

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação
Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação

CONHECIMENTO - SOLIDARIEDADE

em ações pedagógicas na modalidade EAD

Regina Trilho Otero Xavier



Porto Alegre
2007

Regina Trilho Otero Xavier

**C O N H E C I M E N T O -
S O L I D A R I E D A D E**

em ações pedagógicas na modalidade EAD

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Informática na Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

Porto Alegre

2007



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

**Ata da Sessão de Defesa de Tese de Doutorado de
REGINA TRILHO OTERO XAVIER intitulada**
Conhecimento-solidariedade em ações pedagógicas na modalidade EAD

Às quatorze horas do dia treze de dezembro de dois mil e sete, na sala trezentos e trinta e dois do CINTED, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizou-se a Defesa de Tese intitulada *Conhecimento-solidariedade em ações pedagógicas na modalidade EAD*, de autoria de **Regina Trilho Otero Xavier**, sob a orientação da Prof. Dr. Sérgio R. K. Franco e co-orientação da Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha. A Banca Examinadora, composta pelas Professoras Doutoras Elisa Lucarelli, Francisco de Paula Rodrigues, Cleci Maraschin, aprovou a Tese de Doutorado da aluna, que cumpriu com todos os requisitos e terá seu título de Doutor em Informática na Educação homologado pela Comissão de Pós-Graduação em Informática na Educação.



Prof. Dr. Sérgio Roberto K. Franco
(Presidente e Orientador)



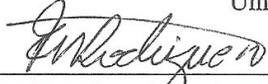
Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha
(Co-orientadora)



Profa. Dra. Cleci Maraschin -
PPGIE/UFRGS



Profa. Dra. Elisa Lucarelli
Universidade de Buenos Aires



Prof. Dr. Francisco de Paula Rodrigues
UCPEL

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

X3c Xavier, Regina Trilho Otero

Conhecimento – solidariedade: em ações pedagógicas na modalidade EAD [manuscrito] / Regina Trilha Otero Xavier; orientador: Sérgio Roberto Kieling Franco. – Porto Alegre, 2008.

155 f. + Anexos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Ensino a distância – Prática pedagógica. 2. Professor – Conhecimento. 3. Solidariedade – Conhecimento. 4. Santos, Boaventura de Sousa. 5. Piaget, Jean. 6. La Taille, Yves. 7. Universidade Católica de Pelotas. I. Franco, Sérgio Roberto Kieling. II. Título.

CDU – 37.018.43

Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros, que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade.

Boaventura de Souza Santos

Dedico
a minha mãe,
que apesar de ter nos deixado
no final desta trajetória,
está sempre tão presente em mim;
ao meu pai,
grande incentivador de minhas
conquistas acadêmicas;
as minhas filhas,
Ana Carolina e Mariana,
grandes amigas
e companheiras..



AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Francisco de Paula Rodrigues. Sem seu incentivo, orientações, criação de possibilidades de trabalho e expressão, jamais esta tese teria chegado ao seu final;

À Profa. Maria Isabel da Cunha, a nossa querida Mabel, grande mestre em conhecimento-solidariedade, que, ao me amparar generosamente, demonstrou o conhecimento-solidariedade na prática;

Ao Prof. Sérgio Franco, pela acolhida, pelos ensinamentos, pelo exemplo de ser humano amável e solidário;

Ao colega João Alberto da Silva, um anjo que apareceu na minha vida, pelas riquíssimas orientações e encorajamentos;

À amiga e colega Viviane Mattos, pela inestimável ajuda com seus conhecimentos estatísticos.

Aos professores do PPGIE e do PPGEduc, que, em vários momentos, foram de grande importância nessa trajetória: Rosane Aragon de Nevado, Maria Luiza Becker, Cleci Maraschin, Fernando Becker, Lea Fagundes, Margarete Axt, Rosa Vicari, José Valdeni de Lima;

Aos meus colegas e professoras do curso de especialização a distância em “Educação a Distância” do SENAC, especialmente às colegas Waléria Fortes de

Oliveira e Nilse Conceição Rocha, “mosqueteiras”, que me possibilitaram vivências em EAD, com muitas aprendizagens, “senti-pensamentos”, e solidariedade;

À minha irmã Denise, por ter compreendido minhas ausências, assumindo, também, uma parte de minhas responsabilidades como filha, em relação ao nosso pai;

Ao meu marido, por ter me amparado e assumido tarefas a mim concernentes, permitindo, desta forma, que esse trabalho chegasse ao seu final.



XAVIER, Regina Trilho Otero. **Conhecimento – Solidariedade**: em ações pedagógicas na modalidade EAD. – Porto Alegre, 2008. 155 f. + Anexos. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2008.

Este trabalho trata de uma investigação sobre a construção do conhecimento-solidariedade em EAD. Tanto a pesquisa como os estudos realizados objetivam, principalmente, contribuir para a implementação de ações pedagógicas em EAD, na perspectiva do conhecimento-solidariedade. A partir, principalmente, dos referenciais de Boaventura Santos, Jean Piaget e Yves de La Taille, procura-se compreender o que vem a ser conhecimento-solidariedade, bem como os valores e saberes que favorecem seu desenvolvimento em ações pedagógicas de professores e alunos em EAD. Os estudos apontam que agir de acordo com o conhecimento-solidariedade exige competência cognitiva (saber ser solidário), competência afetiva (querer ser solidário) e, ainda, um contexto favorável (poder ser solidário). As conclusões evidenciam que o conhecimento-solidariedade, em ações pedagógicas na modalidade EAD, está fortemente vinculado aos saberes éticos, técnicos, pedagógicos, comunicacionais e de gestão; que se trata de um saber construído progressivamente, em experiências permeadas por respeito mútuo, reciprocidade e empatia, tendo a cooperação como principal estratégia. Mas, e fundamentalmente, que a ocorrência de ações, na perspectiva do conhecimento-solidariedade, é dependente de contextos individuais de origem complexa, pois envolvem a interação de vários aspectos interligados (como: hábitos, valores, sentimentos, capacidades,...) e de contextos coletivos dinâmicos (como ambientes cooperativos ou coercitivos, entre pares ou “superiores”, na presença de autoridade que incentiva ou que desfavorece a solidariedade).

Palavras-chave: **1. Ensino a distância – Prática pedagógica. 2. Professor – Conhecimento. 3. Solidariedade – Conhecimento. 4. Santos, Boaventura de Sousa. 5. Piaget, Jean. 6. La Taille, Yves. 7. Universidade Católica de Pelotas.**



XAVIER, Regina Trilho Otero. **Conhecimento – Solidariedade: em ações pedagógicas na modalidade EAD.** – Porto Alegre, 2008. 155 f. + Anexos. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2008.

This work reports a research that investigates the construction of solidarity-knowledge in Distant Learning. The main objective of this study is contributing to the implementation of pedagogical actions in Distant Learning in the solidarity-knowledge perspective. From, mainly, the references of Boaventura Santos, Jean Piaget and Yves de La Taille we try to understand what solidarity-knowledge is about, as well as the values and knowledge that favor its development in pedagogical actions of teachers and students in Distant Learning. Studies point out that acting according to solidarity-knowledge demands cognitive competence (knowing how to be supportive), affection competence (wanting to be supportive), and also a favorable context (being allowed to be supportive). The conclusions show that the solidarity-knowledge in pedagogical actions in the Distant Learning modality is strongly linked to the ethical, technical, pedagogical, communicative and managing knowledge; that this is about an acquirement progressively constructed in experiences permeated by mutual respect, reciprocity, and empathy, having the cooperation as the main strategy. However, and fundamentally, that the occurrence of actions, in the solidarity-knowledge perspective, is dependent on individual contexts of complex origin, because it involves the interaction of several connected aspects (such as habits, values, feelings, capabilities) and also collective dynamic aspects (such as cooperative or coercive environments, among pairs or "superiors", in the presence of an authority who encourages or is unfavorable to solidarity).

WORKS KEY: 1. Distance education – Pedagogical practice. 2. Teacher knowledge. 3. Solidarity-Knowledge. 4. Santos, Boaventura de Sousa. 5. Piaget, Jean. 6. La Taille, Yves. 7. Universidade Católica de Pelotas



SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. ORIGEM DO ESTUDO | 15 |
| 2. DELINEANDO O INÍCIO DA INVESTIGAÇÃO | 25 |
| 3. SOLIDARIEDADE COMO FORMA DE CONHECIMENTO | 31 |
| 3.1 O CONHECIMENTO | 32 |
| 3.2 O CONHECIMENTO-SOLIDARIEDADE | 36 |
| 3.3 SABER SER, QUERER SER E PODER SER SOLIDÁRIO | 38 |
| 4. REFLEXÕES SOBRE EAD E PROCESSOS EDUCATIVOS | 44 |
| 4.1 EAD | 44 |
| 4.2 INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE | 49 |
| 5. COOPERAÇÃO E AUTONOMIA | 53 |
| 5.1 AS TROCAS INTERINDIVIDUAIS | 53 |
| 5.2 O SENTIMENTO DE RESPEITO | 65 |
| 5.3 ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DA VONTADE | 67 |
| 5.4 ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DOS VALORES | 68 |
| 5.5 A TOMADA DE CONSCIÊNCIA | 70 |
| 5.6 COOPERAÇÃO E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO | 74 |
| 6. CONHECIMENTO-SOLIDARIEDADE COMO UM SABER DOCENTE EM EAD | 84 |
| 6.1 SABERES DOCENTES DA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA | 86 |
| 6.1.1 O Paradigma Emergente | 86 |
| 6.1.2 A Concepção de Aprendizagem Construtivista | 91 |
| 6.1.3 A Pedagogia Relacional | 93 |
| 6.1.4 Saberes Éticos na Perspectiva do Conhecimento-Solidariedade | 94 |
| 6.2 SABERES MAIS RELACIONADOS À EAD | 99 |
| 6.2.1 Saberes Técnicos e de Gestão em EAD | 99 |
| 6.2.2 Saberes Pedagógicos e Comunicacionais em EAD | 101 |
| 7. PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO | 106 |
| 7.1 DELINEANDO UM POUCO MAIS A INVESTIGAÇÃO | 106 |
| 7.2 ANÁLISE DOS DADOS | 109 |
| 7.2.1 Análise Inicial dos Dados Quantitativos | 109 |
| 7.2.2 Análise Inicial dos Dados Qualitativos | 112 |
| 7.2.3 Novas Sistematizações | 125 |
| 7.2.4 Novas Análises | 131 |

| | |
|---|-----|
| 8. CONCLUSÕES | 141 |
| 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 145 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 150 |
| ANEXOS | 156 |



LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------------|---|-----|
| FIGURA 1 | Diferenças Entre as Respostas de Alunos e Professores por Questão..... | 111 |
| FIGURA 2 | Diagrama de Dispersão das Proporções de Resposta Sim de Professores e Alunos em Relação Às 12 Questões do Instrumento | 112 |
| FIGURA 3 | Círculo Indissociável..... | 122 |
| FIGURA 4 | Respostas SIM de Alunos e Professores por Indicador | 131 |
| FIGURA 5 | Diferenças entre as Respostas SIM de Alunos e Professores por Indicador | 131 |
| FIGURA 6 | Diagrama De Dispersão Das Proporções De Resposta Sim De Professores E Alunos Em Relação Aos 28 Indicadores | 132 |



LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|--|-----|
| QUADRO 1 | Estudo Comparativo de Paradigmas de Ensino: um ensaio preliminar | 88 |
| QUADRO 2 | Concepções e Compromissos | 89 |
| QUADRO 3 | Disciplinas na Modalidade EAD na UCPel em 2007/1 | 107 |
| QUADRO 4 | Relação entre Questões do Instrumento e Categorias Iniciais | 108 |
| QUADRO 5 | Questões Objetivas: respostas dos alunos em percentuais | 109 |
| QUADRO 6 | Questões Objetivas: respostas dos professores em percentuais | 109 |
| QUADRO 7 | Respostas de Professores e Alunos Comparadas com Prova Estatística Quiquadrado de Pearson | 110 |
| QUADRO 8 | Respostas dos PROFESSORES: questões discursivas após processo de redução | 113 |
| QUADRO 9 | Respostas dos ALUNOS: Questões discursivas após processo de redução | 115 |
| QUADRO 10 | Resumo das Dimensões dos Saberes Docentes em EAD na Perspectiva do Conhecimento-Solidariedade | 126 |
| QUADRO 11 | Valores e Atitudes Presentes no Saber Ser, Querer Ser e Poder Ser Solidário | 127 |
| QUADRO 12 | Relação entre as Dimensões do Conhecimento-Solidariedade e as Questões do Instrumento | 128 |
| QUADRO 13 | Percentuais das Respostas por Indicador | 129 |
| QUADRO 14 | Valores/Atitudes Presentes nos Indicadores mais Percebidos por Professores e Alunos | 136 |
| QUADRO 15 | Valores/atitudes presentes nos indicadores mais Percebidos de Forma Significativa por Professores e Alunos | 137 |
| QUADRO 16 | Valores/Atitudes Presentes nos Indicadores Menos percebidos por Professores e Alunos no Seguimento da Classificação | 137 |
| QUADRO 17 | Valores/atitudes Presentes nos Indicadores Percebidos de Forma mais Diferente por Professores e Alunos | 138 |
| QUADRO 18 | Valores/Atitudes Presentes nos Indicadores Percebidos de Forma mais Semelhante por Professores e Alunos | 139 |
| QUADRO 19 | Valores/Atitudes Presentes nos Indicadores Que os Alunos Percebem mais Fortemente Que os Professores | 139 |
| QUADRO 20 | Saberes, Valores/Atitudes e Condições Éticas que Favorecem o Desenvol- vimento do Conhecimento-Solidariedade | 144 |



LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| ABED | Associação Brasileira de Educação à Distância |
| AVA | Ambiente Virtuais de Aprendizagem |
| EAD | Educação a Distância |
| TIC | Tecnologia da Informação e da Comunicação |
| PADOC | Programa de Aperfeiçoamento Docente |
| AGRAD | Assessoria de Graduação |
| CPA | Comissão Própria de Avaliação |
| UCPel | Universidade Católica de Pelotas |
| SAPU | Sistema de Apoio UCPel |



Acuada? Imobilizada? Bestializada?

Com freqüência, ocorrem fatos que me fazem sentir acuada, pois temo pela vida e pela integridade em geral, mas, de forma especial, das pessoas que mais amo.

Sinto-me, por vezes, imobilizada, pois já não sei em quem confiar, a quem pedir ajuda ou, até mesmo, contra quem lutar. Afinal, quem tem culpa do homem ter-se tornado seu próprio inimigo e, também, da natureza?

Bestializada? Não posso permitir, ainda que essa sensação me atormente. Por acaso nos tornamos animais irracionais e insensíveis, quando, como pessoas, não conseguimos enxergar nossas aptidões mais sublimes, mais humanas em ação? Muitas vezes parece-me que sim. O cotidiano mostra-nos muita violência, ganância e indiferença. Em raros contextos "o outro" é reconhecido como irmão, como meu irmão. Ainda que se perceba o desejo de harmonia nos corações humanos, reina o medo e a insegurança.

Tanto o homem quanto a natureza clamam por mais humanidade, mais sensibilidade, mais compreensão, mais amor! Alguns se manifestam de forma violenta, gerando mais destruição por não entenderem o que está acontecendo ou, talvez, porque essa destruição, de alguma forma, lhes é benéfica. Outros, ainda que em minoria, se expressam de forma construtiva, conscientes da necessidade de uma

convivência em que o conhecimento seja usado com prudência, respeito e, sobretudo, com solidariedade.

Também ouço sussurros: vêm de pessoas que ainda não conseguem ter voz, mas, apesar disso, não conseguem ficar de boca fechada. Elas estão indignadas com o contexto de violência e procuram ir além dos acontecimentos atuais, das causas aparentes, buscando, no passado, as raízes de tanta discórdia e, no presente, as possibilidades de maior harmonia.

Encontro-me entre pessoas das quais, por enquanto, só se ouvem sussurros. Quero entender como o passado contribuiu para o individualismo atual. O que está sendo colocado no topo da escala de valores da humanidade e de cada um, individualmente? Que maneiras de pensar e sentir vêm sendo disseminadas? A Educação pode mudar esse processo? O que nós, educadores, podemos fazer no sentido de contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes da necessidade vital de equilíbrio entre os homens e entre homens e natureza? As novas tecnologias podem ser usadas para favorecer a construção de um mundo mais harmonioso? Ou podem ser instrumentos para distanciar ou eliminar os homens, de forma geral?

Estas são preocupações que me consomem. Vivo em permanente indignação, que me mobiliza na busca de melhores caminhos. Quero me unir ao grupo que age construtivamente, com consciência e prudência. Mas, nem sempre fui assim...

Minha história de vida remete a uma infância feliz, tranqüila, com uma família estável, emocional e economicamente. Minha mãe, sempre atenta e amorosa; meu pai, grande incentivador dos quatro filhos, zelando por seus estudos, inclusive de línguas estrangeiras e da prática sistemática de esportes.

Minha primeira opção profissional foi aos sete anos: queria ser professora. Meu pai não considerou uma boa escolha, pois, pensava ele, que o magistério não “dava” dinheiro. Com o passar dos anos fui desistindo da idéia e, aos quatorze anos, fiz uma nova escolha: vou ser neurologista, quero entender como o cérebro funciona. Em uma viagem ao Rio de Janeiro, passando em frente ao Instituto Osvaldo Cruz e ouvindo a explicação do guia sobre o que acontecia naquele prédio,

falei: é aí que quero trabalhar! Meu pai ouviu e, ao saber das minhas intenções na área da Neurologia, perguntou-me se eu estava preparada para fazer cirurgias em cérebros, esclarecendo que, naquela época, as chances de êxito eram mínimas. Então, comecei a pensar nas pessoas morrendo “em minhas mãos” e, imediatamente, desisti da idéia. Porém, meu pai lembrou-me da possibilidade de trabalhar na área de pesquisa. Achei o máximo! É isto mesmo que eu quero, disse. Depois, fiquei sabendo por ele que, nesta atividade, teria que trabalhar com ratinhos e *matá-los*! Definitivamente desisti da Neurologia!

Aos dezessete anos já estava resolvida: vou ser psicóloga. Posso saber o que se passa no cérebro das pessoas sem correr o risco de matá-las. Porém, havia um teste anterior ao vestibular, que verificava a aptidão para o curso. Fiz o teste e rodei! Retornei no ano seguinte e, novamente, rodei. E agora? O que faço? Bem, se não consigo fazer o que quero, vou ganhar dinheiro.

Já estávamos no ano de 1975. A profissão que se alardeava como “de futuro garantido” ligava-se a computadores. Ingressei, então, na segunda turma do curso de Análise de Sistemas, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Quando eu falava sobre meu curso, todos perguntavam: analista de quê? O que é isto?

No final de 1978, faltando apenas dois meses para a formatura em Análise de Sistemas, sem contar para ninguém, submeti-me, novamente, ao teste de aptidão para o curso de Psicologia. Não era possível que eu fosse rodar mais uma vez! RODEI!

Que lástima! Mas já estava na hora de desistir totalmente da idéia de querer entender o cérebro das pessoas, pois o que realmente me interessava era saber como as pessoas aprendem. Face às circunstâncias de final de curso, o mais sensato a fazer seria apagar, definitivamente, esta pretensão em minha mente.

Por um bom tempo consegui esquecer. Pelo menos, pensei que havia esquecido. Durante muitos anos fui Programadora, Analista de Sistemas, Gerente de Informática e, nessas atividades, as questões de aprendizagem não me incomodavam tanto. Porém, logo após o término do curso, teve início, também, minha carreira como professora na Universidade Católica de Pelotas (UCPel). No

começo, limitei-me a repetir o que meus professores faziam. Era extremamente segura de mim, cheia de certezas, adorava aplicar provas difíceis. Vencidos os primeiros semestres, comecei a me preocupar com questões relativas ao binômio ensino-aprendizagem. O que poderei fazer para que meus alunos aprendam mais e melhor?

Quando surgiu a oportunidade de fazer mestrado, minha opção era muito clara: mestrado em Educação. Finalmente, vou entender como as pessoas aprendem!

Considero o mestrado que fiz um marco muito forte em minha vida, a ponto de bipartir-la entre antes e depois do mestrado. Ao concluir este curso, passei a ver o mundo, os homens e o conhecimento de forma diferente. Um mundo totalmente novo se abriu para mim! Tendo estudado em escola particular durante algum tempo, em universidade particular todo o tempo, eu só convivía com pessoas economicamente bem situadas, com bons motivos para assegurar sua estabilidade nessa área, com fortes argumentos para justificar o insucesso dos que não gozavam de tais privilégios. Além disso, tendo feito um curso totalmente técnico e trabalhando numa área em que só se pensava em técnica, eu sentia vergonha de mim mesma, da minha sensibilidade, das minhas emoções “à flor da pele” e dos meus insistentes sentimentos de afeição. Quando entrei para o mestrado, “tomei” um tremendo susto: nas salas de aula, as emoções podiam existir, podiam, até, ser demonstradas! Nós, estudantes, ficávamos bem próximos dos professores, que nos consideravam como iguais. Imaginem só, iguais a eles!!! Que diferença da graduação, onde os professores, mesmo após quatro anos de convivência, nem me cumprimentavam, sequer me viam, mesmo passando lado-a-lado!

É claro que o mestrado que cursei, justamente por sua excelente qualidade, não teve respostas para todos os meus questionamentos sobre aprendizagem. Pelo contrário, ampliou-os!

A escolha do tema da dissertação e dos sujeitos de pesquisa aconteceu de forma surpreendente. Já com licença da universidade para realizar o mestrado, um dia me dirigi ao setor responsável pela Internet, naquela instituição, para acertar alguns detalhes de conexão. Lembro-me de estar numa sala, ao fundo de um setor,

quando entrou o diretor dos cursos de Informática com um papel na mão e, quando me viu, disse:

Ah! Não era contigo que eu vinha falar. Mas, vendo-te aqui, creio que tu és a pessoa mais indicada para isto. Recebi este pedido de uma escola que atende crianças de baixa renda. Eles receberam computadores da Alemanha, e como não sabem o que fazer, estão solicitando o auxílio da universidade. Podes ir até lá e ver o que eles querem?

Fui lá. Apaixonei-me até pelo chão que eu pisava! Literalmente! Que lugar maravilhoso para trabalhar! É uma instituição que existe há anos em Pelotas, abrigando as meninas mais pobres dentre as que se inscrevem. Outro aspecto importante que me cativou: só atende meninas! Valoriza as meninas! Preocupa-se em dar-lhes uma formação, que as habilite, também, para ingressar no mercado de trabalho. Achei surpreendente, pois esta preocupação, por muito tempo, foi dirigida somente aos meninos.

Quando comecei a freqüentar essa instituição, a convivência com as meninas e seu jeito peculiar de falar, o modo próprio de vestir e pentear-se, proporcionou-me um prazer imenso, uma sensação de familiaridade, sem eu saber por quê. Quase um mês após o início das aulas, escutando a risada constante e gostosa de uma das estudantes, voltei no tempo, até minha infância.

Lembrei-me que passava as férias escolares em uma estância do nosso pampa gaúcho. Tinha como companheiras inseparáveis três meninas, exatamente como aquela e a maioria das alunas desta escola: negras, pobres, com um jeito alegre e solto de ser. As mesmas risadas, a mesma convivência fácil, o mesmo carinho que sentia por aquelas amigas de infância brotavam, agora, ao interagir com estas meninas. Senti, então, o mesmo desejo de ajudá-las a melhorar suas condições de vida. Mas, naquele momento, depois de ter realizado algumas disciplinas no mestrado em Educação, junto ao sentimento de afeição, estavam os sentimentos de indignação: isto não pode continuar assim - e de culpa, por ter vivido em tão boas condições e nada ter feito para auxiliar outras pessoas em situação desigual.

Neste contexto, minha dissertação teve como objetivo investigar o papel da utilização construtivista de computadores no desenvolvimento da cooperação e da autonomia e na elevação da auto-estima em sete meninas de baixa renda, consideradas como alunas que apresentavam dificuldades de aprendizagem e, também, o efeito de tais habilidades no desempenho escolar de cada uma delas. Os resultados indicaram uma melhora quanto ao desenvolvimento da cooperação, autonomia, auto-estima e, também, no desempenho escolar das meninas. Sobretudo, a experiência ligou-me afetivamente a elas e suas famílias, provando que ajudá-las era bem mais complexo do que eu havia imaginado. A teoria estudada, se por um lado explicou, por outro despertou meu desejo de entender melhor o processo de desenvolvimento da cooperação, da autonomia e da auto-estima, bem como a querer, desesperadamente, conhecer melhor a teoria de Jean Piaget. Com certeza, ela me proporcionaria uma riqueza de elementos, capazes de aprofundar este aspecto, os valores morais e a questão ética.

Em 2003, minhas condições pessoais e profissionais permitiram que eu ingressasse no doutorado. Já havia traçado um plano: conhecer profundamente a obra de Piaget. Queria entender como acontece a aprendizagem e como nós, professores, podemos contribuir para a formação de indivíduos que se valorizam e valorizam os demais. Tinha interesse em aprofundar estudos que me levassem a compreender como os recursos da Informática poderiam ser utilizados pelos professores no ensino de conteúdos, porém de forma a aproximar, verdadeiramente, as pessoas de si mesmas e dos outros.

Em convivência com informatas durante muitos anos, e considerando-me parte integrante deste grupo de profissionais, percebi o fascínio irresistível da tecnologia, bem como a sensação de poder que ela nos dá. Entretanto, após concluir o mestrado, concluí que a tecnologia precisava, e muito, dos pressupostos da Educação, em especial de conhecimentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento moral.

A humanidade já pôde constatar que a alta tecnologia e outros recursos modernos, adotados pelas populações, podem ser extremamente perigosos, se não estiverem acompanhados de uma postura ética radical.

Atualmente, quando se fala em ensinar-aprender, necessariamente se

está fazendo alusão a algum instrumento da moderna tecnologia, ainda que nem todos os ambientes educacionais tenham acesso a ele. As instituições de caráter instrucional, denominadas de escolas ou de universidades, são apenas alguns dos locais onde se aprende. Apesar de já existir esse reconhecimento, nem sempre foi assim, a não ser para os temas mais elaborados e complexos, que se encontravam apenas na cabeça dos professores. Atualmente, com o avanço das pesquisas e decorrente produção de instrumentos para as áreas de Informática e Telecomunicações, qualquer informação está ao alcance de todos. Neste sentido, a função de *transmitir* informações, própria dos ambientes educacionais, foi alterada: não deixou de existir, mas está diferente. O acesso à informação está disponível a todos, criam-se cenários e estratégias com um sentido de indeterminância, de abertura para novos possíveis, como um convite ao aluno à participação, à co-autoria.

E o papel do professor como fica? Não fica! Transforma-se! Mas, qual será sua função agora, se não foi educado nesses moldes?

O contexto torna-se confuso para este professor, que já não tem mais certezas sobre seu papel, consciente de que a Educação à Distância é uma realidade bem atual. Pode-se dizer que, “em cada esquina” virtual ou real, existe uma oferta de cursos à distância. Algumas pessoas depositam grandes esperanças na EAD como democratização do ensino, ou seja, o fácil acesso a informações (e a educação, onde fica?) para as parcelas menos favorecidas da sociedade brasileira.

O Brasil se vê impelido e, sobretudo, seduzido a entrar nesta “onda”. Se por um lado uma pequena parte da população (especialmente a parte formada pelas instituições corporativas e seu contingente de empregados) pode usufruir os benefícios da EAD tecnologicamente mais atualizada, a grande maioria do povo brasileiro não apresenta condições nem de desfrutar de uma EAD de primeira geração, que dispõe apenas do correio como meio de comunicação.

A EAD não é para todos, nem é isenta de conotação política. Seu conteúdo corre o sério risco de vir determinado, sem que nos demos conta disso. Sua forma, isto é, a qualidade das relações pedagógicas, se não for questionada e se não houver formação intensiva e adequada dos educadores, poderá tornar-se

mais uma fonte de produção e reprodução dos atuais sistemas de dominação.

Um exame mais minucioso pode nos mostrar que, com certa freqüência, as TIC estão sendo utilizadas de acordo com o paradigma dominante da ciência moderna (MORAES, 2002). Em decorrência disso, estão promovendo práticas pedagógicas tecnologicamente sofisticadas, porém empobrecidas do ponto de vista pedagógico. Tais práticas têm servido de reforço ao paradigma tradicional de educação, baseado em aspectos como a transmissão da informação e a compartimentalização entre razão e emoção nos processos de aprendizagem.

No entanto, pesquisas em universidades já indicaram que as TIC são capazes de favorecer o desenvolvimento da autonomia e da cooperação (RAMOS, 1996; XAVIER, 2000), a expressão da sensibilidade, da criatividade e a formação de novos valores (PELLEGRINO, 2001), o desenvolvimento do pensamento reflexivo (VALENTE, 1999), as dimensões da racionalidade (FAGUNDES, 1999), sinalizando que seu uso pode contribuir para os processos de aprendizagem de conceitos, valores e atitudes.

Moraes (2002) argumenta que as tecnologias estão sendo usadas para camuflar velhas teorias, porque não existe um modelo de formação de professores para o uso das TIC, inspirado num paradigma mais aberto, dinâmico, construtivista, crítico, humanista e criativo.

Mas, como os professores poderão aprender a usar as TIC de acordo com um paradigma que enfatiza a solidariedade? Nevado (2001) nos diz que os modelos de formação de professores, que atuam em ambientes informatizados de aprendizagem, poderão ser promotores de inovações nas práticas pedagógicas. Haverá avanços neste sentido, se a proposta de formação de professores for baseada no paradigma interacionista-construtivista, com ênfase na construção de conhecimento contextualizado e cooperativo. O principal aporte teórico dessa proposta pode ser encontrado na Epistemologia Genética, nos conceitos de auto-organização ou eco-organização e em alguns princípios do pensamento holístico.

Assim sendo, aos meus questionamentos anteriores acrescento outros, referentes ao tipo de conhecimento que deveria permear as relações interindividuais em EAD. Para Santos (2002), a difusão do conhecimento-solidariedade, tanto na

educação presencial, como na educação à distância, parece configurar-se na possibilidade de se cumprir as promessas de democratização da Educação, diminuindo as grandes diferenças sócio-econômicas existentes.

Mas, o que vem a ser esse conhecimento-solidariedade? Como ele se constitui? Que fatores podem favorecê-lo ou dificultá-lo?

Enquanto preocupava-me em encontrar respostas para esses questionamentos, dois fatos marcantes me aconteceram: ingressei em um curso de especialização à distância, sobre Educação a Distância, com o objetivo de vivenciar a situação de aluna virtual em um curso relativamente longo (18 meses) e fui convidada para integrar a equipe de professores que trabalha com apoio pedagógico na UCPel.

O curso de especialização à distância superou, em muito, minhas expectativas. Jamais havia imaginado que a relação aluno-aluno pudesse ser tão importante em termos de aprendizagem e motivação. Vibrei demais durante todo o curso, também pelas excelentes tutoras que tive; considerei o conteúdo bem selecionado e apresentado; o AVA funcionou perfeitamente; as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas foram bem planejadas, colocando os alunos em constante interação. Tenho certeza que, na condição de alunos, muitas vezes superamos as expectativas de nossas queridas tutoras: a tão falada “interatividade” esteve sempre presente, aproximando-nos e criando um imenso “querer bem” que envolveu tudo (conteúdos, instituição...) e a todos. Aprendi muito, vibrei bastante, com a certeza de que minha condição de aluna deste curso proporcionou-me uma experiência transformadora na prática pedagógica.

Enquanto isso, na UCPel, a Comissão Própria de Avaliação (CPA), juntamente com a equipe da Assessoria de Graduação (AGRAD), que passei a integrar, começava a desenvolver uma proposta de aperfeiçoamento docente, como resposta de caráter formativo aos resultados das avaliações docentes que, há anos, vinham sendo realizadas. A proposta de formação, elaborada por esta equipe, denominou-se Programa de Aperfeiçoamento Docente (PADOC).

Ao trabalhar nos fundamentos do PADOC, o grupo focalizou a identidade católica da instituição, encontrando respaldo nas idéias do Cardeal Newman, que

versavam sobre a universidade na perspectiva de um *collegium*, formada e formadora de verdadeiros *gentlemen*, isto é, de pessoas que jamais infligem sofrimento aos outros e que se preocupam em unir conhecimento e ética, ciência e virtude. Para construir as bases norteadoras do nosso PADOc, aliamos as idéias do Cardeal Newman aos conceitos de Boaventura Santos, especialmente os que se referiam ao paradigma emergente e ao conhecimento-solidariedade.

Quando nossa equipe apresentou o PADOc ao corpo docente da UCPel, sugeriu uma reflexão sobre este programa, solicitando aos professores que fizessem algumas críticas, apontando possíveis ajustes. O programa foi muito bem aceito pelos presentes, que abordaram a necessidade de alteração nos parâmetros da avaliação docente. Solicitaram coerência entre as bases, que direcionam as ações do PADOc, e a forma como os professores são avaliados.

Após um longo e criterioso trabalho, que procurou envolver expressiva parcela da comunidade docente por adesão voluntária, implantou-se um novo questionário de avaliação docente (ANEXO 1).

No segundo ano do PADOc, as primeiras disciplinas na modalidade EAD foram ministradas na UCPel. Constatou-se, então, que o questionário utilizado para avaliar os docentes em disciplinas presenciais não poderia ser utilizado para disciplinas à distância. Além disso, nestas disciplinas (tal como na avaliação docente presencial) tivemos o cuidado de incluir o conhecimento-solidariedade nas atividades pedagógicas.

Aos questionamentos iniciais, somaram mais dúvidas: em se tratando de EAD, que processos ensino/aprendizagem podem configurar-se na perspectiva do conhecimento-solidariedade? Que valores e saberes os professores devem ter, para que suas ações favoreçam o desenvolvimento do conhecimento-solidariedade na modalidade EAD? Como esses valores e saberes são construídos? Que condições pedagógicas, éticas e técnicas favorecem sua ocorrência?

Buscando responder tantas indagações, aprofundi meus estudos sobre conhecimento-solidariedade, com base em Boaventura Santos. No entanto, lendo os trabalhos desse autor para entender como se construía tal conhecimento, não encontrei respostas satisfatórias. Pensei, então, nos meus estudos sobre a teoria de

Piaget – especialmente sobre construção do conhecimento e teoria moral. Aí sim, encontrei o que buscava.

Para compreender a construção do conhecimento-solidariedade se fez uso das obras de Jean Piaget, complementando com os escritos de Yves de La Taille, que deu prosseguimento e enriqueceu os estudos sobre teoria moral. Para compreender o processo de formação dos saberes docentes, recorreu-se a produções de Maria Isabel da Cunha e Fernando Becker. As especificidades da Educação a Distância foram estudadas a partir de vários autores, principalmente tomando por base trabalhos desenvolvidos na UFRGS e na UNICAMP. A seguir, encontra-se um relato desses fundamentos.



