

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lilian Schwab Gelatti

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINAR
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

Porto Alegre

2012

Lilian Schwab Gelatti

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINAR
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

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

Orientador:
Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

Linha de Pesquisa: Psicopedagogia,
Sistemas de Ensino/Aprendizagem e
Educação em Saúde

Porto Alegre

2012

CIP - Catalogação na Publicação

Gelatti, Lilian Schwab
Concepções e Práticas de Ensinar na Educação
Superior a Distância / Lilian Schwab Gelatti. -- 2012.
315 f.

Orientador: Sérgio Roberto Kieling Franco.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Epistemologia. 4.
Educação a Distância. 5. Educação Superior. I. Franco,
Sérgio Roberto Kieling, orient. II. Título.

Lilian Schwab Gelatti

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINAR
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

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

Aprovada em 27 fev. 2012.

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco - PPGEDU/UFRGS (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Tânia Beatriz Iwaszko Marques - PPGEDU/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Cleci Maraschin - PPGIE/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Taís Fim Alberti - UFSM

Dedico esta Tese a todos os partícipes da pesquisa e aos integrantes do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação/ UFRGS, contexto dessa investigação, que foram realizadores do primeiro curso de licenciatura a distância da Universidade, uma reconhecida iniciativa acadêmica de qualificação de educadores da Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco por sua orientação neste estudo, por sua competência e exemplo profissional, principalmente na Educação a Distância.

Ao Prof. Dr. Juan Ignacio Pozo pela orientação e acolhida na Universidad Autónoma de Madrid durante a realização do Estágio Doutoral na Espanha.

Aos coordenadores, professores, tutores, alunos e demais integrantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo acolhimento e pela contribuição a esta pesquisa.

Aos coordenadores, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação que contribuíram nesta minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais e irmãos queridos pelo amor, exemplo, incentivo e compreensão.

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2004, p. 25).

RESUMO

Esta Tese, intitulada *Concepções e Práticas de Ensinar na Educação Superior a Distância*, analisa concepções epistemológicas e educacionais de ensinar que embasam propostas e práticas pedagógicas do primeiro curso de licenciatura desenvolvido na modalidade a distância pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/ Brasil), buscando compreender as racionalidades que fundamentam a prática do ensinar na Educação a Distância. Partindo da temática principal o ensinar na educação superior a distância, a presente Tese está norteada pela seguinte questão-problema: Como se processa o ensinar no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS? Com base nessa problemática, são consideradas as seguintes questões norteadoras desse trabalho: a) como o ensinar é *proposto* pelos sujeitos do Curso na modalidade a distância? b) como o ensinar é *estruturado* pelos sujeitos do Curso na modalidade a distância? c) como o ensinar é *desenvolvido* pelos sujeitos do Curso na modalidade a distância? Como fundamentação teórica, são contempladas as abordagens empirista, apriorista e interacionista, com o foco nesta última e, em especial, dentro desta abordagem, na teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget. As principais áreas de conhecimento envolvidas nesse estudo são: a Educação, a Informática, a Psicologia e a Filosofia. A pesquisa proposta se caracteriza por uma abordagem de caráter qualitativo, embora apresente também dados quantitativos para subsidiarem os dados qualitativos levantados, resultando em um estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados, contempla a utilização de diário de campo, a aplicação de questionário e a realização de entrevista. O contexto de investigação é o Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, da Faculdade de Educação da UFRGS. Os sujeitos participantes da pesquisa são coordenações, professores, tutores e alunos do Curso. O que se concebe por ensinar no Curso, o que se intenciona com o ensinar, quais perspectivas teórico-práticas orientam o ensinar, quais são as atividades de ensinar, como se organizam as atividades de ensinar, o que se ensina, a quem se ensina, como se costuma ensinar, como se percebe que se ensina, quem é ensinado, quem ensina, quem aprende, como se percebe que se aprende são questões tratadas na Tese. Resulta da pesquisa que a proposição, a estruturação e o desenvolvimento do ensinar pelos sujeitos do Curso abrangem distintas concepções epistemológico-educacionais, sendo que estão mais presentes em suas propostas e práticas pedagógicas os pressupostos teórico-práticos interacionistas.

Palavras-chave: 1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Epistemologia. 4. Educação a Distância. 5. Educação Superior.

ABSTRACT

This thesis, entitled *Concepts and Practices of Teaching in Higher Distance Education*, analyzes epistemological and educational conceptions of teaching that base pedagogical proposals and practices of the first graduate course developed in the distance by the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS / Brazil), seeking to understand the rationales that found the practice of teaching in distance education. Starting from the main theme, teaching in higher distance education, this thesis is guided by the following question-problem: How is teaching processed in the Graduate Course in Distance Education at UFRGS? Based on this context of research, the following questions guiding this work are considered: a) how is teaching *proposed* by the subjects at the course in the distance mode? b) how is teaching *structured* by the subjects at the course in the distance mode? c) how is teaching *developed* by the subjects at the course in the distance mode? As theoretical foundation, empirical, aprioristic and interactionist approaches are contemplated, with a focus on the latter and, in particular, within this approach, in the theory of Genetic Epistemology of Jean Piaget. The main areas of expertise involved in this study are: Education, Computer Science, Psychology and Philosophy. The proposed research is characterized by a qualitative approach, although also provides quantitative data to support the qualitative data collected, resulting in a case study. As data collection instruments, contemplates the use of a field journal, the application of a questionnaire and interview. The research context is the Graduation Course in Distance Education, College of Education at UFRGS. The subjects of the research are coordinators, professors, tutors and students of the course. What is conceived as teaching in the course, what is intended with teaching, which theoretical-practical perspectives guide teaching, what are the activities of teaching, how the activities of teaching are organized, what the participants teach, who they teach, how they usually teach, how they perceive that they teach, who is taught, who teaches, who learns, how is possible to realize that someone learns are the issues addressed in this thesis. It results from the research that the proposition, the structuring and the development of teaching by the subjects of the course cover different epistemological-educational conceptions, and the theoretical-practical interactionist assumptions are more present in their pedagogical proposals and practices.

Keywords: 1. Teaching. 2. Learning. 3. Epistemology. 4. Distance Education. 5. Higher Education.

RESUMEN

Esta tesis, titulada *Concepciones y Prácticas del Enseñar en la Educación Superior a Distancia*, analiza concepciones epistemológicas y educacionales del enseñar que basan las propuestas y prácticas pedagógicas del primer curso de licenciatura que se desarrolló a distancia en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Brasil), intentando comprender las racionalidades que fundamentan la práctica del enseñar en la educación a distancia. A partir del tema principal, el enseñar en la educación superior a distancia, esta tesis se guía por la siguiente pregunta-problema: ¿Cómo se procesa el enseñar en el Curso de Graduación en Educación a Distancia de la UFRGS? Basado en esta problemática, se consideran las siguientes preguntas orientadoras de este trabajo: a) ¿cómo el enseñar es *propuesto* por los sujetos en el curso en la modalidad a distancia? b) ¿cómo el enseñar es *estructurado* por los sujetos en el curso en la modalidad a distancia? c) ¿cómo el enseñar es *desarrollado* por los sujetos en el curso en la modalidad a distancia? Como fundamentos teóricos, se contemplan los enfoques empirista, apriorista e interaccionista, con foco en este último y, en particular, dentro de este enfoque, en la teoría de la Epistemología Genética de Jean Piaget. Las principales áreas de conocimiento involucradas en este estudio son: Educación, Informática, Psicología y Filosofía. La investigación propuesta se caracteriza por un enfoque cualitativo, aunque también presente datos cuantitativos para sostener los datos cualitativos recogidos, lo que resulta en un estudio de caso. Como instrumentos de recolección de datos, contempla el uso de un diario de campo, la aplicación de cuestionarios y entrevistas. El contexto de investigación es el Curso de Graduación en Educación a Distancia, de la Facultad de Educación de la UFRGS. Los sujetos participantes de la investigación son los coordinadores, profesores, tutores y estudiantes del Curso. Lo que se concibe por el enseñar en el curso, lo que se pretende con el enseñar, cuales perspectivas teórico-prácticas guían el enseñar, cuáles son las actividades del enseñar, cómo se organizan las actividades del enseñar, lo que se enseña, a quién se enseña, cómo se suele enseñar, cómo se percibe que se enseña, quién es enseñado, quién enseña, quién aprende, cómo se percibe que se aprende son cuestiones que se abordan en la tesis. Se desprende de la investigación que la proposición, la estructuración y el desarrollo del enseñar por los sujetos del curso comprenden diferentes concepciones epistemológicas-educativas, dado que los presupuestos teórico-prácticos interaccionistas están más presentes en sus propuestas y prácticas pedagógicas.

Palabras-claves: 1. Enseñanza. 2. Aprendizaje. 3. Epistemología. 4. Educación a Distancia. 5. Educación Superior.