DELINEANDO O INÍCIO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 2

Quando iniciei a construção deste trabalho, minha história de vida e meus saberes indicavam a existência de alguns pressupostos que poderiam favorecer a construção do conhecimento-solidariedade. Pensei que a construção/aperfeiçoamento dos instrumentos – intelectuais, morais e afetivos – que permitem o desenvolvimento do conhecimento-solidariedade, tanto para professores como para alunos e tanto na educação presencial quanto na educação à distância – poderia ser favorecida na ação de ensinar e aprender, quando existissem construções, por parte do professor, no sentido de reconhecer que:

- o paradigma dominante da ciência moderna preside fortemente o modo de pensar e agir, mesmo que, muitas vezes, de forma inconsciente (SANTOS, 1987, 2002; CUNHA, 1996, 1998, 2005);
- a prática docente está diretamente relacionada aos processos culturais vividos em sua formação, envolvendo experiências de ensinar e aprender (CUNHA, 1996, 1998, 2005);
- a prática docente está diretamente relacionada ao entendimento que o professor tem, mesmo sem estar consciente, sobre a origem e a evolução do conhecimento e da aprendizagem (BECKER, 1993, 2001, 2003; CUNHA, 1996, 1998, 2005);
- existe uma teoria moral subjacente à prática docente que sustenta,

conscientemente ou não, as ações que protagoniza (MENIN, 2002; ZUCHETTO e MANTOVANI DE ASSIS, 2006).

Com relação à teoria moral, os estudos de Yves de La Taille indicavam, ainda, que o desenvolvimento do conhecimento-solidariedade poderia ser favorecido se o professor tivesse construções no sentido de:

- saber ser solidário: personalidade ética e competência cognitiva para agir solidariamente;
- querer ser solidário: competência afetiva;
- poder ser solidário: condições relativas ao indivíduo ou ao contexto.

Considerando a possibilidade de a docência acontecer na modalidade EAD, ampliei a reflexão e passei a considerar que, além dos pressupostos citados, o desenvolvimento do conhecimento-solidariedade em EAD poderia ser favorecido, uma vez que ferramentas existentes nos AVA podem contribuir para:

- formação de novos comportamentos, devido ao alto grau de liberdade de ação sobre o meio e ao grande número de interações no meio;
- múltiplas possibilidades de interação professor-aluno, aluno-aluno e interatividade, que podem favorecer: reciprocidade; tomada de consciência das próprias ações (intelectuais, afetivas, morais); objetividade; relações de cooperação permeadas pelo respeito mútuo; criatividade.

Com relação à formação de novos comportamentos, devido ao alto grau de liberdade de ação sobre o meio e ao grande número de interações no meio, Piaget (1996) esclarece que o comportamento é o motor da evolução, buscando sempre uma extensão progressiva do meio e o aumento de poderes sobre esse meio. Assim, os progressos do comportamento estão relacionados ao aumento de mobilidade do indivíduo no meio e à coordenação entre os desenvolvimentos do sujeito e de seus comportamentos, a partir de interações com o meio e de auto-regulações. É possível pensar que computadores ligados à Internet estendam enormemente o meio, ao mesmo tempo em que permitem uma enorme mobilidade nesse meio.

Ampliando o segundo item citado, pode-se pensar que essas múltiplas possibilidades de interação, além de criarem uma situação propícia para a interatividade, permitem também:

- reciprocidade: uma vez que quanto maiores e mais diversas as possibilidades de trocas entre as pessoas, mais amplo poderá ser o exercício da reciprocidade (MENIN, 2002; ZUCHETTO e MANTOVANI DE ASSIS, 2006);
- tomada de consciência das próprias ações (intelectuais, afetivas, morais), uma vez que, além do grande número de trocas, existe a possibilidade de REVER (*feed-back*) e repensar os posicionamentos, pois tudo fica registrado no ambiente;
- objetividade: no sentido de maior conhecimento do real, de conhecimento crítico, uma vez que para se caminhar em direção à objetividade é necessário tomar consciência da própria subjetividade, desenvolvida a partir do reconhecimento da reciprocidade que existe entre o próprio pensamento e o pensamento dos outros (MENIN, 2002; ZUCHETTO e MANTOVANI DE ASSIS, 2006).
- relações de cooperação permeadas pelo respeito mútuo: a possibilidade de grande número de trocas inter-individuais (interatividade) permite o maior conhecimento do outro, de sua linguagem e escala de valores, favorecendo as relações de cooperação e o desenvolvimento do conhecimento-solidariedade;
- criatividade (entendida como expansão de si mesmo): o incentivo do professor ao grande número de trocas aluno-aluno no desenvolvimento de conceitos, desfavorece a hierarquia existente em sala de aula, relativizando a posição do professor e favorecendo um clima de maior liberdade de expressão. A interatividade proporcionada pelas TIC favorece a criação de cenários, estratégias de ação, trabalhos em co-autoria, permitindo uma situação de indeterminância, na qual cada individualidade possa se sentir convidada a agir (SILVA, 2006).

Além disso, o fato da quase totalidade das trocas serem de natureza pública e permanente, isto é, permanecer no ambiente à disposição do grupo, faz com que os sujeitos tenham mais responsabilidade com a qualidade de suas manifestações.

A partir desta reflexão, considerou-se que é possível a ocorrência de desenvolvimento de conhecimento-solidariedade em EAD. Após, a questão central dessa investigação passou a ser: “Como são percebidas ações pedagógicas na perspectiva do conhecimento-solidariedade em EAD?”

Outras dúvidas também precisavam ser esclarecidas, tais como:

- ao se acreditar ser este conhecimento possível em EAD, que condições pedagógicas, técnicas e éticas o favorecem?
- que saberes, valores e atitudes podem ser destacados nas ações pedagógicas, assentadas na perspectiva do conhecimento-solidariedade?

A partir de então, a presente proposta de tese começou a se delinear, aprofundando-se em busca de maiores entendimentos.

No terceiro capítulo, encontram-se considerações sobre o paradigma da ciência moderna e suas repercussões, especialmente no modo de pensar e agir dos professores. Em seqüência, apresento reflexões sobre como a forma de pensar a origem e a evolução do conhecimento e da aprendizagem repercute nas ações docentes; abordo a teoria moral subjacente à prática docente e a solidariedade como forma de conhecimento.

No quarto capítulo, relato aspectos da EAD, incluindo os processos educativos possíveis para essa modalidade de ensino. As questões de interação e interatividade são bastante enfatizadas.

No quinto capítulo, registro aspectos que envolvem a autonomia e a cooperação, evidenciando a importância das interações aluno-aluno e aluno professor, que devem ter por base o respeito mútuo e espírito de solidariedade. Destaca-se, também, a importância da cooperação como estratégia, capaz de favorecer a construção do conhecimento-solidariedade.

No sexto capítulo, refiro-me aos saberes docentes, buscando um maior entendimento sobre seu processo de formação e sobre os aspectos que possam envolver “ações” na perspectiva do conhecimento-solidariedade. São também descritos saberes mais específicos da modalidade EAD, que favorecem o paradigma da solidariedade.

No sétimo capítulo, apresento os processos que envolveram a investigação feita, tendo em vista identificar as ações pedagógicas em EAD na perspectiva do conhecimento-solidariedade. São relatados os procedimentos de obtenção, tratamento e interpretação dos dados.

Finalizo, apresentando, no oitavo e nono capítulos, as conclusões e considerações finais.



Atualmente, assiste-se com perplexidade uma série de fatos que vêm demonstrando a inconformidade da natureza e do próprio homem com o contexto no qual estão inseridos.

Terremotos, furacões, secas, chuva, frio ou calor em excesso, e outros “gritos” da natureza têm sido ouvidos, cada vez com maior frequência. Miséria, violência, ataques terroristas brutais também estão se tornando fatos corriqueiros.

Qual é a nossa reação diante de tudo isso? Conhecemos as origens? Pensamos em soluções? Se as pensamos, agimos? Ou estes acontecimentos já se banalizaram, tidos como irreversíveis, generalizando-se a alienação diante deles? O que é preciso “conhecer” para mudar este contexto e gerar benefícios para a sociedade em geral? Ou, como diz Cunha: “que projeto de sociedade e de educação será capaz de produzir subjetividades inconformistas e capazes de indignação?” (2005, p.30).

A Educação, grande responsável pela formação das sociedades, necessita buscar no passado a razão dos acontecimentos do presente, para que consiga iluminar as ações futuras.

Pensando nesta linha, busca-se, no decorrer deste trabalho, relacionar a forma de pensar o conhecimento com o comportamento humano, em especial com as ações educativas, objetivando encontrar a gênese de uma forma de conhecimento que possa resultar em transformações positivas para a humanidade: o

conhecimento-solidariedade. Sobretudo, procura-se explicitar os valores que estão na base das ações.

3.1 O CONHECIMENTO

Como ocorre o conhecimento? O entendimento que se tem da resposta a esta questão, mesmo que de forma inconsciente, vem determinando nossas ações, em especial as ações educativas.

As principais correntes teóricas que buscam explicar como ocorre o conhecimento e a aprendizagem são três: o apriorismo, o empirismo e o construtivismo. Segundo os aprioristas, o conhecimento encontra-se pré-formado no sujeito. Para os empiristas, o conhecimento é uma espécie de cópia dos objetos e, desta forma, está pré-formado nos objetos. Os construtivistas acreditam que a aprendizagem ocorre pela ação do sujeito, num processo laborioso de construção realizado em interação com o meio físico e social.

Becker (1993) parte do pressuposto de que as “crenças” (teorias epistemológicas) dos professores sobre conhecimento e aprendizagem, mesmo que não conscientizadas, são determinantes em suas ações pedagógicas. Assim sendo, a prática do professor está diretamente relacionada ao entendimento que tem, mesmo sem estar consciente, sobre a origem e a evolução do conhecimento e da aprendizagem. Este fato faz com que ele se torne “prisioneiro de epistemologias do senso comum e incapaz de tomar consciência das amarras que aprisionam o seu fazer e o seu pensar” (BECKER, 2001, p.31). É justamente o desvendamento das relações epistemológicas que vai levar à compreensão das relações pedagógicas.

Becker (2001) relaciona os três modelos epistemológicos – empirismo, apriorismo e construtivismo – com três formas de ação do professor em sala de aula, isto é, com três modelos pedagógicos que são: a pedagogia diretiva, a não-diretiva e a relacional, respectivamente. Assim, o professor empirista entende que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno e que o sujeito é determinado pelo meio físico e social. Acredita que só em ouvi-lo seus alunos já estarão aprendendo. As aulas desse professor resumem-se na sua fala e no silêncio dos alunos. Como resultado da pedagogia diretiva adotada, terá alunos passivos, que aprendem a

silenciar, renunciando à possibilidade de encontrar respostas.

O professor apriorista acredita que o ser humano já traz em sua carga genética o conhecimento que poderá ter. Muita intervenção do professor ou nenhuma surtirá o mesmo efeito. Considerando que o sucesso ou o fracasso do aluno é de origem hereditária, esse professor abdica de sua função de ensinar, deixando o aluno entregue a si mesmo.

O professor construtivista acredita que o aluno deve agir sobre o objeto de conhecimento, buscando respostas para as suas indagações. Estas respostas têm origem em toda a história de vida do aluno. O professor construtivista procura criar situações em salas e aula ou laboratórios, levando em consideração os contextos individuais. É preciso que tais situações sejam capazes de perturbar os alunos a ponto de desafiá-los na construção do conhecimento, respondendo a uma necessidade própria.

Na mesma linha, Cunha (1998) relata a importância de se compreender que a concepção de conhecimento preside a prática pedagógica, quando se quer analisar o trabalho de professores:

Compreender que o ensinar e o aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência facilitou uma visão mais global elucidativa, especialmente numa época em que a supremacia da ciência tem sido amplamente reconhecida. (CUNHA, 1998, p.17).

A obra de Boaventura Santos busca esclarecer os valores que presidem os modos de fazer ciência. Neste sentido, o autor concebe a existência de duas concepções de conhecimento, de educação e de sociedade, a que denominou paradigma dominante da ciência moderna e paradigma emergente ou paradigma “de um conhecimento prudente para uma vida decente”.

De acordo com Santos (1987), em “emergência”, o paradigma dominante da ciência moderna precisou combater o paradigma, então vigente, que se fundamentava na religião e no senso comum. Para vencer, baseou-se – com certo excesso, em alguns casos – na neutralidade, na objetividade e numa concepção de universo como um sistema mecânico, composto de unidades materiais elementares, onde o homem é visto como totalmente separado da natureza, mesmo a explorando

até a exaustão.

A visão de mundo e de homem, resultante desse paradigma, teve influência tanto nas ciências exatas como nas ciências humanas. A Educação atual ainda sofre influência do paradigma dominante, o que afeta a qualidade das sociedades, pois, ao moldar a Educação, esse paradigma moldou também o indivíduo. Várias potencialidades humanas tiveram de ser contidas, como a sensibilidade, a emoção e a intuição, por serem incompatíveis com o sistema de ensino vigente. As características pessoais dos aprendentes foram muitas vezes subjugadas, pela ausência de “espaço” para se manifestarem. A época em que este paradigma surgiu e ganhou forças caracterizava-se por padronizações, acatamento de ordens e reprodução das “coisas”, tal como eram feitas. Atualmente, ainda é possível identificar duas conseqüências da adoção desse paradigma, sentidas com muita clareza: o individualismo exagerado e o egocentrismo inconseqüente.

Nas escolas e universidades, a forte influência das bases do conhecimento científico pode ser sentida tanto na lógica da construção dos currículos, quanto na prática docente. A qualidade das relações interindividuais nas salas de aula costuma sofrer influência dos fundamentos de individualismo e egocentrismo, característicos do paradigma dominante.

Os valores contidos nos modos de fazer ciência conforme o paradigma dominante, assim como os valores presentes na prática docente, partem de uma visão fragmentada, simplificadora, reducionista e alienante. Dentro desta ótica, é difícil perceber a real complexidade dos problemas existentes, a interdependência radical de todos os aspectos da vida, bem como o papel importante de cada pessoa em prol da harmonia do todo. Sendo assim, além do individualismo e do egocentrismo, outros valores podem ser encontrados na base desta linha de ação, tais como a rigidez, o método e a punição.

A Educação baseada no paradigma da ciência moderna e as mudanças extremamente velozes e radicais são, especialmente, dois fatores que nos levaram a viver num mundo de superficialidades, virtualizações e incertezas, repleto de possibilidades em todas as direções, sobretudo, um mundo de novidades efêmeras. Este mundo distancia o homem de si mesmo e ele se conforma, porque não há

espaços que estimulem ou sequer permitam a sua expressão.

O mundo que distancia o homem de si mesmo é onde acontece a maior parte das atividades educacionais. Tal constatação leva-nos a questionar a teoria moral subjacente à prática do professor. Que professor é esse que sequer se aproxima de si mesmo, muito menos de seus alunos? Que valores norteiam sua ação docente? Que processos intelectuais e afetivos estão subjacentes aos juízos e ações morais desses “educadores”? Existe relação entre a forma como o professor vê o desenvolvimento do conhecimento, da aprendizagem e seu paradigma de ação, com a teoria moral que preside sua prática? Que valores são revelados em sua relação com os alunos?

Se pensarmos num professor “empirista”, que adota a pedagogia diretiva, fundamentada no paradigma da ciência moderna, seria possível supor que ele considera e valoriza seu aluno como alguém igual a ele? Sua forma de agir não evidencia uma suposta superioridade? Em geral, este professor considera o aluno como um ser inferior, desprovido de conhecimentos. Por isso, o “discípulo” tem que ser submisso, disciplinado, controlado e, se for o caso, punido. Ele, “o Professor”, acredita ter poderes que justificam tais ações. Seus valores são impostos aos alunos e (aparentemente) aceitos enquanto permanece em sala de aula, junto à turma. Ao se ausentar, sua força de controle desaparece, bem como os valores que pretendeu impor. Revela-se pelo autoritarismo, pela intolerância, pela exigência de respeito a sua pessoa, ou seja, um respeito que é, apenas, unilateral.

O professor apriorista, adepto da abordagem não-diretiva, admite o “laissez-faire” também na questão de valores. Não se posiciona, é permissivo e, na sala de aula, cada um age por si. Inclusive, ele mesmo, o professor! Reina o individualismo onde não se vê auto-respeito e respeito mútuo.

Por sua vez, o professor construtivista acredita que o aluno é responsável pela construção de seu conhecimento, que ele é o sujeito do conhecimento. Aprende-se em interação com o objeto de conhecimento, sendo as relações interindividuais determinantes para a qualidade da aprendizagem e da vida dos aprendentes. Esta concepção evidencia a valorização do aluno, dos métodos ativos de educação e das relações interindividuais, sem desvalorizar o professor. Quem ensina sabe que o

exemplo é decisivo para a coerência das ações desenvolvidas, com reflexos nas condutas intelectuais e afetivas dos alunos. Em sala de aula o respeito é conquistado, mas aqui se trata de respeito mútuo. As relações interindividuais são permeadas por cooperação, confiança e solidariedade.

3.2 O CONHECIMENTO SOLIDARIEDADE

De acordo com Santos (2002), os paradigmas nascem, desenvolvem-se e morrem. Assim, a partir do momento em que as grandes promessas de progresso para a humanidade não aconteceram e graves devastações do meio-ambiente passaram a ocorrer com maior frequência e amplitude, não foi mais possível deixar de perceber o nascimento de um outro paradigma: o paradigma emergente, também denominado paradigma da solidariedade.

Este paradigma baseia-se em uma nova maneira de fazer ciência, ciência como um ato humano, preocupada em proporcionar para a humanidade, como um todo, “um conhecimento prudente para uma vida decente”. O conhecimento, aqui, é visto como historicamente situado, com sentido quando partilhado por todos, transformando-se em senso comum e, assim, constituindo-se em um senso comum emancipatório. A lógica das ciências humanas deve presidir a maneira de fazer ciência e de partilhar o conhecimento.

Até porque as prerrogativas sobre este novo paradigma são recentes, as lutas no interior do paradigma dominante continuam. No entanto, essas lutas ainda não tiveram força suficiente para provocar a transição paradigmática. Forças de regulação, pretendendo manter a situação existente de opressões e exclusões, sempre lutaram contra forças emancipatórias, que propugnam pela sobrevivência, pela decência e pela dignidade.

O capitalismo e a globalização hegemônica resultaram em mais poder para as forças de regulação, desorientando e enfraquecendo as forças emancipatórias, que já não reconhecem mais o inimigo com quem devem lutar.

Santos (2002) acredita que se está vivendo a crise final do paradigma dominante e propõe que se faça uma crítica radical desse paradigma; inclusive a

crítica das ações emancipatórias, redesenhando-se novos horizontes emancipatórios.

Os problemas sociais, intensamente ampliados na atualidade, tiveram origem na concepção de ciência que, há vários anos, domina o mundo. Deste modo, para que ocorra a transição social, é necessário que se dê início à crítica epistemológica: “todo conhecimento crítico deve começar pela crítica do conhecimento” (SANTOS, 2002, p.29). O autor distingue, então, duas dimensões do conhecimento: regulação e emancipação.

No conhecimento regulação existe uma trajetória do caos em direção a uma ordem dominante; o “outro” é visto como um objeto a ser usado para suprir necessidades individualistas. Na concepção de conhecimento emancipação, o “outro” é elevado da condição de objeto à condição de sujeito, ou seja, torna-se o foco das preocupações e finalidades do saber. Esta trajetória, que vai do conhecimento do “outro” como objeto, ao conhecimento do outro como sujeito, caracteriza-se como solidariedade (SANTOS, 2002).

Segundo Almeida (2005), mencionando Houaiss (2001), existem três níveis de significado para definir a palavra solidariedade:

- **Emocional:** no qual ocorre a compaixão, a simpatia pelo outro;
- **Moral:** quando o sujeito busca transformar os sentimentos de compaixão e simpatia em atitudes, ou seja, em atos de ligação, responsabilidade, união, reciprocidade e cooperação;
- **Metafísico:** quando existe a necessidade moral de ver o outro bem, uma vez que percebemos em nossa identidade que o todo está na parte e a parte está no todo. Isto é, para que eu esteja bem, necessito que o outro também esteja bem.

Pesquisando a etimologia da palavra solidariedade, encontra-se sua origem no latim clássico com a palavra *solidus*, significando algo bastante compacto, bem construído, unificado em suas partes, demonstrando interdependência e inter-relação. Assim sendo, solidariedade é, antes de tudo, o conhecimento desta coesão, a consciência e a convicção de que só agindo pelo bem comum se estará agindo em

favor próprio.

Neste texto, utilizaremos o termo “solidariedade” com o sentido a ela atribuído João Paulo II, que, de forma clara e concisa, engloba as definições anteriores, ou seja: “determinação firme e perseverante de se empenhar pelo bem comum”. Esta forma de concebê-la aproxima-se muito da definição de generosidade.

Logo, pode-se presumir que solidariedade tem a ver com a maneira de se enxergar o mundo, a vida e, principalmente, com a forma de perceber e agir em relação com o outro. Esse reconhecimento do outro, com suas diferenças e singularidades, pressupõe uma constante descentração de si mesmo e de suas certezas. Sobretudo, pressupõe o reconhecimento da interdependência e da coesão social como fatos fundamentais, tanto para as sociedades, quanto para o indivíduo.

Refletindo, então, sobre as condições necessárias para a existência da solidariedade nas sociedades, conclui-se que é preciso pensar inicialmente nas condições necessárias para “o ser-se solidário”, isto é, quais são os conhecimentos requeridos para que o indivíduo seja solidário? Além de saber-se solidário, o que mais é preciso para que se aja de forma solidária? Neste sentido, pode-se analisar o conceito a partir de três aspectos: saber ser solidário, querer ser solidário e poder ser solidário.

3.3 SABER SER, QUERER SER E PODER SER SOLIDÁRIO

Para que se saiba ser solidário, é importante ter vivido experiências de solidariedade, como receptor ou autor, com expressivo grau de sensibilidade para perceber os sentimentos alheios. Além disso, essas experiências devem ter sido suficientes para equilibrar ou deixar “saldo positivo” na totalidade de experiências já vividas, de tal forma que resultem em atitude de decisão moral.

Tais experiências são resultantes de um processo de formação que leva o indivíduo a construir uma consciência sistêmica e de totalidade, no sentido de ter conhecimento do radical inter-relacionamento do todo com as partes, na busca do equilíbrio vital, em todos os seus níveis, quer seja global, local ou individual. É a partir dessa forma de pensar que passa a existir a descentração de si próprio, e,

conseqüentemente, a valorização do outro, aceitando as diferenças, tendo consciência de que o conhecimento é um processo em constante construção, inerente a cada pessoa na sua íntima relação com o outro e com o mundo. Assim sendo, a consciência do conhecimento como forma de solidariedade, é somente aquela que contempla a “determinação firme e perseverante de se empenhar pelo bem comum”, conforme palavras de João Paulo II.

O querer agir de forma solidária é, então, resultante dessa decisão moral, que caracteriza o agir como uma forma de necessidade no seu duplo aspecto, moral e intelectual. Neste caso, a coerência lógica impele o indivíduo a agir de forma solidária.

É preciso que se tenha claro que nem todo o contexto é favorável às ações solidárias. Dependendo das circunstâncias, a ação do indivíduo poderá favorecer, potencializar, enfraquecer ou até mesmo impedir a concretização de ações solidárias.

Esta consciência nos motivou para um estudo mais detalhado dos instrumentos de produção ou desenvolvimento do conhecimento solidariedade, das condições necessárias para sua existência e dos limites ou dificuldades individuais e de contexto, que podem ser encontradas para a aplicação deste conhecimento.

Expandindo a questão das condições que favorecem a existência da solidariedade, passo a focar os processos mentais e afetivos que podem nos levar a legitimar regras, princípios e valores. Para isso, utilizo-me dos escritos de La Taille (2006) relacionados com as dimensões afetivas e intelectuais das ações morais.

É importante salientar que, para La Taille (2006), o termo “moral” refere-se à dimensão dos deveres, à indagação moral: “como devo agir?”, enquanto “ética” diz respeito à busca de uma vida com sentido, à reflexão sobre uma vida que valha a pena ser vivida, que responda à indagação moral: “Que vida eu quero viver?”.

Neste estudo, as expressões “ética e moral” são utilizadas como sinônimos, porém, nos trechos a seguir, em que se discorre sobre equacionamento e sensibilidade morais e personalidade ética, utilizar-se-á a distinção feita por La Taille (2006). Este autor reconhece que as palavras “moral e ética” podem ser usadas

legitimamente como sinônimos, tal como alguns autores vêm fazendo. Ambas referem-se ao conjunto de regras consideradas como obrigatórias. A existência de dois vocábulos distintos deve-se à origem latina da palavra moral e à origem grega da palavra ética. No entanto, La Taille (2006) sentiu necessidade de diferenciá-las, a partir de seus estudos sobre “capacidades morais e personalidade ética”, porque precisava demonstrar que a opção ética dos sujeitos está vinculada às questões afetivas que os levam a agir moralmente. Existe uma força, uma energia, que conduz as ações humanas. Esta energia relaciona-se aos valores, considerados mais ou menos fortes, conforme a ligação de sua gênese com aprovações ou desaprovações (respectivamente) de pessoas respeitadas pelo sujeito. Assim, os valores que o sujeito se sentirá obrigado a seguir serão aqueles que ele conceber como expressão de valor de si mesmo, de seu próprio eu.

A seguir, as questões do saber ser, querer ser e poder ser solidários, são enfocadas de acordo com o saber fazer moral, o querer fazer moral e a personalidade ética, relatados por La Taille (2006). Tal relação se justifica na medida em que o termo solidariedade, no presente texto, assume muita semelhança com o termo generosidade, constituindo-se, desta forma, em uma virtude moral.

Considerando que “o saber ser solidário” engloba “o saber ser moral”, farei referências, a seguir, sobre o saber ser moral, a partir da posição de La Taille (2006).

O saber ser moral acontece com a construção da personalidade ética, quando os elementos intelectuais e afetivos da moral estiverem coordenados entre si e forem decorrentes de um sentimento de dever interior, representando valores do sujeito, com uma forma de expansão de si mesmo. La Taille (2006) utiliza o termo personalidade ética, e não personalidade moral, considerando que a palavra ética engloba a moral, a expansão de si mesmo e o sentimento de obrigatoriedade.

Saber ser moral, no entanto, pressupõe saber fazer moral, que lhe garante a competência cognitiva. As capacidades de equacionamento moral e sensibilidade moral estão envolvidas na execução de ações morais. Assim, pode-se dizer que sensibilidade e equacionamento morais são capacidades que estão envolvidas no processo de agir com solidariedade.

Para saber agir de forma moral necessita-se da capacidade de buscar (por meio do equacionamento) a consciência dos pressupostos e das implicações que certos juízos requerem, para que se possa argumentar precisamente e dar sustentação ao próprio julgamento. Muitas vezes a sustentação poderá conter a possibilidade de mais de uma alternativa, tornando a escolha da melhor opção em situação de grande hesitação.

Sendo assim, o equacionamento moral consiste em

[...] diante de uma situação, na qual regras, princípios ou valores morais conflitantes aparecem com clareza, destacar esses elementos, ponderá-los e, para tomar a decisão, estabelecer uma hierarquia entre eles. (LA TAILLE, 2006, p.81).

Porém, o equacionamento moral necessita estar acompanhado de sensibilidade moral. Em muitas situações, as questões morais não estão claras. É justamente a sensibilidade moral que vai permitir ao sujeito avaliar, se existe ou não uma dimensão moral em certas situações.

A fineza de pensamento existente na sensibilidade moral faz com que o sujeito se disponha a realizar análises mais profundas e detalhadas, pressupondo vontade e capacidade de pensar, bem como “capacidade de ler nas entrelinhas, de interpretar sinais, de perceber a sensibilidade alheia, seus motivos de alegria e sofrimento” (LA TAILLE, 2006, p.90).

Desta forma, percebe-se que o equacionamento moral refere-se ao sujeito de direitos, ao espírito de justiça, destacando os elementos morais, pensando sobre seus pressupostos e hierarquizando-os. A sensibilidade moral refere-se ao sujeito psicológico, ao espírito de generosidade, liga-se ao contexto, a detalhes, vinculando-se a virtudes como gratidão, polidez, generosidade, humor e simplicidade (LA TAILLE, 2006, p.95).

Na mesma linha do saber ser solidário, o querer ser solidário é parte integrante do querer ser moral. Portanto, passo a expor, a seguir, o querer ser moral, seguindo a linha de pensamento de La Taille (2006).

O querer ser moral é uma competência afetiva, relacionada à personalidade ética do sujeito. Depende de como o sujeito é e de como ele se vê, isto é, do ser e do conjunto de interpretações, de representações de si.

Uma das tendências naturais do homem é buscar representações de si com valor positivo, é procurar ver-se de forma positiva e encontrar superações ou compensações. A imagem que fazemos de nós mesmos desenvolve-se a partir de valores que construímos ao longo de nossas existências: das satisfações e insatisfações que obtivemos, mediante aprovação ou desaprovação das pessoas significativas. Assim, as representações de si envolvem valores e são relacionadas a juízos alheios.

Os valores positivos, que o sujeito procura associar a sua imagem, podem ser valores éticos ou não. Como as representações de si estão relacionadas a juízos alheios, elas dependem da postura ética assumida por quem o ajuíza.

La Taille considera que a auto-estima “corresponde a todo e qualquer estado subjetivo de valorização de si próprio” (2006, p.56). Porém, se a auto-estima for regida pela moral, isto é, se o indivíduo associa as representações de si aos valores morais, então o autor emprega o termo auto-respeito, salientando que “respeita a moral quem respeita a si próprio”.

Auto-respeito é o sentimento que une os planos moral e ético, pois ele é, por um lado, expressão da expansão de si - portanto, elemento da “vida boa” - e, por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade - portanto, motivação para a ação moral. (2006, p.56).

Agir moralmente, além de incluir o agir de acordo com regras legitimadas pelo sujeito é, também, sinal de que o auto-respeito é forte e pode impor-se aos valores de auto-estima.

No entanto, mesmo que o sujeito saiba ser solidário e queira ser solidário, conforme mencionado anteriormente, podem lhe faltar condições individuais, como falta de coragem, por exemplo, ou limitações relativas ao contexto, como estar participando de um ambiente coercitivo, que poderão impedir que as ações

solidárias aconteçam com facilidade.



4.1 EAD

Sem dúvida, vive-se uma época de profundas e velozes transformações em todas as áreas de atuação humana. Para uma esfera da população, o grande e estonteante desafio é manter-se atualizado, é estar continuamente aprendendo. No entanto, para a outra esfera deste povo, bem mais numeroso, esta possibilidade não existe. O homem foi capaz de grandes criações e descobertas, que infelizmente não tiveram como objetivo beneficiar a totalidade das pessoas. Muito pelo contrário, apenas um terço da população usufrui deste “progresso”, deixando os outros dois terços à margem de tudo ou, pior ainda, contribuindo com a parte “suja” que favorece o “progresso”: uso indevido de recursos humanos e naturais.

O progresso do conhecimento científico e a difusão dos computadores, as tecnologias avançadas, em especial das telecomunicações criaram um mundo à parte, onde a individualidade, a diversidade, a especificidade cada vez mais se fazem presentes. O mundo, hoje, é um lugar instável em todos os sentidos, onde até o conhecimento é provisório e a única certeza é a incerteza.

Ao comentar que está sendo reconstituído um novo mapa social, cultural e geográfico do mundo e formas diferenciadas de crítica cultural, Giroux (1993) dá ênfase, também, à compreensão da natureza destas mudanças, para que possa haver resistência às novas formas de dominação. O autor salienta a relação entre as mudanças ocorridas no mundo e os avanços nas tecnologias de produção eletrônica

e de informação:

Ao apontar para o papel, cada vez mais poderoso e complexo, dos novos meios eletrônicos de massa na constituição de identidades individuais, de linguagens culturais e de formações sociais, os vários discursos pós-modernistas fornecem uma nova e poderosa linguagem, que nos permite entender a natureza cambiante da dominação e da resistência nas sociedades capitalistas tardias. Isto é particularmente verdadeiro em relação à sua compreensão de como as condições para a produção de conhecimento mudaram nas duas últimas décadas, com respeito às tecnologias de produção eletrônicas e de processamento da informação, aos tipos de conhecimento produzido e ao impacto que têm tido tanto no âmbito da vida cotidiana quanto no âmbito global. (GIROUX, 1993, p.55).

Apple (1995) acredita que o uso crescente de máquinas inteligentes reduzirá as habilidades e a autonomia necessárias para a execução de muitos serviços, tornando o emprego rotinizado, enfadonho e alienante. Alguns desses empregos deverão até mesmo desaparecer, causando efeitos sociais extremamente negativos:

Não há dúvida alguma de que o desenvolvimento rápido em microeletrônica, engenharia genética e “tecnologias genéticas” associadas e outras áreas de alta tecnologia estão transformando o trabalho em um grande número de setores da economia. Isso pode levar à prosperidade econômica, mas seus efeitos podem ser devastadores. (APPLE, 1995, p.154).

A tendência é clara: no futuro haverá menos empregos – talvez incapazes de proporcionar satisfação e sem exigências de qualificação técnica. Embora novos postos possam surgir, em menor número, determinando qualificações tecnológicas consideráveis. A maioria dos empregos não exigirá um nível alto de competência técnica, devido ao aperfeiçoamento dos softwares, que os tornaram facilmente operáveis. Quanto mais sofisticadas forem as máquinas, já disponíveis ou por lançar, mais facilmente poderão ser operacionalizadas.

Apple (1995) diz, ainda, que um conjunto de questões não pode ser ignorado, se quisermos ter um sistema educacional verdadeiramente democrático e se não quisermos ver aumentar as grandes diferenças sociais. É possível que os 20%, que constituem a parcela rica da população, progridam ainda mais pelos bens que já possuem, mas não pela sua competência.

No entanto, a Educação vem encontrando grandes dificuldades de adaptação às exigências dos tempos atuais. Nas escolas, assim como nos locais de trabalho e nas próprias famílias, convivem gerações com características diferentes: uma formada para obedecer, para “fazer as coisas como elas sempre foram feitas”, convivendo com pequenos grupos; outra que já viveu a maior parte de sua vida num contexto que lhe exige mais atos de autonomia e criação, que necessita resolver problemas sempre novos e que precisa estar constantemente em inter-relacionamento, face à complexidade das modernas atividades e à imensa interconexão existente no nosso mundo globalizado. Assim, as gerações que receberam uma educação – formal e familiar - baseada no uso da memorização, no controle, na reprodução do conhecimento, na obediência e na padronização, encontram dificuldades maiores de adaptação.

Estudiosos da área de Informática na Educação vêem a introdução do uso de computadores nas escolas como um excelente momento para provocar nos professores uma mudança de atitude diante da aprendizagem e do conhecimento. Muitos desses estudiosos pensam, também, que o ensino do uso de computadores pode ser um momento propício para o desenvolvimento integral dos aprendentes.

Nos tempos atuais, quando se pensa em computadores na educação, pensa-se que eles estarão ligados em rede, bem como ligados à grande rede mundial: à Internet. Na verdade, estamos sendo constantemente bombardeados por um mundo virtual, com suas “wwws” e com seus “@s”. Com relação especificamente a EAD, pode-se dizer que existe um clima “estonteante” frente a tantas opções de cursos nesta modalidade. Esta profusão de ofertas faz com que seja bastante difícil, para educadores e governantes, a tarefa de analisar o cenário completo e balizar a qualidade desses cursos. O mercado corporativo, por exemplo, apresenta o maior índice de usuários, tendo crescido 40% somente em 2005. As instituições de ensino ficaram um pouco atrás: cresceram 30% no mesmo período. Esses números, de acordo com dados da

Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2006) significam que um contingente de cerca de 1.278.022 (um milhão duzentos e setenta e oito mil e vinte e dois) brasileiros estudaram a distância, seja em cursos credenciados pelo MEC, seja em iniciativas públicas ou privadas. Este número não é nada desprezível. Muito pelo contrário! Um significativo número de usuários, num mercado em franco crescimento, exige estudo, posicionamento e ação por parte de educadores e governantes.

Um país como o Brasil, de grandes dimensões e grandes desigualdades, onde expressiva parte da população vive em condições precárias, com um mínimo de acesso a áreas como saúde e educação, por exemplo, é natural que somente uma pequena parcela de seus habitantes, com ótimas condições materiais e intelectuais, se equipare em recursos e possibilidades à população majoritária dos países considerados de primeiro mundo.

Pois esta menor parcela da população vem fazendo uso dos recursos da EAD e usufruindo seus benefícios e malefícios. Fazem parte deste pequeno contingente alguns educadores e governantes, procurando garantir que esta modalidade de educação alcance a qualidade desejada pelos estudantes que a procuram.

Mas, o que se considera “qualidade” em EAD? Quem é o bom professor em EAD? Quem é o bom aluno? Que opções pedagógicas são aconselháveis? Com quais objetivos? Enfim, vários questionamentos nos rodeiam...

Respostas para estas indagações passam, necessariamente, por discussões longas, quase intermináveis, se considerarmos que o ser humano sempre procura atingir patamares superiores aos anteriormente atingidos. Porém, algumas questões “requerem” soluções imediatas.

Considerando-se que uma boa definição de EAD salienta a questão do distanciamento físico entre professor e aluno e a utilização dos mais modernos recursos das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação), poderíamos nos ater às questões que se alteram com estas duas características.

Quanto ao distanciamento físico que existe entre professor e aluno, pode-

se começar estabelecendo uma comparação com o que acontece na educação presencial: esta última constitui-se em garantia de aproximação real entre o professor e seus alunos? Isto é, traduz-se em empatia? Até se pode dizer que representa a possibilidade de empatia, sim: olho no olho, sentindo o aluno, suas alegrias, angústias, compreensões... Seguindo nesta linha, a educação presencial, potencialmente, tem características de individualização. Como fica a questão da empatia (possibilidade de colocar-se no lugar do outro e sentir suas emoções) na EAD? Como o professor na modalidade EAD pode “sentir” seu aluno e individualizar seu estudo? A EAD tem recursos para este fim? Sim, com certeza! A EAD apresenta mais recursos que a educação presencial para conhecer o aluno e para manter-se em comunicação com ele ou interagir. Cabe ao professor saber, poder e querer utilizá-los.

Com relação aos recursos das TIC para EAD, atualmente existem vários ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) disponíveis, que apresentam características e funcionalidades similares: ferramentas para comunicação síncrona e assíncrona, bem como ferramentas para gerenciamento dos cursos, dos alunos e dos professores. Por um lado, as tecnologias digitais já são capazes de nos oferecer potencialidades muito grandes, por outro lado, existe a questão ética como, por exemplo, a existência de respeito mútuo, liberdade, estabelecimento, em conjunto, de regras e objetivos, reciprocidade e direito à privacidade.

O uso de agentes de software para auxiliar os professores a tratar a grande massa de dados, resultante das interações dos aprendizes, por exemplo, tem sido largamente explorado. Os agentes também podem ser utilizados como mecanismos de percepção de presença e de ações em ambientes de EAD, numa tentativa de aproximação das pessoas. A utilização de chatterbots e de ambientes em 3D são possibilidades das tecnologias digitais, que também estão sendo utilizadas em ambientes informatizados de aprendizagem.

Enfim, as imensas potencialidades das tecnologias digitais disponíveis, permitem-nos ampla utilização de recursos de automação, que podem, inclusive, monitorar o que é feito num ambiente informatizado de aprendizagem. Os recursos existentes nos AVA possibilitam ao professor acompanhar seu aluno, com ou sem o consentimento dele, com interesse de ajudá-lo ou não, partindo da própria

perspectiva ou da perspectiva do aluno, com espírito de cooperação ou de coação. Deve-se considerar, no entanto, que o estágio atual das tecnologias oferece ao professor a oportunidade de interagir com seus alunos, indo além do espaço e horário destinados para a sala de aula. Por razões como essas, é possível sentir a falta de conhecimento mais abrangente sobre as questões éticas que envolvem os processos educativos em EAD.

Mas, existe um aspecto referente aos recursos das TIC que, por sua relevância no presente estudo, será tratado de forma especial: a interatividade. E, para que se possa fazer uma análise mais abrangente sobre este importante tema, é necessário que se inicie pelo conceito de “interação”.

4.2 INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE

Será que a interação é importante na aprendizagem? Para responder esta pergunta, buscarei auxílio na teoria piagetiana. Justifico minha escolha pela importância que Jean Piaget deu à interação no processo de aprendizagem e pela extensão, coerência e cientificidade de sua obra.

Apesar da obra de Piaget não ser de fácil compreensão, a partir de algumas definições básicas é possível perceber o caminho pelo qual o autor se direcionou e fica mais fácil “seguir-lo”. O primeiro ponto a ser destacado é compreender que o propósito de Piaget foi elaborar uma teoria do conhecimento com bases biológicas, isto é, entender como o ser humano consegue organizar, estruturar e explicar o mundo em que vive. A partir de sua experiência como biólogo e buscando sempre explicar os processos que estavam por detrás das condutas observadas, partiu para um trabalho dentro de exigências científicas de observação e descrição sistemática dos fatos, para demonstrar empiricamente a sua teoria.

Piaget acreditava que para entender o conhecimento do adulto era necessário entender como se formaram suas bases, desde o nascimento. No início de sua obra, escolheu observar seus próprios filhos Jaqueline, Lucienne e Laurent nascidos em 1925, 1927 e 1931 respectivamente. Desse trabalho minucioso resultou a publicação de três livros: O Nascimento da Inteligência na Criança em 1936, A Construção do Real na Criança em 1937 e a Formação do Símbolo em 1945.

Entre as idéias centrais que nortearam os estudos de Piaget encontra-se a de que o organismo humano é um sistema aberto, cujo funcionamento depende das trocas com o meio e fechado quanto ao seu funcionamento interno e a idéia de que a evolução dos organismos tende sempre a atingir o equilíbrio, buscando sempre formas cada vez melhores de equilibração. Para dar conta da tendência ao equilíbrio, o organismo, em suas trocas com o meio, faz uso das funções de organização e adaptação, esta última constituindo-se de ações de assimilação e acomodação. Assim, com as interações entre o organismo e o meio, acontecendo através de processos de adaptação entre a assimilação e a acomodação, o conhecimento vai se desenvolvendo a partir da ação do sujeito sobre o meio em que vive e da estruturação dos acontecimentos. Essa estruturação está ligada a um sistema de significações que depende do valor que é dado à consecução da ação.

Piaget partiu do princípio de que existe certa continuidade entre os processos puramente biológicos de morfogênese e adaptação ao meio e a inteligência. A inteligência é, então, uma das formas de adaptação criadas pela vida em sua evolução.

Pode-se dizer que, de acordo com Piaget, as estruturas mentais são estruturas orgânicas que se constroem a partir de interações do organismo com o meio, conforme as possibilidades de reação do sujeito. A dinâmica global do organismo age procurando o equilíbrio entre duas leis de forças inversas: abertura em relação às trocas com o meio e fechamento enquanto funcionamento do organismo. Assim, a partir de desequilíbrios causados pela interação com o meio, o organismo vai se transformando para conseguir conservar-se como totalidade. O comportamento, isto é, as interações do indivíduo sobre o meio têm papel fundamental, tanto na evolução de cada indivíduo quanto das espécies, uma vez que ao agir sobre este meio o indivíduo transforma-se, transformando o próprio meio.

Outro ponto muito importante a ser destacado, é a crítica que Piaget fez a outras concepções de conhecimento e às conseqüências desse modo de pensar. O próprio Piaget classificou-se como construtivista. Não se julgava empirista, pois estes acreditam que os conhecimentos são pré-formados nos objetos. Também não se considerou inatista, uma vez que estes consideram que os conhecimentos já estão pré-formados no sujeito. Piaget considerou-se construtivista por conceber que

o conhecimento emerge como construções que prolongam a embriogênese e a epigênese, isto é, que prolongam a formação do próprio organismo.

Atualmente, ampliou-se o termo interação e costuma-se utilizar o termo interatividade quando nos referimos às interações que acontecem com a participação de TIC. O termo interatividade sugere abertura para uma idéia de “um mais comunicacional” (SILVA, 1998), para um tipo de comunicação que rompe com as idéias de linearidade, massividade e recepção passiva da comunicação tradicional. É uma nova lógica de comunicação que tem um sentido de abertura e de indeterminância, deixando “no ar” um convite aos participantes para serem co-autores.

Nesse sentido, interatividade é a disposição para mais interação, mais trocas, mais intervenções e construções conjuntas. Essa disposição para mais abertura não fica restrita aos meios digitais. É uma predisposição do indivíduo, que se encontra em suas tendências naturais: quando não há necessidade de garantir a sobrevivência, os indivíduos se comportam de forma a aumentar o número de trocas e a promover a extensão do meio, bem como para aumentar sua mobilidade nesse meio (PIAGET, 1996a).

A interatividade que as TIC proporcionam, dependendo da concepção de conhecimento e aprendizagem do professor, pode representar o grande diferencial da EAD, originando uma mudança radical nos processos ensino-aprendizagem. O professor, na sala de aula presencial, dificilmente consegue dar “voz e vez” a todos os alunos, para que expressem seus pensamentos. A comunicação, na maior parte do tempo, acontece de forma linear, nas linhas do “pensar cartesiano”. Com as TIC e suas possibilidades de interatividade, o professor poderá quebrar a lógica linear e criar suas aulas a partir de uma lógica aberta, complexa, dando lugar para o “pensar complexo” (PRETTO, 2006).

Com essas possibilidades, professor e alunos poderão usar mais e melhor suas capacidades criativas. A preparação da aula passa a incluir um grande processo de criação de cenários e estratégias de ação, de territórios a serem explorados pelos alunos, deixando sempre uma abertura para novas conexões, porém, fundamentalmente, com um quê de indeterminâncias e desafios, tendo-se em vista

estimular a curiosidade dos alunos. Uma verdadeira obra de criação que exige abertura e sensibilidade para conhecer os viajantes desses cenários. O aluno viaja por territórios abertos e faz sua própria rota, incluindo desvios, paradas não previstas, construção de territórios anexos, atuando como um co-autor na construção de cada novo território. Para alunos e professores, são claras as idéias de mudança, de criação, de abertura para novos possíveis, de movimento constante.

No entanto, é importante retomar esta questão das TIC, ou seja, o fato de apresentarem tantas possibilidades de interação não garante que esse processo resulte em uma educação mais qualificada para o aprendente. O que certamente fará diferença é a forma como os docentes concebem a origem e a evolução do conhecimento e da aprendizagem, sua forma de ver as outras pessoas e o entendimento que eles têm sobre a repercussão da qualidade das interações no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. A utilização real dos recursos da interatividade, conforme referido anteriormente, só irá acontecer se os professores entenderem que os sujeitos aprendem na interação com o objeto de conhecimento. Se estes professores forem pessoas afetivas e chegarem bem próximo de seus alunos, acreditando que a afetividade é que os move. Só assim entenderão que os alunos gostam e têm o direito de serem bem tratados, com liberdade de expressão e de criação.

Tendo como fundamento do ensino teorias de aprendizagem que valorizem a ação e a qualidade da interação e o aluno – o outro de forma geral – como detentor de inúmeras potencialidades – a Educação, em especial a EAD com suas ferramentas de interatividade, poderá dar o salto qualitativo tão almejado por tantos educadores.

A seguir, tomando por base a teoria piagetiana, faz-se um estudo sobre a qualidade das interações interindividuais e sua repercussão nos modos de ser e saber dos aprendentes. Prosseguindo, aborda-se a formação do sentimento de respeito, da vontade, dos valores e como acontece a tomada de consciência. São referidas as relações baseadas na cooperação e no desenvolvimento de autonomia intelectual e moral e suas repercussões na subjetividade e na objetividade dos sujeitos.

5.1 AS TROCAS INTERINDIVIDUAIS

Para Piaget (1965), a qualidade das interações sociais influencia no desenvolvimento cognitivo, que é condição necessária, mas não suficiente, para a cooperação plena. Existe, assim, um círculo indissociável entre o desenvolvimento das ações ou operações da inteligência e o desenvolvimento das interações individuais de uma coletividade. Considerando os aspectos social e intelectual, inseparáveis tanto na forma quanto no conteúdo, Piaget diz que a cada progresso lógico corresponde, de forma indissociável, um progresso na socialização do pensamento.

Logo, as sociedades são resultantes da perpétua relação dialética entre sujeito e objeto. Piaget considera que, para explicar como o indivíduo é influenciado pela sociedade, bem como a influência da sociedade sobre os indivíduos, é

necessário buscar explicações na Sociologia, na Biologia e na Psicologia. Enquanto a Sociologia procura explicar as condutas referentes ao patrimônio cultural de cada sociedade, a Biologia procura explicar as determinações dadas pela hereditariedade e pelas características resultantes. Por sua vez, a Psicologia realiza uma análise que une Sociologia e Biologia, procurando explicar as relações entre a maturação nervosa e as coações da educação na socialização do indivíduo.

O conhecimento humano é essencialmente coletivo, dependendo igualmente do todo, formado pela sociedade onde está inserido; da parte, que é o próprio indivíduo, e a realidade biológica, social e mental que apresenta a cada momento; enfim, das relações entre o todo e a parte e das partes entre si. No entanto, tal interdependência entre os fatores sociais, mentais e orgânicos, na gênese individual de noções - que só se efetua em função de interações entre os indivíduos - é influenciada pelos diferentes modos reais das interações sociais.

Piaget (1965) diz, então, que cada uma das condutas do homem em sociedade é uma relação social, que se constitui uma totalidade nela mesma, produzindo características novas que transformam o indivíduo em sua estrutura mental. A totalidade de relações constituídas entre dois indivíduos é considerada como um sistema de relações, que modifica os indivíduos em sua estrutura própria:

Assim definidos pelas interações entre indivíduos, com transmissão exterior das características adquiridas (em oposição à transmissão interna dos mecanismos inatos), os fatos sociais são, exatamente, paralelos aos fatos mentais. A única diferença é que o “nós” se encontra constantemente substituído pelo “eu” e a cooperação, pelas operações simples. (PIAGET, 1965, P.35)

Em qualquer conduta os fatos mentais apresentam três aspectos indissociáveis:

- a) o aspecto cognitivo: que constitui a estrutura da conduta (operações e pré-operações);
- b) o aspecto afetivo: que constitui o aspecto energético da conduta, formado pelos valores do sujeito;

- c) o aspecto significante: formado pelo sistema de índices ou símbolos que servem de significantes para as estruturas operatórias e para os valores.

Os fatos sociais também apresentam três aspectos, que estão sempre presentes nas interações interindividuais, em graus diversos:

- a) **regras:** representam um elemento de obrigação; têm como função conservar os valores;
- b) **valor:** é o elemento de troca; os valores traduzem interesses, prazeres, esforços, afetividade;
- c) **sinais:** são os significantes convencionais; têm por função a transmissão das regras e dos valores.

Para explicar a evolução social, Piaget diz que embora “cada estado dependa do precedente numa sucessão evolutiva contínua” (1965, p.46), existem interferências que causam modificações funcionais (nos valores e nas significações) e até estruturais, independente da história anterior que apresentavam. Numa sociedade, as questões de evolução social e de equilíbrio social podem ser relacionadas com questões que envolvem o desenvolvimento individual, e o equilíbrio intelectual e afetivo. Nas totalidades sociais, as interações podem ser comparadas com os agrupamentos operatórios, enquanto que o todo social, formado pela associação de interações que interferem nelas mesmas, lembram a composição das regulações ou dos ritmos das ações individuais.

Assim, na evolução social, o ritmo sociológico é constituído pela sucessão das gerações. A interferência causada pelas diversas espécies de ritmos dá lugar a estruturas mais complexas, que são as regulações, as quais estruturam a maior parte das interações de troca, bem como a maior parte das coações do passado sobre o presente. As regulações alcançam compensações parciais, sem reversibilidade inteira. Quando os valores são normativos, as interações podem atingir a reversibilidade completa e o equilíbrio permanente, caracterizando um agrupamento operatório.

Enquanto os ritmos contêm as primeiras ligações implicativas e as regulações comportam uma dosagem variável de implicações, os agrupamentos

normativos são puros sistemas de implicações, onde existe uma conexão necessária entre as regras que o constituem.

Concluída a análise sociológica do pensamento coletivo, Piaget chega à conclusão de que o processo do conhecimento objetivo acontece de forma semelhante para o indivíduo e para a sociedade: exigindo descentração.

Assim como o indivíduo se libera de seu egocentrismo intelectual tomando consciência de seu ponto de vista próprio para situá-lo entre os outros, assim também o pensamento coletivo se libera do sociocentrismo, descobrindo as amarras que o retêm à sociedade e se situando no conjunto das relações que une estas à natureza humana. (PIAGET, 1965, p.93).

Prosseguindo, diz que as relações sociais apresentam uma lógica que é passada para os indivíduos. No estudo da formação da lógica na criança, fica evidente que as ações por ela praticadas dão origem às operações lógicas. À medida que a criança vai se socializando, vai também se “descentrando”, o que lhe permite passar das ações irreversíveis para as operações reversíveis. Quando o sujeito é capaz de relacionar várias ações entre si, inclusive de forma reversível, é porque atingiu a possibilidade de chegar a um equilíbrio estável nas trocas. Então...

A lógica é uma forma de equilíbrio móvel (cuja reversibilidade atesta precisamente este caráter de equilíbrio móvel) caracterizando o fim do desenvolvimento e não um mecanismo inato fornecido desde o começo. (1965, p.96).

Portanto, a lógica consiste numa organização de operações interiorizadas e reversíveis. As relações entre os indivíduos iniciam-se por ações egocêntricas. O ajustamento das ações exige que os sujeitos sejam capazes de “descentração”, realização de operações e de coordenações destas ações. Quando os indivíduos chegam a operar em comum, por meio de operações de reciprocidade, correspondência ou complementaridade, então as relações podem ser equilibradas e os indivíduos são capazes de cooperação.

No entanto, para que as trocas interindividuais possam atingir o equilíbrio,

são necessárias as seguintes condições iniciais:

- a) uma escala comum de valores intelectuais, expressos num sistema comum de signos;
- b) conservação das proposições válidas, obrigando aquele que as reconhece com tal;
- c) reciprocidade de pensamento entre os interlocutores.

Nas relações em que um dos sujeitos envolvidos age com egocentrismo intelectual não é possível atingir o equilíbrio, pois nenhuma das três condições necessárias será satisfeita. Nas relações onde um elemento de coação ou autoridade estiver presente, é possível satisfazer as duas primeiras condições, porém a escala comum de valores não é resultado de construção própria, mas de imposição. O equilíbrio resultante destas relações não representa um estado de equilíbrio verdadeiro, podendo ser deslocado até com facilidade. Somente as relações baseadas na cooperação autônoma, que se fundamentam em princípios de igualdade e reciprocidade entre os parceiros, são capazes de preencher as três condições e chegar ao estado de equilíbrio ideal.

Piaget considera que existem quatro momentos numa troca interindividual:

- a) **ra**: quando a exerce uma ação sobre a´
- b) **sa´**: quando a´ demonstra a satisfação sentida (positiva, negativa ou nula)
- c) **ta´**: quando a´ se sente em dívida para com a
- d) **va**: quando passa a existir um valor virtual, este corresponde à dívida que a´ sente em relação à a

Se for constatada a equivalência, a equação I demonstra a possibilidade de equilíbrio:

Equação I:

$$(ra = sa') + (sa' = ta') + (ta' = va) = (ra = va)$$

Se os valores virtuais resultantes da troca originarem retorno dos valores reais ra' e sa , então a equivalência na equação II demonstra a possibilidade de equilíbrio:

Equação II:

$$(va = ta') + (ta' = ra') + (ra' = sa) = (va = sa)$$

Como o tipo de relação presente nas trocas interindividuais é determinante na qualidade das condutas intelectuais e morais dos sujeitos, volta-se às questões do desenvolvimento integral dos mesmos, das relações de cooperação e do desenvolvimento da autonomia.

Levando em conta o desenvolvimento geral da criança e comparando-o com o desenvolvimento da moralidade, Piaget demonstra que existe solidariedade entre a evolução da afetividade, da inteligência, da socialização e, conseqüentemente, do desenvolvimento moral: a razão tem necessidade da cooperação para permitir que o sujeito possa situar-se no seu universo e compreender as relações existentes e possíveis entre eles. Ser autônomo consiste, então, em ser capaz de buscar compreender as razões (intelectuais e/ou morais) envolvidas em qualquer situação e tomar consciência delas a partir de um processo de reflexão que considere as partes envolvidas, o todo e as relações entre eles.

A capacidade de permanência dos objetos, construída no desenvolvimento intelectual, pode ser relacionada à capacidade de conservação dos afetos que os sentimentos morais exigem. A obrigação moral, mesmo quando ainda ligada à obediência, exige a capacidade de conservação de valores. O funcionamento das estruturas operatórias possibilita a realização de operações, isto é, de ações interiorizáveis e reversíveis. Esta transformação permite que, no campo da afetividade, as ações morais tenham a capacidade de reciprocidade. Em um estágio mais avançado do desenvolvimento intelectual, a construção da capacidade de pensamento hipotético-dedutivo permite pensar além do real. Do ponto de vista afetivo, o adolescente tem, então, possibilidade de ligar-se a questões mais amplas,

como reformas sociais.

O total imbricamento existente entre os desenvolvimentos afetivo, moral e intelectual, sem falar no biológico, torna muito difícil separá-los, mas permite algumas conclusões. Com relação à autonomia, por exemplo, pode-se dizer que, para ser autônomo intelectualmente, é preciso que o sujeito conviva em um ambiente capaz de incentivá-lo a buscar as razões dos acontecimentos, através de descobertas e criações, levando em conta as características de seu desenvolvimento intelectual e seus interesses. O fato de ser impelido a buscar as respostas em si mesmo possibilitará tanto o envolvimento afetivo com a tarefa, quanto o desenvolvimento da autonomia moral, uma vez que as escolhas e soluções das tarefas não lhe são impostas, mas baseadas em relações de cooperação e na valorização do sujeito.

La Taille (2002) parte dos estudos de Piaget sobre juízo moral, acrescentando novos elementos a serem considerados, para além da questão de ser justo. O autor relata que, na maioria das vezes, sabe-se o que é certo – demonstrando que não há problema com a capacidade de julgar -, mas não se tem vontade ou coragem para agir. Salienta também a questão da generosidade, citando a tese de Carol Gilligan sobre a ética do cuidado, que seria uma inclinação mais feminina. De acordo com Gilligan, diferentemente dos homens, que se atêm mais aos aspectos gerais, as mulheres observam mais que os homens e se interessam por aspectos mais particulares das questões. Ao analisar características particulares de pessoas, de fato as mulheres são capazes de perceber que fazer justiça “ao pé-da-letra” nem sempre é justo. Assim, muitas vezes a solução teria que recorrer a atos de generosidade, para que injustiças não fossem cometidas. Gilligan não pensa a moralidade em termos gerais, mas em termos de um EU real, chegando a utilizar em sua obra expressões como “contexto do eu”, “representações de si” e “identidade”.

Puig (1998) ressalta o valor do desenvolvimento dos sentimentos no juízo moral para permitir a compreensão do que está acontecendo com o outro e consigo mesmo. O autor considera que o desenvolvimento da moralidade é um processo muito complexo, que envolve o ser humano como um todo. A identidade moral vai sendo construída durante toda a história de vida do sujeito, conforme o valor

atribuído aos acontecimentos.

La Taille (2002) considera que, ao estudar o desenvolvimento moral, tem-se que levar em conta a forma como a pessoa julga a si própria (auto-juízo) e que valor dá a si mesma (auto-valorização ou auto-estima). Com relação à avaliação de autonomia moral, o valor que é dado ao olhar do outro também pode ser considerado um parâmetro adequado.

O sentimento de vergonha, de acordo com La Taille (2002), é um forte indicador da consciência de um estado de auto-desvalorização. Para o autor, a importância deste sentimento no estudo da moralidade apóia-se na tendência dos seres humanos a buscarem representações positivas de si.

A dimensão afetiva da moral, para La Taille (2002), relaciona-se com a motivação para o pensar e o agir morais. O autor ressalta que a tendência para a conservação do auto-respeito é uma das motivações básicas do pensar e agir morais. Para a criança, inicialmente, o agir correto está ligado à heteronomia: “os primeiros sentimentos de dever nascem de uma relação de coação” (p.124). Nas relações de coação está envolvido o respeito unilateral que a criança dirige aos pais. De acordo com Piaget, este tipo de respeito pode ser considerado como um misto de amor aos pais e o medo de perder esse amor. Com o desenvolvimento da cooperação e da autonomia, o medo vai desaparecendo progressivamente, dando lugar ao “medo de decair” perante os olhos da pessoa respeitada, porém o autor nos diz que o medo dá lugar “ao medo de sentir-se envergonhado perante a pessoa respeitada”. Segundo La Taille (2002), a vergonha é uma ferida moral por excelência.

Piaget dedicou poucos livros de sua imensa produção para tratar das questões relativas ao desenvolvimento moral. Entretanto, refere-se, com frequência, à importância das relações com base no respeito mútuo, a fim de facilitar o pleno desenvolvimento dos sujeitos, e à certeza de que a humanidade é formada por seres fundamentalmente bons. Um dos livros escritos por Piaget em sua fase inicial, intitulado “O juízo moral na criança”, é considerado um “marco na história da reflexão humana sobre moralidade” (LA TAILLE, 1994, p.10). Nele, Piaget analisa o desenvolvimento da moralidade infantil, procurando entender as

raízes da moralidade adulta.

Considerando que toda moral consiste num sistema de regras e que a essência da moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire pelas regras, Piaget (1994) dedicou-se ao estudo do “jogo de bolinhas de gude”, pois no jogo existem regras, que tal como as regras morais passam de geração a geração, devido ao respeito que os indivíduos têm por elas.

Assim, a partir dos resultados encontrados num estudo sobre as regras, Piaget concluiu que existem duas morais com um processo evolutivo entre elas, isto é, inicialmente existe a moral da heteronomia, que evolui para a moral da autonomia.

As regras apresentam uma gama de graus sucessivos, o que implica em diferença qualitativa. Ao mesmo tempo, as regras apresentam uma continuidade funcional. O aparecimento de um novo tipo de regras, ou cada novo plano de consciência ou de reflexão, exige que o caminho seja traçado desde o início. Deve-se isto ao fato de que não há estágios globais para todas as regras, pois o indivíduo pode estar num estágio avançado em um determinado grupo de regras e no estágio inicial em relação a outros grupos.

As relações sociais influenciam a constituição das regras. Desde o nascimento, o adulto impõe certos regramentos às crianças. A ritualização dos esquemas de adaptação motora gera uma espécie de sentimento de repetição, ou uma necessidade de exercício. Essas condutas, que se cristalizam e se ritualizam, dão origem à regra motora.

Quando, além do sentimento de regularidade, há consciência da obrigação de seguir certas regras, então a regra tornou-se coercitiva. Se a regra é seguida com regularidade e consciência, porque as razões para isso foram concebidas pelo próprio sujeito, tornando-se uma lei interior, então a regra é racional.

As regras coercitivas estão vinculadas a relações em que impera o respeito unilateral, a coação e o egocentrismo. Piaget diz que “egocentrismo” é a falta de diferenciação entre o eu e o meio social. Para tornar-se consciente de seu próprio eu, o indivíduo precisa estar consciente do outro, de si mesmo, de seus

pensamentos e vontades e, então, situar-se, isto é, conseguir relacionar o “eu” com os pensamentos e vontades do outro. Isto não é tarefa simples. Segundo Piaget, as relações baseadas no respeito unilateral podem levar os indivíduos a ritualizarem um tipo de conduta, difícil de ser eliminada.

As regras racionais estão fortemente vinculadas ao respeito mútuo, à autonomia da consciência e à cooperação. Enquanto a coação impõe regras, a cooperação impõe um método de elaboração das próprias regras. Embora Piaget diga que “as regras racionais só podem se desenvolver na e pela cooperação” (1994, p.91), ele também indica um caminho evolutivo até chegar neste ponto. Nas crianças mais novas, o respeito unilateral faz com que elas tenham conhecimento das regras e da obrigatoriedade de segui-las. À medida que a pressão sobre a criança direciona para uma “obediência cega”, diminui sua chance de escolha e discussão quanto ao cumprimento ou não das regras. Ao buscar suas próprias razões para cumpri-las ou não, e ao discuti-las, provavelmente a criança será obrigada a confrontar seus pontos de vista com os das outras pessoas, com quem se encontra interagindo. Este exercício permite que ela vá se situando, isto é, que se habitue a situar seus próprios interesses dentre os demais.

De acordo com Piaget, ser racional consiste em situar-se, isto é, consiste em submeter o individual ao universal. Paradoxalmente, esta submissão é característica de uma autonomia tanto moral quanto intelectual.

A condição necessária para o desenvolvimento da autonomia é a ocorrência sistemática de relações baseadas no respeito mútuo. Justamente, é o respeito mútuo – entendido como uma relação em que estão presentes admiração e confiança – que faz com que um dos membros de uma relação interindividual não imponha uma ação, mas acredite que o outro é capaz de elaborar (ou que já tenha elaborado) suas próprias razões para agir. Um aspecto importante, sob ponto de vista intelectual, é que o respeito mútuo, ao libertar os sujeitos das opiniões impostas, contribui para a coerência interna e favorece a reversibilidade. Do ponto de vista moral, a elaboração de normas resultantes da razão leva à autonomia da consciência, favorecendo relações com reciprocidade.

Ao abordar a “coação”, Piaget parte do pressuposto de que as primeiras

formas da “consciência do dever” na criança são, essencialmente, formas de heteronomia. Nos “julgamentos de valor”, Piaget faz uso do termo realismo moral para designar:

[...] a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência, e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso. (1994, p.93).

Entrevistando várias crianças, o autor procura verificar até onde chega esse realismo moral, de onde provém a responsabilidade objetiva e como ela evolui. Mais especificamente, Piaget procura verificar se a coação adulta – que é a origem do realismo moral – desencadeia na criança o fenômeno da responsabilidade objetiva.

O egocentrismo infantil e a coação adulta são as principais causas apontadas para a existência do tipo de julgamento denominado de “realismo moral”. As crianças pequenas, que ainda não compreendem o porquê das ordens recebidas, as percebem como algo que vem de fora, que é exterior a sua consciência. Em termos de assimilação e acomodação, a criança pequena não consegue acomodar a ordem recebida, mas, face à necessidade de obedecê-la, procura acomodá-la a suas estruturas, dando-lhe um significado coerente com o que já conhece. Porém, como sua experiência de vida não lhe permite uma total compreensão das ordens que recebe, para que a acomodação aconteça, a criança tende a deformá-las em função de seus desejos e fantasias. Este processo, característico das formas iniciais do pensamento da criança, foi denominado por Piaget de “egocentrismo intelectual”. Por isso, é comum nas crianças pequenas a existência de crenças, mitos e pseudomentiras.

Considerando que para a criança uma regra vinda de fora e não entendida e uma mentira inventada parecem a mesma coisa, ela é praticamente induzida a mentir. Mente tal como inventa, e vê a mentira como algo que não está de acordo com a verdade, independentemente das intenções do indivíduo. Para ela, quanto mais a mentira se afasta da realidade e mais difícil se torna ser acreditada por alguém, mais ela se percebe “errada”. Outro ponto interessante

refere-se ao entendimento que os pequenos têm em relação à gravidade da mentira e a respectiva punição. Para eles, uma mentira só é grave por causa da decorrente punição: “é a heteronomia em sua forma mais simples e a confirmação de nossa interpretação do realismo em suas origens” (PIAGET, 1994, p.135). A criança pequena recebe a ordem de não mentir como algo sagrado e concebe as regras ao pé da letra. O bem é definido em termos de obediência às regras ou aos adultos, daí a “responsabilidade objetiva” estar junto com o “realismo moral”: as regras devem ser obedecidas tais como são.

A partir de seus estudos, Piaget (1994) concluiu que a coação moral do adulto, caracterizada pelo respeito unilateral, resulta na heteronomia e no realismo moral. O respeito unilateral que a criança dirige ao adulto e que a faz ter para com ele sentimentos de dever e de obrigação moral, tem origem na afeição mútua e espontânea estabelecida entre a criança e o adulto. A ordem é aceita, porque parte de uma pessoa respeitada.

As crianças maiores – a partir de oito anos, em média – parecem estar mais orientadas para a noção subjetiva da responsabilidade e conseguem fazer julgamentos mais corretos. As ordens, que para as crianças pequenas estavam diretamente ligadas à pessoa que as dá, passam a ser elaboradas pela razão e podem ser interiorizadas, generalizadas e aplicadas de maneira original. É a passagem do respeito unilateral para o respeito mútuo que liberta a criança do realismo moral.

Esta criança consegue compreender o caráter anti-social da mentira. Para ela, não se deve mentir porque isto se oporá à confiança e à afeição mútua, sendo conseqüentemente, contrário à reciprocidade e ao respeito mútuo.

Outro aspecto importante relaciona-se ao surgimento da preocupação com a intenção dos atos. Inicialmente as crianças preocupam-se apenas com os resultados dos seus atos. Quando surge a intenção de cooperar é que as crianças são levadas a considerar o ponto de vista dos outros, para compará-los aos seus e ver se estão de acordo.

Assim, a mesma afeição que levou a criança a aceitar as regras dos adultos como “leis sagradas” (mesmo sem entender suas razões) vai fazê-la entender que a veracidade é necessária para manter relações de simpatia e de

respeito mútuos.

Piaget pensa que tratar as crianças com base no respeito mútuo, procurando diminuir as diferenças, mas sem deixar de exigí-las e de mostrar-lhes a verdade, poderá criar um ambiente favorável para o abandono do realismo moral.

Da mesma forma, a autonomia aparecerá quando, independentemente de qualquer pressão exterior, o indivíduo possuir seus ideais e agir em direção a eles. De acordo com Piaget

[...] a autonomia só aparece com a reciprocidade quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente, interiormente, a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (1994, p.155).

5.2 O SENTIMENTO DE RESPEITO

Conforme Piaget, a lei moral é uma lei que impomos a nós mesmos. A moralidade fundamenta-se na autonomia do sujeito, quando este percebe as leis como suas e não como imposições externas. Sendo assim, a autonomia pressupõe liberdade para pensar e agir.

Concordando com Bovet, Piaget considera que o respeito é o sentimento fundamental da vida moral, porém classifica-o em dois tipos: respeito unilateral e respeito mútuo. A formação do respeito decorre de um sentimento essencialmente pessoal, resultante dos valores atribuídos pelo sujeito às relações interindividuais. Existem dois tipos de relações sociais, das quais emergem os dois tipos de respeito:

- **relações de coação:** entre dois ou mais indivíduos, nas quais intervém um elemento de autoridade ou de prestígio;
- **relações de cooperação:** relações em que os indivíduos se consideram iguais, não sentindo a existência de qualquer elemento de autoridade ou prestígio.

As relações sociais não são puramente coativas, nem cooperativas, pois

existem inúmeros intermediários.

Nas relações em que predomina o respeito unilateral não existe valorização recíproca dos indivíduos. Piaget esclarece que as crianças, inicialmente misturando medo e afeição, adotam a escala de valores do adulto respeitado. Imitam seus exemplos, assumem seus pontos de vista e reconhecem seu direito de lhes dar ordens. Da mesma forma, são capazes de perceber que este adulto não aceita receber ordens suas.