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD - Educação a Distância
FACED - Faculdade de Educação
IES - Instituições de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério de Educação
PEAD - Curso de Graduação em Pedagogia a distância - Licenciatura a Distância
PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS
PPGIE - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS
ROODA - Rede Cooperativa de Aprendizagem
SEAD - Secretaria de Educação a Distância da UFRGS
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED - Secretaria de Educação a Distância do MEC
SESU - Secretaria do Ensino Superior do MEC
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Teses do Portal de Periódicos da CAPES.....	30
FIGURA 1 - Conjuntos e subconjuntos ilustrativos da relação entre as práticas de Educação e as de Educação a Distância.....	63
QUADRO 2 - Integrantes no Eixo Articulador 7 do Curso.....	169
QUADRO 3 - Sujeitos Respondentes do Questionário.....	169
QUADRO 4 - Sujeitos Convidados para a Entrevista.....	173
QUADRO 5 - Sujeitos Participantes da Entrevista.....	174
QUADRO 6 - Símbolos relativos às Funções dos Integrantes do Curso.....	178
QUADRO 7 - Símbolos usados para identificar as Respostas dos Partícipes.....	178
QUADRO 8 - Total de registros de envio de questionários completos e incompletos ao <i>LimeSurvey</i>	199
QUADRO 9 - Funções exercidas pelos partícipes no Curso que responderam ao questionário de forma completa.....	199
QUADRO 10 - O que é o ensinar para os partícipes do Curso.....	201
QUADRO 11 - Intenções de ensinar consideradas pelos partícipes do Curso.....	207
QUADRO 12 - Perspectivas teórico-práticas que orientam o ensinar consideradas pelos partícipes no Curso.....	212
QUADRO 13 - Atividades que os partícipes consideram que estiveram envolvidos no Curso.....	218
QUADRO 14 - Partícipes que consideram o ensinar entre as ações que realizaram no Curso.....	223
QUADRO 15 - Atividades que os partícipes consideram que envolveram o seu ensinar no Curso.....	225

QUADRO 16 - Como os partícipes consideram que organizam as suas atividades de ensinar no Curso.....	232
QUADRO 17 - O que os partícipes consideram que ensinam no Curso.....	237
QUADRO 18 - A quem os partícipes consideram que ensinam no Curso.....	242
QUADRO 19 - Como os partícipes consideram que costumam ensinar no Curso.....	247
QUADRO 20 - Como os partícipes consideram que percebem que ensinaram no Curso.....	252
QUADRO 21 - Partícipes que consideram que sejam ensinados no Curso.....	257
QUADRO 22 - Quem os partícipes consideram que lhes ensina no Curso.....	258
QUADRO 23 - Quem os partícipes consideram que aprende no Curso.....	261
QUADRO 24 - Como os partícipes consideram que percebem que aprenderam no Curso.....	265

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA.....	16
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL DA PESQUISA.....	24
2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	29
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO MUNDO.....	32
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	42
3. ENSINAR E APRENDER: DELINEANDO E ARTICULANDO CONCEITOS	58
3.1 CONCEPÇÃO E PRÁTICA.....	59
3.2 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	63
3.3 CONCEPÇÕES DE ENSINAR.....	73
3.4 CONCEPÇÕES DE APRENDER.....	107
3.4.1 Aprendizagem: Pressupostos Piagetianos	110
3.4.1.1 Teoria da Epistemologia Genética: situando o contexto da aprendizagem.....	111
3.4.1.2 Aprendizagem na Teoria da Epistemologia Genética.....	121
3.5 CONSTRUINDO UM CONCEITO ARTICULADO DE ENSINAR/APRENDER.....	146

4. PROBLEMA, OBJETIVO E QUESTÕES DE PESQUISA.....	149
4.1 TEMÁTICA E JUSTIFICATIVA.....	149
4.2 QUESTÃO-PROBLEMA, OBJETIVO GERAL E QUESTÕES NORTEADORAS.....	151
5. PERCURSO METODOLÓGICO.....	154
5.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	154
5.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	155
5.3 CONTEXTO INVESTIGADO E SUJEITOS PARTICIPANTES.....	156
5.3.1 Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS.....	157
5.4 ESTUDO PILOTO.....	159
5.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	161
5.5.1 Etapa Inicial: Documentação.....	164
5.5.2 Etapa Intermediária: Questionário e Entrevista.....	166
5.5.3 Etapa Final: Ambiente Virtual ROODA.....	175
5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	176
5.7 DEVOLUÇÃO AOS PARTICIPANTES E DIRETRIZES ÉTICAS DA PESQUISA.....	179
6. O ENSINAR NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRGS: INVESTIGANDO CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E EDUCACIONAIS.....	180
6.1 PROPOSIÇÃO DO ENSINAR.....	180
6.1.1 Proposta pedagógica do Curso.....	181
6.1.2 O que se concebe por ensinar.....	201
6.1.3 O que se intenciona com o ensinar no Curso.....	207
6.1.4 Perspectivas teórico-práticas que orientam o ensinar no Curso.....	212
6.2 ESTRUTURAÇÃO DO ENSINAR.....	217
6.2.1 Atividades gerais realizadas no Curso.....	217
6.2.2 O ensinar entre as atividades realizadas no Curso.....	222

6.2.3 Atividades de ensinar realizadas no Curso.....	225
6.2.4 Organização das atividades de ensinar no Curso.....	232
6.2.5 O que se ensina no Curso.....	236
6.3 DESENVOLVIMENTO DO ENSINAR.....	241
6.3.1 A quem se ensina no Curso.....	242
6.3.2 Como se costuma ensinar no Curso.....	246
6.3.3 Como se percebe que se ensina no Curso.....	251
6.3.4 Quem é ensinado no Curso.....	256
6.3.5 Quem ensina no Curso.....	258
6.3.6 Quem aprende no Curso.....	261
6.3.7 Como se percebe que se aprende no Curso.....	265
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA.....	274
7.1 RESULTADOS DA ANÁLISE DE DADOS E CONCLUSÕES	
DA PESQUISA.....	274
7.2 DESAFIOS DA PESQUISA E PERSPECTIVAS FUTURAS DE	
INVESTIGAÇÃO.....	289
REFERÊNCIAS.....	294
APÊNDICES.....	303
APÊNDICE A - ORIENTAÇÕES INICIAIS E FINAIS DO QUESTIONÁRIO.....	303
APÊNDICE B - QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO.....	306
APÊNDICE C - ORIENTAÇÕES INICIAIS DA ENTREVISTA.....	312
APÊNDICE D - QUESTÕES DA ENTREVISTA.....	313
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO.....	315

1. INTRODUÇÃO

Com o objetivo de situar o contexto de onde emergiram e fundamentaram as bases teórico-práticas da presente Tese, bem como o interesse em seu objeto de estudo, este capítulo introdutório aborda inicialmente uma síntese da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, autora desta Tese e, na sequência, trata mais propriamente da contextualização inicial da pesquisa que gerou a proposta deste trabalho acadêmico.

1.1 Trajetória da Pesquisadora

O objeto de estudo investigado e apresentado nesta Tese nasceu a partir de uma série de condições contextuais, entre as quais se encontra a minha trajetória de vivências acadêmicas e profissionais. Minha formação e experiências estudantis e docentes em cursos de graduação e de pós-graduação me forneceram subsídios teórico-práticos relevantes para o surgimento do interesse pela investigação da Educação Superior a Distância, âmbito o qual me proponho a investigar nesta Tese e, por essa razão, faz-se relevante apresentá-las.

A área educacional, a da informática na educação e, em especial, a da Educação a Distância, têm sido um dos meus principais focos de interesse como campo de atuação profissional desde o início de minha formação acadêmica.

A minha trajetória acadêmica iniciou-se com a realização do Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, com Habilitação Orientação Educacional, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Na sequência, realizei o Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Psicologia dos Processos Educacionais pela

PUCRS – formação esta realizada na modalidade a distância –, com o objetivo de vivenciar a Educação a Distância (EAD) como *aluna*. Meu trabalho de conclusão de Curso teve como temática *As Relações Interpessoais da Monitoria e Tutoria da PUCRS Virtual* por ser uma questão em discussão na instituição em que trabalhava.

Durante essa minha formação acadêmica trabalhei como *monitora e tutora de cursos a distância* na PUCRS Virtual, a Educação a Distância da PUCRS, de 2000 a 2003, desenvolvendo atividades em diversos cursos a distância de graduação e de pós-graduação da Universidade e em uma disciplina de curso presencial de graduação, a qual tratou de temas relacionados à educação a distância. Também participei da Ouvidora/Espaço Interativo da PUCRS Virtual e do Grupo de Apoio aos Monitores e Tutores da PUCRS Virtual, bem como de Cursos de Capacitação Docente, através dos quais foi possível compreender mais integralmente a dinâmica de trabalho da Universidade no âmbito da Educação a Distância e referenciais teórico-práticos que tratassem de temas pertinentes à área da Educação Superior a Distância. Ao longo do desenvolvimento desses trabalhos, desenvolvi projetos, pesquisas e produções científicas nessa área, além de representar a instituição em eventos, o que também me oportunizou relevantes experiências nesse âmbito.