Nas relações cooperativas, o sentimento de medo, presente nas relações em que predomina o respeito unilateral, transforma-se em medo de decair perante os olhos da pessoa respeitada. La Taille (2003) complementa o pensamento de Piaget, considerando, além do sentimento de vergonha decorrente do olhar alheio, a vergonha do próprio olhar, nos casos em que o respeito próprio é bastante forte.

Enquanto as relações de coação tendem a conduzir ao conformismo, as relações de cooperação, em que há o respeito mútuo, tendem à reciprocidade.

Piaget esclarece que o respeito unilateral faz com que os indivíduos organizem uma base para referenciar-se. Ainda que não tenha deixado claro se o respeito unilateral é ou não condição para o respeito mútuo, mas observando que o respeito mútuo não deriva do respeito unilateral e sim da relação entre iguais, Piaget considerou que o quadro preparado pelo respeito unilateral torna possível a existência de respeito mútuo.

É importante salientar que, para Piaget (1994), a moral tem suas raízes no primeiro período de desenvolvimento do ser humano, mais exatamente, nas regularidades espontâneas, também denominadas regras motoras do período sensório-motor. As regras motoras, responsáveis por um sentimento de repetição ou de obrigação de repetir, constituiriam as bases sobre as quais se assentaria o sentimento de obrigação e de conservação de valor das regras. Assim sendo, anterior à linguagem, os sentimentos de racionalidade e moralidade já estariam presentes.

De início, o indivíduo é, praticamente, escravo de si mesmo. À medida que o egocentrismo decresce e a consciência do dever passa a existir, aparecem os

primeiros controles normativos e o indivíduo aceita submeter-se às ordens de outras pessoas. Para Piaget, a consciência de si mesmo como produtor de suas próprias regras, relacionadas com o bem próprio e da coletividade, é resultado e, ao mesmo tempo, condição da cooperação.

5.3 ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DA VONTADE

Piaget entende que na conduta humana estão sempre presentes os aspectos cognitivo e afetivo. No plano cognitivo, as operações equivalem à vontade no plano afetivo. Isto porque, para que a vontade se constitua, é preciso que já exista uma escala de valores, suficientemente fortes, para orientar as condutas do sujeito.

Assim como o ato de inteligência se faz necessário num caso de desequilíbrio momentâneo, também o ato de vontade surge num momento de conflito de tendências. Para que esta situação de conflito seja ultrapassada, é necessário que o indivíduo se descentre da situação atual e relacione as ações pretendidas com sua escala de valores. Se esta escala de valores for realmente forte, o indivíduo manterá seu foco, conservando os valores que já possuía. Voltando a comparar com as operações, Piaget esclarece que a capacidade operatória liberta o sujeito das ilusões perceptivas, da mesma forma que a vontade não deixa o indivíduo à mercê de desejos e interesses imediatos.

Aspectos como confiança, prazer e interesse podem interferir nos atos de vontade. Segundo ele, a vontade age como uma regulação da conduta, constituindo-se, mais especificamente, numa “regulação de regulações”, ou numa “regulação de segundo grau”, assim como as operações no plano intelectual são “ações sobre ações”, ou “ações de segundo grau”. A vontade ordena e reordena os valores, definindo os fins de nossas ações (FREITAS, 2003).

Portanto, para Piaget, nossas ações - sob a forma de movimento, pensamento ou sentimento - sempre correspondem a uma necessidade ou a um interesse, isto é, executamos uma ação “quando impulsionados por um motivo que se traduz sob a forma de necessidade” (1978b, p.14), o que nada mais é do que a manifestação de um desequilíbrio.

No entanto, quando se fala em “interesse”, fala-se de “valor”. Se o sujeito age buscando satisfazer um desejo ou uma necessidade, ainda que com gasto excessivo de energia, haverá o que Piaget (1976b) chama de “economia de conduta”, em conformidade com os princípios de racionalidade da Praxeologia, que “invoca um princípio de racionalidade (o máximo de efeitos com um mínimo de meios), este interessa tanto aos valores afetivos quanto às estruturas cognitivas” (PIAGET, 1976b, p.81).

Para Uller e Rosso, Praxeologia pode ser definida como:

[...] economia de conduta – relação entre os comportamentos, os meios e os fins almejados, verificados na questão de rendimentos e das escolhas feitas pelo aluno. Em toda conduta há uma relação de conhecimento e uma energética que corresponderia ao componente afetivo. (2006, p.10).

Assim, considerando o interesse como uma regulação energética que libera as forças disponíveis, pode-se supor que um comportamento ditado por interesses do sujeito aumentará seu rendimento, com um custo de energia menor, visto que situações prazerosas liberam mais energia. Neste caso, a afetividade será uma “reguladora de energia”. Se a situação for prazerosa, o prazer se constituirá em fonte de mais energia, podendo levar o sujeito a buscar sua própria superação.

5.4 ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DOS VALORES

Para Piaget, valor é a expressão da ligação afetiva entre o sujeito e o objeto. Decorre de uma dimensão geral da afetividade e não de um sentimento particular e privilegiado.

Enquanto o equilíbrio se reflete na consciência do sujeito como uma satisfação, o desequilíbrio representa uma impressão afetiva de necessidade.

A conduta humana é movida por interesses, isto é, pela necessidade de atingir determinados fins, que representam valores para os indivíduos. Dois sistemas regulam a afetividade (FREITAS, 2003):

- o sistema de regulações energéticas, puramente quantitativo, referindo-se à intensidade das forças (custo da ação em termos de energia investida);
- o sistema de valores, que é qualitativo e refere-se ao conteúdo (= valor da ação).

O valor que o indivíduo atribui a algo que deseja ou que necessita, será determinante para a quantidade de energia que ele investirá para atingir sua meta. Muitas vezes, prefere agir de forma bem mais desgastante ou difícil, desde que consiga atingir àquilo que considera de grande valor.

As ações morais se distinguem pela existência de um caráter desinteressado nas trocas, isto é, por ações que são realizadas sem visar recompensas de qualquer ordem.

Segundo Piaget, a moral é a verdadeira lógica dos sentimentos. Complementando o pensamento deste autor, Freitas diz: “a norma da não contradição impõe-se como necessária ao sujeito, tanto no domínio cognitivo quanto no domínio afetivo” (2003, p.104).

Estas colocações nos permitem perceber a importância de um bom sistema de valores, ainda mais quando se pensa que esse sistema começa a se formar nas primeiras trocas do indivíduo com o meio, ou seja: “inicialmente só há duas possibilidades: valor ou não valor, e a valorização se confunde com a atividade do esquema” (FREITAS, 2003, p.101).

A diferenciação e a coordenação dos esquemas permitem que os valores se distingam. Quando ocorre a diferenciação eu-outrem, inicia-se a possibilidade de trocas interindividuais propriamente ditas. Então, os valores passam de positivos ou negativos para valores intra-individuais (quando atribuídos à própria ação) e valores interindividuais (quando atribuídos à outra pessoa ou a suas ações: serviços). Os valores que, nas trocas interindividuais, o sujeito atribui às pessoas ou as suas ações, formam a base dos sentimentos espontâneos interindividuais (simpatia, antipatia,...) e dos sentimentos morais (respeito, dever,...).

Com a capacidade de representação, os valores podem se fazer

presentes na ausência dos objetos, por isso são conhecidos como valores virtuais.

No período sensório-motor os valores eram instáveis, bem como as sensações, porém, no período seguinte ou “simbólico” as sensações vão deixar sua marca, isto é, um reconhecimento afetivo, que se expressará como uma necessidade. É esse reconhecimento afetivo que encaminha ao início da reciprocidade de atitudes e de conservação de valores. Se existe conservação de valores, então é possível compartilhar valores.

De acordo com Freitas (2003), até os 11 ou 12 anos de idade, os investimentos afetivos restringem-se aos objetos e às pessoas. O início da adolescência amplia o universo do sujeito, permitindo que ele ultrapasse as fronteiras do real e realize a descoberta afetiva dos valores ideais coletivos, como justiça, solidariedade e paz, por exemplo, tão distintos daqueles anteriores.

A organização autônoma de regras e valores e a constituição da vontade permitem a formação da personalidade, que resulta da “auto-subordinação a uma disciplina, em busca de um ideal. Há personalidade a partir do momento em que o sujeito elabora o seu projeto de vida” (FREITAS, 2003, p.105).

Piaget entende que tem personalidade forte aquele que é capaz de dominar-se, de não reduzir tudo ao seu egoísmo e de dirigir-se para seu ideal com toda a vontade e atividade.

5.5 A TOMADA DE CONSCIÊNCIA

É importante ressaltar que quando Piaget afirma que o conhecimento se origina na ação, está se referindo a uma ação com significado, que permite ao sujeito voltar-se para si mesmo e apropriar-se dos mecanismos de sua ação. Tanto as crianças quanto os adultos podem obter sucesso em suas ações, sem tomar consciência dos mecanismos que os levaram ao sucesso. É possível fazer sem compreender. Porém, quando existe conhecimento dos mecanismos da ação e compreensão das razões que conduziram ao sucesso, Piaget explica que houve a passagem de uma ação prática para uma ação teórica, ou melhor, que houve a passagem da assimilação prática de um objeto a um esquema ou a uma assimilação

por meio de conceitos. O processo envolvido nessa passagem “da ação à conceituação” é constituído de construções e reconstruções contínuas, que variam conforme o desenvolvimento geral do indivíduo e as solicitações do meio. Tal mecanismo desencadeia uma solidariedade crescente entre os processos de interiorização (ou lógico-matemáticos) e de exteriorização (ou físicos e causais). No entanto, embora a natureza do processo seja constante, Piaget descreve três fases intermediárias, com variações nos graus de conscientização. São elas: ação material sem conceituação, ação com conceituação e ação decorrente de abstração refletida.

Considera-se que a fase da ação material sem conceituação tem início com o nascimento do bebê. No período sensório-motor, por ocasião dos desequilíbrios, as regulações entram em ação e, inicialmente, são automatizadas. Não se pode afirmar que, nesta fase, já exista uma tomada de consciência propriamente dita, mas uma tomada de posse progressiva. Com o desenvolvimento geral do indivíduo, muitas vezes as regulações automáticas não serão suficientes, fazendo com que entrem em funcionamento as regulações ativas, que já supõem uma consciência, pois comportam escolhas. Desta forma, mesmo agindo constantemente sobre os objetos e tomando conhecimento do resultado de suas ações, nem sempre o sujeito terá conhecimento dos mecanismos que o levaram ao sucesso.

Então, como será que os mecanismos se tornam conscientes? Ou, em outras palavras, como ocorre a passagem da ação (assimilação prática) à conceituação (assimilação por meio de conceitos)?

Dentre as razões funcionais da tomada de consciência, tanto podem ser citadas inaptações quanto casos de sucesso imediato, lembrando que a resposta será sempre dependente das relações complexas que ocorrem entre o organismo e o meio e que permitem a construção geral dos conhecimentos. A tomada de consciência das ações, a conceituação, a descoberta das razões e a interação com o mundo dos possíveis, além do mundo real, dependem dos progressos obtidos pelos movimentos de interiorização e de exteriorização realizados pelo indivíduo. A tomada de consciência ocorre progressivamente: o sujeito percebe um objeto, inicialmente, pelos seus aspectos exteriores e, à medida que passa a conhecê-lo melhor, vai também se conhecendo, num processo que, segundo Piaget, procede da

periferia para o centro. Partindo dos objetivos e resultados de suas ações, o sujeito vai, aos poucos, tomando consciência dos mecanismos empregados e dos motivos de suas escolhas ou decisões. Em todos os níveis de tomada de consciência, é necessário que ocorra um contínuo intercâmbio entre os que fornecem os dados de observação relativos ao objeto, à ação própria e à coordenação das ações. São as coordenações inferenciais que realizam essa conexão.

A lógica do sujeito, construída a partir de suas ações sobre o meio, vai exigindo que os esquemas se comuniquem uns com os outros. Os esquemas, assim relacionados, permitem assimilações recíprocas, aumentando a possibilidade de interações. A capacidade de representação, por outro lado, permitindo a ação de antecipações e de interiorização das ações, possibilita um grande progresso no desenvolvimento geral dos indivíduos, especialmente como consequência dos processos de abstração.

Na denominada “fase de conceituação”, a abstração empírica e a abstração reflexionante serão responsáveis pelos progressos com relação aos dados de observação e às coordenações das ações, respectivamente, o que irá permitir ao sujeito a construção de coordenações inferenciais cada vez mais complexas. A partir de então, lhe será possível reconhecer as relações que existem entre as partes e o todo, o todo e as partes.

Quando o sujeito tomar consciência do processo realizado, isto é, quando se apropriar dos mecanismos que lhe permitiram realizar as ações, poderá formalizar esse conhecimento e até teorizar, buscando sua lógica, ou ainda, ultrapassar o plano do real e projetar novas possibilidades e combinações. Esta é a fase das ações com abstrações refletidas.

Assim, partindo de um sujeito que age baseado em seus reflexos, sem consciência de como o fez; que é capaz de agir, até com sucesso, mas sem compreender as razões, chega-se a um sujeito com capacidade para ultrapassar a ação através da conceituação, isto é, que possui domínio das razões que o levaram ao êxito. Trata-se de um processo criativo em que “cada nova construção se apóia, em seu ponto de partida, sobre elementos que são retirados dos níveis anteriores por abstrações reflexionantes” (PIAGET, 1978a, p.180). Neste nível, em que a

conceituação é capaz de fortalecer a ação, aumentando seu grau de previsão e seu poder de coordenação, é possível afirmar que ocorreu uma inversão e que não é mais a ação que vai construindo a teoria, mas a prática é que se apóia em teorias.

Como se pôde ver, a tomada de consciência constitui-se numa conduta, que comporta uma construção desde os níveis mais elementares. Esta construção possibilita a formação de graus de conceituação, que transformam a ação com o objetivo de descobrir as ordens razões. O processo de tomada de consciência faz parte do processo geral de desenvolvimento do sujeito, no qual o organismo humano é um “sistema aberto”, cujo funcionamento depende das trocas com o meio e “fechado” quanto ao seu funcionamento interno. A evolução dos organismos tende sempre a atingir o equilíbrio, entendido como uma coerência própria de cada organismo, em busca de melhores “formas de equilibração”.

Os sistemas cognitivos, como os organismos, são também abertos em suas trocas com o meio e fechados enquanto ciclos. A capacidade de compreender as relações entre o geral e o individual e assim coordenar o todo e as partes, é essencial para a manutenção da coerência, e também condição para a aquisição dos conceitos. Os processos de abstração empírica e reflexionante, nas suas duas formas pseudo-empírica e refletida, participam durante todo o processo de construção de conceitos, desde a formação de quadros assimiladores e as tomadas de consciência mais elementares, até o estabelecimento de relações entre relações, das auto-regulações e das conceituações superiores.

Entretanto, Piaget destaca que “a lógica não é tudo no pensamento” (1976a, p.250) e que as transformações que acontecem nas estruturas lógicas são acompanhadas de diversas modificações mais visíveis.

Paralelamente às aquisições intelectuais acontecem as aquisições afetivas. Cada fase do desenvolvimento intelectual possibilita a execução de determinadas ações. O adolescente, por exemplo, poderá construir um plano de vida, que evidenciará sua escala de valores. Porém, ter capacidade de agir não determina a execução da ação. Conforme Piaget (1962), o afeto é que move as ações: ele não constrói as estruturas cognitivas, mas sem ele não haveria interesse, necessidade, nem motivação para agir.

5.6 COOPERAÇÃO E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO

Piaget (1998a, 1998b e 2002a) tece pesadas críticas à educação nos moldes tradicionais. O ensino baseado na autoridade máxima do professor, na transmissão oral, na memorização e na repetição, é visto por Piaget como um dos grandes responsáveis pela formação de seres humanos, e, conseqüentemente, de sociedades, tão individualistas. Acredita que o ensino tradicional não contribui para a formação de personalidades autônomas e cooperativas e, muitas vezes, tende a impossibilitar que essas habilidades venham a ser construídas:

Com efeito, a educação baseada na autoridade e no respeito apenas unilateral apresenta os mesmos inconvenientes, quer do ponto de vista moral, quer do ponto de vista intelectual: ao invés de levar o indivíduo a elaborar as regras e a disciplina que o obrigarão a colaborar nessa contradição, ela lhe impõe um sistema de imperativos preestabelecidos e imediatamente categóricos. Ora, da mesma forma que existe uma espécie de contradição em aderir a uma verdade intelectual vinda de fora, isto é, sem a haver redescoberto ou reverificado, da mesma forma também se pode perguntar se não subsiste alguma conseqüência moral em reconhecer um dever sem a ele haver chegado por um método autônomo. (PIAGET, 2002a, p.67).

O tipo de relação existente entre professor e aluno nas escolas tradicionais, baseado na coerção, tende a reforçar o egocentrismo, desconsiderando, desta forma, seu compromisso com a formação de “pessoas mais humanas”. Para Piaget

[...] todos os progressos sociais que realizamos nos diferentes domínios intelectuais e morais devem-se ao fato de que nos

libertamos do egocentrismo e da coerção intelectual e moral. (1998a, p.110).

No entanto, a escola tradicional desconsidera isto, e age exatamente no sentido contrário:

A única relação social que a escola tradicional conhece é a relação entre um inferior, que obedece passivamente, e um superior, que encarna a verdade definitiva e a própria lei moral. (PIAGET, 1998a, p.111).

Continuando sua crítica aos métodos autoritários de educação, Piaget acrescenta que, “quando éramos crianças, adquirimos certos hábitos mentais e os desenvolvemos a tal ponto, que ainda somos suas vítimas na idade adulta” (1998a, p.104). O egocentrismo, natural num determinado período da infância, progressivamente liberta a criança de seus efeitos. Infelizmente, e em grande parte devido à educação autoritária, isto não acontece. Piaget alerta que “desconsideramos demais o quanto o egocentrismo influencia o desenvolvimento da inteligência” (1998a, p.105), pois, na medida em que impede de ver sobre outra perspectiva que não a própria, o egocentrismo leva à desconsideração de outras possibilidades, prejudicando, assim, a objetividade e limitando a realização de operações lógico-matemáticas e hipotético-dedutivas. Do ponto de vista moral, a autoridade vinda de fora é igualmente prejudicial:

[...] a disciplina, imposta de fora, ou sufoca toda a personalidade moral, ou então, pelo contrário, a prejudica mais do que lhe favorece a formação; produz uma espécie de compromisso entre a camada exterior dos deveres ou das condutas conformistas e um “eu” sempre centralizado em si mesmo, porque nenhuma atividade livre e construtiva lhe facultou fazer uma experiência de reciprocidade com outros. (PIAGET, 2002a, p.68).

Relacionando, inclusive, os problemas internacionais à dificuldade de libertação do egocentrismo e à conseqüente falta de objetividade, Piaget no diz que:

Os problemas são de fato comparáveis entre si porque, quer se trate de inteligência, de formação moral ou de formação internacional, a questão é sempre a de descentrar o indivíduo e fazê-lo abandonar suas atitudes subjetivas ou egocêntricas espontâneas para levá-lo, assim, à reciprocidade e (o que é praticamente sinônimo) à objetividade. (2002 a, p.74).

Ainda com relação às questões internacionais, Piaget (2002a) acrescenta que o mundo atual não é compreendido nem moral nem intelectualmente. A educação deveria ser capaz de possibilitar aos educandos a construção de um instrumento intelectual, que lhes permitisse coordenar moral e intelectualmente os acontecimentos, tanto locais quanto regionais, nacionais, mundiais, planetários...

Piaget (1998a, 1998b e 2002a) também aponta alternativas de solução, chegando, muitas vezes, a um admirável nível de detalhes.

Procurando entender as condições que resultaram em “crise” na Educação, Piaget (2002a) cita o aumento do número de alunos, o prolongamento da escolaridade, a formação deficiente dos professores e a desvalorização social (atualmente, também financeira) da profissão do magistério. Ele acredita que

[...] para reajustar, nesse particular, as formações escolares às exigências da sociedade, será preciso proceder a uma revisão dos métodos e do espírito de todo o ensino, muito mais do que contentar-se em apelar para simples fatores de bom-senso. (2002a, p.13).

Pensa Piaget (2002a) que, para mudar os rumos da educação deve-se começar revendo o papel do ensino pré-escolar, conhecer o verdadeiro significado dos métodos ativos, fazer uso de conhecimentos psicológicos já adquiridos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente e priorizar a interdisciplinaridade. Numa abordagem voltada para a formação científica do aluno, indica:

Os métodos do futuro deverão conferir uma parte cada vez maior à atividade e às tentativas dos alunos, assim, como à espontaneidade da pesquisa na manipulação de dispositivos destinados a provar ou invalidar as hipóteses que houverem podido formular por si mesmos

para a explicação de tal ou tal fenômeno elementar. (PIAGET, 2002a, p.17).

Para o autor, a educação baseada no respeito mútuo, no desenvolvimento da autonomia e da cooperação constitui-se em excelente possibilidade de formar indivíduos livres, conscientes da responsabilidade em relação a si mesmo, a sua comunidade, seu país, planeta, enfim, atuantes, sem individualismo. O método ativo baseado nas ações do sujeito, com utilização da técnica de *self-government*, atividades de pesquisa e o trabalho cooperativo fazem parte das indicações de Piaget aos educadores.

Quanto ao *self-government*, pensa que, embora apresente variações nas combinações de cooperação e coerção, é

[...] um procedimento de educação social que tende, como todos os outros, a ensinar os indivíduos a sair de seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeter a regras comuns. (1998a, p.119).

As variações nas combinações de cooperação e coerção respondem pela diversidade de resultados que o método obtém.

Quer se busque consolidar a autoridade e a obediência fazendo uso da cooperação como de um simples coadjuvante, quer se busque, ao contrário, suprimir toda obediência em prol da reciprocidade e do respeito mútuo pela reciprocidade na autonomia, a cada um desses tipos de estrutura social pode corresponder uma forma de *self-government*. (PIAGET, 1998a, p.125).

Piaget distingue três tipos de combinações de cooperação e coerção, nas quais o *self-government* pode constituir-se em instrumento útil: as relações entre professor e estudante, as relações entre irmãos mais velhos e caçulas e a autoridade dos líderes.

Embora se possa trabalhar utilizando a técnica do *self-government* com crianças pequenas, a idade ideal para se atingir resultados positivos é a partir de 11

anos, quando a obediência às regras não decorre do respeito unilateral e sim do respeito mútuo.

A prática do *self-government* envolve o indivíduo tanto em questões morais quanto intelectuais. Não é possível dissociá-lo, pois se constitui numa totalidade indissociável. No entanto, é possível analisar suas contribuições a partir de cada um desses pontos de vista:

Do ponto de vista moral, o *self-government* contribui para desenvolver, ao mesmo tempo, a personalidade do aluno e seu espírito de solidariedade... permite que o indivíduo atinja a autonomia da disciplina interior - na medida em que aceita a disciplina e encarna as normas coletivas. (PIAGET, 1998a, p.126).

A disciplina própria do *self-government* é, ao mesmo tempo, fonte de autonomia interior e de verdadeira solidariedade. Sendo obra dos próprios alunos, ela é concebida por cada um deles como sendo em parte coisa sua: ela favorece assim a interiorização das normas e permite ao indivíduo adquirir estatuto de personalidade. (PIAGET, 1998a, p.126).

Do ponto de vista intelectual, o *self-government* desenvolve qualidades paralelas ao que é o respeito mútuo no plano moral: a compreensão recíproca e, sobretudo, a discussão objetiva. (PIAGET, 1998a, p.127).

A pesquisa ativa é uma prática em que os benefícios do *self-government* podem ser acrescidos ao desenvolvimento de outras habilidades. Piaget acredita que “uma formação real dos instrumentos da razão exige uma ambiência coletiva de pesquisa ativa e experimental, bem como de discussão em comum” (2002a, p.55). Tanto alunos quanto professores devem ser incentivados a pesquisar, portanto, incentivados a criar, a reconstruir e não apenas reproduzir. As atividades de pesquisa, ao exigirem uma atividade autêntica, exigem também desenvolvimento da capacidade de observações objetivas, de comparações, de inferências, de sistematizações, de coerência formal das afirmações e raciocínios e, sobretudo, de

criações. Logo, tanto o desenvolvimento da autonomia intelectual quanto moral pode ser incentivado nas atividades de pesquisa.

Como o desenvolvimento dos indivíduos compreende um todo indissociável, o desenvolvimento intelectual necessita do elemento social da cooperação. O indivíduo, inicialmente centrado em si mesmo, vai se descobrindo na medida em que convive com os outros e aprende a conhecê-los: é na comparação com os outros, pelos conflitos, trocas e discussões que o processo de conhecimento está em permanente construção. Nas relações sociais o indivíduo tem a possibilidade de tomar consciência de si mesmo e dos seus pensamentos, bem como é levado a agir com mais objetividade para compreender a si mesmo, fazer-se compreender e compreender o mundo a sua volta.

Piaget diz que “desde o funcionamento da inteligência prática, ou sensório-motora, observa-se uma necessidade de coerência quase orgânica, que anuncia a coerência formal do pensamento” (1998a, p.143). Nas atividades intelectuais o indivíduo não se exige tanto quanto nas relações interindividuais: ele é capaz de “ajeitar” seu pensamento conforme as necessidades exigirem, sem que haja incoerência em seu modo de pensar. Quando em grupo e no trabalho em grupo, a tendência a não-contradição passa a atuar constantemente, pois além de precisar ser coerente consigo mesmo, o indivíduo tem que se fazer entender com clareza, e isto implica em não entrar em contradição – coerência interna; além do mais, só conseguirá entender os outros se eles também forem coerentes em seus pontos de vista – coerência externa.

Os trabalhos executados em grupo, tendo por base a cooperação, são sempre mais produtivos no que se refere ao desenvolvimento da tomada de consciência e do senso de objetividade, além de favorecerem o desenvolvimento da reciprocidade:

Vemos, pois, que a cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que, sem dúvida, coroa o funcionamento da inteligência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que

conduz ao pensamento racional. Pode-se, portanto, dizer, a nosso ver, que a cooperação é efetivamente criadora, ou, o que dá na mesma, que ela constitui a condição indispensável para a constituição plena da razão. (PIAGET, 1998a, p.144).

As citações a seguir demonstram as vantagens dos trabalhos em grupos baseados na cooperação, tanto para o desenvolvimento moral quanto para o intelectual:

Do ponto de vista moral a cooperação leva não mais à simples obediência às regras impostas, sejam elas quais forem, mas a uma ética da solidariedade e da reciprocidade. Essa moral caracteriza-se quanto à forma, pelo desabrochar do sentimento de um bem interior independente dos deveres externos, ou seja, por uma progressiva autonomia da consciência, prevalecendo sobre a heteronomia dos deveres primitivos.

Do ponto de vista intelectual, essa mesma cooperação leva a uma crítica e uma objetividade progressiva. Cada sujeito pensante constitui, com efeito, um sistema próprio de referência e de interpretação, e a verdade é resultado da coordenação de outros pontos de vista [...] esse produto essencial da cooperação não é outro senão a lógica das relações. (PIAGET, 1998a, p.118-119).

Em outra obra, Piaget (1998b) também se refere às vantagens intelectuais e morais dos novos métodos ativos baseados na cooperação:

Os novos métodos tendem a usar forças coletivas baseadas na solidariedade, todo um sistema de ajuda mútua um sentimento de justiça [...]. A cooperação das crianças entre si apresenta, nesse sentido, uma importância tão grande quanto à ação dos adultos. Do ponto de vista intelectual, é ela que está mais apta a favorecer o intercâmbio real do pensamento e da discussão, isto é, todas as condutas suscetíveis de educarem o espírito crítico, a objetividade e a reflexão discursiva. Do ponto de vista moral, ela chega a um exercício real dos princípios da conduta, e não só uma submissão exterior. Dizendo de outra maneira, a vida social, penetrando na

classe pela colaboração efetiva dos alunos e a disciplina autônoma do grupo, implica o ideal mesmo de atividade que precedentemente descrevemos como característico da escola moderna: ela é a moral em ação, como o trabalho “ativo” é a inteligência em ato. Muito mais, a cooperação conduz a um conjunto de valores especiais tais como o da justiça, baseada na igualdade, e o da solidariedade. (PIAGET, 1998, p.184).

Jean Piaget produziu uma vasta obra, na qual se percebe claramente sua crença na tendência evolutiva do homem e das sociedades. Evolução de patamares inferiores para patamares superiores, em termos de competências morais e intelectuais, sempre em direção ao equilíbrio perfeito. Vidal registra que Piaget

[...] jamais renunciou à idéia convicta de que a norma ideal e inatingível para a qual o progresso avança consiste em um equilíbrio perfeito, a assimilação total do universo pelo espírito, a ciência acabada. (2002, p.41)

[...] encontra as mesmas tendências evolutivas em qualquer área que estude. O desenvolvimento sempre vai do egocentrismo, da subjetividade, do raciocínio concreto, do conformismo e da transcendência para o julgamento socializado, a objetividade, o pensamento abstrato, a autonomia e a imanência. Essas tendências definem o progresso: da criança e do primitivo ao adulto moderno; dos regimes autocráticos à democracia parlamentar, da educação autoritária à pedagogia ativa, das cosmologias mágicas à física moderna e das religiões dogmáticas ao protestantismo liberal. (p.39).

La Taille (1996, p.153), concorda que a obra de Piaget “tenta explicar claramente que o homem autônomo, descentrado, racional, democrático é um homem possível”. Nesta mesma obra, o autor observa que o sentimento de auto-respeito e a autonomia apresentam tendências evolutivas no desenvolvimento da criança.

Damásio (1996) acredita na tendência do organismo humano ao equilíbrio funcional como um todo. Acredita, também, que durante o processo evolutivo da humanidade, tenha sido construída uma estrutura ética, progressivamente

incorporada ao mecanismo biológico dos indivíduos:

A base neural para o sistema interno de preferências consiste, sobretudo, em disposições reguladoras inatas com o fim de garantir a sobrevivência do organismo. Conseguir sobreviver coincide com conseguir reduzir os estados desagradáveis do corpo e atingir estados homeostáticos, isto é, estados biológicos funcionalmente equilibrados. O sistema interno de preferências encontra-se inerentemente predisposto a evitar a dor e procura o prazer e é provável que esteja pré-sintonizado para alcançar esses objetivos em situações sociais. (DAMÁSIO, 1996, p 211).

Então, questiona-se: se a humanidade apresenta esta tendência evolutiva em direção ao desenvolvimento de suas melhores capacidades, por que isto não acontece?

La Taille também pergunta:

Como é possível que algumas pessoas tenham pouco auto-respeito, ou até nenhum, se durante o desenvolvimento infantil tal sentimento do próprio valor moral parece brotar e evoluir, em idades próximas, em todas as crianças?

A situação se assemelha aos dados e análises apresentados por Piaget. Disse ele que, por volta dos 12 anos de idade, a autonomia é uma evidência, por ele mesmo verificada em centenas de sujeitos. Mas, como então explicar o fato de grande parte dos adultos permanecerem na heteronomia? (1996, p.278).

Piaget questiona-se, mas responde:

Esse espírito de cooperação ainda não penetrou, portanto, em toda a sociedade. Por quê? Por causa da educação. Com efeito, coisa curiosa, toda a nossa educação escolar tradicional repousa sobre o processo social que nossa sociedade adulta tende precisamente a

eliminar de seu ideal, ou seja, sobre a coerção oposta à cooperação.
(1998a, p.110).

Que saberes o professor mobiliza quando prepara sua aula?

Para alguns professores a resposta óbvia: são aqueles que compõem os conteúdos da disciplina, é claro! Se continuarmos perguntando, é possível que esses professores mantenham-se firmes na sua resposta, julgando-a a única possível.

Na verdade, todo o ser humano sofre influências de sua história de vida, evidenciando-as em suas condutas. Os valores mais fortes falarão mais alto, se não tiverem sido abafados. Assim, quando o professor prepara a sua aula e deixa mais ou menos espaço para a fala do aluno, para os métodos ativos, para uma reflexão crítica sobre o que está sendo desenvolvido, para os trabalhos em grupos, ele está mobilizando, também, conhecimentos sobre suas próprias experiências de sucesso ou fracasso como aluno e, sobretudo, sua concepção de mundo, de conhecimento e do outro. Isto significa que a aula será preparada de acordo com o “valor” que o professor atribui ao seu aluno e de sua própria concepção de ensino-aprendizagem. O mesmo acontecerá com a qualidade das relações estabelecidas com seus alunos, com o tipo de atividades que irá propor, com o controle da presença e com o modelo de avaliação que adotará.

O professor constrói os conhecimentos específicos de sua área de atuação, basicamente, durante sua formação universitária. Mas, como são construídos os outros conhecimentos que ele mobiliza na sua ação docente? Em se tratando de EAD, que saberes o professor precisa acrescentar ou/e modificar para conseguir fazer uso das

potencialidades que os recursos dos AVA oferecem? E ainda, se a proposta pedagógica incluir o conhecimento-solidariedade como norteador das ações docentes em EAD, como deverá ser o desempenho deste professor?

Os saberes docentes são plurais, heterogêneos, dinâmicos e originados em fontes diversas. Muitos decorrem da história de vida, das experiências como alunos, das valorizações na convivência com pessoas queridas, respeitadas e dos contextos das instituições de ensino, nas quais os professores atuam. Programas de formação/aperfeiçoamento docente constituem-se em excelentes possibilidades de engajamento dos professores nas linhas e princípios da instituição, além de serem momentos importantes de aprendizagem e conhecimento, também para seus dirigentes.

Ainda neste sentido, questiona-se: o que deve ser trabalhado com professores em um programa de aperfeiçoamento docente em EAD, na perspectiva do conhecimento-solidariedade? Que saberes devem possuir estes professores?

Procurando responder estas questões, considera-se que todo o período de formação, toda a vida do professor estão, de alguma forma, refletidas na sua ação docente. Logo, é importante reconhecer a influência de determinados paradigmas nas ações desenvolvidas pelos professores, como, também, reconhecer que uma concepção de conhecimento e uma teoria moral subjazem as suas ações. Desta forma, se o professor optar em agir de acordo com o conhecimento-solidariedade poderá ter êxito, desde que sua ação docente aconteça nos moldes do paradigma emergente, de acordo com a abordagem construtivista e com a pedagogia relacional. E mais: se ele quiser, souber e puder ser solidário.

6.1 SABERES DOCENTES DA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

6.1.1 O Paradigma Emergente

A ação docente voltada para o “conhecimento-solidariedade” encontra algumas barreiras que precisam ser transpostas. Muitas delas decorrem do paradigma da ciência moderna, que tem influenciado, fortemente, os modos de pensar e agir em todas as áreas. Neste sentido, o entendimento e a conscientização

de tal domínio constituem-se em pontos importantes para o professor que deseja direcionar suas ações na perspectiva da solidariedade. Conhecer as características e as “razões de ser” do paradigma dominante e do emergente pode se constituir na possibilidade de aproximação de um desempenho profissional mais solidário. Considerando-se as questões relativas ao paradigma dominante, já abordadas no presente trabalho, e que a opção pelo paradigma emergente constitui-se condição para o “agir” em conformidade com os pressupostos do conhecimento-solidariedade, apresenta-se, a seguir, algumas tendências do paradigma emergente organizado por Cunha (1996), a partir da contribuição de Santos (1987):

- o objeto é visto como a continuação do sujeito;
- todo conhecimento é autobiográfico;
- o conhecimento avança na medida em que o objeto se amplia;
- o conhecimento científico só se realiza quando se transforma em senso comum;
- toda forma de conhecimento dialoga com outras formas de conhecimento;
- o conhecimento se funda na superação das distinções e revaloriza os estudos humanísticos.