Realizei o Curso de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação da PUCRS, no qual a temática da dissertação que desenvolvi retratou *A Formação de Educadores de Jovens e Adultos pela Educação a Distância* (GELATTI, 2005), conectando duas áreas minhas de estudo e trabalho: a Educação a Distância e a Educação de Jovens e Adultos. O campo de investigação foi o Curso de Especialização em Formação de Formadores para a Educação de Jovens e Adultos, promovido pelo SESI (Serviço Social da Indústria), desenvolvido na modalidade de Educação a Distância e oferecido nacionalmente. Realizei a coleta de dados junto a alunos e coordenadores do Curso pertencentes ao Departamento Regional do SESI, no Rio Grande do Sul, e junto a professores (identificados como tutores), apoios administrativo e técnico e coordenadores pertencentes ao Departamento Nacional do SESI, situado em Brasília. Também coletei dados na Secretaria de Educação a Distância (SEAD) e na Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), em Brasília. Através dessa trajetória de construção da dissertação, pude apropriar-me de referenciais teóricos e discussões mais correntes no campo da Educação a Distância.

Destaco outras experiências profissionais na área de Educação Superior a Distância, ocorridas no período de 2005 a 2009, posteriores à realização do Mestrado, que forneceram suportes teórico-práticos relevantes para que a proposição dessa pesquisa emergisse, as quais são:

- a) a docência no Curso de Especialização em Educação a Distância do SENAC-EAD, a Educação a Distância do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, no qual ministrei o primeiro módulo do Curso que tratou sobre o cenário mundial e nacional da Educação a Distância;
- b) a atuação como Professora-Orientadora de alunos em processo de elaboração de trabalhos de conclusão, da produção do projeto à defesa da monografia, nas áreas Educacional e da Informática na Educação de Cursos de Especialização e MBA's da PUCRS Virtual;
- c) a docência na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na Área Educacional, durante a qual desenvolvi atividades na área da Educação a Distância. Além de ministrar disciplinas no Curso de Graduação em Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, saliento, entre outras ações, que fiz parte da Comissão Multidisciplinar para estudos e proposições relativas à política institucional de Educação a Distância, atendendo à meta do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UERGS, que elegeu a EAD como estratégia para ampliação do universo do campo de atuação dessa Universidade. Como integrante dessa Comissão, participei da criação da proposta de credenciamento da UERGS para a Educação a Distância. Entre outras ações, esta experiência de pertencer a uma equipe multidisciplinar permanente para a sustentação e qualificação das propostas e ações da educação a distância na UERGS – tendo como atribuição a operacionalização, o

monitoramento, o aperfeiçoamento da proposta educativa e considerando pressupostos teórico-metodológicos orientadores da educação a distância na UERGS – proporcionou-me o trânsito constante entre a prática e a teoria, entre a formação e a prática profissional;

d) a docência no Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação na Promoção da Aprendizagem (PROA/ Instituto de Matemática) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), oferecido na modalidade a distância, no qual também fui Orientadora de alunos em processo de elaboração de trabalhos de conclusão;

e) a docência no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância (PEAD), da Faculdade de Educação da UFRGS, ambos desenvolvidos na modalidade Educação a Distância. Esta última experiência docente, em especial, possibilitou-me vivenciar o desafio da construção coletiva de uma proposta didático-pedagógica diferenciada, intencionando ser inovadora. Por isso, e por outros motivos apresentados no quinto capítulo desta Tese, considerei esse último Curso como contexto de investigação neste trabalho;

f) a atuação na coordenação das publicações da SEAD, a Secretaria de Educação a Distância da UFRGS, sendo responsável, entre outros, pelas publicações de conteúdos no *site* da Educação a Distância da Universidade.

A prática docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS reafirma a relevante e necessária promoção de ações formativas continuadas dos sujeitos dos processos de ensino/aprendizagem – professores, alunos, tutores e demais participantes da equipe tecno-pedagógica – principalmente quanto à proposta pedagógica da ação formadora em questão, incluindo processos de apropriação e reflexão crítica acerca das teorias epistemológicas e dos paradigmas educacionais, da educação a distância e aspectos correlacionados. A proposta pedagógica desse Curso utiliza como principal fundamentação teórico-prática pressupostos interacionistas e, em especial, os relativos ao construtivismo piagetiano.

Desde o período de concretização do Curso de Mestrado em Educação até 2007, ano anterior ao meu ingresso no Doutorado, realizei disciplinas como aluna *especial* (isto é, não-regular) dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFRGS) e em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS), com o intuito de ampliar o meu campo teórico-prático, o qual julgo de fundamental importância como pesquisadora, e de conhecer esses Cursos, suas propostas, estruturas e funcionamentos, bem como me preparar para o meu principal objetivo: o de ingressar no Doutorado em Educação da UFRGS. A partir disso, realizei as seguintes disciplinas assim intituladas: Fundamentos e Procedimentos em Análise de Discurso; Computação Afetiva; Avaliação e produção de materiais para inovação didático-pedagógica em Educação a Distância; Tutoria em Educação a Distância; Teleducação; Processos de conhecimento/aprendizagem e as novas tecnologias e Conceitos Piagetianos. Essas duas últimas disciplinas foram realizadas com o Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco.

Com a realização desta última disciplina, passei a ser integrante do Grupo de Pesquisa *Caminhantes* da Faculdade de Educação/UFRGS, coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Franco, tendo como foco principal o desenvolvimento da pesquisa intitulada *Aprendizagem na Educação a Distância: Caminhos do Brasil*, a qual objetivou, em síntese, identificar as concepções de aprendizagem que embasam as Teses de doutorado produzidas no Brasil entre os anos de 1998 e 2005. Essa pesquisa fomentou e fortaleceu mais ainda algumas de minhas reflexões sobre o *ensinar* na educação a distância.

Nesse percurso acadêmico e profissional, pude conviver e aprender com profissionais do campo da *Educação*, reforçando ainda mais o meu desejo de desenvolver a minha Tese de Doutorado nessa área de conhecimento. Nesse sentido, ao longo desse percurso busquei desenvolver pesquisas e produções científicas na área educacional e, mais especificamente, na da informática na educação. Inclusive, algumas dessas pesquisas/ produções foram desenvolvidas a partir da coleta de dados ocorrida no mesmo contexto de investigação proposto nesta Tese. Para exemplificar, cito algumas das publicações nas quais participei como autora ou co-autora:

- a) o capítulo *Docência no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS: caminhos, movimentos, desafios e afetos* e o capítulo *Objetos de aprendizagem, formação de professores e práticas pedagógicas no contexto escolar das séries iniciais*, publicado no livro intitulado *Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para formação de professores* (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007);
- b) o capítulo *Aprendizagem na Educação a Distância: ações e caminhos percorridos por um grupo de pesquisa multidisciplinar* e o capítulo *Da Proposta à Prática Pedagógica da (Inter)disciplina Escola, Projeto Pedagógico e Currículo do Curso de Pedagogia a distância da UFRGS*, publicado no livro intitulado *E@D.br - Educação a Distância em Universidades Brasileiras: Desafios e Perspectivas* (SANTOS; ANDREATTA DA COSTA; FOOHS, 2008);
- c) o artigo *Auto-Avaliação da Atuação da Tutoria no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância de uma Universidade Brasileira*, publicado na revista intitulada *Revista Portuguesa de Educação* (GELATTI; PREMAOR, 2009);
- d) o artigo *Tutoria na Educação a Distância: Proposta do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS*, publicado na revista intitulada *Educar em Revista* (GELATTI; PREMAOR; ARAÚJO, 2010).

Outra experiência acadêmica que me forneceu subsídios teórico-práticos relevantes para e na investigação da Educação Superior a Distância foi a realização de um estágio doutoral em país estrangeiro durante o curso de Doutorado e, por esse motivo, considero igualmente importante apresentá-la.

No primeiro semestre letivo do ano de 2010, candidatei-me ao processo de seleção do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo selecionada para a realização de um estágio doutoral no exterior (conhecido como Sanduíche) no período de Novembro de 2010 a Junho de 2011, o qual foi concretizado

na Espanha, com a orientação no exterior do Prof. Dr. Juan Ignacio Pozo Municio da Faculdade de Psicologia da Universidad Autónoma de Madrid (UAM/Espanha).

Conforme o Plano de Estágio Doutoral no Exterior, aprovado no processo de seleção do PDEE, objetivou-se com o estágio aperfeiçoar o corpo teórico-metodológico da Tese com base em pesquisas e referenciais teórico-práticos coletados, principalmente, em universidades espanholas e a partir de interlocuções com profissionais especialistas nos conceitos básicos que envolvem o objeto de estudo da Tese. A seguir são apresentadas algumas das atividades realizadas durante o estágio doutoral, as quais se referem ao desenvolvimento da presente pesquisa:

- I. Coleta e análise de pesquisas e referenciais teórico-práticos sobre o objeto de investigação na *Universidad Autónoma de Madrid* (UAM), na *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) e na *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC);
- II. Levantamento de informações, Seleção, Contato e Entrevistas (sendo que as questões iniciais para a entrevista constam no Apêndice I) com profissionais espanhóis especialistas no campo de estudo da pesquisa da Universidad Autónoma de Madrid (UAM), da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), da Universitat Oberta de Catalunya (UOC) e da Universidad Autónoma de Barcelona (UAB);
- III. Continuidade da análise dos dados coletados no Brasil em 2010 (de documentações, questionários, entrevistas e ambiente virtual do Curso investigado) com as contribuições teórico-práticas do orientador no exterior ou de outros profissionais especialistas no campo de estudo da pesquisa;
- IV. Escrita da Tese com base nos dados coletados e analisados na Espanha com o enfoque nos seus conceitos básicos.