Moraes (1996) também utiliza o termo “paradigma emergente” para caracterizar uma nova forma de pensar a Educação, mais adequada à realidade atual, e que objetiva a formação de seres intelectual e humanamente competentes. De acordo com a autora, o paradigma educacional emergente é:

- **construtivista:** conhecimento sempre em construção;
- **interacionista:** o conhecimento ocorre na interação com o outro;
- **sócio-cultural:** o conhecimento acontece a partir do diálogo do homem consigo mesmo e com o mundo que o cerca;
- **transcendente:** expansão da consciência do outro, aumento dos sentimentos de humildade, fraternidade e solidariedade.

Moraes (2004) denomina de “ecossistêmico” o paradigma educacional necessário para acompanhar as características atuais de complexidade, desordem, indeterminância, intersubjetividade, dinâmica não-linear e auto-organização. O paradigma ecossistêmico traz consigo um sentimento de pertencimento mútuo à terra e ao cosmo, uma consciência de destino comum e de compromisso fundamental com a vida. Além disso, esse paradigma faz-se acompanhar de um pensamento ecológico aberto, relacional, sempre em movimento

[...] de fluxo energético contínuo, de propriedades globais, de processos auto-reguladores, auto-organizadores, que sinalizam a existência de um dinamismo intrínseco, que traduz a natureza cíclica e fluida desses processos (MORAES, 2004, p.39).

Uma questão importante, que surge, diz respeito aos motivos que levam um professor a realizar o processo de transição de paradigmas, ou seja: por que um professor, que age de acordo com o paradigma tradicional de ensino – baseado na transmissão do conhecimento - decide agir de acordo com o paradigma emergente? A questão anterior se refere ao reconhecimento do professor quanto ao paradigma com que se identifica na sua ação docente?

Neste sentido, o quadro a seguir (CUNHA, 1996, p.120) contrapõe algumas características desses dois tipos de professores:

QUADRO 1

Estudo comparativo de paradigmas de ensino: um ensaio preliminar

| ENSINO COMO REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO | ENSINO COMO PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO |
|--|---|
| Enfoca o conhecimento “sem raízes” e o dá como pronto, acabado, inquestionável. | Enfoca o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o entende como provisório e relativo |
| Valoriza o imobilismo e a disciplina intelectual tomada com reprodução das palavras, textos e experiências do professor e do livro. | Valoriza a ação reflexiva e a disciplina tomada como a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento. |
| Privilegia a memória e a repetição do conhecimento socialmente acumulado | Privilegia a intervenção no conhecimento socialmente acumulado |
| Usa a síntese já elaborada para melhor passar informações aos estudantes, muitas vezes reproduzidas de outras fontes. | Estimula a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e idéias |
| Valoriza a precisão, a “segurança”, a certeza e o não questionamento. | Valoriza a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza, características básicas do sujeito cognoscente |
| Premia o pensamento convergente, a resposta única e “verdadeira e o sentimento de certeza. | Valoriza o pensamento divergente, parte da inquietação e/ou provoca a incerteza. |
| Concebe cada disciplina curricular como um espaço próprio de domínio do conteúdo e, em geral, dá a cada uma o status de mais significativa do currículo acadêmico | Percebe o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos acadêmicos. |
| Valoriza a quantidade de espaços de aula que ocupa para poder “ter a matéria dada” em toda a sua extensão | Valoriza a qualidade dos encontros com os alunos e deixa, a estes, tempo disponível para o estudo sistemático e a investigação orientada. |
| Concebe a pesquisa como atividade exclusiva de iniciados, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida. | Concebe a pesquisa como atividade inerente ao ser humano, um modo de apreender o mundo, acessível a todos e a qualquer nível de ensino, guardadas as devidas proporções. |
| Incompatibiliza o ensino com a pesquisa e com a extensão, dicotomizando o processo de aprender. | Entende a pesquisa como instrumento de ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade |
| Requer um professor “erudito” que pensa deter com segurança aos conteúdos de sua matéria de ensino | Requer um professor inteligente e responsável, capaz de estimular a dúvida e orientar o estudo para a emancipação. |
| Coloca o professor como a principal fonte da informação que, pela palavra, repassa ao estudante o enfoque que acumulou. | Entende o professor como mediador entre o conhecimento, a cultura sistematizada e a condição de aprendiz do estudante. |

A autora, mesmo reconhecendo que “ainda é muito forte a influência do paradigma da ciência moderna – calcada na compreensão positivista – sobre as concepções que presidem a prática pedagógica” (1998, p.109), relata que existem algumas **condições facilitadoras** para motivar os professores a viverem experiências na perspectiva da produção de conhecimento. São elas:

- a existência de uma estrutura de apoio ligada a um projeto pedagógico institucional;
- o fato de estar trabalhando em grupo;
- a possibilidade de experiência planejada de forma interdisciplinar;
- o entendimento de que mudança é processo.

Os professores que se propõem a trabalhar na perspectiva de produção de conhecimento, se comparados com os que agem de acordo com o paradigma da transmissão, para Cunha (1998), apresentam diferenças em algumas de suas concepções, compromissos e métodos de trabalho. Dentre elas pode citar-se:

QUADRO 2

Concepções e compromissos

| CONCEPÇÕES E COMPROMISSOS DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO |
|---|
| Concepção de conhecimento como algo provisório e em movimento. |
| Concepção de ensino como um processo reflexivo e interativo. |
| Concepção de aprendizagem com destaque nos processos de pensamento e desenvolvimento de habilidades de estudo. |
| Fragilização das dicotomias não as colocando mais em antagonismos. |
| Reorganização da relação teoria-prática fazendo da prática o ponto de partida e de chegada da teorização. |
| Formação de professores é feita no próprio processo de ensinar e aprender. |
| Inserção no plano político-social salientando a importância do contexto onde o conhecimento foi produzido e negando a neutralidade na sua produção. |
| Capacidade de ter o aluno como referência. |
| Valorização do cotidiano. |
| Preocupação com a linguagem. |
| Privilégio da análise sobre a síntese. |
| Idéia de que aprendizagem é ação. |
| Seleção de conteúdos com maior preocupação com o significado das informações e não com o cumprimento do programa. |
| Uso de materiais de ensino além do livro e/ou da apostila. |
| Inserção da dúvida como princípio pedagógico. |
| Avaliação vista como processo sendo os critérios definidos de forma clara e coletiva. |

Ampliando os estudos sobre as condições que incentivam os professores a inovarem em suas práticas pedagógicas, Cunha (2006) apresenta duas dimensões de análise, em que vem trabalhando, e as categorias nela existentes. Separando-as em uma primeira categoria, que se refere mais ao trabalho do professor e seu espaço com alunos, e em uma segunda categoria, que se refere ao que a instituição (Universidade: pesquisas) pode fazer para favorecer as práticas inovadoras, a autora define as categorias conhecimento, mediação, protagonismo e configuração do tempo e espaço para a primeira dimensão, abordando, ainda, ruptura com a forma de ensinar/aprender, gestão participativa, reconfiguração dos saberes, reorganização teoria/prática e perspectiva orgânica no processo de concepção para a segunda dimensão.

A partir deste enfoque, Cunha (2006) discorre sobre aspectos que encontra em suas pesquisas, referentes a práticas inovadoras, relacionando-as aos saberes pedagógicos e conhecimentos específicos da área de atuação do professor, bem como ao entendimento da sala de aula como espaço de convivência humana, de “mediação entre as subjetividades envolvidas e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem a conhecer.” (p.112).

Outro aspecto enfocado, como condição de reforço a práticas inovadoras, diz respeito aos questionamentos do professor quanto ao seu modo de ensinar, o que os leva a buscar novos conhecimentos para melhorar sua atuação. No mesmo sentido, a compreensão do professor quanto ao protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem, pode proporcionar a valorização da produção dos estudantes, favorecendo-os neste sentido.

Quanto às condições que a instituição pode proporcionar aos seus professores, para que se sintam mais livres para inovar, CUNHA (2006) cita o incentivo ao protagonismo do professor em situações de gestão, o trabalho em equipes, grupos ou redes e o incentivo a propostas de interdisciplinaridade. O reforço constante a idéia de novidade e mudança, de rompimento com a reprodução e com a repetição, bem como de rompimento com a idéia clássica de que a teoria precede a prática, são também aspectos que promovem iniciativas rupturantes.

O reconhecimento da universidade, proporcionando destaque público às experiências inovadoras de sucesso, constitui-se em fator formativo, pois ao salientar valores que a assume como prioritários, a instituição influencia a ação do seu corpo docente. Da mesma forma, o processo de avaliação docente pode ser considerado um procedimento que interfere no desempenho dos professores, que ao saberem “como serão avaliados”, conscientizam-se quanto aos valores que são difundidos e observados na instituição. Tais iniciativas poderão levá-los a direcionar suas ações no sentido de atender as expectativas da universidade.

Lucarelli (1994) salienta que o fato da instituição se posicionar como favorável a inovações, implica, naturalmente, em reforço à iniciativa dos professores neste sentido, uma vez que passam a existir melhores condições para isso. Além do mais, uma instituição que possui professores preocupados com a inovação, é uma instituição que se renova continuamente, que se estabelece como produtora de inovações.

6.1.2 A concepção de aprendizagem construtivista

Para Becker (2001), construtivismo não é apenas um modo de ser do conhecimento, é, também, um modo de ver o universo, a vida e o mundo das relações sociais. Construtivismo é uma teoria na qual o conhecimento é constituído na interação do indivíduo com o objeto de conhecimento, sendo que a qualidade dessa interação interfere, substancialmente, tanto no conhecimento construído pelo sujeito, quanto na subjetividade e no comportamento adotado pelo sujeito.

O processo de conhecimento, na teoria piagetiana, é visto como uma construção e não como um produto da sensação ou da percepção. O processo de abstração reflexionante possibilita um maior entendimento dessa postura construtivista. Para entender melhor esse processo, é necessário retornar a algumas das concepções centrais que nortearam Piaget em seus estudos, como a idéia de que o organismo humano é um sistema aberto, cujo funcionamento depende das trocas com o meio, e fechado quanto ao seu funcionamento interno. E que a evolução dos organismos tende sempre a atingir o equilíbrio, buscando, permanentemente, formas cada vez melhores de equilíbrio.

Para dar conta de sua tendência ao equilíbrio, o organismo, em trocas com o meio, faz uso das funções de organização e adaptação, esta última constituída de ações de assimilação e acomodação. Logo, o conhecimento vai sendo construído a partir da ação do sujeito sobre o meio em que vive e da estruturação dos acontecimentos. Esta estruturação liga-se a um sistema de significações, que depende do valor que é dado à consecução da ação.

A capacidade de abstração depende do esquema de assimilação já existente e do que ele é capaz de assimilar frente a novas estimulações. Quando acontecem experiências em que os esquemas já existentes não conseguem dar conta, isto é, quando eles não conseguem assimilar algo em que o sujeito está interessado, são realizadas transformações nesses esquemas para que ele possa realizar novas assimilações. Em outras palavras, pode-se descrever esse processo da seguinte forma: um conteúdo novo é colocado (assimilado) num conjunto de elementos organizados (esquemas) que para adicioná-lo, reorganiza-se, transformando-se (acomodação). Assim, a acomodação diferencia o esquema, tendo, portanto, uma função diferenciadora, que acontece em função da abstração reflexionante.

A diferenciação do esquema faz com que outro processo entre em ação: a coordenação, isto é, a reorganização (integração no sistema de relações) desse esquema diferenciado no sistema de esquemas, que acontece como função da assimilação (assimilação do esquema ao sistema de esquemas). Todo o processo vai permitindo ao sujeito ampliar sua observação dos caracteres dos objetos e das ações (observáveis), proporcionando-lhe novas possibilidades de ação. “O equilíbrio entre a diferenciação e a integração... é, sem dúvida, a característica mais importante da abstração reflexionante” (PIAGET, 1995, p.322). A acomodação de um novo elemento assimilado deve-se à tendência ao equilíbrio que o organismo possui.

Como o processo de assimilação ocorre em função dos esquemas que o sujeito dispõe, um objeto qualquer nunca é assimilado em sua totalidade, mas, apenas, algumas de suas características, através das ações ou da coordenação das ações, por abstrações empíricas ou reflexionantes (BECKER, 2001, p.52). Se as condições de ação não inviabilizarem as trocas com o meio, haverá um

enriquecimento progressivo (equilíbrio majorante) da relação sujeito-objeto, permitindo ao sujeito a observação de um número cada vez maior de caracteres dos objetos (abstração empírica), inclusive de caracteres que não estão neles (abstração pseudo-empírica), mas nas relações realizadas pelo sujeito por abstrações reflexionantes.

Quando o sujeito toma consciência (apropria-se dos mecanismos que lhe permitiram realizar essa ação) de todo o processo realizado (abstração reflexionante), sendo capaz de explicar o que houve e, ainda, subtrair desse conhecimento uma generalização (que vai lhe permitir utilizar esse conhecimento em situações análogas), então, ele poderá formalizá-lo e até teorizar, buscando suas causas, ou ultrapassando o plano do real e projetando novas possibilidades e combinações (abstração refletida).

6.1.3 A pedagogia relacional

Como já foi dito e de acordo com Becker (2001), o professor que concebe o processo de aprendizagem segundo os fundamentos do Construtivismo, tenderá a agir de acordo com a pedagogia relacional.

Alguns pressupostos observados por este professor referem-se à valorização do aluno, considerando-o sempre com capacidade para aprender e, também, à valorização (mas não a supremacia) dos conteúdos como necessários para a construção de estruturas, que darão suporte à assimilação de novos conteúdos, reorganizando as estruturas já existentes, num processo sem fim.

O professor que trabalha com a pedagogia relacional deve criar ambientes de aprendizagem em conformidade com as características do construtivismo como, por exemplo, deixar o aluno assumir o controle de sua aprendizagem e escolher atividades que lhes sejam significativas. O fato de o aprendiz fazer algo que é de seu interesse, e executá-lo conforme seu jeito próprio de ser e de conhecer, gera um sentimento de autoria que o leva a desenvolver um vínculo afetivo com o que está aprendendo. Em geral, este sentimento de saber que se pode produzir algo – não a partir de uma ordem exterior, mas pela capacidade

que temos – é o que torna a aprendizagem prazerosa. Neste sentido, verifica-se o aumento da auto-estima do educando, que libera mais energia para seguir adiante, em busca de novas superações.

Freire (1997) destaca alguns saberes que julga indispensáveis à prática educativa, tanto de educadores críticos e progressistas, quanto de educadores conservadores. O autor explica que ensinar exige respeito aos saberes do educando, criticidade, corporeificação das palavras pelo exemplo, reflexão sobre a prática, respeito à autonomia do educando, alegria, curiosidade, humildade, comprometimento e querer bem aos educandos. Logo, tais saberes devem estar contidos na pedagogia relacional do professor construtivista.

6.1.4 Saberes éticos na perspectiva do conhecimento–solidariedade

No capítulo 3, foram mencionadas questões relativas ao saber, ao querer e ao poder ser solidário. Considerou-se que somente o desejo de ser solidário não é suficiente. Agir de acordo com o conhecimento-solidariedade exige competência cognitiva (saber ser solidário), competência afetiva (querer ser solidário) e, ainda, um contexto favorável. O saber ser solidário resulta em personalidade ética, quando os deveres éticos constituem-se em desejos que partem do próprio sujeito, representando, assim, seus valores fortes. O querer ser solidário envolve as capacidades de equacionamento moral e sensibilidade moral, que permitem ao indivíduo perceber a existência de uma questão moral em determinadas situações e sentir vontade de agir, valendo-se do conhecimento para equacioná-las da melhor forma possível.

Considerando-se apenas as questões éticas, que “saberes docentes” se encontram envolvidos na ação do professor numa perspectiva do “conhecimento-solidariedade”? Ou ainda, que sentimentos e atitudes compõem o saber docente nessa perspectiva?

Para responder estas questões, pode-se partir de dois pontos básicos: a capacidade de descentração e o sentimento de respeito. Os estudos de Marques (2005), sobre egocentrismo e descentração na docência do ensino superior, nos

mostram que, em relação à descentração, existem três categorias de docentes. A primeira seria formada por docentes que não conseguem descentrar, considerando, substancialmente, a própria perspectiva em suas aulas. A segunda categoria seria formada pelos docentes que conseguem descentrar e desejam considerar a perspectiva dos alunos, mas não são capazes de coordenar a perspectiva própria com a dos alunos; pensam os alunos, porém a partir de si próprios. E a terceira categoria, formada pelos professores que conseguem se descentrar e coordenar a perspectiva própria com a dos alunos: são professores que, constantemente, tentam conhecer o pensamento do aluno, seus desejos e seus motivos de prazer.

Vinculadas às três categorias, a autora encontrou questões relativas à noção de aprendizagem e ao tipo de respeito que os professores dirigem aos alunos. Os professores da segunda categoria, que conseguiam descentrar, mas não conseguiam coordenar suas perspectivas com a dos alunos, não possuíam instrumentos mentais para realizar esta coordenação, notadamente devido à concepção de aprendizagem que possuíam. Acreditando que, uma vez envolvido com o conteúdo o aluno estaria aprendendo, os professores desta categoria não viam sentido em planejar algo diferente do que costumavam fazer.

Com relação ao respeito dirigido aos alunos, Marques (2005) explica que o professor da primeira categoria, por não descentrar, não reconhece o outro. Neste caso, o respeito deixa de existir, porque o outro está sendo negado. Os professores da segunda categoria respeitam os alunos, porém é um respeito passivo, conforme Becker (2004), pois o outro é visto a partir de si próprio, de seus pontos de vista. Entretanto, os professores da terceira categoria pensam o aluno a partir do aluno e a ele dirigem um respeito ativo (Becker, 2004), caracterizando uma atitude de abertura ao outro, de escuta e de ação no sentido de promover uma aprendizagem real e consistente.

Além das questões de “descentração e respeito ativo”, sentimentos como empatia, auto-respeito, honra, vergonha, confiança, responsabilidade, culpa, obrigatoriedade, indignação, bem como necessidade de expansão de si mesmo, são essenciais à moralidade e qualidades que integram os saberes docentes na perspectiva do conhecimento-solidariedade.

La Taille (2006) prefere utilizar o termo simpatia em vez de empatia para falar do tipo de sensibilidade em relação a outras pessoas. A simpatia permite a quem a sente perceber o sentimento alheio e ser afetado por esse sentimento. No entanto, neste trabalho será utilizado o termo empatia para designar essa sensibilidade.

O referido autor (2006) considera que a empatia desempenha um papel importante no início da moralidade: “ela é a disposição afetiva capaz de propiciar a percepção das necessidades singulares do outro” e acrescenta que agir de acordo com essas necessidades é agir com generosidade. As ações inspiradas pela generosidade são diferentes das ações inspiradas pela obediência a regras justas. Enquanto agir de forma justa exige só razão, agir de forma generosa exige empatia, sentimento em que razão e afeto se incluem. A razão é necessária para que o sujeito consiga discernir o que é justo do que não é. O afeto é necessário para permitir ao sujeito ir além do certo ou justo e agir com generosidade.

Empatia também envolve conhecimento da existência do outro, considerado como alguém que tem valor, que é digno de confiança. Uma pessoa digna de confiança merece a consideração da outra em relação as suas ações. Uma das razões de ser digno de confiança é possuir integridade moral, isto é, ter coerência entre o que diz e o que faz. O sentimento de confiança nas figuras de autoridade é um forte componente do sentimento de obrigatoriedade com as pessoas que as cercam, funcionando como um exemplo a ser seguido. Além disso, a falta de confiança nessas figuras tem o efeito de abalar seu poder, de enfraquecê-las como “autoridade” perante os olhos alheios. No entanto, alegar falta de confiança em outrem para justificar atos desrespeitosos é sinal de moral heterônoma, ou seja, as justificativas para as ações próprias são colocadas em fontes externas. Quando o sentimento de obrigatoriedade liga-se à necessidade do indivíduo de cumprir certos deveres, relacionados aos valores que lhe são próprios, sua concepção de “vida boa” revela a capacidade, que tem, de se enxergar como o “dono da verdade”.

O sujeito autônomo, embora preocupado em granjear a confiança dos outros, se tiver auto-respeito bastante forte, considerará que ser merecedor da própria confiança, isto é, ser um sujeito honrado é mais importante do que obter a confiança dos outros. A pessoa honrada procura ser fiel a si mesma, aos seus princípios e age guiada por eles. Para ela, respeitar-se e agir com respeito aos

outros tem o mesmo sentido. É o sentimento de auto-respeito que faz a pessoa sentir-se obrigada a proceder em conformidade com seus valores, pois só assim conseguirá manter representações de si com valor positivo. Por isso, o auto-respeito constitui-se em motivação para o “agir moral”. O auto-respeito é um caso particular de auto-estima, que ocorre quando “a valorização de si próprio incide sobre valores morais” (LA TAILLE, 2006, p.55).

O sentimento de vergonha é responsável pelo auto-respeito, pela personalidade ética. Em geral, esse sentimento inclui um “certo desconforto decorrente da exposição pública” (LA TAILLE, 2002, p.77), embora exista a possibilidade de se sentir vergonha sozinho. Em certos casos, a vergonha pode acontecer em situações de fracasso ou humilhação e pode ser decorrente tanto do juízo alheio como do juízo próprio. A vergonha atua como um sentimento moral quando resulta da adesão a um sistema de valores morais e da incapacidade do sujeito manter o “auto-juízo” positivo, tanto quanto desejaria. Assim, vergonha pressupõe um auto-juízo negativo, um sentimento que incide sobre o SER, sobre o que a pessoa é, podendo ser experimentado de forma real ou virtual, isto é, de forma antecipada, quando age inibindo uma ação que resultaria em vergonha para o sujeito. Ao sentirmos vergonha de nós mesmos, o sentimento de culpa incide sobre o fazer: “sente-se culpa pelo que se fez ou pretendeu fazer” (LA TAILLE, 2006, p.128).

Ainda com relação ao sentimento de culpa, La Taille (2006) observa que só sente culpa quem se sente responsável. A responsabilidade é, assim, um sentimento essencial para a moralidade:

A pessoa moral é aquela que assume a responsabilidade perante outro e perante ela mesma, isso até mesmo quando não houve intenção de causar prejuízos a outrem ou a si próprio, e o sentimento de culpa corresponde à dimensão afetiva desse compromisso. Dito de outra maneira, o “querer agir moral” implica o “querer responsabilizar-se” pelas ações, e sente possui tal querer quem é capaz de experimentar o sentimento de culpa. (LA TAILLE, 2006, p.130).

O juízo negativo, emitido por outra pessoa, pode causar indignação quando a pessoa julgada negativamente considerar que um direito seu foi desrespeitado. A

indignação também pode ocorrer quando direitos de outros tiverem sido desrespeitados, quando ocorrem situações que traduzem alguma forma de desrespeito. Na verdade, “a fonte profunda da indignação é o sentimento de não ser valorizado, ou de ser desvalorizado” (LA TAILLE, 2006, p.127).

Uma tendência dos seres humanos é a busca de representações de si como valor positivo. Esta necessidade de se enxergar com valores positivos, nem sempre se encontra vinculada a valores éticos. Isto vai depender dos valores que o sujeito escolher para associar a sua imagem. Porém, todos procuram colocar-se como “sujeitos de direitos”, desejando ser tão importantes quanto os demais. Esse desejo de atribuição de valor vincula-se, fortemente, à necessidade de auto-superação, representando uma busca constante pela expansão de si próprio.

Voltando às questões sobre a construção do conhecimento-solidariedade, percebe-se que sua ocorrência está vinculada a um processo complexo, dependente da ação de vários fatores – conscientes e inconscientes – interligados. Estrázulas, referindo-se à possibilidade de se aprender a ser solidário e justo, diz:

[...] não nascemos solidários e justos, pois as noções de solidariedade e justiça pressupõem um desenvolvimento estrutural profundamente imbricado ao viver e ao conviver, à construção de uma estrutura, cuja forma terminal, além de lógica, deriva da atividade espontânea regulada, pouco a pouco, pelo fundamental e insubstituível convívio com o grupo. (2003, p 281).

A autora acrescenta que esse árduo processo de aprender a ser solidário e justo passa por vivências em situações de caráter desinteressado, com alto grau de liberdade e autonomia. Nas situações em que as relações são de caráter assimétrico, como nas relações professor-aluno, a autora refere-se à existência de “sustentação solidária”, isto é, “de uma concentração espontânea de esforços de caráter desinteressado,” que visam “a satisfação indefinida do outro, com proveito àquele que se desenvolve” (p.252), como forma de possibilitar a construção de uma ordem funcional e estrutural.

Semelhante à construção de qualquer outro conhecimento, o conhecimento-solidariedade também passa por um processo com várias fases. Assim como as ações

podem ser bem sucedidas sem que haja uma compreensão das razões que levaram ao sucesso, ou seja, “é possível fazer sem compreender”, também é possível que o conhecimento-solidariedade aconteça sem uma real compreensão do que o fez acontecer. Porém, como construção de conhecimento, a real solidariedade - aquela que acontece com compreensão das razões e das conseqüências de sua existência - será movida por princípios conscientes, podendo tornar-se não uma escolha, mas um imperativo radical.

Contudo, ainda que se verifique a construção desse imperativo radical, como resultado de uma aquisição estrutural, não significa necessariamente uma ação do sujeito nesta perspectiva. Podem acontecer restrições apresentadas por contextos individuais ou coletivos, provisórias ou permanentes, com capacidade de enfraquecer ou inviabilizar a existência de ações na perspectiva do conhecimento-solidariedade.

6.2 SABERES MAIS RELACIONADOS À EAD

6.2.1 Os saberes técnicos e de gestão em EAD

Os saberes técnicos em EAD referem-se aos conhecimentos sobre o uso das TIC e dos AVA que os docentes terão a sua disposição. Em geral, os recursos mais utilizados dizem respeito aos processadores de texto, softwares de apresentação, planilhas eletrônicas e uso de vídeos. Os maiores problemas que surgem, relacionados ao domínio destes recursos, originam-se do medo que os professores sentem de cometer erros ao tentar usá-los, à falta de paciência para aprender, do esquecimento das etapas necessárias para atingir o fim desejado, do pouco tempo que dispõem para aprender ou, ainda, à falta de equipamentos, softwares e/ou pessoal qualificado para ensiná-los a fazer uso dos equipamentos.

Seria ideal que, antes de se tornarem professores na modalidade a distância, os docentes freqüentassem um ou mais cursos preparatórios. A partir de então, passariam a conhecer melhor o AVA utilizado pela instituição, os recursos disponíveis e a maneira de usá-los, podendo, ainda, vivenciar a situação de alunos a distância e formar uma base para suas ações docentes.

Essa vivência no ambiente virtual possivelmente teria um efeito de

virtualização no sentido de Levy (1997). Professores quando atuam como alunos e/ou como docentes em EAD, tendem a problematizar a relação educativa, presencial e virtual. Os questionamentos que surgem podem ser dinamizadores de atos de criação, podendo, assim, suscitar condições de ruptura epistemológica, conforme Cunha (1996, 1998, 2006).

Outro ponto importante é ter conhecimento do aluno virtual, que, geralmente, possui algumas características próprias como: autonomia intelectual e moral, e disciplina. Por isso, ele é que vai organizar seus horários de estudo e produzir as atividades que serão trabalhadas, por julgar que esta é a forma que melhor atende as suas necessidades. Porém, um aspecto que não pode ser desconsiderado é o alto índice de evasão existente em EAD. Na tentativa de amenizar a situação, o professor, sempre atento, poderá contar com um aliado poderoso: a relação aluno-aluno.

Um dos aspectos mais interessantes da EAD é, justamente, a grande força que as trocas aluno-aluno proporcionam, tanto no aspecto cognitivo quanto no afetivo. São essas trocas que fazem com que os alunos fortifiquem seus vínculos, desejando continuar juntos, em cooperação com o grupo e, assim, encantando os colegas com tamanha dedicação. Além disso, é a partir da relação aluno-aluno que o inusitado pode acontecer. A expressão das subjetividades dos alunos é favorecida, quando o professor monta os cenários para que atuem, deixando “no ar” um sentido de indeterminância, que, sutilmente, os convoca para a co-autoria. O processo, então, passará a ser coordenado pelos alunos, com toda a beleza e com todas as surpresas que aparecem, quando se permite e se abre espaços para que as subjetividades e as diversidades floresçam.

Além disso, os AVA proporcionam várias ferramentas para a comunicação com os alunos ou aluno-aluno, disponibilização e tratamento de conteúdo, acompanhamento do processo de aprendizagem, registro de sentimentos pessoais, avaliação e controle de presença no ambiente. Estas ferramentas permitem o envio de arquivos produzidos em vários tipos de programas, demandando tempo para aprender a utilizar os recursos e ferramentas que o professor dispõe e a utilizá-los na criação e acompanhamento das aulas.

Outro ponto que requer muito tempo do professor em EAD é a necessidade de acompanhar a grande quantidade de produção escrita pelos alunos. Em EAD há muita produção de textos escritos, sendo este, talvez, um outro diferencial positivo desta modalidade. A escrita exige do pensamento uma reorganização maior do que a fala. E, como as produções ficam disponíveis nos AVA, tornando-se informações de caráter coletivo, o senso de responsabilidade dos alunos aumenta, porque são expressões de autoria própria ou expressões de si mesmo. Em suma, estas atividades contribuem fortemente para que o aluno tenha prazer pelo que faz, mantenha seu entusiasmo e aumente sua auto-estima.

Logo, a EAD exige do professor, além do conhecimento dos recursos informáticos e de suas características e potencialidades, um outro saber específico desta modalidade de educação, que é a gestão desses recursos informáticos e do tempo que o professor dispõe para utilizá-los.

6.2.2 Os saberes pedagógicos e comunicacionais em EAD

Da mesma forma, o professor a distância, ao desejar fazer uso de potencialidades dos recursos existentes em EAD deverá possuir um perfil que lhe permita: entendimento da existência de uma lógica comunicacional aberta e flexível no AVA e capacidade de utilizá-la de forma positiva no grupo; compreensão e uso de interatividade; capacidade de pensamento complexo e de uso das características das Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVA), que se formam nos AVA.

Outro aspecto específico da modalidade EAD refere-se à capacidade de concretude e resiliência das informações. Isto é, todos os conteúdos, inclusive o conteúdo das trocas, ficam gravados no ambiente. O aluno não necessita usar de sua capacidade de abstração para lembrar e trabalhar com eles. Além disso, possuem capacidade de resiliência: os alunos podem retornar aos conteúdos tantas vezes quantas necessitarem, ou transformá-los mentalmente em outro espaço digital ou não, que, mesmo assim, eles retomarão sempre sua forma original.

Como a aprendizagem ocorre por aproximações, e como cada vez que o sujeito se volta para o objeto de aprendizagem pode apreender caracteres que,

anteriormente, não havia apreendido, a concretude e a resiliência das informações em um ambiente EAD constituem-se em especificidades da EAD, que podem significar vantagens para o aluno. As capacidades de abstração e da memória ficam mais liberadas e, deixando fora esta dependência, garante-se a exatidão das informações, sem os “ajeitamentos” que a mente opera.

Pelo fato do sujeito poder voltar ao objeto sempre que quiser, sem perigo de modificações do seu estado inicial, liberando o pensamento (abstrato), que permite “ajeitamentos”, esquecimentos, entendimento apenas de parte, a EAD constitui-se em algo bem diferente do que se constata na sala de aula presencial. Nesta última, se o aluno não contar com o auxílio de tecnologia, “só ficará” o que for entendido ou escrito na hora em que o professor (ou o colega) tiver falado.

Além disso, a concretude e a resiliência das informações favorecem a interatividade, possibilitando que as trocas se dêem independentemente das pessoas estarem, ao mesmo tempo, no mesmo local. Esta característica favorece, também, a ocorrência de maior quantidade de trocas, permitindo freqüentes expressões de objetividade, subjetividade, reciprocidade, cooperação e autonomia.

É importante observar que as trocas, por si só, não garantem às pessoas um melhor conhecimento de si e dos outros. A subjetividade, objetividade, reciprocidade, cooperação e autonomia serão favorecidas com a grande quantidade de trocas, se elas acontecerem na perspectiva do conhecimento-solidariedade, quando a descentração e a inspiração em princípios e valores éticos se fizerem presentes.

No que diz respeito à lógica de comunicação, os recursos existentes na modalidade EAD dão ao professor a possibilidade de deixar de lado a lógica linear de comunicação, comum na maioria das salas de aula, onde um fala e os outros escutam. Hoje é possível, a qualquer hora e em qualquer lugar, a comunicação generalizada entre muitas pessoas, bem diferente do que acontece na aula presencial. Na EAD o pensamento pode ser expresso muitas vezes, de forma espontânea, sem as travas da auto-censura. Alunos introspectivos sentem-se à vontade em suas manifestações, contribuindo para o enriquecimento do assunto em foco, o que dificilmente fariam de forma presencial.

Porém, é importante observar que, embora os recursos em EAD coloquem à disposição do professor a possibilidade dessa nova lógica comunicacional, que facilita à interatividade, nada mudará se o professor não tiver disposição para mais abertura, mais trocas, mais intervenções, mais construções conjuntas. Além disso, a qualidade das trocas é mais importante do que o conteúdo que elas contêm. Assim sendo, torna-se mais fácil para o aluno reconhecer o real interesse do professor pela sua pessoa, pelo seu crescimento, pelo seu reconhecimento como um outro com potencialidades e características próprias, que devem ser respeitadas. Relações respeitosas e interessadas exercem forte influência na construção de personalidades éticas.

O pensamento linear, característico da lógica de comunicação tradicional, prejudica a interatividade. Somente o pensamento complexo, aberto e flexível permite ao professor agir de acordo com esta nova lógica de comunicação, que se constitui, também, numa “porta aberta” para o conhecimento-solidariedade.

O uso dos recursos dos AVA permite ao professor a criação de verdadeiras Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVAs), que proporcionam uma identificação em comum, um sentimento de pertença, além de propósitos e conhecimentos generalizados. Fazer parte de um grupo com o qual se identifica é uma das características dos seres humanos, tal como unir-se para atingir objetivos comuns. Palloff e Pratt (2002) apresentam seis elementos que contribuem para o sucesso de uma CVA: honestidade, correspondência, pertinência, respeito, franqueza e autonomia.

A inspiração do paradigma da solidariedade está relacionada com a complexidade. O pensamento linear, cartesiano, não é suficiente para dar conta da complexidade do mundo e de cada ser humano, de forma especial. O pensamento complexo atua como um ligador que supera as dicotomias e articula “saberes” visto como separados. De acordo com Morin (2003), o movimento, a imprecisão, a incompletude, a união da complexidade e da simplificação, da ordem e da desordem, da subjetividade e da objetividade, são características do pensamento complexo. No entanto, este pensamento não pode ser ensinado, “ele se cria e se recria no próprio caminhar” (2003, p.52), implica “reaprender a aprender num caminhar sem meta definida de antemão” (2003, p.55). Porém, o autor ressalta que este pensamento que desconhece de antemão as respostas, não é um pensamento inseqüente, pelo contrário: ele se guia por princípios de responsabilidade em

relação a si mesmo e para com o outro e pela consciência da interligação de todos os fatores, o que deixa tudo e todos com imensa responsabilidade pelo futuro da humanidade. A compreensão da complexidade existente é, também, a compreensão de que o todo está na parte assim como a parte está no todo. Logo, o pensamento complexo se inspira na busca da plenitude e completude dos indivíduos, permitindo aos homens cumprirem sua missão terrestre de salvaguardar a humanidade e darem continuidade ao processo de hominização.