Os dados obtidos e analisados ao longo do desenvolvimento do Estágio Doutoral no Exterior foram selecionados pela pesquisadora, considerando sua pertinência quanto ao objeto de investigação, e utilizados no corpo teórico-metodológico da Tese, conforme a proposta do Estágio.

Nesse contexto de vivências acadêmicas e profissionais, apresento alguns dos questionamentos resultantes e provocadores dessas vivências e que suscitaram a relevância desta Tese: que concepções teórico-prática(s) orientam o *ensinar*? Como ele se processa? Que aprendizagens são construídas através do *ensinar*? Que práticas de *ensinar* são construídas através do *aprender*? E ainda: Que repercussões o *ensinar* tem nos processos de aprendizagem? Que repercussões essas aprendizagens têm na prática de *ensinar*? Esses questionamentos, entre outros, levaram-me à proposição desta pesquisa.

A proposta da Tese tem como foco o *ensinar* na Educação Superior a Distância, sendo a temática *Processo de ensino/aprendizagem*, dentro da linha de pesquisa *Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde*, uma das temáticas oferecidas na seleção para o ingresso no doutorado do PPGEdu que mais foi ao encontro da problemática de pesquisa que pretendi investigar. Essa linha de pesquisa tem como foco a busca da otimização dos processos de ensino/aprendizagem através da compreensão dos processos cognitivos e do desenvolvimento de estratégias, principalmente através do uso das novas tecnologias da informação e comunicação.

Além das experiências acadêmicas e profissionais relatadas, a problemática desta Tese – que comporta a análise da educação a distância na educação superior, dos processos de ensino e aprendizagem por meio da compreensão dos processos cognitivos, tendo em vista o uso das novas tecnologias da informação e comunicação aplicadas à educação – justificaram a escolha do Programa de Pós-Graduação e da linha de pesquisa.

Como pesquisadora, o meu foco de interesse teórico, de um ponto de vista mais amplo, parte principalmente da compreensão das teorias do conhecimento (gnosilogia), das abordagens epistemológicas e dos paradigmas educacionais, buscando subsídios teórico-práticos em diversas áreas do conhecimento e também

contemplando questões mais específicas da área educacional e, em especial, da informática na educação.

Como posicionamento epistemológico, considero, entre outros aspectos, que o conhecimento não está no “sujeito” nem no “objeto”, mas que se constrói na interação entre sujeito e objeto e que, por meio dessa interação, o sujeito desenvolve (age sobre o objeto e sofre a ação deste) tanto a sua capacidade de conhecer como o seu próprio conhecimento (FRANCO, 2004a). Por isso, tendo em vista esta abordagem, presente nos fundamentos do curso investigado nesta Tese, investiguei o objeto de estudo da pesquisa a partir, em especial, de pressupostos teórico-práticos de Jean Piaget, cuja teoria articulou conexões entre, principalmente, a biologia, a psicologia e a educação.

No entanto, é importante salientar que a teoria piagetiana, embora ainda muito provocadora no atual contexto sócio-educacional por ultrapassar as visões filosóficas empirista e apriorista de ser humano (PIAGET; GRÉCO, 1974), como qualquer outra teoria foi desenhada dentro de uma determinada ótica, contexto e época e, por isso, não se teve a pretensão de utilizá-la como única resposta à investigação do objeto de estudo. Outros teóricos foram contemplados em defesa da abordagem interacionista e para abranger a totalidade do foco do objeto em questão.

Apresentada até o momento uma síntese da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, na sequência, este capítulo situará o contexto de onde emergiram as bases teórico-práticas da Tese proposta.

1.2 Contextualização Inicial da Pesquisa

Ao longo da história da humanidade, os fenômenos ensino e aprendizagem têm sido tratados sob diferentes perspectivas teóricas e finalidades sócio-educacionais. Diante do movimento mundial de ampliação e fomento de proposições formativas

realizadas na modalidade de educação a distância em instituições públicas de educação superior, um dos desafios atuais é entender como os fenômenos ensino e aprendizagem estão sendo abordados em propostas e práticas de cursos a distância de formação de professores. Tem-se presente que uma parcela significativa desses cursos a distância se propõe à “inovação pedagógica”, situando seu discurso pedagógico em uma abordagem interacionista. Entretanto, se essa for a perspectiva teórica proposta, como ela é trabalhada pelos sujeitos desses cursos para o exercício do *ensinar*? Como esse ensinar se concretiza? Este parágrafo inicial comporta, em síntese, o primeiro ensaio da autora desta Tese na busca da delimitação do objeto de estudo apresentado a seguir.

Delimitando esse panorama inicial, a presente Tese, intitulada *Concepções e Práticas de Ensinar na Educação Superior a Distância*, tem como temática principal o *ensinar na educação superior a distância*, estando orientada pela seguinte questão-problema: Como se processa o ensinar no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS? Como objetivo geral, almeja conhecer as concepções epistemológicas e educacionais de ensinar que embasam propostas e práticas pedagógicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS, buscando compreender as racionalidades que fundamentam a prática do ensinar na Educação a Distância. A partir dessa problemática, são consideradas as seguintes questões norteadoras deste trabalho:

- a) Como o ensinar é *proposto* pelos sujeitos do Curso na modalidade a distância?
- b) Como o ensinar é *estruturado* pelos sujeitos do Curso na modalidade a distância?
- c) Como o ensinar é *desenvolvido* pelos sujeitos do Curso na modalidade a distância?

O investimento na proposição e concretização de um estudo dessa natureza, que tem o ensinar como foco investigativo, justifica-se por diversas razões, as quais se apresentaram como desafios para esta pesquisa. Estas, em sua maioria, provêm de

reflexões da autora da presente Tese possibilitadas por suas experiências anteriores como pesquisadora e profissional da educação. Essas razões, para a autora, caracterizam o panorama educacional atual no que se refere a concepções e práticas de ensinar na educação superior a distância, no qual se encontram os sujeitos e o contexto investigados nesta pesquisa. Nesse sentido, as referidas razões/ justificativas serão apresentadas no quarto capítulo, juntamente com a questão-problema, o objetivo geral e as questões norteadoras da pesquisa.

Essas razões e suas repercussões educacionais apontam para a necessidade de analisar o ensinar/ ensino, já que as concepções de ensinar afetam as práticas de ensinar e todos os demais aspectos correlacionados. O terceiro capítulo deste trabalho abordará reflexões que tangem essas razões/ afirmações. Além dessas razões, é importante salientar que os resultados desta pesquisa pretendem ser relevantes para o contínuo processo de qualificação dos sujeitos e do contexto investigados.

Como fundamentação teórica, a pesquisa contempla as abordagens empirista, apriorista e interacionista, com o foco nesta última e, em especial, dentro desta abordagem, na teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Entendeu-se, como um dos aspectos relevantes a serem considerados diante da problemática da pesquisa proposta, a necessidade da investigação do objeto de estudo a partir da abordagem interacionista, pois se acredita que não podem ser analisados isoladamente o ser humano e mundo. Nessa abordagem, a ênfase é dada aos processos cognitivos do indivíduo, compreendendo, no que diz respeito à aquisição de conhecimento humano, o sujeito como não passivo (em oposição à visão empirista de ser humano) e nem como pré-formado (em oposição à visão apriorista/inatista de ser humano), mas como sujeito ativo, que interage com o meio e nesta interação constrói o conhecimento, sendo este, logicamente, produto da interação entre sujeito e objeto, ambos polos de uma mesma totalidade.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo está principalmente fundamentado e analisado a partir de pressupostos teórico-práticos piagetianos, tendo em vista que a

análise do *ensinar* – ação intencional que só tem sentido se sua finalidade for a aprendizagem – requer a compreensão dos processos cognitivos implicados, visto que entre o sujeito e o objeto existe a ação (movimento entre polos) e é esta que permitirá ao sujeito construir o seu conhecimento, apropriar-se da Educação a Distância (EAD). Assim, na EAD há que se enfatizar dimensões que possam ser impulsionadoras dessa construção, considerando o uso das novas tecnologias da informação e comunicação aplicadas à educação.

A pesquisa proposta caracteriza-se por uma abordagem de caráter qualitativo, entretanto apresenta também dados quantitativos para subsidiarem os dados qualitativos levantados, resultando em um estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados, contempla principalmente a aplicação de questionário e a realização de entrevista. O contexto de investigação foi o Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, da Faculdade de Educação da UFRGS/ Brasil, desenvolvido na modalidade a distância. Já os sujeitos participantes da pesquisa foram coordenações, professores, tutores e alunos desse Curso.