Ao atingir este tipo de pensamento, o professor em EAD se sentirá em condições de atender sua proposta de inspiração no paradigma da solidariedade.

O pensamento de Santos (2002), relativo à atitude coerente com o paradigma da solidariedade, inclui o que ele chama de uma nova subjetividade: a subjetividade da fronteira. Considerando que estamos vivendo novos tempos e que, para caminhar na perspectiva do conhecimento-solidariedade teremos que trilhar caminhos totalmente desconhecidos, que fogem aos padrões anteriores fornecidos pelo paradigma da ciência moderna, o autor diz que o sentimento ideal é semelhante àquele que os pioneiros tiveram ao desbravar terras desconhecidas, ao buscar as “terras de ninguém”.

Santos (2002) acrescenta ainda, que essa nova subjetividade não se guia por mapas, pois eles ainda não existem. Essa subjetividade tem sua gênese no futuro, sendo dependente de uma auto-reflexividade, que é exercida *ex-ante*, isto é, antes de ter acontecido: uma subjetividade que, antes de agir, reflete, prudentemente, sobre as conseqüências de seus atos.

Agir na fronteira, sem mapas referenciais, exige uma nova forma de sociabilidade, em que coexistem “hierarquias fracas, pluralidade de poderes e ordens jurídicas, fluidez das relações sociais, promiscuidade entre estranhos e íntimos, misturas de heranças e invenções” (SANTOS, 2002, p.347). Esta forma de viver combina participação comunitária e autoria, eliminando, assim, a distinção entre sujeito e objeto. É, também, uma forma de viver onde praticamente não existe um poder central, uma única referência a ser seguida. Assim sendo, para sobreviver a autonomia e a criatividade são indispensáveis, bem como o sentimento de comunidade e a solidariedade. Para Santos, “nenhuma transformação paradigmática será possível sem

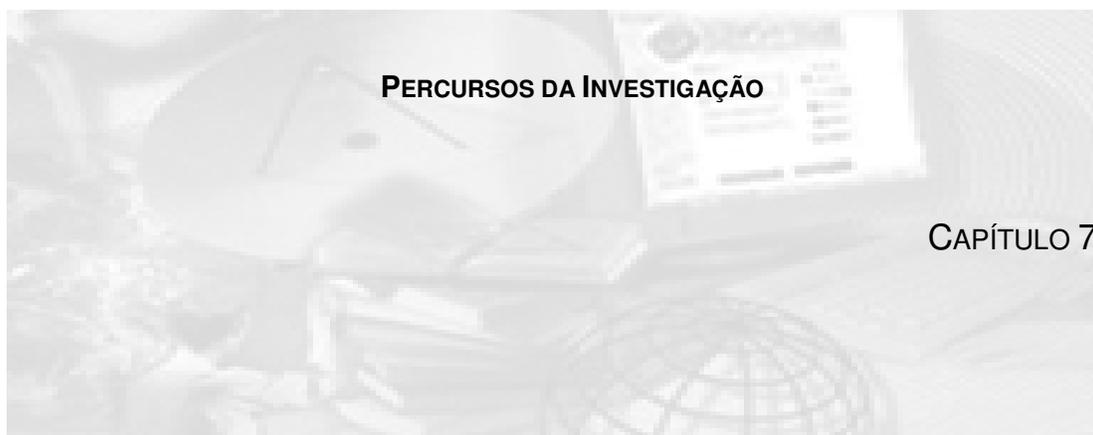
a transformação paradigmática da subjetividade” (2002, p.333).

Essa subjetividade de fronteira, de que nos fala o autor (2002), é a subjetividade que favorece as ações em EAD na perspectiva do conhecimento-solidariedade.

Cunha (2001) relata as tendências teóricas de revalorização da dimensão da subjetividade, em oposição à objetividade imposta pelo paradigma da ciência moderna. Citando Giroux (1994), a autora fala da preocupação atual em compreender como acontece a produção de significados e de como esses significados estão vinculados aos processos cognitivos e emocionais dos aprendizes. Nesta perspectiva, saber como o aluno se vê e qual sua visão de futuro poderá ser o ponto de partida para fazer com que o processo educativo seja um momento de entusiasmo e prazer. Cunha denomina “mediação” esse “espaço das relações que envolvem professor, aluno e conhecimento”, que

[...] inclui prazer e entusiasmo como elemento chave de recuperação das subjetividades dos envolvidos no processo; elege metodologias interativas como projetos de ação e pesquisa a partir da sala de aula; envolve, como possibilidade, novas tecnologias construtoras de habilidades intelectuais complexas. (2001, p.112).

Sendo assim, ao recuperar a importância do reconhecimento das subjetividades, os docentes estarão caminhando na direção de Santos (2002), quando menciona que todo conhecimento é auto-conhecimento. A ação docente na perspectiva do conhecimento-solidariedade reconhece, também, que as intersubjetividades dependem da concepção do próximo numa teia de reciprocidade, isto é, esta nova subjetividade é muito mais dependente da reciprocidade do que da identidade, enfatizando a importância dos saberes éticos.



7.1 DELINEANDO UM POUCO MAIS A INVESTIGAÇÃO

Este trabalho consiste em uma pesquisa quanti-qualitativa, inspirada em estudos de casos múltiplos (ANDRÉ e LUDKE, 1986), em que se faz uso de múltiplas fontes de evidência, associando estratégias tradicionais com enfoques contemporâneos. Os “Estudos de Caso” são, em geral, utilizados em pesquisas, que demonstram preocupações com os processos e com as explicações correspondentes a seus objetos. Diante de tal configuração e dos objetivos desta tese, o Estudo de Caso mostrou-se como a estratégia mais adequada.

Conforme já mencionado, a questão central que norteia este estudo é: “Como são percebidas ações pedagógicas na perspectiva do conhecimento-solidariedade em EAD?”

Para respondê-la, foram acrescentadas as seguintes questões preliminares:

- 1) Que **condições** pedagógicas, técnicas e éticas favorecem o desenvolvimento do conhecimento-solidariedade na modalidade de EAD?
- 2) Que **saberes** são mobilizados para desenvolver uma experiência em EAD, na perspectiva do conhecimento-solidariedade?
- 3) Que **valores e atitudes** podem ser destacados nas ações

pedagógicas assentadas no conhecimento-solidariedade?

Para investigar como são percebidas ações pedagógicas na perspectiva do conhecimento-solidariedade, a pesquisa envolveu professores e alunos das cinco turmas na modalidade EAD, da UCPel, oferecidas no primeiro semestre de 2007. Todas as pessoas envolvidas, ou seja, professores e alunos consentiram em participar desse processo de averiguação.

QUADRO 3

Disciplinas na modalidade EAD na UCPel em 2007/1

| NOME DA DISCIPLINA | VAGAS | MATRICULADOS | NOME DO PROFESSOR |
|-----------------------------------|-------|--------------|-------------------|
| Deus e a experiência de Deus hoje | 50 | 54 | A |
| Perspectivas ético-antropológicas | 50 | 50 | B |
| Perspectivas ético-antropológicas | 50 | 22 | B |
| Ensino Social da Igreja | 50 | - | C |
| Português Redacional Básico | 50 | 50 | D e E |
| Português Redacional Básico | 50 | 02 | D e E |

Pelo fato de constituírem as primeiras turmas de EAD na UCPel, houve um problema na hora de aplicar o questionário de avaliação docente que, sistematicamente, a cada final de semestre, é enviado a alunos e professores: o instrumento era apropriado para avaliar disciplinas presenciais e algumas questões perderam o sentido quando se tentou aproveitá-las para disciplinas na modalidade EAD. Então, com base no questionário de avaliação e auto-avaliação docente presencial (ANEXO 1) e nos fundamentos do PADOCC da UCPel, fortemente alicerçado na sua identidade católica e no conceito de conhecimento-solidariedade, construiu-se um instrumento específico, explicitado no Anexo 2.

As questões 1 e 2, bem com as questões discursivas, destinam-se unicamente à presente investigação e não continuarão a fazer parte do questionário de avaliação e auto-avaliação docente da UCPel.

Através do sistema informatizado de apoio aos alunos e professores da UCPel, denominado Sistema de Apoio UCPel (SAPU), o questionário foi enviado para o endereço eletrônico de todos os alunos que haviam se matriculado nas disciplinas a distância, num total de 178 alunos. Através do texto (ANEXO 3), solicitava-se a eles que respondessem o questionário, salientando a importância de suas respostas para que soubéssemos em que e como melhorar.

Responderam ao questionário 47 alunos, representando um retorno de 26,4%. Importante salientar que se enviou a todos os alunos matriculados, sem excluir os que haviam desistido por quaisquer razões. Inicialmente, as respostas dos alunos e professores foram trabalhadas conforme as categorias apresentadas no quadro a seguir.

QUADRO 4

Relação das questões do instrumento e categorias iniciais

| Questões | Categorias inicialmente trabalhadas |
|---|--|
| 3) Na apresentação dos conteúdos, incentiva(o) os alunos a pesquisarem e contribuam com a turma? | Protagonismo - Cooperação |
| 4) Relaciona(o) os assuntos abordados de acordo com a realidade dos alunos? | Objetividade |
| 5) Diversifica(o) as atividades desenvolvidas? | Criatividade |
| 6) Nos posicionamentos sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados, incentiva(o) a discussão coletiva? | Interação Comunicacional Protagonismo Subjetividades |
| 7) Incentiva(o) atividades que promovam a expressão de aspectos pessoais entre os participantes (por exemplo: registro de expectativas e sentimentos)? | Subjetividades - Interação |
| 8) Utiliza(o) formas de avaliação que permitem verificar capacidade de argumentação e de fundamentação? | Interação Comunicacional Protagonismo |
| 9) Demonstra(o) preocupação com a opinião dos alunos? | Respeito Mútuo Interação Comunicacional Respeito Ativo |
| 10) Nas atividades desenvolvidas, incentiva(o) integração e ajuda mútua entre os participantes? | Cooperação - Respeito Ativo |
| 11) Demonstra(o) preocupação com o desenvolvimento de respeito mútuo entre todos? | Respeito Mútuo - Respeito Ativo |
| 12) Demonstra(o) preocupação com os valores que está(ou) passando para os alunos? | Responsabilidade Consciência |
| 13) Se você for ser novamente aluno/professor na modalidade EAD o que você mudaria? | Condições de satisfações/insatisfações |
| 14) Nessa experiência diferenciada de ensino aprendizagem, como você se sentiu como aluno/professor? | Condições de satisfações/insatisfações |
| 15) Quais foram suas principais aprendizagens? | Condições de aprendizagens |
| 16) Quais foram suas maiores dificuldades? | Condições de dificuldades |
| 17) Existem aprendizagens realizadas a partir dessa experiência na modalidade EAD que poderão modificar sua atuação como aluno/professor nas aulas presenciais? | Condições de virtualização Ruptura |
| 18) Você acredita que ações de solidariedade na modalidade EAD podem ser desenvolvidas? Como? | Condições de Solidariedade (aspectos éticos) |

7.2 ANÁLISE DOS DADOS

7.2.1 Análise inicial dos dados quantitativos

Os dados, colhidos através das respostas às questões objetivas do instrumento, foram tratados com auxílio dos programas Statistical Package for Social Science (SPSS), STATISTICA e Excel. Após a construção de um banco de dados, procedeu-se uma análise exploratória, empregando técnicas de estatística descritiva. Os quadros 5 e 6, a seguir, mostram os resultados obtidos.

QUADRO 5

Questões objetivas – respostas dos alunos em percentuais

| Questão | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Sim | 4,3 | 91,3 | 80,4 | 76,1 | 56,5 | 76,1 | 82,6 | 82,6 | 67,4 | 58,7 | 69,6 | 82,6 |
| Melhorar | | | 13,0 | 10,9 | 34,8 | 15,2 | 10,9 | 13,0 | 15,2 | 10,9 | 17,4 | 8,7 |
| Não | 95,7 | 8,7 | 4,3 | 8,7 | 6,5 | 6,5 | 2,2 | 2,2 | 6,5 | 26,1 | 4,3 | 2,2 |
| Não Sabe | | | 2,2 | 4,3 | 2,2 | 2,2 | 4,3 | 2,2 | 10,9 | 4,3 | 8,7 | 6,5 |

QUADRO 6

Questões objetivas – respostas dos professores em percentuais

| Questão | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|----------|----|-----|----|-----|----|----|----|-----|----|----|-----|-----|
| Sim | 40 | 100 | 40 | 100 | 60 | 80 | 80 | 100 | 80 | 80 | 100 | 100 |
| Melhorar | | | 60 | 0 | 40 | 20 | 20 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 |
| Não | 60 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 |
| Não Sabe | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Com o objetivo de aprimorar a análise, considerou-se que as respostas SIM representavam a percepção do indicador, e as respostas DEVE MELHORAR e NÃO significavam que aquele indicador não estava sendo bem percebido ou não existia. A resposta NÃO SABE RESPONDER foi desconsiderada.

Procedeu-se o cruzamento dos dados dos alunos e dos professores, tendo por objetivo identificar semelhanças e diferenças entre os dois grupos. Para cada variável, foram agrupadas as respostas SIM, separadamente por aluno e por professor, calculando-se as freqüências absolutas e percentuais. Após, comparou-se os dois grupos pela prova estatística “Quiquadrado de Pearson” (Quadro 7), encontrando-se evidências de diferença significativa apenas entre as distribuições das respostas da questão número 3 (na apresentação dos conteúdos, incentiva(o) os alunos a pesquisarem e contribuírem com a turma).

QUADRO 7

Respostas de professores e alunos, comparadas com prova estatística Quiquadrado de Pearson

| Questão | χ^2 | df | valor p |
|---------|----------|----|---------|
| 1 | | | |
| 2 | 0,472 | 1 | 0,492 |
| 3 | 4,675 | 1 | 0,031 |
| 4 | 1,253 | 1 | 0,263 |
| 5 | 0,009 | 1 | 0,924 |
| 6 | 0,013 | 1 | 0,909 |
| 7 | 0,148 | 1 | 0,700 |
| 8 | 0,904 | 1 | 0,342 |
| 9 | 0,047 | 1 | 0,828 |
| 10 | 0,671 | 1 | 0,413 |
| 11 | 1,512 | 1 | 0,219 |
| 12 | 0,649 | 1 | 0,420 |

Obs: * indica diferença significativa

Estes resultados foram confirmados por uma técnica de análise multivariada, denominada análise de correspondência.

Utilizando-se o programa Excel, construiu-se o gráfico apresentado na figura 1, que permite visualizar melhor as diferenças entre as proporções de resposta SIM de professores e alunos, por questão.

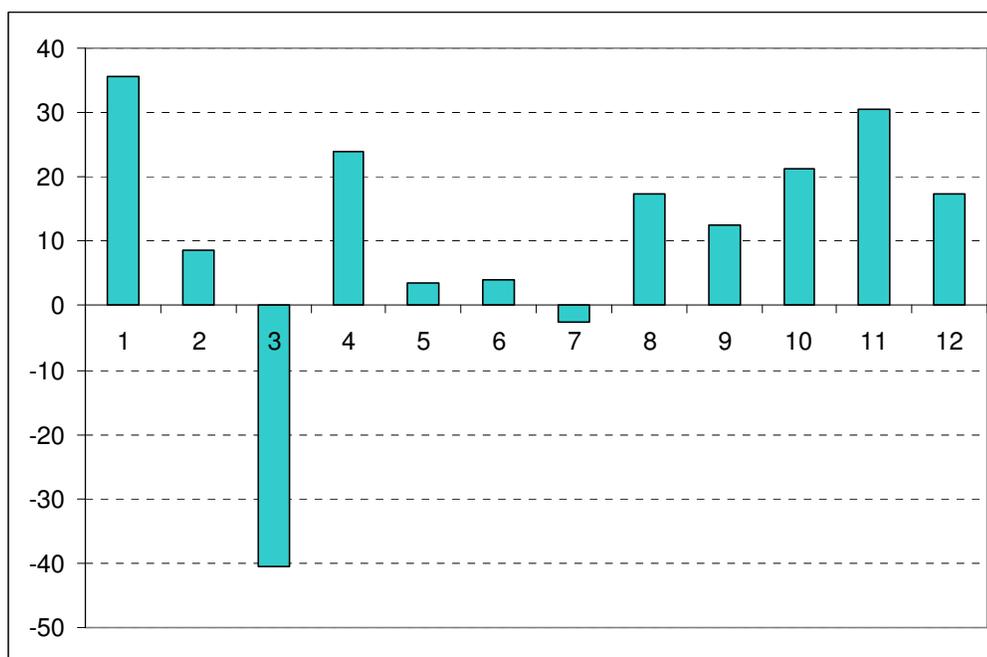


FIGURA 1: Diferenças entre as proporções de resposta sim de professores e alunos por questão

A seguir, as proporções de resposta SIM nas 12 (doze) questões foram plotadas em um diagrama de dispersão, apresentado na Figura 2. Este gráfico sugere a existência de uma correlação positiva entre respostas de alunos e professores. A análise foi complementada pelo cálculo do coeficiente de correlação de Pearson, encontrando-se $r=0,622$ (valor $p = 0,031$), indicando que existe uma “tendência para”, ou seja, nas questões em que se verificou um maior percentual de resposta Sim de professores, houve, também, um maior percentual de respostas SIM de alunos.

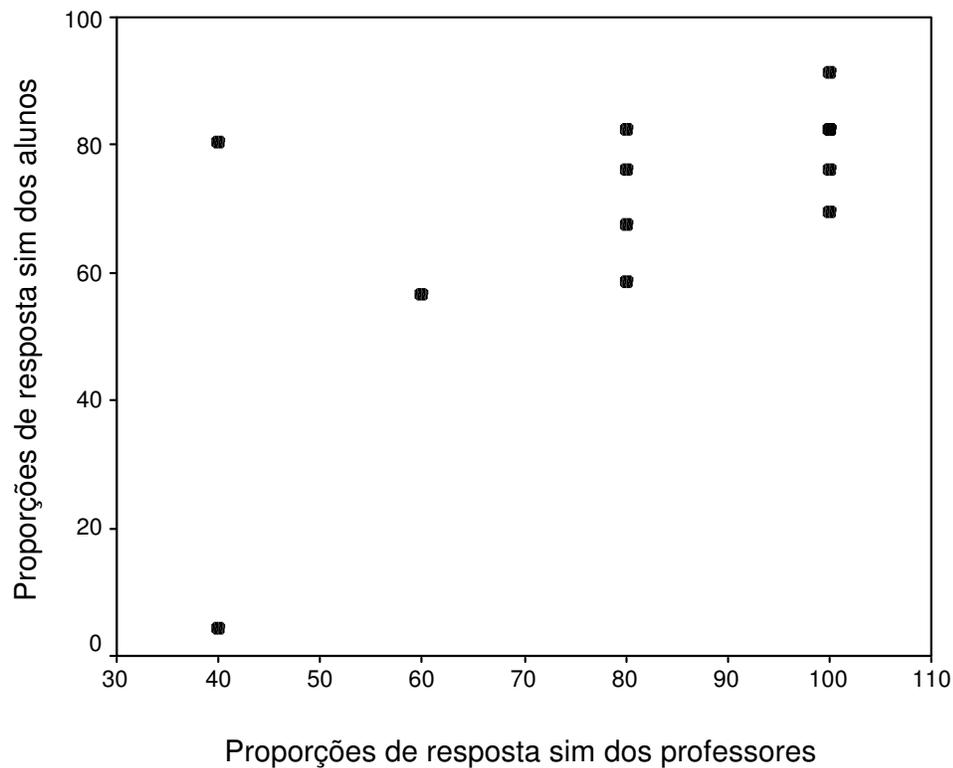


FIGURA 2: Diagrama de Dispersão das proporções de resposta sim de professores e alunos em relação às 12 questões do instrumento

A figura 2 evidencia que a maior diferença de proporções de resposta SIM acontece na questão três. Esta questão, juntamente com a questão sete, foram as que apresentaram um percentual maior de respostas SIM dos alunos, diferentemente das demais, em que os professores obtiveram maiores percentuais.

7.2.2 Análise inicial dos dados qualitativos

Os dados referentes às respostas de professores e alunos às questões discursivas foram analisados de acordo com o processo de redução, como descrito por Miles e Huberman (1994).

Ao final do processo de redução das respostas dos professores, se obteve os seguintes dados:

QUADRO 8

Respostas dos PROFESSORES – questões discursivas após processo de redução

| Questões | Categorias iniciais |
|--|--|
| <p>13) Se você for novamente professor na modalidade EAD, o que você mudaria?</p> <p> Maior interação Maior cooperação Organizaria melhor o material Conheceria melhor as ferramentas Revisaria a avaliação </p> | <p> Interação Cooperação Pedagógica/Comunicacional Técnica </p> |
| <p>14) Nessa experiência diferenciada de ensino aprendizagem, como você se sentiu como professor?</p> <p> Muito bem/sem surpresas Repensando a relação professor-aluno Repensando o conceito ensino-aprendizagem Desafiado Frustrado Com uma responsabilidade enorme Com falta de experiência Sobrecarregado </p> | <p> Pedagógica Responsabilidade (Ética) Gestão do Tempo </p> |
| <p>15) Quais foram suas principais aprendizagens?</p> <p> Uso das ferramentas virtuais Deve-se planejar bem o conteúdo e o material a ser disponibilizado Existe uma pedagogia diferenciada para a EAD Deve-se colocar a agenda de atividades com maior frequência A maioria dos alunos não é autônoma </p> | <p> Técnica Pedagógica/Comunicacional Ética </p> |
| <p>16) Quais foram suas maiores dificuldades?</p> <p> Dificuldades dos Professores que foram colocadas nos alunos Fazer o aluno entender que a frequência é dada pela participação constante Fazer o aluno entender que EAD não é moleza Dificuldades dos Professores que foram colocadas neles mesmos Acompanhar continuamente cada aluno Compreender o mecanismo de funcionamento da EAD </p> | <p> Interação/Comunicacional Pedagógica Ética/Gestão do Tempo Técnica/Pedagógica </p> |
| <p>17) Existem aprendizagens realizadas a partir dessa experiência na modalidade EAD que poderão modificar sua atuação como professor nas aulas presenciais?</p> <p> Valorização da participação o aluno Busca e disponibilização de material para leitura complementar Uso dos recursos da EAD como apoio às aulas presenciais Valorização maior da educação presencial </p> | <p> Protagonismo do Aluno Comunicacional/Pedagógica Técnica/Pedagógica </p> |
| <p>18) Você acredita que ações de solidariedade na modalidade EAD podem ser desenvolvidas? Como?</p> <p> Listas de discussão (mas presencial é melhor) Realizando atividades interativas (com o Wiki, por exemplo) MAS problemas como tempo Os próprios alunos partilhando conhecimentos, idéias, com o uso do fórum de discussão. Orientações colocadas no Material de Apoio que incentivem o compartilhamento de descobertas, material, dicas,... Estimular maior interação entre os alunos, atividades mais partilhadas. </p> | <p> Interação/Gestão do Tempo Cooperação/Interação </p> |

Refletindo sobre as respostas dadas pelos professores, pôde-se perceber que, de forma geral, eles sentiram dificuldades de ordem técnica, pedagógica, comunicacional e de gestão do tempo, além de terem se dado conta de que poderiam trabalhar mais as questões de interação e cooperação.

Na verdade, foi uma experiência totalmente nova para três dos cinco professores e relativamente nova para outros dois, que já haviam trabalhado na modalidade a distância algumas vezes, mas com pouca intensidade. Suas respostas demonstram o ineditismo da situação vivenciada. Perguntados sobre como se sentiram nessa experiência, responderam apontando aspectos como: “repensando o conceito ensino-aprendizagem”, “repensando a relação professor-aluno”, “com falta de experiência”, “frustrado”, “desafiado”, “com uma responsabilidade enorme”.

Estas respostas remetem a questões como o ineditismo da situação e suas conseqüências em termos de desestruturação: novos questionamentos, centrações, necessidade de novas criações, novas aprendizagens, interesse em saber da possibilidade de aplicar essas novas aprendizagens em outras situações, bem na direção de ruptura, conforme Cunha (1996, 1998, 2006) e de virtualização de Levy (1997). As respostas à pergunta 15 (Quais foram suas principais aprendizagens?) demonstram que houve esta necessidade: “existe uma pedagogia diferenciada em EAD”, “deve-se planejar melhor o conteúdo e o material a ser disponibilizado”, “deve-se colocar a agenda com mais freqüência”. Da mesma forma, as respostas à pergunta 17 (Existem aprendizagens realizadas a partir dessa experiência na modalidade EAD que poderão modificar sua atuação como professor nas aulas presenciais?) demonstram que os professores questionaram sua atuação nas aulas presenciais e vêem essas aprendizagens do ambiente virtual como possíveis de serem incorporadas em sua prática docente, independentemente da modalidade.

Quando perguntados sobre a possibilidade de desenvolver ações solidárias em EAD, dois professores responderam que sentiam falta de condições ideais. Segundo eles, as ações poderiam ser desenvolvidas, *mas* no presencial seria melhor e, ainda, alegaram falta de tempo. As respostas que condicionam a realização de ações de solidariedade a determinadas situações podem sugerir, como em outros estudos (MENIN, 2002; ZUCHETTO e MANTOVANI DE ASSIS, 2006), a existência desse tipo de conhecimento em patamar inferior ao último, quando a solidariedade torna-se um imperativo radical. Ou ainda, podem sugerir que, embora esse conhecimento esteja em patamares superiores, as condições de contexto individual ou/e coletivo impedem sua ação, salientando que “poder ser

solidário” vincula-se a condições complexas e dinâmicas. Da mesma forma, os professores que responderam ser possível haver ações de solidariedade em EAD com “os próprios alunos partilhando conhecimentos, idéias, com o uso de fóruns de discussão”, ou ainda “estimulando maior interação”, ou “compartilhando descobertas, material, dicas”, expuseram, apenas, os aspectos de interação e partilha desse conhecimento. Tais colocações parecem sugerir que desconhecem sua complexidade, evidenciando que esse conhecimento, como outros, dependem de um processo de aprendizado longo e laborioso.

Dando continuidade à investigação, o mesmo processo de redução de dados foi realizado para as respostas dos alunos, resultando no quadro a seguir:

QUADRO 9

Respostas dos ALUNOS – questões discursivas após processo de redução

| Dimensão 1 | Respostas dos alunos | Categoria inicial |
|--|---|---|
| 13) Se você for novamente aluno na modalidade EAD, o que você mudaria? | | |
| Nos alunos | Minha disponibilidade de tempo Minha participação, tentaria ser mais presente PRESTAREI MAIS ATENÇÃO COM OS PRAZOS DE ENTREGAS DE TRABALHOS Em geral achei que deixo a desejar essa modalidade, mas talvez seja eu que não me adaptei muito bem. Minha postura na disciplina (ficar mais atento ao desenvolvimento do conteúdo) | Gestão do tempo Interação Pedagógica |
| Nos professores (1 aluno) | Falta de preparo dos professores para EAD | Técnica |
| Na metodologia | A própria metodologia e datas das avaliações presenciais deveriam ser apresentadas no momento da matrícula Os horários de discussão coletiva síncrona, Trabalhos mais interessantes e pedidos com menos frequência Encontros presenciais fariam com que os alunos ficassem em forma de círculo, dando seu nome e qual curso faz. Fazendo esta breve apresentação, faz com que os alunos interajam um pouco mais facilitando os trabalhos em grupo. Faria mais aulas presenciais pelo menos 1 ao mês, acho isso importante para a integração do grupo menor quantidade fóruns As notas das avaliações devem ser colocadas mais rápido As datas das provas (para ficar igual às aulas presenciais) Fazer mais debates, mais interação entre os alunos. Acabamos sem conhecer nossos colegas Exercícios mais claros, de acordo com a linguagem atual. A aplicação das faltas deve ser diferente da presencial (sem faltas) | Pedagógica Comunicacional Gestão do tempo Criatividade Interação Subjetividade Comunicacional |
| No conteúdo | Teórica demais, e diríamos que até sem fundamento. | Pedagógica |

| | | |
|--|---|--|
| No Teleduc | Considero o Teleduc uma vergonha para a universidade Olhar o site (dá para ver as respostas no código fonte) | Técnica |
| Geral | Nada | |
| 14) Nessa experiência diferenciada de ensino aprendizagem, como você se sentiu como aluno? | | |
| Positivamente (27 alunos) | Mais a vontade com liberdade de expressão, À vontade para desenvolver as tarefas no horário mais adequado Tranqüila Muito bem para realizar as tarefas nos dias e horários que eu posso Muito bem (4 alunos), Bem legal, Bem (5 alunos), É muito trabalhoso, mas isso é bom. É uma forma diferente, demorei um pouco a me acostumar, mas no final já estava gostando mais. Senti minhas opiniões respeitadas, e o respeito também surge na flexibilidade de horário que preserva a vida cotidiana. A idéia é ótima e os espaços para discussão são bons para sabermos como os colegas pensam e no que acreditam. Senti um espaço proveitoso para opiniões, o que é somatório para todos. Bem, muito confortável. Muito bem, melhor até que com aulas presenciais. Temos mais liberdade em expressar nossas opiniões Muito bem, gostei muito. Muito confortável Me surpreendeu – o curso a distância ensina, basta o aluno querer. Gostei da experiência Normal – depende de interesse e disciplina do aluno Sou um aluno reservado, diante dos professores, numa sala de aula. Já no ensino a distância este meu comportamento “tímido” foi praticamente eliminado | Liberdade Gestão do tempo Pedagógica Éticas (respeito e flexibilidade) Comunicacional Subjetividades incentivadas e respeitadas |
| Negativamente (6 alunos) | Não me senti entrosada Um pouco perdido Na verdade fiz essa modalidade pois não tive opção de escolha, meus horários não fechavam, como aluno aproveitaria bem mais indo as aulas Método muito distante, Um pouco perdido Completamente menosprezado pelos professores, fui tratado com desprezo e arrogância. | Interação Comunicacional Ética (respeito mútuo) |
| Sem diferenças | Normal | |
| 15) Quais foram suas principais aprendizagens? | | |
| Relacionadas ao conteúdo da disciplina | Olhar crítico que desenvolvi através da disciplina Descobertas internas Assuntos gerais importantes para me crescimento ético Pensar em assuntos extremamente atuais, discutindo-os e trocando idéias sobre eles. De todos os temas aprendi um pouco A fazer uma auto-reflexão sobre temas ainda confusos Ética e Antropologia Filosofia e sua importância Assuntos gerais, importantes para meu crescimento moral e ético. Valores da vida, forma e entendimento de diversas religiões. Perdi a idéia de religião como algo fechado, e sim, de um mundo que tenta se encaixar a medida que o mundo se transforma e evolui Modo como devemos nos posicionar frente à sociedade e ao mundo, como devemos agir em meio | Pedagógicas |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>a tantos problemas que o mundo e as pessoas estão passando.</p> <p>Acréscimo de conhecimento, em todas as atividades.</p> <p>Poder discutir com as pessoas coisas do cotidiano da gente</p> <p>NOVAS VISÕES SOBRE DIVERSAS RELIGIÕES</p> <p>Elaboração de texto</p> <p>Produção de textos (evolui bastante)</p> | |
| Relacionadas à modalidade EAD | <p>Outra maneira de estudar</p> <p>Que a universidade depende muito mais do aluno do que do professor</p> <p>Nova modalidade de ensino</p> <p>Refletir sobre a atenção que está sendo dada as aulas normais</p> <p>Aperfeiçoar minha organização (disciplinar-se em relação ao tempo)</p> <p>Entender a metodologia (por dificuldades minhas)</p> <p>O bom aprendizado não depende somente do docente e sim de nos como alunos</p> <p>Aprender a estudar "sozinho" e a pesquisar melhor</p> <p>Responsabilidade de prazos</p> <p>Em todos os sentidos, pois, o vejo como um lugar para debates saudáveis, onde todos se expressam com mais facilidade. Aprendi que o mundo virtual está cada vez mais presente e o lado positivo disso</p> <p>O método de ensino a distância</p> <p>Aprendi a não me matricular novamente em disciplinas a distância</p> <p>Testar minha disciplina nas atividades fora da sala de aula</p> <p>Os professores nos incentivaram a ser mais companheiros e a dividir o conhecimento com os demais colegas</p> | <p>Pedagógicas</p> <p>Protagonismo do aluno</p> <p>Ruptura / virtualização</p> <p>Gestão do tempo</p> <p>Interação/ Comunicacional</p> <p>Ética (cooperação)</p> |
| 16) Quais foram suas maiores dificuldades? | | |
| Técnicas:(6 alunos) | <p>Acesso algumas vezes, e também disponibilidade de tempo.</p> <p>Meu computador: tive problemas, que nada tem a ver com o EAD.</p> <p>Pesquisar sobre alguns tópicos</p> <p>O sistema (2 alunos)g</p> <p>O sistema tinha diversos erros (que não aconteciam apenas comigo, mas com outros alunos tmb), como textos que foram enviados e se perderam, arquivos que foram enviados e sumiram.</p> | <p>Técnica</p> <p>Gestão do tempo</p> |
| Gestão do Tempo (10 alunos) | <p>Participar dos fóruns, os horários não correspondiam com os meus.</p> <p>Acessar todos os dias</p> <p>Conciliar as atividades das disciplinas a distância com as atividades das outras matérias</p> <p>Falta de tempo (5 alunos – para responder e-mails, pesquisar, responder nos fóruns, para ler os textos, para entregar os trabalhos)</p> <p>Participar das agendas (alunos)</p> | Gestão do tempo |
| Relativas ao conteúdo (2 alunos) | <p>Relacionar os assuntos</p> <p>2 textos muito longos</p> | Pedagógicas |
| Metodológicos (5 alunos) | <p>Entender a metodologia, mas por dificuldade própria.</p> <p>"Confusão" no final (???)</p> <p>Não estava acostumada a me comunicar com o professor só por e-mail</p> <p>O tipo de exercícios com respostas confusas</p> <p>Em alguns exercícios, como nos de completar lacunas, o programa não funcionou muito bem.</p> | <p>Pedagógicas</p> <p>Interação</p> |
| Pessoal (1 aluno) | <p>Forma de me expressar</p> | <p>Interação</p> <p>Comunicacional</p> |
| Geral (8 alunos) | Nenhuma | |
| 17) Existem aprendizagens realizadas a partir dessa experiência na modalidade EAD que poderão modificar | | |

| sua atuação como aluno nas aulas presenciais? | | |
|---|---|--|
| Sim: 19 alunos | <p>Fazer algumas tarefas pela internet, principalmente entrega de trabalhos.</p> <p>Sim, precisamos ter uma disciplina e comprometimento maior.</p> <p>vou refletir mais profundamente sobre cada assunto proposto em aula</p> <p>Estudo do conteúdo antes do desenvolvimento em sala de aula</p> <p>a não depender dos outros</p> <p>Ir para as aulas mais preparado e com os textos digeridos.</p> <p>O conteúdo da disciplina me ensinou a ser agir melhor como pessoa</p> <p>A experiência de testar algo diferente</p> <p>Ser mais participativo na aula presencial como na aula a distância</p> <p>Sim, pois para as matérias em EAD precisamos ter uma disciplina e comprometimento maior, para cumprir todos os prazos estipulados e, portanto, podemos levar este comprometimento e disciplina para as outras matérias, não deixando trabalhos e outras atividades para a última hora.</p> <p>O incentivo ao estudo de forma individual e disciplinada Contribuiu na redução da minha "timidez" diante dos professores</p> | <p>Ruptura/virtualização</p> <p>Ética (responsabilidade)</p> <p>Ética (autonomia)</p> <p>Gestão do tempo</p> <p>Ética (subjetividade respeitada)</p> |
| Não: 12 alunos | <p>Não, porque sempre procuro buscar além do professor, mas creio que para muitos alunos, houve um aprendizado, quanto a capacidade de cada um independente do professor ou do sistema de ensino.</p> | <p>Ética (autonomia)</p> |
| 18) Você acredita que ações de solidariedade na modalidade EAD podem ser desenvolvidas? Como? | | |
| Sim: 13 alunos | <p>Houve a criação dos grupos, onde os alunos trocaram experiências e podiam inclusive estudar os temas juntos (mesmo distantes)</p> <p>Assim como as avaliações, as ações poderão se desenrolar e num dia específico serem concretizadas (como, por exemplo, alguma campanha de arrecadação)</p> <p>Identificar as reais necessidades dos bairros através das comunidades organizadas</p> <p>Trazer doações em cada ato presencial (aula) para alguma entidade carente. Sendo a entidade discutida por e-mail por todos</p> <p>Através dos fóruns os alunos se interajam a praticar solidariedade</p> <p>A partir de abaixo-assinados pela Internet, por exemplo. Discussões mais freqüentes, quando podemos falar com todos e não só com um grupo.</p> <p>Por meio de fóruns</p> <p>Sim, devido a troca de idéias muitas ações podem surgir, com o propósito de ajudar pessoas a se desenvolverem em suas profissões.</p> <p>A solidariedade está presente no foro íntimo de cada ser humano, no entanto algumas pessoas não sabem como externá-la. Como desenvolver cabe aos alunos discutirem qual seria a melhor maneira. Os professores poderiam auxiliar, pois é necessário um líder para que tais ações se concretizem.</p> | <p>Interação</p> <p>Ética (cooperação)</p> <p>Ética (professor como exemplo)</p> <p>Ética (solidariedade como já construída em cada um)</p> |
| Depende: 10 alunos | <p>Desde que seja o desejo de cada um fazê-las</p> <p>Se começarmos a enxergar nosso próximo como parte também do nosso mundo, se começarmos a sermos um pouco mais atuantes na sociedade forma positiva</p> <p>Mas acredito que está dentro de cada um (e despertar a solidariedade não depende do sistema)</p> <p>Mas só tentando mudar um pouco as pessoas que estão cursando a disciplina</p> <p>Não havia pensado neste assunto, mas acredito que sempre é possível fazer alguma ação de solidariedade, mas primeiro, será necessário enfrentar a barreira da distancia, que faz com que seja um pouco mais</p> | <p>Ética (solidariedade dependendo de condições)</p> <p>Ética (reciprocidade) participação/interação</p> <p>Ética (dependendo de modificar e aproximar as pessoas)</p> |

| | | |
|----------------------------|---|--|
| | complicado. Depende da turma Depende dos alunos (tem que partir da pessoa) Cabem algumas avaliações de participação (???) Se o aluno tiver tempo (pois quem faz a distância tem problema de falta de tempo) | |
| Não: (4 alunos) | Não. (ações de solidariedade ????) | Ética (nem admite que seja possível a solidariedade) |
| Não sei responder: 1 aluno | | |
| Não respondeu: 10 alunos | | |

A partir da colocação dos alunos, diversas leituras puderam ser feitas. Suas respostas demonstraram que estão atentos a vários aspectos e que têm posicionamentos possíveis de se constituírem em contribuições positivas para as novas turmas EAD da UCPel. Houve sugestões quanto aos aspectos operacionais como, por exemplo, que sejam marcadas e apresentadas, no momento da matrícula, as datas das avaliações e dos horários de discussão síncrona; questões de interação, como a possibilidade de mais encontros presenciais, de mais debates e mais interações para que os alunos se conheçam melhor; aspectos técnicos, como alertas para problemas existentes no Teleduc, que permite aos alunos mais aptos em tecnologia encontrar as respostas dos exercícios. Tais sugestões demonstram o quanto o aluno é capaz de contribuir positivamente, evidenciando a importância de paradigmas que incluem o aluno, como protagonista do processo ensino-aprendizagem.