Além do capítulo da Introdução, esta Tese é composta por mais seis capítulos. O capítulo 1, que corresponde ao presente texto introdutório, apresentou, em linhas gerais, a trajetória acadêmica e profissional da autora, intencionando situar o(a) leitor(a) no que se refere ao contexto de onde emergiram as bases teórico-práticas da presente Tese, bem como a contextualização inicial deste trabalho.

O capítulo 2, cujo título é *A Educação a Distância na Educação Superior*, expõe brevemente a trajetória histórico-política da Educação Superior a Distância no Mundo e no Brasil, tendo como foco as concepções e práticas de *ensinar* na modalidade a distância.

O capítulo 3, identificado como *Ensinar e Aprender: delineando e articulando conceitos*, apresenta bases conceituais epistemológicas, educacionais e psicológicas que embasam as concepções e práticas de *ensinar* na Educação a Distância, bem

como define e articula os conceitos de ensinar e aprender, considerando, principalmente, pressupostos da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

O capítulo 4, intitulado *Problema, Objetivo e Questões de Pesquisa*, apresenta a temática, a justificativa, o problema, o objetivo geral e as questões de pesquisa.

O capítulo 5, denominado *Percurso Metodológico*, discorre sobre o delineamento do estudo, a abordagem metodológica, os sujeitos participantes, o contexto de investigação, os procedimentos de coleta e de análise de dados, a proposta de devolução dos resultados da pesquisa aos participantes e as suas diretrizes éticas.

O capítulo 6, intitulado *O Ensinar na Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS: investigando concepções epistemológicas e educacionais*, contempla a apresentação da análise dos dados coletados ao longo da concretização da pesquisa.

Por fim, apresenta-se o capítulo 7, denominado *Considerações Finais da Pesquisa*, que se refere às considerações finais da pesquisa, abrangendo os desafios enfrentados na concretização da pesquisa e as perspectivas futuras da área investigada.

Tendo em vista esse panorama introdutório, destaca-se que as principais áreas de conhecimento consideradas na Tese proposta foram: a Educação, a Informática, a Psicologia e a Filosofia.

2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Educação a Distância (EAD) é uma prática educacional consolidada em diversos países ocidentais e orientais, abrangendo todos os continentes, desde a segunda metade do século XX, ainda que práticas a distância existissem antes disso. Canadá, Reino Unido, Espanha, Alemanha, África do Sul, Austrália e China encontram-se entre esses países. Eles se utilizaram da educação a distância para ampliar a formação profissional e cultural de sua população. Esse fenômeno tardou um pouco mais a ocorrer no Brasil. Embora registros de práticas educativas a distância tenham passado a se tornar frequentes a partir do início do século XX, a consolidação da EAD no Brasil ocorreu apenas no final da década de 90. Desde então, esse modo de praticar educação tem alcançado gradativamente domínios mais amplos no cenário nacional das políticas e práticas educacionais.

Cada vez mais se têm produzido estudos na área de Educação a Distância no Brasil. Com a crescente oferta de cursos a distância em Instituições de Ensino Superior (IES), a academia passou a tratar a Educação a Distância como subárea de conhecimento a ser amplamente investigada. Esse progressivo interesse acadêmico pela EAD está diretamente relacionado às mudanças recentes da sociedade brasileira. O intenso processo de inovação e experimentação de ações formativas de educação a distância na educação superior desenvolvidas por atores do ciclo de políticas da EAD, entre os quais se encontram as IES, resulta em grande parte – a exemplo do que ocorre além das fronteiras nacionais – das determinantes emergentes da atual conjuntura sócio-econômica, das revolucionárias possibilidades tecnológicas que convergem com as mais distintas áreas de conhecimento, da necessidade de investimentos e reformas educacionais, do âmagô humano de estar continuamente em (trans)formação e em busca de melhores condições de vida.

No banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2012), localizado em seu Portal de Periódicos, consta o seguinte levantamento nacional de Teses¹ de doutorado produzidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades brasileiras ao longo de onze anos, no período de 2000 a 2011:

Quadro 1 - Teses do Portal de Periódicos da CAPES

Ano	Assunto indicado na busca por Teses de Doutorado ²		
	Ensino	Educação a Distância	Ensino a Distância
2000	284	09	11
2001	348	19	16
2002	379	26	22
2003	465	33	26
2004	470	32	19
2005	553	32	26
2006	538	43	28
2007	630	51	39
2008	735	56	42
2009	844	54	49
2010	857	61	48
2011	888	61	45
Total	6.991	477	371

É significativo o aumento da produção de Teses sobre os assuntos Educação a Distância/ Ensino a Distância, bem como daquelas que tratam sobre o Ensino em geral, podendo este se referir tanto à modalidade presencial quanto à modalidade a distância – muito embora a maciça maioria destas Teses se refira à presencial. Entretanto, é recente e insuficiente ainda o debate teórico acerca das concepções e

¹ Indicação do *site* do Banco de Teses da CAPES: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>

² Vale assinalar que não é possível somar as quantidades anuais relativas aos assuntos Educação a Distância e Ensino a Distância na tentativa de se obter um somatório total de Teses, pois algumas delas são repetidas no levantamento gerado pelos dois assuntos no banco de Teses do Portal de Periódicos da CAPES.

práticas de *ensinar* na Educação Superior a Distância. Poucas Teses se propõem de fato a fazer essa discussão teórica. Além disso, a partir de uma leitura analítica mais profunda do conteúdo de uma amostra dessas Teses que tratam desse objeto de estudo, verifica-se que essa produção acadêmica o aborda de forma incipiente, tanto no tocante à definição das bases conceituais que sustentam as argumentações apresentadas quanto à contextualização do cenário atual dos debates e reflexões que estão vigentes no campo educacional. Inclusive algumas dessas Teses não avançam além do anúncio inicial dessa discussão em suas propostas.

Nesse sentido, é expressiva em Teses a perpetuação da crença de que a modalidade a distância determina a inovação epistemológico-educacional dos processos de ensino e de aprendizagem. A falta de uma fundamentação que suporte a perspectiva teórica escolhida, a mescla e as articulações extremadas ou inconstantes entre abordagens epistemológicas e suas correspondências – por vezes incoerentes com a prática educacional – têm sido desafios a superar em diversos escritos. São fenômenos também presentes na bibliografia internacional sobre EAD, não se restringindo a produções acadêmicas. Livros de renomados autores que servem, muitas vezes, de fundamentação para essas produções também estão repletos de incongruências teórico-práticas. Há assim uma carência de pesquisas e publicações de referenciais consistentes sobre o objeto de estudo deste trabalho. Porém, a exemplo do que se tem produzido, essa não é uma tarefa fácil de ser concretizada. Paradoxos fazem parte do universo social, político, econômico e cultural em que a EAD se insere. Somos produtos e produtores desse universo e, portanto, contradições teórico-práticas fazem parte do movimento de *ser* humanos.

Considerando esse panorama inicial, o presente capítulo apresenta uma breve descrição e análise da trajetória histórica da Educação a Distância na Educação Superior, nos âmbitos nacional e internacional, bem como de alguns dos principais elementos que compõem o atual cenário político-tecnológico, tendo como foco as concepções e práticas de *ensinar* na modalidade a distância. Fundamenta-se, essencialmente, em documentos legais publicados nos portais do Ministério de

Educação (MEC/Brasil) e de atores envolvidos no ciclo atual de políticas públicas da área.

2.1 Contextualização histórico-política da Educação Superior a Distância no Mundo

Os marcos históricos da Educação a Distância têm acompanhado essencialmente a evolução das tecnologias aplicáveis à educação, as tendências pedagógicas e as decisões políticas das nações que visam a expandir o acesso da população jovem e adulta à educação. Esse modo de praticar educação surgiu da necessidade de preparo profissional e cultural por parte de uma multiplicidade de pessoas que, por motivos variados, não podiam frequentar um estabelecimento de ensino presencial. A EAD evoluiu com as tecnologias disponíveis em cada momento histórico, as quais influenciam o contexto social e, por consequência, o ambiente educativo.

Ao observar os complexos processos de ensino e de aprendizagem na educação a distância sob um ponto de vista didático, Otto Peters (2007) conclui que se trata, em sua forma tradicional, da “[...] ligação mais ou menos integrada de formas do aprendizado, todas elaboradas no estudo em sala de aulas” (p. 29), sendo que entre elas se encontram:

[...] aprender por meio de *leitura de material impresso* (livros didáticos, livros-texto, manuais, léxicos, literatura científica, polígrafos); aprender através de *estudo próprio* dirigido (aconselhamentos de iniciação ao estudo, aconselhamento pelo tutor, listas de leitura, trabalho segundo o plano Keller); aprender por meio de *trabalho científico autônomo* (preparo para provas escritas, confecção de relatórios, trabalhos de conclusão); aprender por meio de *comunicação pessoal* (“entrevista” com o professor, assessoria nos estudos, conversas com companheiros, “exercícios”, seminários); aprender com a ajuda de *meios auditivos e audiovisuais* (enriquecimento do ensino superior por meio do aproveitamento de filmes, rádio e televisão, circuito de televisão interno da universidade, interligação audiovisual de várias salas de aula em diferentes lugares); aprender por participação em *tradicionais* ofertas de ensino acadêmico (preleção, seminário, “classes”, trabalho em laboratório) (p. 29-30).