Dentre os alunos que responderam a questão referente ao que foi aprendido nesta nova experiência de fazer uma disciplina na modalidade EAD, grande parte considerou que foi muito bom estudar dessa forma, pois se sentiram confortáveis, com liberdade e respeitados. A fala de um dos alunos chega a ser surpreendente: “Senti minhas opiniões respeitadas, e o respeito também surge na flexibilidade de horário que preserva a vida cotidiana”. A forma como esse aluno se vê respeitado, associando respeito à flexibilidade de horário que dispõe para estudar, surpreende pelo seu ineditismo, contrapondo a imagem de flexibilidade ligada à marginalidade, apresentada por Belloni (2006), a partir de dados de Walker (1993). Ao citar diferentes visões sobre as características dos estudantes em EAD, Belloni (2006) refere-se às pesquisas feitas com estudantes australianos em um tipo

de modalidade, que, certamente, não incluía as modernas TIC, hoje disponíveis. Uma de suas visões de aluno em EAD, que tende a evoluir e se transformar é a seguinte:

Uma imagem dominante é a do silêncio, tranqüilidade e solidão. Um tema recorrente é o tempo de estudo: tarde da noite, quando as crianças estão acomodadas, o marido vendo televisão na sala (muitos estudantes são mulheres), está escuro lá fora, pode haver um cão ou gato por perto, a cozinha está limpa e arrumada, os lanches para o dia seguinte estão prontos na geladeira, e a estudante arranja um espaço na ponta da mesa, desarrumando o mínimo possível a mesa posta para o café da manhã. Os livros estão abertos e o “estudo” pode começar. (WALKER, 2003, p.23 *in* BELLONI, 2006, p.40).

Quando um dos alunos mencionados diz: “sou um aluno reservado diante dos professores, numa sala de aula. Já no ensino a distância este meu comportamento “tímido” foi praticamente eliminado”, confirma o que Pallof e Pratt escrevem sobre a timidez em ambientes virtuais:

A julgar por nossa experiência, a educação a distância, por computador, pode fazer com que um aluno, considerado quieto em sala de aula tradicional, passe a ser um aluno barulhento na sala de aula on-line. O ensino a distância pode oferecer uma experiência educacional que ajude a motivar os alunos que parecem mais quietos e menos propensos a participar de um debate (2002, p.31).

Então, questiona-se: será ambiente virtual capaz de proporcionar, para algumas pessoas, uma espécie de “prótese emocional”, fazendo com que se vejam mais fortes – ou mais iguais aos outros, que se vêem bem -, assim como os óculos podem nos fazer ver melhor – ou igual aos outros que enxergam bem? Palloff e Pratt dizem que:

Uma pesquisa, conduzida por um dos autores, indica que uma pessoa introvertida provavelmente terá melhor desempenho on-line, dada à ausência das pressões que existem nas situações presenciais. Em

contrapartida, as pessoas extrovertidas podem ter maior dificuldade de se fazerem notar em um ambiente on-line, algo que fazem com facilidade quando o contato é direto (1996, p.30).

O ambiente virtual parece ser capaz de oportunizar uma situação de igualdade a algumas pessoas, sugerindo produção de diferenças na auto-estima.

Um dos alunos, frente à pergunta sobre as aprendizagens realizadas na experiência em EAD e que levaria para as aulas presenciais, deu como resposta: “contribuiu na redução da minha “timidez” diante dos professores”. Interessante ressaltar que essa experiência no ambiente virtual, ao permitir que a timidez fosse praticamente eliminada, parece ter tido efeitos positivos no comportamento do aluno em sala de aula presencial, fazendo com que se pense nas questões de virtualização/ruptura do ponto de vista do aluno.

Será que a auto-estima deste aluno, construída em ambiente virtual, tornou-se suficientemente forte, a ponto de apoiá-lo nas situações de aprendizagem presenciais? Diferenças na auto-estima estão relacionadas com as diferenças na maneira como as pessoas desempenham suas atividades. Em estudos anteriores, (XAVIER, 2000), ao investigar o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da auto-estima, percebi a existência de associação entre o desenvolvimento de relações de cooperação e atitudes autônomas, bem como a elevação da auto-estima. A ampliação de tais relações é objeto de explicitação, através da figura denominada Círculo Indissociável (p.54) apresentada a seguir:

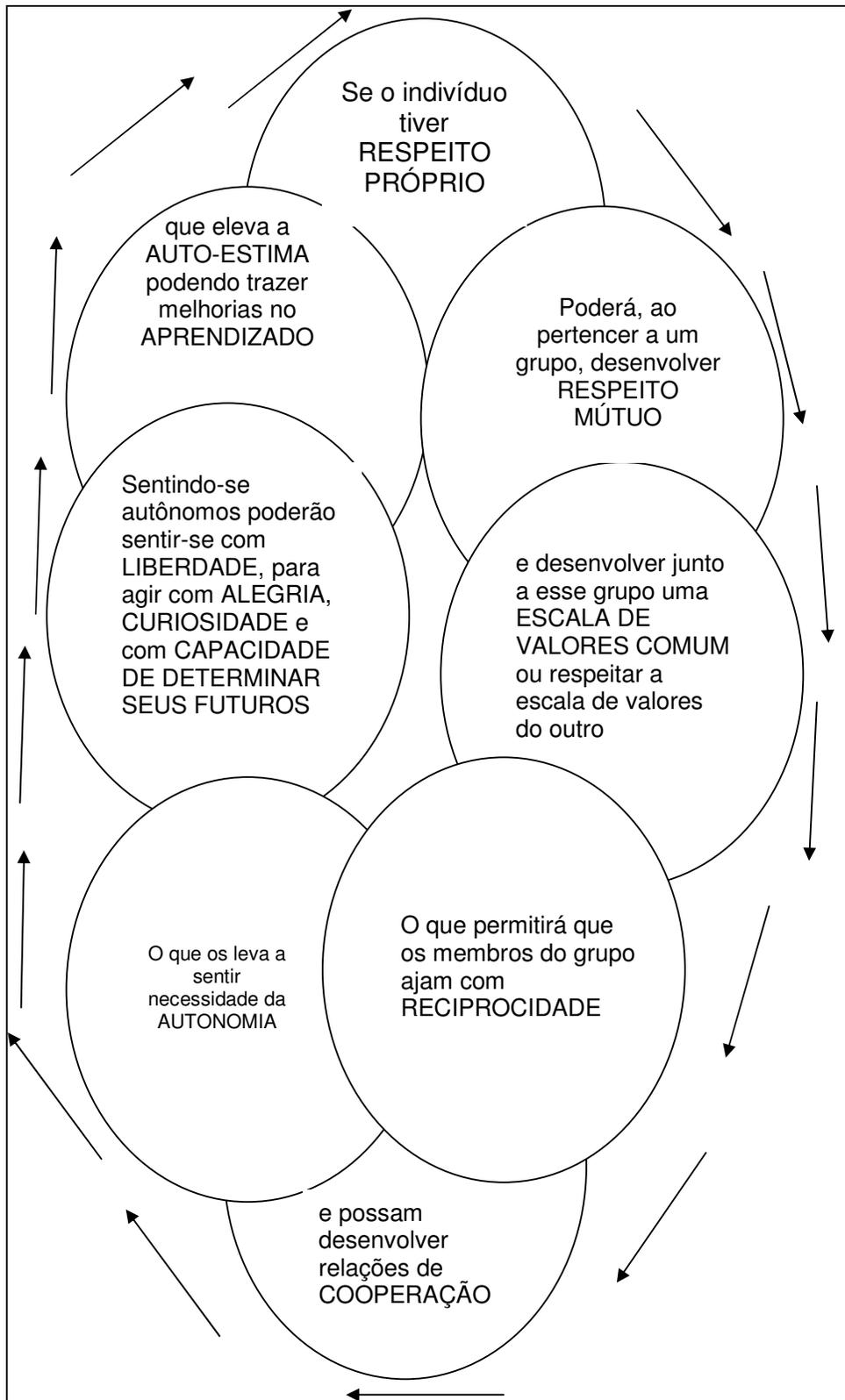


FIGURA 3: Círculo Indissociável

O fato de disciplinas EAD terem sido oferecidas em vários horários presenciais, fez com que as opções por esta modalidade se dessem por escolha e não por imposição. Apenas um aluno matriculou-se em uma das disciplinas EAD, por não poder cursá-la nos horários presenciais e, assim, expressou seu desagrado: “aprendi a não me matricular novamente em disciplinas a distância” e “na verdade fiz essa modalidade porque não tive opção de escolha, meus horários não fechavam; como aluno aproveitaria bem mais indo as aulas”. A fala desse aluno nos remete à importância das ações decorrentes de escolhas como forma de comprometimento, por ser algo que parte de si mesmo. Ao mesmo tempo, sua resposta nos leva a pensar que a compreensão que ele possui de aula vincula-se a um momento que exige presença física das pessoas: para ele, comparecer às aulas tem um sentido de obrigatoriedade de presença física.

No entanto, a grande maioria dos alunos que se matriculou por escolha própria, demonstrou grande satisfação, ressaltando aspectos positivos como liberdade e respeito, considerando que a EAD é “*até melhor que com aulas presenciais*”. Esses dados confirmam as características mais comuns dos bons alunos virtuais, conforme apontadas por Pallof e Pratt (2002). De acordo com os autores, os alunos que obtiveram bons resultados em programas de educação a distância possuem características em comum como:

- buscam voluntariamente novas formas de aprender;
- são motivados, têm maiores expectativas e são disciplinados;
- tendem a ser mais velhos do que o aluno médio;
- demonstram possuir uma atitude de maior seriedade em relação ao curso.

Ao serem perguntados sobre suas aprendizagens, os alunos ressaltaram as diferenças em relação ao presencial: “Outra maneira de estudar”, “Nova modalidade de ensino”, “O método de ensino a distância”, “Aprendi que o mundo virtual está cada vez mais presente e o lado positivo disso”. Tais posicionamentos comprovam as modificações necessárias para uma boa atuação como professor ou como aluno virtual. Eles apontam dificuldades quanto a acesso, gestão do tempo, questões técnicas relacionadas aos próprios computadores e com o sistema Teleduc ou com a própria metodologia EAD, que exige novos comportamentos.

Outros alunos perceberam seu maior protagonismo nessa modalidade: “O bom aprendizado não depende somente do docente e sim de nós como alunos” e ainda “Que a universidade depende muito mais do aluno do que do professor”, confirmando o que Moran (2007) diz: “A educação on-line de qualidade reafirma o princípio por demais conhecido de que o foco principal está mais na aprendizagem do que no ensino” (p.139). A ênfase no estudante também é referida por Belloni (2006). A autora acredita que, embora essa concepção seja muito aceita por todos os atores do processo ensino-aprendizagem, na maioria dos casos é apenas discurso, não está presente na prática dos professores. Ainda, segundo ela

Um processo educativo centrado no aluno significa não apenas a introdução de novas tecnologias na sala de aula, mas principalmente uma reorganização de todo o processo de ensino de modo a promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem. (p.102).

Parece ter sido a essa capacidade de auto-aprendizagem que os alunos se referem, quando falam: “incentivo ao estudo de forma individual e disciplinada”, “a não depender dos outros”, “a estudar “sozinho” e a pesquisar melhor”.

Algumas vezes, os alunos fazem referências aos aprendizados que poderiam levar para as aulas presenciais, como por exemplo: “Refletir sobre a atenção que está sendo dada às aulas normais”, “Aperfeiçoar minha organização (disciplinar-se em relação ao tempo)”. Estas posições, bem como os depoimentos dos professores, nos remetem ao conceito de virtualização como indicativo de uma possibilidade, conforme Levy (1997) e, também, nos estimulam a pensar no conceito de ruptura, proposto por Cunha (1996, 1998, 2006). Esse, porém, estaria voltado aos alunos que rompem com um comportamento antes estabelecido, devido a reflexões provocadas por novas vivências.

Surpreende a maneira como alguns alunos se colocam, considerando-se culpados frente ao insucesso: “Entender a metodologia (por dificuldades minhas)”, “Em geral achei que deixou a desejar essa modalidade, mas talvez seja eu que não me adaptei muito bem”. Será esta postura consequência de anos de estudo sob um paradigma em que o professor é o “dono da verdade”?

Um dos alunos demonstrou ter percebido o incentivo à cooperação “os professores nos incentivaram a ser mais companheiros e a dividir o conhecimento com os demais colegas”. Embora em alguns depoimentos de professores e alunos se observe referências à interação, observa-se, também, que não citam a cooperação não com a mesma intensidade. A interação é importante, porém sua qualidade é que determina suas conseqüências. De acordo com Valentini e Fagundes (2005), trocas que incluem confrontação de perspectivas capazes de levar à reciprocidade e a auto-organizações têm forte influência sobre os processos cognitivos dos parceiros e são fontes de cooperação. Essas reflexões nos auxiliam a compreender os dados encontrados nesse estudo.

7.2.3 Novas sistematizações

As posições de alunos e professores, cotejadas com o referencial teórico trabalhado, induziram à revisão das categorias iniciais, que foram sistematizadas de outra forma. Com intenção de responder uma das perguntas dessa investigação, sobre os saberes docentes em EAD na perspectiva do conhecimento-solidariedade, construiu-se, então, o quadro a seguir:

QUADRO 10

Resumo das dimensões dos saberes docentes em EAD na perspectiva do conhecimento solidariedade

| Dimensão 1 | Dimensão 2 |
|-------------------------|---|
| Saberes Docentes | Condições que favorecem ações na perspectiva do conhecimento-solidariedade |
| Pedagógica | Paradigma Emergente |
| | Concepção de conhecimento construtivista |
| | Pedagogia Relacional |
| | Pensamento divergente, complexo, flexível |
| | Uso da possibilidade de grande produção escrita e de suas características de exigência de maior organização de pensamento, aumento de auto-estima, responsabilidade, prazer e entusiasmo. |
| | Uso da capacidade de concretude e resiliência das informações para obtenção de maior reciprocidade nas relações e reversibilidade de pensamento. |
| | Uso da possibilidade de criação de CVA e de cenários e estratégias para disponibilização e tratamento dos conteúdos. |
| Comunicacional | Lógica de comunicação aberta, complexa, flexível |
| | Interatividade, no sentido de disposição interna para grande quantidade de trocas e no sentido de deixar uma "indeterminância no ar" que funcione como uma abertura para a co-autoria, com o objetivo de favorecer a reciprocidade, a tomada de consciências das próprias ações, objetividade e a criatividade. |
| Técnica | Familiaridade com o uso de recursos informáticos incluindo TIC e AVA. |
| Gestão | Gestão do tempo |
| | Gestão dos recursos informáticos-comunicacionais |
| Ética | Saber ser solidário |
| | Querer ser solidário |
| | Poder ser solidário |

Como o principal objetivo deste trabalho foi explorar as ações pedagógicas na perspectiva do conhecimento-solidariedade em EAD, tornou-se importante detalhar mais as subcategorias SABER SER, QUERER SER e PODER SER solidário, referentes aos saberes éticos.

Refletindo, especificamente, sobre os valores e atitudes que podem estar presentes no saber, no querer e no poder ser solidário, procedeu-se a sistematização dos estudos apresentados anteriormente, alusivos ao conhecimento-

solidariedade que resultou no quadro a seguir:

QUADRO 11

Valores e atitudes presentes no saber ser, querer ser e poder ser solidário

| DIMENSÃO 1 | DIMENSÃO 2 Valores/atitudes |
|------------|------------------------------------|
| Saber ser | Auto-conhecimento |
| | Descentração |
| | Reciprocidade |
| | Tomada de consciência |
| | Objetividade Progressiva |
| | Criatividade |
| | Equacionamento Moral |
| | Sensibilidade Moral |
| Querer ser | Auto-respeito |
| | Respeito mútuo |
| | Empatia |
| | Indignação |
| | Confiança |
| | Obrigatoriedade |
| | Responsabilidade |
| | Vergonha |
| | Honra |
| | Incentivo a relações de cooperação |
| Poder ser | Respeito ativo |
| | Coragem |
| | Ambiente cooperativo |

Tendo em vista ampliar o estudo para melhor explicitar como são percebidas as ações pedagógicas na perspectiva do conhecimento-solidariedade em EAD, retomei ao instrumento aplicado aos professores e alunos, construindo o quadro 12, o qual relaciona questões do instrumento com o quadro 10 denominado: “Dimensões do saber ser, querer ser e poder ser solidário”.

QUADRO 12

Relação entre as dimensões do conhecimento-solidariedade e as questões do instrumento

| DIMENSÃO 1 | DIMENSÃO 2 Número do indicador e Valores/attitudes | Questões do questionário relacionadas e somadas |
|-------------------|--|--|
| Saber Ser | 1 Auto-conhecimento | 12, 7 |
| | 2 Descentração | 7, 9 |
| | 3 Reciprocidade | 10, 6 |
| | 4 Tomada de consciência | 12, 6 |
| | 5 Objetividade Progressiva | 4 |
| | 6 Criatividade | 5 |
| | Equacionamento Moral 7 Espírito de justiça | 10,11 |
| | Equacionamento Moral 8 Destacar elementos morais | 5, 11, 12 |
| | Equacionamento Moral 9 Pensar nos pressupostos dos elementos morais | 10, 11, 12 |
| | Equacionamento Moral 10 Hierarquizar elementos morais | 11, 12, 8, 9 |
| | Equacionamento Moral 11 Dar sustentação precisa a seus julgamentos | 8, 4, 12 |
| | Sensibilidade Moral 12 Espírito de Generosidade | 3, 9, 10 |
| | Sensibilidade Moral 13 Atento a singularidades, a contextos, a detalhes | 5, 7, 9 |
| | Sensibilidade Moral 14 Vontade e capacidade de pensar além | 4, 5, 9 |
| | Sensibilidade Moral 15 Ler nas entrelinhas, interpretar sinais, perceber a sensibilidade alheia | 9, 11 |
| Querer Ser | 16 Auto-respeito | 11, 12 |
| | 17 Respeito mútuo | 7, 9, 11 |
| | 18 Empatia | 11, 7 |
| | 19 Indignação | 9, 10, 11 |
| | 20 Confiança | 3, 6, 8, 12 |
| | 21 Obrigatoriedade | 9, 12 |
| | 22 Responsabilidade | 9, 11, 12, 8, 10 |
| | 23 Vergonha | 12, 9, 11 |
| | 24 Honra | 11, 12, 6 |
| | 25 Incentivo a relações de cooperação | 3, 6, 10, 11 |
| Poder Ser | 26 Respeito ativo | 3, 4, 5, 6, 9, 11 |
| | 27 Coragem | 12 |
| | 28 Ambiente cooperativo | 3, 6, 7, 9, 10, 11 |

Para cada um dos 28 indicadores, procedeu-se, então, a soma dos valores em cada item (sim, deve melhorar, não e não sabe responder) de cada resposta, seguida da média aritmética, com a finalidade de chegar aos valores totais em cada

item, para cada categoria de análise. O quadro 13 demonstra a distribuição dos totais obtidos.

QUADRO 13

Percentuais das respostas por indicador

| Indicador | Dimensão 1 | Valores/attitudes | A (sim) B(melhorar) C (Não) D (Não sabe) (primeiro valor refere-se às respostas dos alunos e o segundo refere-se às respostas dos professores) | | | |
|-----------|------------|--|---|--------------|-------------|-------------|
| | | | A | B | C | D |
| 1 | Saber ser | Auto-conhecimento | 82,6 | 9,8 | 2,2 | 5,4 |
| | | | 90 | 10 | 0 | 0 |
| 2 | Saber ser | Descentração | 75,0 | 13,05 | 4,35 | 7,6 |
| | | | 80 | 20 | 0 | 0 |
| 3 | Saber ser | Reciprocidade | 67,4 | 13,05 | 16,3 | 3,25 |
| | | | 80 | 10 | 10 | 0 |
| 4 | Saber ser | Tomada de consciência | 79,35 | 11,95 | 4,35 | 4,35 |
| | | | 90 | 10 | 0 | 0 |
| 5 | Saber ser | Objetividade Progressiva | 76,1 | 10,9 | 8,7 | 4,3 |
| | | | 100 | 0 | 0 | 0 |
| 6 | Saber ser | Criatividade | 56,5 | 34,8 | 6,5 | 2,2 |
| | | | 60 | 40 | 0 | 0 |
| 7 | Saber ser | Equacionamento Moral (Espírito de justiça) | 64,15 | 14,15 | 15,2 | 6,5 |
| | | | 90 | 0 | 10 | 0 |
| 8 | Saber ser | Equacionamento Moral (Destacar elementos morais) | 69,57 | 20,3 | 4,33 | 5,8 |
| | | | 86,67 | 13,33 | 0 | 0 |
| 9 | Saber ser | Equacionamento Moral (Pensar nos pressupostos morais) | 70,3 | 12,33 | 10,86 | 6,5 |
| | | | 93,33 | 0,00 | 6,67 | 0,00 |
| 10 | Saber ser | Equacionamento Moral (Hierarquizar elementos morais) | 75,55 | 13,57 | 3,8 | 7,08 |
| | | | 95 | 5 | 0 | 0 |
| 11 | Saber ser | Equacionamento Moral (Sustentação precisa aos seus julgamentos) | 82,6 | 13,0 | 2,2 | 2,2 |
| | | | 100 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | Saber ser | Sensibilidade Moral (Espírito de Generosidade) | 68,83 | 13,03 | 12,3 | 5,8 |
| | | | 66,67 | 33,33 | 0,00 | 0,00 |
| 13 | Saber ser | Sensibilidade Moral (Atento a singularidades, a detalhes) | 68,83 | 20,30 | 5,07 | 5,80 |
| | | | 73,33 | 26,67 | 0,00 | 0,00 |
| 14 | Saber ser | Sensibilidade Moral (Vontade e | 66,67 | 20,30 | 7,23 | 5,80 |

| | | | | | | |
|-----------|------------|---|--------------|--------------|-------------|-------------|
| | | capacidade de pensar além) | 80 | 20 | 0 | 0 |
| 15 | Saber ser | Sensibilidade Moral (Ler nas entrelinhas, perceber a sensibilidade alheia) | 68,50 | 10,87 | 3,60 | 6,53 |
| | | | 90 | 10 | 0 | 0 |
| 16 | Querer ser | Auto-respeito | 76,10 | 8,70 | 2,17 | 5,07 |
| | | | 100 | 0 | 0 | 0 |
| 17 | Querer ser | Respeito mútuo | 73,20 | 14,50 | 4,33 | 7,97 |
| | | | 86,67 | 13,33 | 0 | 0 |
| 18 | Querer ser | Empatia | 76,1 | 14,15 | 3,25 | 6,5 |
| | | | 90 | 10 | 0 | 0 |
| 19 | Querer ser | Indignação | 65,23 | 14,50 | 12,30 | 7,97 |
| | | | 86,67 | 6,67 | 6,67 | 0,00 |
| 20 | Querer ser | Confiança | 80,43 | 12,48 | 3,80 | 3,28 |
| | | | 80,00 | 20,00 | 0,00 | 0,00 |
| 21 | Querer ser | Obrigatoriedade | 75,00 | 11,95 | 4,35 | 8,70 |
| | | | 90 | 10 | 0 | 0 |
| 22 | Querer ser | Responsabilidade | 72,18 | 13,04 | 8,26 | 6,52 |
| | | | 92 | 4 | 4 | 0 |
| 23 | Querer ser | Vergonha | 73,20 | 13,77 | 4,33 | 8,70 |
| | | | 93,33 | 6,67 | 0,00 | 0,00 |
| 24 | Querer ser | Honra | 76,10 | 13,77 | 4,33 | 5,8 |
| | | | 93,33 | 6,67 | 0 | 0 |
| 25 | Querer ser | Incentivo a relações de cooperação | 71,20 | 14,13 | 10,30 | 4,35 |
| | | | 75,00 | 20,00 | 5,00 | 0,00 |
| 26 | Poder ser | Respeito ativo | 71,02 | 17,75 | 6,13 | 5,08 |
| | | | 76,67 | 23,33 | 0,00 | 0,00 |
| 27 | Poder ser | Coragem | 82,6 | 8,7 | 2,2 | 6,5 |
| | | | 100 | 0 | 0 | 0 |
| 28 | Poder ser | Ambiente cooperativo | 72,47 | 13,77 | 8,32 | 5,43 |
| | | | 63,33 | 30,00 | 6,67 | 0,00 |

7.2.4 Novas análises

Os percentuais de respostas “sim” de alunos e professores, nos 28 indicadores que demonstram as diferenças, podem ser visualizados através dos gráficos apresentados nas figuras 4 e 5, construídos com a utilização do Excel:

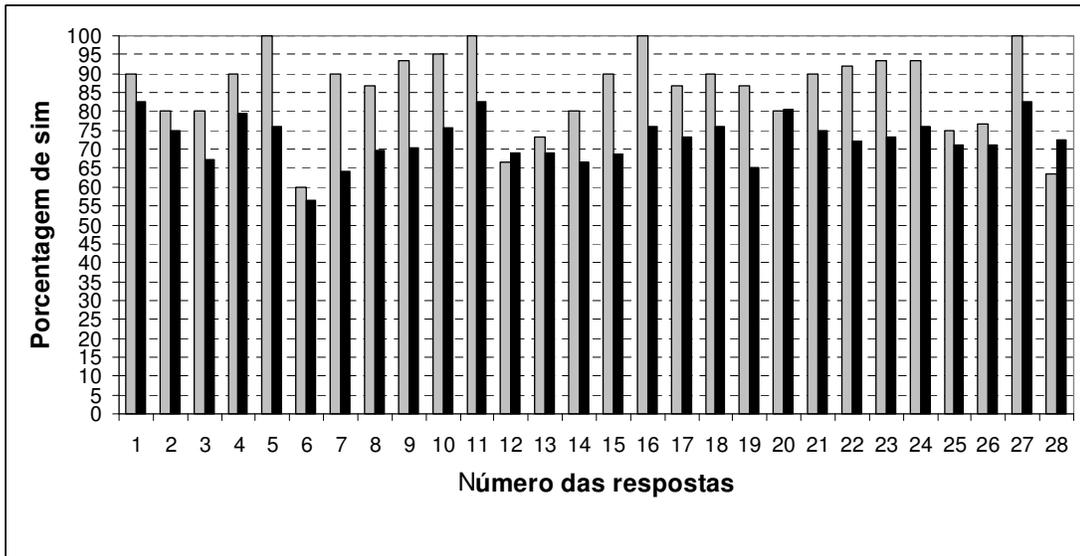


FIGURA 4: Respostas SIM de professores e alunos por indicador

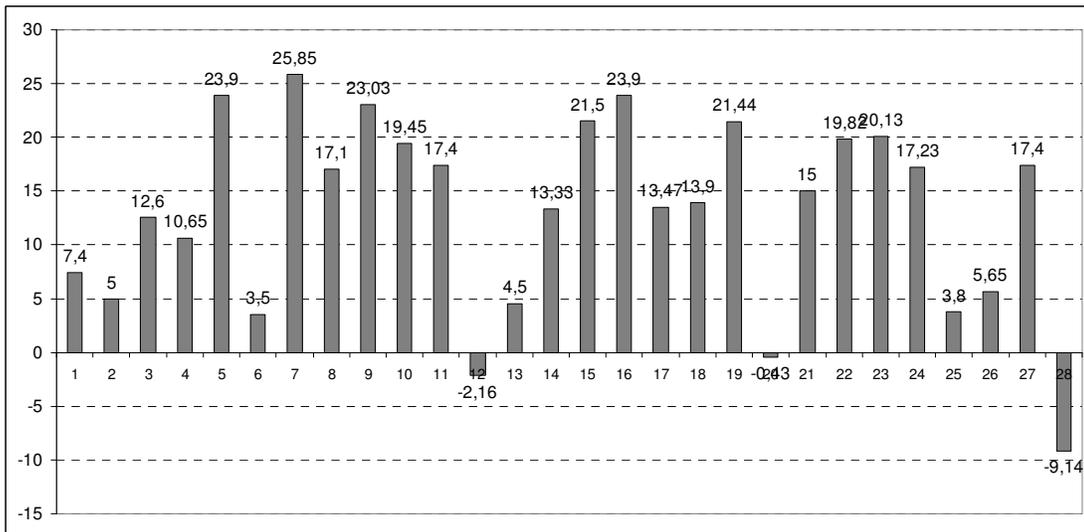


FIGURA 5: Diferenças entre as respostas de alunos e professores por indicador

Com os dados organizados neste novo formato e trabalhando com as

respostas “sim” de professores e alunos, construiu-se o Diagrama de Dispersão apresentado na Figura 6, que sugere a existência de uma correlação positiva. A análise foi complementada pelo cálculo do coeficiente de correlação de Pearson, encontrando-se $R=0,573$ e $p=0,001$. Estes dados sugerem que alunos e professores “tendem” a pensar de forma semelhante, mas não igual.

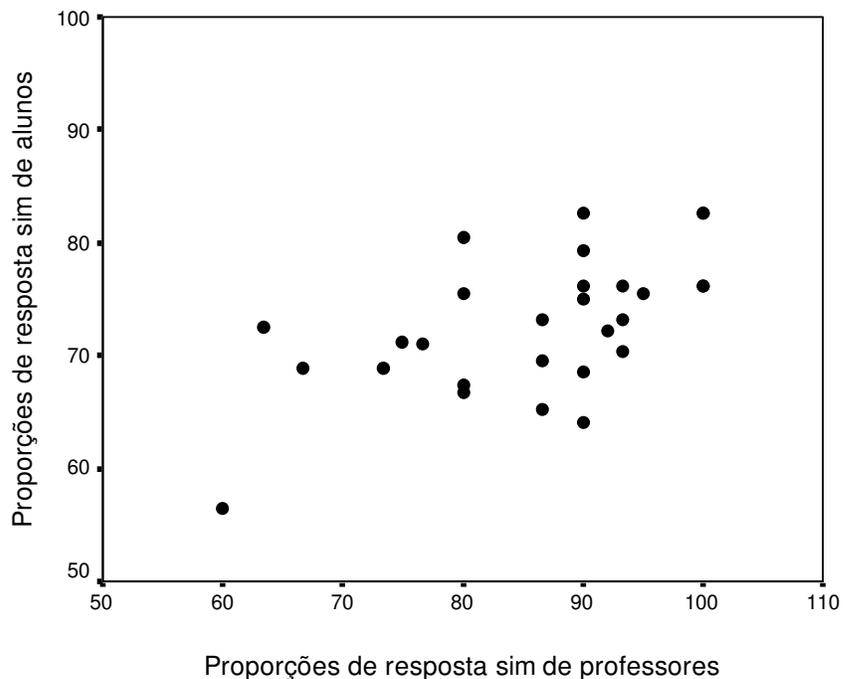


FIGURA 6: Diagrama de Dispersão das proporções de resposta sim de professores e alunos em relação aos 28 indicadores

A partir das proporções de resposta “sim” de professores e alunos, calculou-se a proporção média por indicador. Os resultados foram utilizados para a definição dos “quartis”, empregados na relação de quatro grupos:

- **inferiores:** os indicadores que apresentaram uma proporção de resposta “sim” inferior a 73,73%;
- **médios inferiores:** os indicadores que apresentaram uma proporção de resposta sim entre 73,74% e 80,07%;
- **médios superiores:** os indicadores que apresentaram uma proporção

de resposta sim entre 80,08% e 84,70%;

- **superiores:** os indicadores que apresentaram uma proporção de resposta sim acima de 84,71%.