Como visto, conforme Peters (2007, p. 30) a educação a distância tem suas raízes nas formas de estudo em sala de aula, bem como se utiliza delas, mesmo com os desafios tecnológicos mais recentes. Entretanto, o cerne didático tradicional acima descrito, o qual pode ser denominado *primeira geração* da educação a distância, não é mais suficiente nos dias atuais; a *segunda geração* “[...] baseia-se sobretudo nas possibilidades que a teleconferência oferece em suas diferentes versões”, sendo que esse modelo “[...] abandona o atendimento de grupos muito grandes de estudantes [...] e se satisfaz com a reunião de estudantes em número controlável numa sala virtual e com o aproveitamento das possibilidades do diálogo simultâneo e dinâmico” entre docentes e discentes, como também entre discentes entre si; a *terceira geração* integra, além disso, “[...] as possibilidades que oferece o aprendizado com o auxílio do *computador pessoal*”, sendo que este “[...] é didaticamente ambivalente, porque amplia tendências tanto da primeira quanto da segunda geração” e, portanto, essa geração é “[...] didaticamente híbrida, o que proporciona à educação a distância uma flexibilidade ainda maior e um enorme potencial didático de mudança” (p. 31-33). Nesse sentido, cada geração não é suplantada pela seguinte, mas continua agindo ao lado dela ou em conexão com ela; ou seja, a primeira geração, por exemplo, continua vigorando concomitantemente com a segunda e a terceira gerações. No entanto, por defender que “[...] sem dúvida alguma a educação a distância modificará consideravelmente sua estrutura didática”, Peters afirma que os conceitos da segunda e terceira gerações “[...] já influenciaram fortemente teóricos e práticos da educação a distância e modificaram sua consciência”, sendo que para muitos “[...] o ensino a distância da primeira geração já parece antiquado” (p. 33). Essas três gerações foram propostas, segundo Peters (p. 34), pelo especialista canadense em educação a distância Randy Garrison.

Ao traçar a perspectiva histórica da Educação a Distância, Lorenzo Garcia Aretio (2002) já tinha se reportado a estas três grandes etapas ou gerações de inovação tecnológica elencadas por Garrison: correspondência, telecomunicação e telemática (p.

49). Além de incluir essas três etapas ou fases de desenvolvimento da educação a distância em sua categorização histórica, Aretio (p. 49-52) identificou ainda outras:

a) *Ensino por correspondência*: nasceu ao final do século XIX e princípio do século XX com o desenvolvimento da imprensa e dos serviços postais. O sistema de comunicação entre instituições e programas de formação como iniciativa de educação a distância se dava por meio de textos escrito, inicialmente em manuscrito, e materiais enviados pelo correio. Nos primeiros anos não existia nenhuma especificidade didática nesse tipo de texto; tratava-se apenas de reproduzir por escrito uma classe presencial tradicional. Sendo assim, a única forma de comunicação entre professor e estudantes era de caráter textual e assíncrona, sem troca entre os pares. Após alguns anos, tratou-se de dar uma forma mais interativa ao material escrito, mediante o acompanhamento de guias de ajuda ao estudo, a introdução sistemática de atividades complementares a cada lição, assim como de cadernos de trabalho, exercícios e provas de avaliação, que promovessem algum tipo de relação do estudante com a instituição, o material e o autor do texto e que facilitassem a aplicação do aprendido e guiasse ao estudo independente. Como essa geração sucedia o ensino presencial, situou-se em um paradigma de currículo fechado baseado em propostas pedagógicas de corte muito tradicional, onde o aluno estudava o que se indicava e automaticamente o reproduzia.

b) *Ensino por multimeios*: tendo início na década de 60 do século XX, refere-se à utilização de multimeios – em especial dos meios rádio e televisão, difundidos mundialmente – no ensino a distância como recursos para a aquisição de aprendizagens. O texto escrito começa a estar apoiado por outros recursos audiovisuais, ademais o telefone se incorpora para conectar o tutor com os alunos. Preocupa-se mais nessa geração com as concepções subjacentes às teorias instrucionais, tal como o método diretivo comportamentalista inspirado em Burrhus Frederic Skinner.

c) *Ensino por telemática*: teve seu início em meados da década de 80 do século XX. Refere-se à integração das telecomunicações com outros meios comunicativos, mediante a informática, apoiando-se no uso cada vez mais

generalizado do computador pessoal e de sistemas de multimedia, agregando as emissões de rádio e televisão, a audioteleconferência e a videoconferência. Essa integração permite passar da concepção clássica da educação a distância a uma educação centrada no estudante. Nessa geração, o professor e o aluno e estes entre si podem se comunicar tanto de forma síncrona (em tempo real), como assíncrona, através dos diversos meios.

d) *Ensino via internet*: a comunicação educativa através da *internet* teve seu início em meados da última década do século XX. Essa geração trata de basear a educação em redes de conferência por computador e estações de trabalho de multimeios ou em conjunto de sistemas de suporte de funcionamento eletrônico e sistemas de entrega apoiados em *internet*, seja de forma síncrona ou assíncrona, através de comunicações por audio, vídeo, texto ou gráficos. Essa tecnologia garante a superação de uma das grandes travas e falhas relacionadas à educação a distância, ou seja, a lentidão do processo de *feedback* aos estudantes como realimentação do processo de aprendizagem. A possibilidade de que um estudante de hoje possa realizar, por exemplo, uma prova de avaliação a qualquer hora do dia e remetê-la eletronicamente no momento desejado, além da facilidade e viabilidade de que o professor responda da mesma maneira e realimente o processo, são avanços que reforçam, sem dúvida, esta modalidade educativa.

Para Aretio (2002), a primeira geração foi a de maior duração, pois, se analisarmos hoje a multiplicidade de realizações de educação a distância no mundo, observaremos que muitas delas não ultrapassaram ainda esta geração, sendo em boa parte dos países a forma mais popular de desenvolver o ensino (p. 50). As citadas gerações ou etapas de desenvolvimento da educação a distância, sobretudo as três primeiras, não se ajustam a períodos fechados de tempo e lugar. Muitas das realizações de ensino a distância que se situam mais claramente na terceira geração continuam utilizando os textos impressos, próprios da primeira. Ou seja, esse autor, como Peters, afirma que as gerações não são mutuamente excludentes. Isso explica o motivo pelo qual diferentes provedores de programas a distância utilizam recursos e

metodologias mais convenientes em cada caso, tendo por vezes que recorrer a tecnologias mais frequentes em gerações anteriores (p. 54).

Os objetivos básicos das primeiras gerações de ensino a distância foram o desenho, a produção e geração de materiais didáticos, deixando em segundo lugar a interação com os alunos e deles entre si (ARETIO, 2002, p. 50-54). Gradativamente, a partir da terceira geração, ainda que superficialmente, e, mais claramente, com a quarta geração, observou-se que o foco didático passou a ser essas interações humanas. Reportando-se a Taylor (1999 *apud* ARETIO, 2002, p. 52), Aretio complementa que uma quinta geração estaria por se consolidar, sendo denominada de “aprendizaje flexible inteligente”, estando esse modelo baseado em sistemas de resposta automatizada e bases de dados inteligentes, ambos suportados pela *internet*. Isso supõe um avanço com respeito à quarta geração por abrandar custos com recursos humanos e direcioná-los a esses sistemas inteligentes de resposta automatizada, tratando-se de tecnologias que simulariam as intervenções dos tutores e de outros partícipes. Nesse sentido, o autor frisa que:

[...] no olvidemos lo que está llegando a conformarse como núcleo de estas cuarta y quinta generaciones dentro de las posibilidades de enseñar y aprender a distancia, la referida a las crecientes tecnologías basadas en *los teléfonos móviles o celulares*. El mercado de este tipo de telefonía y su integración con Internet a través de las tecnologías WAP y sobre todo UMTS nos deparan propuestas de indudable interés para el mundo de la educación y formación (ARETIO, 2002, p. 52).

Michael Moore e Greg Kearsley (2008, p. 25-48) também consideram que a educação a distância evoluiu historicamente ao longo de diversas gerações, sendo assim definidas:

- a) *Primeira geração*: correspondência. Tendo início na década de 80 do século XIX, ocorreu quando o meio da comunicação era o texto e quando começaram os cursos de instrução entregues pelo correio, o que proporcionou o fundamento para a educação individualizada a distância, sendo usualmente denominados de estudo por correspondência, estudo em casa ou estudo independente (p. 25).

b) *Segunda geração*: transmissão por rádio e televisão. Foi o ensino por meio da difusão pelo rádio e pela televisão, que teve início no começo do século XX. Esse modelo contou “[...] com pouca ou nenhuma interação de professores com alunos, exceto quando relacionada a um curso por correspondência; porém, agregou dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância” (p. 47).

c) *Terceira geração*: universidades abertas. Em meados do ano de 1970, a tecnologia de comunicação não foi a característica principal dessa geração, mas, preferencialmente, a invenção de uma modalidade de organização da educação – ou ainda, da tecnologias e de recursos humanos –, conduzindo a novas técnicas de instrução e a uma nova teorização de educação, sendo mais notável nas universidades abertas. Esse foi o caso da Universidade Aberta da Grã-Bretanha (UA). Esse modelo surgiu de “[...] experiências norte-americanas que integravam áudio/vídeo e correspondência com orientação face-a-face, usando equipes de cursos e um método prático para a criação e veiculação de instrução em uma abordagem sistêmica” (p. 47).

d) *Quarta geração*: teleconferência. Na década de 80 do século XX, utilizou-se da tecnologia da teleconferência, sendo apreciada especialmente para treinamento corporativo. Teve-se a primeira experiência de interação de um grupo (de alunos com alunos e instrutores a distância) em tempo real a distância em cursos por áudio e viodeoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. Esse modelo “[...] atraiu um número maior de educadores e formuladores de políticas por ser uma aproximação mais adequada da visão tradicional da educação como algo que ocorre nas *classes*, ao contrário dos modelos por correspondência ou de universidade aberta”, pois os últimos eram direcionados a pessoas que aprendem sozinhas (p. 39).

e) *Quinta geração*: *internet/ web*. Sendo a mais recente da educação a distância, essa geração envolve ensino e aprendizado *on-line*, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologias da *internet*. Esse modelo de classes virtuais *on-line* baseadas na *internet* “[...] tem resultado em enorme interesse e atividade em escala mundial pela educação a distância, com métodos

construtivistas de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação” (p. 47).

Peters (2007, p. 48-62), entretanto, identifica cinco modelos de educação a distância historicamente constituídos, sendo que alguns desses modelos “[...] determinam a prática do ensino a distância de hoje”, e que, por vezes, nem docentes e nem discentes têm consciência disso:

a) *Modelo da correspondência*: sugere diminuir a distância entre docentes e discentes através de comunicação por correspondência manuscrita como substituição da comunicação oral. Com a denominação de *ensino por carta* e *escola por cartas*, consiste basicamente no modelo do docente que escreve cartas e do discente que as lê e as responde.

b) *Modelo da conversação*: começou-se a interpretar “[...] o ensino a distância como *simulação de uma conversação* entre docente e discentes”, consistindo na ideia de que “[...] o texto didático não transmitia, como um livro especializado, conhecimentos objetivos sistematicamente organizados, mas, sim, uma conversação didática como o discente”, sendo escrito na linguagem *falada*, exigindo que os discentes “[...] imaginem os docentes durante a leitura e que mantenham um diálogo silencioso com eles” (p. 51).

c) *Modelo professoral*: começou-se a compensar a ausência física dos docentes com a forma de apresentar os conteúdos a serem ensinados a partir da ideia de transferência da habilidade e arte dos docentes para o texto didático, com o intuito de que se exerçam substitutivamente todas as funções didáticas importantes, tais como despertar e direcionar a *atenção* dos discentes, despertar e aumentar o seu *interesse*, trazer à memória *conhecimentos preliminares* que se relacionam com o objeto que está sendo estudado. Os docentes estão assim “presentes” quando os estudantes interagem com o texto.

d) *Modelo tutorial*: sugere diminuir a distância com um texto didático que simula uma conversa de aconselhamento, objetivando despertar a ideia de um *diálogo* proximal com um tutor imaginário para que o estudante sinta que não está trabalhando de forma isolada.

e) *Modelo tecnológico de extensão*: consiste em “[...] permitir aos estudantes a distância a participação nas aulas da *universidade com presença* com o auxílio de meios técnicos de informação e comunicação”, economizando-se “[...] o esforço e dispêndio de desenvolver métodos de ensino específicos para o ensino a distância ou até de instalar universidades específicas para tal” (p. 60). O ensino a distância consiste apenas no *estudo com presença* realizado a determinada distância. Segundo o autor, esse é um “modelo zero” do ponto de vista da didática do ensino a distância, pois:

No fundo sequer se trata de ensino a distância, mas, sim, apenas da ampliação do alcance do clássico ensino com presença. Todavia, ele merece consideração especial, ainda que crítica, por ser praticado atualmente de novo com o recurso de meios eletrônicos em escala crescente, pois no fundo a sala de aula virtual, o *college* virtual, a universidade virtual e todas as variantes de teleconferência trabalham conforme o mesmo princípio, apenas em um nível comunicativo tecnicamente mais exigente e elevado. Até mesmo quando se interligam vários grupos de estudantes geograficamente distantes entre si por meio de televisão a cabo ou por satélite, acompanhando as preleções de um professor universitário está se empregando esse modelo (PETERS, 2007, p. 29-30).

Como visto, os modelos de educação a distância estão apoiados em diferentes pressupostos teórico-práticos, e emergiram a partir das gerações ou etapas de EAD historicamente constituídas. Esta pesquisa não teve por objetivo analisar as semelhanças e diferenças entre as categorizações realizadas pelos autores Peters, Aretio, Moore e Kearsley a respeito da perspectiva histórica da Educação a Distância, apresentadas acima em linhas gerais, mas o de assinalar, a partir dessas categorizações, que cada uma dessas práticas de educação a distância está tanto intrínseca às tecnologias disponíveis em cada tempo histórico, às concepções e práticas educacionais em voga, como inserida no campo das decisões políticas sócio-educacionais estabelecidas em cada época. Além disso, as diferentes definições de educação a distância registradas em bibliografias sobre o assunto decorrem de estudiosos e profissionais advindos dessas diversificadas etapas históricas, em que suas concepções e práticas sobre a educação a distância e, mais amplamente, sobre a Educação, resultam do conhecimento produzido frente as suas experiências – aqui

usadas no sentido empregado por Piaget (PIAGET, GRÉCO, 1974) –, contextualizadas segundo suas relações consigo mesmos e com o mundo que os cercam.

De acordo com o sociólogo Manuel Castells³, partilhamos de uma *sociedade* na qual se vivencia uma série de transformações paradigmáticas discutidas por ele em suas obras traduzidas *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade* (2003a), *A sociedade em rede – volume 1* (2003b), *O poder da identidade – volume 2* (2001) e *O fim do milênio – volume 3* (2003c), três volumes estes do livro *A era da informação: economia, sociedade e cultura* (2005). Em síntese, o citado autor mapeia, entre outros aspectos, um cenário mediado pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e como estas interferem nas estruturas sociais, culturais e econômicas; ao mesmo tempo em que ele caracteriza o presente *paradigma da tecnologia da informação* (CASTELLS, 2003b, p. 107-113), é explícito ao afirmar que a tecnologia não determina a sociedade (2005, 2003a, 2003b, 2003c, 2001), pois diferentes e múltiplos são os fatores que intervêm na configuração que esta segunda toma em cada momento histórico. Ao passo que suas obras revelam algumas transformações epistemológicas do próprio autor frente ao panorama da complexa sociedade mundial, estas denotam fluxos de descontinuidade e rupturas paradigmáticas que identificam outro tipo de racionalidade, em contraposição às filosofias de natureza determinística e as de tendências pragmáticas presentes na história do pensamento científico, sob os quais estamos submetidos na sociedade e que também decorrem de nossa própria atuação como sujeitos ativos que somos.

É nesse cenário atual de intensos avanços técnico-científicos que surge uma nova configuração das tecnologias com as quais lidamos, sendo estas possibilitadoras de transformações no tecido social, permitindo a formação de novas formas de organização e interação através de redes de informação. As tecnologias agem sobre a informação e não apenas a informação age sobre a tecnologia. Outrossim, cada vez mais as novas tecnologias estão incorporando outras tecnologias já existentes. Determinadas tecnologias só foram e são possíveis de serem concebidas

³ Professor pesquisador da *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC), em Barcelona/ Espanha.

e concretizadas porque, diacronicamente, outras tecnologias foram anteriormente desenvolvidas. Coexistem, assim, diversas e substancialmente diferentes definições e conceitualizações acerca da tecnologia que revelam confrontações e implicações no campo educacional.

Há os que acreditam que cada tecnologia é criada para um fim específico e, como tal, está impregnada de determinados pressupostos teórico-práticos e que, independente das concepções de quem a utilizará, esse fim será concretizado na prática educacional. Outros defendem a neutralidade da tecnologia e que tão somente os pressupostos teórico-práticos de quem a utilizará determinarão suas repercussões educacionais. Se entendermos que a tecnologia implica ciência e a aplicação desta (ou, ainda, em construções teórico-práticas humanas), não faz sentido acreditar na premissa da neutralidade da tecnologia, tampouco na neutralidade de quem a utilizará. As tecnologias foram e são criadas segundo determinados fins (intenções) e são utilizadas e modificadas também a partir de determinados fins, sendo que estes últimos podem ser variados e diferentes dos primeiros. As tecnologias servem, por exemplo, tanto para impulsionar processos de inclusão sócio-educacional quanto para acelerar ainda mais processos de exclusão (GELATTI, 2005). São paradoxos coexistentes.