Após, distribuiu-se os indicadores nos 4 grupos, de acordo com a proporção de resposta “sim”, separadamente, para professores e alunos. Com o objetivo de **localizar os indicadores menos percebidos por alunos e professores simultaneamente**, foram identificados aqueles enquadrados, por ambos, no grupo dos inferiores, ou seja: **6, 12, 13 e 28**.

Da mesma forma, com o objetivo de **localizar os indicadores mais percebidos por alunos e professores simultaneamente**, foram identificados aqueles enquadrados, por ambos, no grupo dos superiores. Porém, dentre os alunos, nenhum indicador foi enquadrado neste grupo, razão pela qual se buscou os enquadrados no grupo dos médios superiores, sendo localizados os indicadores **1, 11 e 27**.

Para identificar as semelhanças e diferenças mais significativas entre as respostas de professores e alunos, efetuou-se o mesmo procedimento. A partir das diferenças entre as proporções de resposta “sim” de professores e alunos, foi calculada a diferença por indicador. Estes resultados foram utilizados para a definição dos quartis, usados para relacionar quatro grupos:

- **inferiores:** os indicadores que apresentaram uma diferença entre as respostas “sim” inferior a 6,08%;
- **médios inferiores:** os indicadores que apresentaram uma diferença das respostas “sim” entre 6,09% e 14,45%;
- **médios superiores:** os indicadores que apresentaram uma diferença das respostas “sim” entre 14,46% e 20,05%;
- **superiores:** os indicadores que apresentaram uma diferença entre as respostas “sim” acima de 20,06%.

A seguir, os indicadores foram distribuídos nos 4 grupos, de acordo com a

proporção de diferença. Com o objetivo de **localizar os indicadores percebidos de forma mais semelhante por alunos e professores, simultaneamente**, identificou-se aqueles enquadrados, por ambos, no grupo dos inferiores. Então, identificam-se os indicadores **2, 6, 12, 13, 20, 25 e 26**.

Da mesma forma, com o objetivo de **localizar os indicadores percebidos de forma mais diferente por alunos e professores**, foram identificados os que se enquadravam no grupo dos superiores por ambos, obtendo-se **5, 7, 9, 15, 16, 19 e 23**.

Através das análises feitas, pôde-se concluir que:

a) professores e alunos concordam que:

– percebem **menos** os indicadores

6: Criatividade - (60% dos professores e 56,5% dos alunos)

12: Espírito de Generosidade - (66,67% dos professores e 68,83% dos alunos)

28: Ambiente Cooperativo - (63,33% dos professores e 72,47% dos alunos)

13: Atento a singularidades, a detalhes - (73,33% dos professores e 68,33% dos alunos)

– percebem **mais** os indicadores

1: Auto-conhecimento - (90% dos professores e 82,6% os alunos)

27: Coragem - (100% dos professores e 82,6% dos alunos)

11: Dar sustentação precisa a seus julgamentos - (100% dos professores e 82,6% dos alunos)

b) professores e alunos percebem de forma mais diferenciada, com os professores percebendo significativamente mais que os alunos, os indicadores:

7: Espírito de Justiça - (90% dos professores e 64,15 dos alunos - diferença de 25,85%)

5: Objetividade Progressiva - (100% dos professores e 76,1 dos alunos - diferença de 23,9%)

16: Auto-respeito - (100% dos professores e 76,1 dos alunos - diferença de 23,9%)

9: Pensar nos pressupostos morais - (93,33% dos professores e 70,30% dos alunos)

15: Ler nas entrelinhas, perceber a sensibilidade alheia - (90% dos professores e 68,50% dos alunos)

19: Indignação - (86,67% dos professores e 65,23% dos alunos)

23: Vergonha - (93,33% dos professores e 73,20% dos alunos)

c) professores e alunos percebem de forma mais semelhante os indicadores:

2: Descentração - (80% dos professores e 75% dos alunos - diferença de 5%)

6: Criatividade - (60% dos professores e 56,5 dos alunos - diferença de 3,5%)

12: Espírito de generosidade - (66,67% dos professores e 68,33% dos alunos - diferença de -2,16)

13: Estar atento a detalhes - (73,33% dos professores e 68,83% dos alunos - diferença de 4,5)

20: Confiança - (80% dos professores e 80,43% dos alunos - diferença de -0,43)

25: Incentivo a relações de cooperação - (75% dos professores e 71,20% dos alunos - diferença de 3,8%)

26: Respeito Ativo - (76,67% dos professores e 71,02% dos alunos)

d) alunos **percebem mais fortemente** que os professores os indicadores definidos como:

12: Espírito de generosidade - (66,67% dos professores e 68,83% dos alunos - diferença de -2,26)

20: Confiança - (80% dos professores e 80,43% dos alunos - diferença de -0,43)

28: Ambiente Cooperativo - (63,33 % dos professores e 72,47% dos alunos - diferença de -9,14%)

e) os alunos **percebem bem mais forte que os professores** o indicador

28: Ambiente Cooperativo - (63,33 % dos professores e 72,47% dos alunos - diferença de -9,14%)

Os quadros 14 a 19, a seguir, demonstram a classificação e as atitudes/valores referentes aos indicadores obtidos pelas análises citadas:

QUADRO 14

Valores/atitudes presentes nos indicadores mais percebidos por professores e alunos

| Classificação | Número do indicador | Percentuais das respostas | Atitudes/valores |
|---------------|---------------------|--|--|
| 1º | 27 | 100% dos professores 82,6% dos alunos | Coragem |
| 2º | 11 | 100% dos professores 82,6% dos alunos | Dar sustentação precisa a seus julgamentos |
| 3º | 1 | 90% dos professores 82,6% os alunos | Auto-conhecimento |

QUADRO 15

Valores/attitudes presentes nos indicadores menos percebidos de forma significativa por professores e alunos

| Classificação | Número do indicador | Percentuais das respostas | Attitudes/valores |
|----------------------|----------------------------|---|--------------------------------------|
| 1º | 6 | 60% dos professores 56,5% dos alunos | Criatividade |
| 2º | 12 | 66,67% dos professores 68,83% dos alunos | Espírito de Generosidade |
| 3º | 28 | 63,33% dos professores 72,47% dos alunos | Ambiente Cooperativo |
| 4º | 13 | 73,33% dos professores 68,33% dos alunos | Atento a singularidades, a detalhes. |

QUADRO 16

Valores/attitudes presentes nos indicadores menos percebidos por professores e alunos no seguimento da classificação

| Classificação | Número do indicador | Percentuais das respostas | Attitudes/valores |
|----------------------|----------------------------|---|-------------------------------------|
| 5º | 25 | 75% dos professores 71,20% dos alunos | Incentivo a relações de cooperação |
| 6º | 14 | 80% dos professores 66,67% dos alunos | Vontade e capacidade de pensar além |
| 7º | 3 | 80% dos professores 67,4% dos alunos | Reciprocidade |
| 8º | 26 | 76,67% dos professores 71,02% dos alunos | Respeito Ativo |
| 9º | 19 | 86,67% dos professores 65,23% dos alunos | Indignação |
| 10º | 7 | 90% dos professores 64,15% dos alunos | Espírito de Justiça |

QUADRO 17

Valores/atitudes presentes nos indicadores percebidos de forma mais diferente por professores e alunos

| Classificação | Número do indicador | Percentuais das respostas | Atitudes/valores |
|----------------------|----------------------------|--|---|
| 1º | 7 | 90% dos professores 64,15% dos alunos diferença de 25,85% | Espírito de Justiça |
| 2º | 5 | 100% dos professores 76,10% dos alunos diferença de 23,9% | Objetividade Progressiva |
| 3º | 16 | 100 dos professores 76,10% dos alunos diferença de 23,9% | Auto-respeito |
| 4º | 9 | 93,33% dos professores 70,30% dos alunos diferença de 23,03% | Pensar nos pressupostos morais |
| 5º | 15 | 90% dos professores 68,50% dos alunos diferença de 21,5% | Ler nas entrelinhas, perceber a sensibilidade alheia |
| 6º | 19 | 86,67% dos professores 65,23% dos alunos diferença de 21,44% | Indignação |
| 7º | 23 | 93,33% dos professores 73,20% dos alunos diferença de 20,13% | Vergonha |

QUADRO 18

Valores/attitudes presentes nos indicadores percebidos de forma mais semelhante por professores e alunos

| Classificação | Número do indicador | Percentuais das respostas | Atitudes/valores |
|---------------|---------------------|---|------------------------------------|
| 1º | 20 | 80% dos professores 80,43% dos alunos diferença de -0,43 | Confiança |
| 2º | 12 | 66,67% dos professores 68,83% dos alunos diferença de -2,16 | Espírito de Generosidade |
| 3º | 6 | 60% dos professores 56,5% dos alunos diferença de 3,5 | Criatividade |
| 4º | 25 | 75% dos professores 71,20% dos alunos diferença de 3,8 | Incentivo a relações de cooperação |
| 5º | 13 | 73,33% dos professores 68,83% dos alunos diferença de 4,5 | Atento a detalhes, singularidades. |
| 6º | 2 | 80% dos professores 75% dos alunos diferença de 5 | Descentração |
| 7º | 26 | 76,67% dos professores 71,02% dos alunos diferença de 5,65 | Respeito ativo |

QUADRO 19

Valores/attitudes presentes nos indicadores que os alunos percebem mais fortemente que os professores

| Classificação | Número do indicador | Percentuais das respostas | Atitudes/valores |
|---------------|---------------------|---|--------------------------|
| 1º | 28 | 63,33% dos professores 72,47% dos alunos | Ambiente Cooperativo |
| 2º | 12 | 66,67% dos professores 68,83% dos alunos | Espírito de generosidade |
| 3º | 20 | 66,67% dos professores 68,83% dos alunos | Confiança |

Dessa forma, acredita-se que se pode responder como professores e alunos perceberam as ações pedagógicas na perspectiva do conhecimento-solidariedade em EAD.



No presente trabalho, procurei compreender o processo de aprendizagem que leva a construção de um conhecimento específico: o conhecimento-solidariedade. Além de tentar compreender sua construção, investiguei as condições que poderiam favorecê-lo e que saberes, valores e atitudes costumam acompanhá-lo.

Ao fazer uma análise conjunta dos dados, pode-se pensar que nas questões discursivas, as respostas de professores e apontaram que, em novas experiências nessa modalidade, serão mais cooperativos e participantes e percebem, ainda, a necessidade de posturas diferentes quanto à organização do tempo e dos conteúdos. Esta condição pode ser identificada nos depoimentos dos dois grupos, quando perguntados sobre o que aprenderam nessa nova modalidade. Relataram reconhecer que em EAD existe “uma pedagogia diferenciada” (professor) ou, segundo o depoimento de um aluno: “o método de ensino a distância”. Quanto a esta questão, é importante salientar que os alunos reconhecem o seu protagonismo: “o bom aprendizado não depende somente do docente e sim de nós como alunos”; ou como um outro aluno: “que a universidade depende muito mais do aluno do que do professor”.

Perguntados sobre o que “mudariam”, professores e alunos mostraram-se unânimes ao declarar seu desejo de conseguir maior participação, maior cooperação, organizar melhor o tempo e aprender mais sobre tecnologias.

Questões relativas à ruptura com o modelo educacional vigente ou com a

virtualização, parecem ter despertado para o questionamento de um novo ser/fazer a partir de uma experiência nova, o que se pode observar quando professores relatam que essa nova experiência os fez “repensar a relação professor-aluno” ou ainda “repensar o conceito ensino-aprendizagem”. Os alunos também percebem que podem alterar suas experiências nas atividades acadêmicas presenciais a partir da experiência em EAD: “estudar o conteúdo antes da sala de aula”, “não depender dos outros”, “ter uma disciplina e um comprometimento maiores”, ou ainda, “ser mais participativo”.

De acordo com o referencial utilizado neste trabalho, a cooperação é a estratégia que favorece a construção da solidariedade. Além disso, a reciprocidade e o respeito ativo são fundamentais para que a cooperação aconteça com intensidade. Tudo indica que o fato de terem aparecido juntos, como menos percebidos por alunos e professores os itens 3 (Reciprocidade), 25 (Incentivo a relações de cooperação), 26 (Respeito Ativo) e 28 (Ambiente Cooperativo) pode ser atribuído à condição de inovação na modalidade de ensino, pois a experiência de EAD foi a primeira oferecida pela UCPel, constituindo-se em “novidade” para a quase totalidade dos alunos (95,7%) e para a maior parte dos professores (60%). Por isso, considera-se natural que professores e alunos apresentem dificuldades em termos técnicos, de gestão de tempo e recursos e quanto às diferenças em questões pedagógicas e comunicacionais. Certo grau de concentração se impõe como necessário para a aprendizagem desses novos conhecimentos, dificultando a forte ocorrência de atitudes de descentração, reciprocidade, empatia, respeito ativo e cooperação. Da mesma forma, podem ser explicados os itens 7 (Espírito de Justiça), 12 (Espírito de Generosidade), 13 (Estar atento a singularidades, a detalhes), 14 (Vontade e capacidade de pensar além) e 19 (Indignação).

A criatividade foi o item percebido com menor incidência por professores e alunos. É possível justificar, pois para ser criativo é necessário ter passado pelas etapas de construção do conhecimento, desde ações sem conceituação explícita até a fase das ações apoiadas pela teoria, que permitem criar novas possibilidades, isto é, pelas ações decorrentes de abstração refletida.

O item 18 (Empatia), também percebido de forma diferenciada pelos dois grupos (90% dos professores e 76,1% dos alunos), sugere a confirmação da

hipótese de alguma “centração” dos professores em si mesmos, devido ao enfrentamento com dificuldades vivenciadas em sua primeira experiência como professores na modalidade EAD.

Por outro lado, a percepção mais fraca de itens, que certamente envolvem as outras pessoas, como Espírito de Generosidade, Espírito de Justiça, Reciprocidade, Respeito Ativo Cooperação e Empatia, sugere que não estão fortemente presentes as condições que favorecem a solidariedade.

Procurando responder a questão “que condições éticas favorecem o desenvolvimento do conhecimento-solidariedade?” - buscou-se apoio no referencial teórico trabalhado e nas respostas colhidas no instrumento. Para aprofundar a reflexão sobre as condições de realização das condições éticas, organizei o quadro síntese que se segue. Procura ele, num esforço de provisório fechamento desta tese, explicitar indicadores que auxiliem nossos estudos.

QUADRO 20

Saberes, valores/attitudes e condições éticas que favorecem o desenvolvimento do conhecimento-solidariedade

| DIMENSÃO 1 | DIMENSÃO 2 Valores/attitudes | DIMENSÃO 3 Condições que favorecem | |
|--|------------------------------------|--|--|
| Saber ser | Auto-conhecimento | Capacidade de buscar as razões de suas próprias ações | |
| | Descentração | Capacidade de considerar o pensamento do outro a partir do outro | |
| | Reciprocidade | Capacidade de valorizar ações de outro de forma idêntica à do autor da ação | |
| | Tomada de consciência | Consciência da própria subjetividade e de suas ações (morais, afetivas e intelectuais) | |
| | Objetividade Progressiva | Conhecimento, cada vez mais aproximado, do real | |
| | Criatividade | Capacidade de inovação, de produzir a partir de si mesmo | |
| | Equacionamento Moral | Espírito de justiça | |
| | | Capacidade de destacar elementos morais, mesmo quando não estão claros | |
| | | Capacidade de pensar nos pressupostos dos elementos morais | |
| | | Capacidade de hierarquizar os elementos morais | |
| | | Capacidade de dar sustentação precisa a seus julgamentos | |
| | Sensibilidade Moral | Espírito de generosidade | |
| | | Capacidade de estar atento a singularidades, a contextos, a detalhes | |
| | | Vontade e capacidade de pensar | |
| Capacidade de ler nas entrelinhas, de interpretar sinais, de perceber a sensibilidade alheia | | | |
| Querer ser | Auto-respeito | Capacidade de associar representações de si aos seus valores morais | |
| | Respeito mútuo | Capacidade de respeitar o outro em suas diferenças e de vê-lo a partir dele mesmo | |
| | Empatia | Capacidade de colocar-se no lugar do outro e sentir suas emoções | |
| | Indignação | Capacidade de perceber e não aceitar formas de desrespeito ou/e desvalorização para consigo ou para com o outro | |
| | Confiança | Capacidade de coerência entre o que diz e faz e capacidade de acreditar no outro | |
| | Obrigatoriedade | Capacidade de sentir-se internamente obrigado ao desempenho de atitudes éticas, fundamentadas por princípios próprios. | |
| | Responsabilidade | Capacidade de sentir-se responsável por suas ações com consciência das repercussões que elas podem ter no presente e no futuro, tanto para si, como para sua comunidade e planeta. | |
| | Vergonha | Capacidade de se auto-julgar negativamente quando alguma ação em que está envolvido não estiver de acordo com seu sistema de valores | |
| | Honra | Capacidade de ser fiel a si mesmo, a seus princípios e de agir guiado por eles | |
| | Incentivo a relações de cooperação | Capacidade de demonstrar e incentivar a importância da cooperação para o desenvolvimento de todos | |
| Poder ser | Respeito ativo | Capacidade de desempenhar ações que demonstram que pensa o outro a partir dele mesmo | |
| | Coragem | Capacidade de ter coragem para agir de acordo com seus princípios, mesmo quando não há certeza de que suas ações serão bem aceitas pelas figuras de autoridade | |
| | Ambiente cooperativo | Capacidade de incentivar a criação de ambiente cooperativo com princípios de liberdade, respeito mútuo e reciprocidade. | |



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados resultantes dos estudos apontaram para confirmação de que o desenvolvimento do conhecimento-solidariedade, na modalidade EAD, será favorecido quando o professor souber, quiser e puder ser solidário.

De forma especial, os estudos e as análises dos dados direcionaram para uma confirmação: as ferramentas, existentes nos AVA, poderão facilitar o desenvolvimento potencial do conhecimento-solidariedade, desde que sua utilização favoreça:

- a formação de novos comportamentos e habilidades devido ao alto grau de liberdade de ação sobre o meio e ao grande número de interações no meio;
- as múltiplas possibilidades de interação professor-aluno, aluno-aluno (interatividade):
- a reciprocidade;
- a tomada de consciência das próprias ações, sejam elas intelectuais, afetivas, morais;
- a objetividade;
- as relações de cooperação permeadas pelo respeito mútuo;

- a empatia;
- a criatividade.

Os estudos e as análises evidenciaram que o ambiente virtual, embora em condições de favorecer a interação, a autonomia, a cooperação, a expressão das subjetividades e a criatividade, pela existência de vários canais de comunicação aluno-aluno, professor-aluno e formas de disponibilizar e trabalhar o conteúdo envolve uma complexidade de aspectos imbricados, que, de certa forma, foram percebidos por alunos e professores nessa investigação.

Refletindo sobre os resultados das análises, a questão central da investigação – “como são percebidas ações pedagógicas na perspectiva do conhecimento-solidariedade em EAD?” – parece ter sido respondida com os quadros 14 a 19 das páginas 136 a 139.

A questão que se refere aos “saberes mobilizados para desenvolver uma experiência em EAD na perspectiva do conhecimento-solidariedade” foi explicada e a partir dela foi construído o quadro 10 (Resumo das dimensões dos saberes docentes em EAD na perspectiva do conhecimento-solidariedade) da página 126.

Os “valores e atitudes que podem ser destacados nas ações pedagógicas assentadas no conhecimento-solidariedade”, estão presentes no quadro 11 (valores e atitudes presentes no saber ser, querer ser e poder ser solidário), na página 127.

Quando se indaga sobre as “condições pedagógicas, comunicacionais, técnicas e de gestão, favorecedoras do desenvolvimento do conhecimento-solidariedade na modalidade EAD”, encontra-se a resposta no quadro 10, na página 126. As condições éticas estão detalhadas no quadro 20 da página 144

De acordo com os dados e com o referencial trabalhado, pode-se inferir que o conhecimento-solidariedade, em ações pedagógicas na modalidade EAD, está fortemente vinculado aos saberes éticos, técnicos, pedagógicos, comunicacionais e de gestão, já mencionados. Que se trata de um saber construído progressivamente, em experiências permeadas por respeito mútuo, reciprocidade e empatia, tendo a cooperação como principal estratégia. Mas, e fundamentalmente,

que a ocorrência de ações, na perspectiva do conhecimento-solidariedade, é dependente de contextos individuais de origem complexa, pois envolvem a interação de vários aspectos interligados (como: hábitos, valores, sentimentos, capacidades,...) e de contextos coletivos dinâmicos (como ambientes cooperativos ou coercitivos, entre pares ou “superiores”, na presença de autoridade que incentiva ou que desfavorece a solidariedade). Enfim, não basta saber ser solidário e querer ser solidário: é preciso poder ser solidário.

No caso dos professores e alunos da UCPel, embora muitas condições e valores estejam favorecendo a ocorrência do desenvolvimento do conhecimento-solidariedade, há fatores que ainda dificultam o processo, provavelmente vinculados ao ineditismo da experiência. Espera-se que este instrumento, pelo fato de ter sido utilizado salientando valores e atitudes que são observados na Universidade, possa agir e estimular reflexões que favoreçam a ruptura epistemológica ou a condição de virtualização. A aplicação do instrumento, semestralmente, pode contribuir para que ações pedagógicas, na perspectiva da solidariedade, passem por um processo de construção progressiva e de reflexão pedagógica para todos os envolvidos.

Além disso, embora o instrumento utilizado tenha contribuído para a percepção de ações pedagógicas de acordo com o paradigma da solidariedade, outras transformações já podem ser sentidas. A primeira aplicação do questionário teve como base um instrumento já existente, utilizado na avaliação de professores da educação presencial e que foi adaptado para as disciplinas oferecidas na modalidade EAD. No diálogo entre os dois instrumentos, acredita-se que alcançamos um formato mais adequado para avaliar os docentes de disciplinas EAD. Por outro lado, esse aperfeiçoamento pode contribuir para qualificar o instrumento de avaliação do ensino presencial.

O Projeto Pedagógico da UCPel, assim como o Programa de Aperfeiçoamento Docente da instituição, estão fortemente alicerçados no paradigma da solidariedade, reforçando as idéias de *ser para o outro* e de *gentleman*. A nossa utopia é trabalhar dentro de um *paradigma prudente*, capaz de promover uma *vida decente*, como diz Boaventura Santos. Não pensamos limitados ao nosso fazer docente. Pensamos que aprender/ensinar tem conseqüências na forma de conviver e ver o mundo e os outros, com impactos na formação das sociedades. No entanto,

temos consciência que desafiar as forças do passado, que nos levaram a pensar/agir de forma fragmentada, reducionista e alienante não é tarefa fácil: exige que derrubemos antigas estruturas para construirmos outras, novas. É preciso vencer o pensamento alienante, que separa e nos deixa cegos, irresponsáveis e incapazes de perceber nossa condição humana em toda a sua diversidade e complexidade: individual e social, local e planetária, racional, mas, sobretudo, emocional. Nesse contexto de crises estruturais, procuramos nos fazer dignos de um pensamento complexo, capaz de análise, disjunção e até redução, se necessário; e também capaz de ligar, articular, relacionar, contextualizar, de forma paradigmaticamente dialógica, evidenciando a urgência de solidariedade entre tudo e todos.

De acordo com as proposições de “inacabamento” e de “incompletude do pensamento complexo”, percebe-se que o presente trabalho deve seguir adiante. No presente trabalho, procurou-se compreender as condições individuais que favorecem o desenvolvimento do conhecimento-solidariedade. Em trabalhos futuros, pretendemos ampliar a reflexão sobre as condições institucionais, buscando a gênese do conhecimento-solidariedade, em especial em grupos de docentes de uma mesma instituição. Sabe-se esse conhecimento envolve, dentre outros aspectos, a descentração afetiva e cognitiva, a reciprocidade, a empatia, a confiança nas pessoas respeitadas, bem como o incentivo às relações de cooperação, como estratégia capaz de construir os instrumentos mentais que possibilitam esse desenvolvimento.

Sabe-se, também, que a EAD pode favorecer as condições de ruptura epistemológica. Assim sendo, outros trabalhos futuros envolverão essa modalidade como formato privilegiado de capacitação docente.

Como integrante da equipe que trabalha no Programa de Aperfeiçoamento Docente da UCPel, percebo que as ações desse Programa serão enriquecidas se conseguirmos entender realmente a gênese do conhecimento-solidariedade, se identificarmos formas de ser/agir, individuais e coletivas, para favorecê-lo, assim como ter consciência plena de que algumas ações impensadas podem dificultar a construção da solidariedade.

Queremos ser solidários, estamos aprendendo a ser solidários e nossa Instituição preocupa-se em criar condições para que sejamos solidários. Se os contextos individuais e coletivos permitirem, seremos solidários. Esta é a nossa utopia.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED. *Ensino a distância já atrai 1,2 milhão de alunos no Brasil*. Disponível em http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia_ID=203; 2006 Acesso em 20 de novembro de 2006.

ALMEIDA, João Carlos. *Teologia da Solidariedade: uma abordagem da obra de Gustavo Gutiérrez*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

APPLE, Michel. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BECKER, Fernando. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Ciclos na Escola, tempos da vida. Criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Educação e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

CUNHA Maria Isabel da (org.). *Formatos Avaliativos e concepção de docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, v.5, n.9, p.103-116, 2001. Disponível em <http://www.interface.org.br/revista9/artigo1.pdf>

_____. *O Professor Universitário na transição de paradigmas*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. Relação Ensino e Pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

FAGUNDES, Léa da Cruz. "Apresentação". *Revista Informática na Educação: Teoria & Prática* nº 2. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Lia. *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez, 2003.

GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica Educacional. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, Henry. La pedagogia de los limites y la política del postmodernismo. In: _____; FLECHA, R. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. 2ed. Barcelona: El Roure Editorial, 1994.

HOUAISS, A. *Dicionário HOUAISS da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.

LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. A educação moral: Kant e Piaget. In MACEDO, Lino. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. Prefácio. In: PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 3ed. São Paulo: Editora Summus, 1994.

LEVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1997.

LUCARELLI, Elisa. Teoría y Práctica como innovación em docencia, investigación y actualización pedagógica. *Cuadernos de Investigación*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1994.

MARQUES, Tânia. *Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2005.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Valores de professores. In SANTOS, Gislene. SILVA, Divino José da. *A construção de valores na sociedade e na educação*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2002.

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. *Qualitative Analysis*. London: Sage, 1994.

MORAES, Maria Cândida. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: _____. *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas, SP, UNICAMP/NIED, 2002.

_____. TORRE, Saturnino. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. *O paradigma educacional emergente*. Tese de Doutorado em Educação - PUC/SP, 1996.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORIN, Edgar. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

NEVADO, Rosane. *Espaços interativos na construção dos possíveis: uma nova modalidade de formação de professores*. Tese de doutorado – Programa de Pós-graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

PALLOF, Rena M; PRATT, Keith. *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Editora. Artmed, 2002.

PELLLEGRINO, Cláudia. *Possibilidades e limitações do edutenimento virtual*. Tese de doutorado. PUC/SP, 2001.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a Educação*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002a.

_____. *A construção do real na criança*. 3ed. São Paulo: Editora Ática, 2002b.

_____. *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998a.

_____. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998b.

_____. *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996a.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. 4ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1996b.

_____. *Abstração relexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *O juízo moral na criança*. 3ed. São Paulo: Editora Summus, 1994.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1990.

_____. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978a.

_____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1978b.

_____. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

_____; INHELDER, Bärbel. *Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. São Paulo: Pioneira, 1976a.

_____. *Problemas gerais de investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. Lisboa: Editora Livraria Bertrand, 1976b.

_____. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1965.

_____. A relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Trad. de Francisco Slomp. (Traduzido do original: PIAGET, Jean. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. In *Bulletin of the Menninger Clinic* – 1962, volume 26, número 3.

PUIG, José Maria. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

PRETTO, Nelson *et al.* *Interatividade: conceitos e desafios*. Disponível em http://www.faced.ufba.br/~dept02/sala_interativa/texto_grupo.html. Acesso em novembro de 2006.

RAMOS, Edla. *Análise ergonômica do sistema hiperNet: buscando o aprendizado da cooperação e da autonomia*. Tese de doutorado – Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

ROCHA, Heloíza. Ambiente TelEduc para educação a distância baseada na web. In: MORAES, Maria Cândida (org.). *Educação a Distância: fundamentos e práticas*. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Marco. *O que é interatividade*. Disponível em

<http://www.senac.br/informativo/BTS/242/boltec242d.htm>, 1998. Acesso em dezembro de 2006.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. *A construção a solidariedade na escola: As virtudes, a razão e a afetividade*. Revista Educação e Pesquisa, USP. São Paulo: v.32, nº. 1, p.46-66, jan/abr 2006.

ULLER, W. e ROSSO, A. Interação da afetividade com a cognição no Ensino Médio. *Encontro Anual da ANPED*, 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-1733--Int.pdf>. Acesso em janeiro 2007.

VALENTE, José Armando. Informática na Educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: _____. (org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância, 1999.

VIDAL, Fernando. Piaget antes de Piaget: para uma releitura da obra piagetiana. In: HOUDÉ, Olivier; MELJAC, Claire (orgs.) *O espírito piagetiano: homenagem a Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WALKER, R. "Open Learning and the Media: Transformation of Education in Times of Change", in EVANS, T. e NATION, D., *Reforming Open and Distance Education*. Londres: Koogan/Page, 1993

XAVIER, Regina. *O construcionismo e o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da auto-estima*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2000.

ANEXOS



ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOCENTE (PRESENCIAL)

- 1) Preenche(o) o horário da aula com atividades pertinentes?
- 2) Demonstra(o) conhecer os assuntos abordados?
- 3) Relaciona(o) os assuntos abordados e a realidade profissional?
- 4) Além da aula expositiva, diversifica(o) as propostas de ensino-aprendizagem?
- 5) É(Sou) aberto à participação dos estudantes?
- 6) Atende(o) a dificuldades dos estudantes?
- 7) Utiliza(o) os resultados das avaliações (provas, trabalhos, outros ...) para melhoria do ensino?
- 8) Contribui(o) para a formação humanística dos estudantes?
- 9) É(Sou) coerente com as Diretrizes e Normas da UCPel?
- 10) Questão livre (e-mail que pode ser enviado à CPA)

ANEXO 2

1) Você já havia sido aluno/professor na modalidade a distância?

() sim ou () não

2) Você considera essa modalidade adequada para essa disciplina?

() sim ou () não

A partir da 3 até a 12 as possíveis respostas são:

a) sim

b) deve(o) melhorar

c) não

d) não sei informar

3) Na apresentação dos conteúdos, incentiva(o) os alunos a pesquisarem e contribuïrem com a turma?

4) Relaciona(o) os assuntos abordados de acordo com a realidade dos alunos?

5) Diversifica(o) as atividades desenvolvidas?

6) Nos posicionamentos sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados, incentiva(o) a discussão coletiva?

7) Incentiva(o) atividades que promovam a expressão de aspectos pessoais entre os participantes (por exemplo: registro de expectativas e sentimentos)?

8) Utiliza(o) formas de avaliação que permitem verificar capacidade de argumentação e de fundamentação?

9) Demonstra(o) preocupação com a opinião dos alunos?

10) Nas atividades desenvolvidas, incentiva(o) integração e ajuda mútua entre os participantes?

11) Demonstra(o) preocupação com o desenvolvimento de respeito mútuo entre todos?

12) Demonstra(o) preocupação com os valores que está(ou) passando para os alunos?

Questões discursivas:

13) Se você for ser novamente aluno/professor na modalidade EAD o que você mudaria?

14) Nessa experiência diferenciada de ensino aprendizagem, como você se sentiu como aluno/professor?

15) Quais foram suas principais aprendizagens?

16) Quais foram suas maiores dificuldades?

17) Existem aprendizagens realizadas a partir dessa experiência na modalidade EAD que poderão modificar sua atuação como aluno/professor nas aulas presenciais?

18) Você acredita que ações de solidariedade na modalidade EAD podem ser desenvolvidas? Como?

ANEXO 3

TEXTO ENVIADO AOS ALUNOS POR CORREIO ELETRÔNICO COM O QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOCENTE

Prezado aluno:

Ao cursar as primeiras disciplinas de graduação oferecidas pela UCPel na modalidade EAD, você participou de uma experiência inovadora na nossa universidade.

Nesses primeiros passos que estamos dando, sua opinião constitui-se em fator fundamental para que possamos conhecer nossos pontos positivos e onde devemos melhorar.

Nesse sentido, o Grupo de Pesquisa em Pedagogia Universitária, vinculado à Comissão Própria de Avaliação (CPA), elaborou um questionário diferenciado para a avaliação dos docentes que atuaram na modalidade EAD. Considerando que suas respostas são muito importantes para nós, solicitamos que o questionário a seguir seja respondido e reenviado para trilhote@atlas.ucpel.tche.br com a maior brevidade possível.

Certos de seu atendimento, agradecemos.

Atenciosamente.

Grupo de Pesquisa em Pedagogia Universitária da UCPel
Linha de Pesquisa: Conhecimento-solidariedade em EAD

Francisco de Paula Marques Rodrigues

Maria Dias Blois

Regina Trilho Otero Xavier

Questionário

As questões 1 a 12 podem ser respondidas com o preenchimento da letra “X” em uma das opções.

Caso queira complementar suas respostas, escrevendo mais sobre o assunto, complemente sua resposta digitando nos espaços entre as perguntas.

1) Você já havia sido aluno na modalidade a distância?

sim

não

2) Você considera essa modalidade adequada para essa disciplina?

sim

não

Para cada pergunta a seguir, considere a atuação de seu professor nessa disciplina

3) Na apresentação dos conteúdos, incentiva os alunos a **pesquisarem e contribuir com a turma?**

sim

deve melhorar

não

não sei informar

4) **Relaciona** os assuntos abordados de acordo com a **realidade dos alunos?**

sim

deve melhorar

não

não sei informar

5) Diversifica as **atividades desenvolvidas?**

sim

deve melhorar

não

não sei informar

6) Nos posicionamentos sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados, **incentiva a discussão coletiva?**

sim

deve melhorar

não

não sei informar

7) Incentiva atividades que **promovam a expressão de aspectos pessoais** entre os participantes (por exemplo: registro de expectativas e sentimentos)?

sim

deve melhorar

não

não sei informar

8) Utiliza formas de **avaliação** que permitem verificar capacidade de argumentação e de fundamentação?

sim

deve melhorar

não

não sei informar

9) Demonstra **preocupação com a opinião dos alunos?**

sim

deve melhorar

não

não sei informar

10) Nas atividades desenvolvidas, incentiva **integração e ajuda mútua** entre os participantes?

sim

deve melhorar

não

não sei informar

11) Demonstra **preocupação com o desenvolvimento de respeito mútuo** entre todos?

sim

deve melhorar

não

não sei informar

12) Demonstra **preocupação com os valores que está passando para os alunos?**

sim

deve melhorar

não

não sei informar

Questões discursivas:

Por favor, responda essas questões digitando suas respostas entre as perguntas.

13) Se você for novamente aluno na **modalidade EAD, o que você mudaria?**

14) Nessa experiência diferenciada de ensino aprendizagem, **como você se sentiu como aluno?**

15) Quais foram suas **principais aprendizagens?**

16) Quais foram **suas maiores dificuldades?**

17) Existem aprendizagens realizadas a partir dessa experiência na modalidade EAD que poderão **modificar sua atuação como aluno nas aulas presenciais?**

18) Você acredita que **ações de solidariedade na modalidade EAD podem ser desenvolvidas?** Como?