Sendo assim, destaca-se outro aspecto: as tecnologias agem sobre algo/alguém e não apenas algo/alguém age sobre a tecnologia. Isso fica mais evidenciado na medida em que as tecnologias vão sendo complexificadas e crescentemente inseridas em distintos e diversos contextos. Pode-se dizer que há um desenvolvimento tecnológico independente em processo que não necessita ser controlado por quem o criou e que, por avançar tão rápido, não se consegue mais alcançá-lo em sua completude. A partir disso, pode-se questionar: Que modificações individuais e coletivas estão sendo produzidas pelo uso das tecnologias? Será que basta a incorporação da tecnologia nos espaços educacionais para produzir mudanças e, inclusive, favoráveis? E, nessa perspectiva, indaga-se ainda: Que mudanças? São favoráveis em relação ao quê? A quem? Para que tipo de sociedade? Essas reflexões elementares sobre as tecnologias aplicadas à educação são necessárias para que se possa tanto situar

problematizações teóricas pertinentes à Educação a Distância, como contextualizar as concepções e práticas de *ensinar* nesse campo.

Tendo presente esse panorama geral, o próximo tópico contextualiza a Educação a Distância na Educação Superior no Brasil, no qual se localiza o contexto de investigação da presente pesquisa.

2.2 Contextualização histórico-política da Educação Superior a Distância no Brasil

Para situar o contexto histórico-político da Educação a Distância no âmbito da Educação Superior no Brasil, é imprescindível, inicialmente, identificar algumas práticas que se fizeram presentes no Brasil até o momento em que essa modalidade educacional tornou-se parte integrante do sistema educacional brasileiro com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que disciplina a educação escolar, sendo que esta se desenvolve, predominantemente, através do ensino em instituições próprias.

Antes dessa intervenção do Poder Público, já havia diversas experiências de cursos de formação sendo desenvolvidos no País. De acordo com Palhares (2007), “[...] em todos os cantos do país existiam cursos de ensino ou aprendizagem ‘por correspondência’” (p. 11), a exemplo das experiências ocorridas no panorama mundial. Segundo Franco (2004b), considera-se como marco inicial da Educação a Distância no Brasil:

[...] a criação, por Roquete Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação. O modelo de educação por correspondência consagrou-se no Brasil com a criação de organizações particulares de ensino por correspondência, como o Instituto Monitor, criado em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, criado em 1941. Estas instituições levaram o conhecimento para todos os cantos do país e

atenderam, até o ano 2000, mais de 3 milhões de alunos em cursos de iniciação profissionalizante por correspondência (p. 14).

Embora haja registros no Brasil de sucedidas práticas de educação a distância desde os primeiros anos do século XX – como ocorreu na maioria dos países ocidentais – a história brasileira quanto à educação superior a distância é tímida se comparada com o movimento mundial de difusão da EAD no Ensino Superior. Superando algumas resistências acadêmicas e políticas, a educação superior a distância no Brasil começou a se expandir, mesmo frente a preconceitos que a classificam como educação de segunda categoria sob o argumento de zelo à qualidade da educação. As decisões políticas nacionais e institucionais primam, hoje, pela expansão dessa modalidade com qualidade (FRANCO, 2006, p. 27-28).

Preti (2005), em seu texto intitulado *A Formação do professor na modalidade a distância: (DES) construindo meta-narrativas e metáforas*, analisa o movimento de mudanças no cenário educacional e, ao indagar se a EAD é uma nova prática ou um novo discurso, afirma que o governo brasileiro não chegou a cogitar até a década de 70 do século XX a criação de uma universidade estatal a distância. Entretanto, elaborou e implantou programas nacionais de educação a distância, como o Projeto Minerva (1970-1982) e o Logos (1973-1990). Diz o autor que a partir da década de 70,

[...] uma pedagogia tecnicista se tornará dominante nos programas implementados nacionalmente pelo Ministério da Educação e nas práticas pedagógicas. O livro didático e os programas televisivos, como o Projeto Minerva, se tornarão instrumentos indispensáveis para o oferecimento de educação a uma massa crescente de trabalhadores para uma aparente expansão quantitativa do ensino (p. 18).

De acordo com esse autor, em 1986 houve a iniciativa governamental de se criar uma comissão de especialistas do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Federal de Educação para estudar propostas em torno da criação de uma Universidade Aberta. O autor explica, ainda, que essa comissão, coordenada pelo conselheiro Arnaldo Niskier, elaborou um documento denominado *Ensino a distância: uma opção-*

proposta do Conselho Federal de Educação (PRETI, 2005, p. 31). Ao referir-se ao documento produzido, ressalta que nele a modalidade “[...] é tida como uma alternativa viável à democratização das oportunidades educacionais no país, compreendendo a democratização como acesso, permanência e qualidade de ensino” (p. 32). Avançando em suas explicações, o autor afirma que em 1992 foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura organizacional do MEC e, a partir de 1995, a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Esclarece, ainda, que:

De fato, os programas implementados nos últimos 30 anos, que usaram a modalidade a distância, sempre correram por fora, na periferia das políticas educacionais, sendo muito mais ações ou estratégias emergenciais para dar conta de problemas graves e imediatos na educação, como o analfabetismo e a qualificação dos trabalhadores e dos professores, em particular (PRETI, 2005, p. 32).

Em outro texto, intitulado *Educação a Distância e Globalização: desafios e tendências*, Preti (1998) procura apreender o papel que está sendo atribuído a EAD, especialmente nos países considerados *em desenvolvimento*, como é o caso do Brasil. Diz o autor:

Hoje, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fala-se muito em educação a distância. O que vem a ser isso? É possível trabalhar essa adjetivação quando o substantivo ainda está ausente para uma parcela significativa de nossa sociedade? Ou ela ajudaria a tornar mais substantiva a educação para esta população excluída? Como anda a educação em nosso país e em nosso Estado? E, dentro desta realidade educacional, como se situaria a EAD? Quais suas possibilidades, tendências e desafios? (PRETI, 1998, p. 19).

Segereich (2004), em seu texto *Políticas de EAD e seu Impacto no Ensino Superior Brasileiro*, enfatiza que a EAD foi incluída pela primeira vez em um texto legal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), vigente até hoje. Contudo, a autora esclarece que:

[...] no decorrer da década de 90 várias iniciativas governamentais já vinham demonstrando o avanço dessa modalidade de ensino em nível de sistema,

mesmo antes da LDB/96: é criado em 1994 o Sistema Nacional de Educação a Distância e, logo no ano seguinte (dezembro de 1995), a Secretaria de Educação a Distância (SEED) no Ministério da Educação (MEC). Paralelamente, várias universidades começaram a desenvolver projetos de educação a distância criando, em alguns casos, coordenações e/ou laboratórios de EAD em sua estrutura (SEGEREICH, 2004, p. 2).

Alonso (1996) faz uma análise sobre essa questão em seu texto intitulado *Educação a Distância no Brasil: a busca de identidade*. Ao tratar sobre a EAD e as Políticas Governamentais, a autora destaca que a possibilidade de linhas de ação mais definidas na EAD se apresentou nos dois projetos de Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, que tramitaram no Congresso Nacional. Esses projetos abordavam as questões da EAD, definindo a criação de um sistema nessa modalidade. Ela acrescenta ainda que em 1993 foi firmado um Convênio entre o MEC e as Universidades Públicas Brasileiras com o propósito de criar um Sistema público de Educação em nível de *3º grau* – identificado pela atual LDB como *educação superior*, que, conforme o Artigo 45, deve ser “[...] ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 2008).

Parece que existe um consenso nas reflexões desses autores/as no que diz respeito ao movimento do MEC de fortalecimento da EAD na conjuntura atual. Esse movimento não é novo, pois já vem acontecendo em muitos países há décadas; entretanto, no Brasil, essa preocupação assumiu uma posição central recentemente, sendo que o impulso à EAD vem ganhando novos contornos a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e de inúmeras iniciativas do MEC de incentivo às universidades para oferecimento de cursos superiores através dessa modalidade. Essa visibilidade alcançada se fortalece ainda mais quando essa prática educativa é relacionada aos avanços das tecnologias de informação e comunicação.

O avanço da informática e da tecnologia de redes de computadores incitou uma nova dimensão à Educação a Distância (EAD) como uma modalidade de educação

possível frente às dimensões continentais do Brasil, principalmente no cenário da formação educacional superior, por comportar, entre outros importantes aspectos, o princípio de independência do espaço físico-temporal como possibilidade de desenvolvimento qualitativo de processos de ensino e de aprendizagem.

O Portal da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) – criada oficialmente pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, e extinta no início do ano de 2011, passando seus programas e ações a serem vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – apresentou essa Secretaria como expressão da “[...] clara intenção do atual governo de investir na educação a distância e nas novas tecnologias como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2008a), afirma que as bases legais brasileiras para a modalidade de educação a distância foram postuladas pela Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi regulamentada pelo Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, publicado no Diário Oficial da União de 20 de dezembro de 2005, com normatização definida na Portaria Ministerial nº. 4.361, de 2004. O Decreto nº. 5.622 revogou o Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto nº. 2.561, de 27 de abril de 1998. Já a Portaria Ministerial nº. 4.361 revogou a Portaria Ministerial nº. 301, de 07 de abril de 1998 (BRASIL, 2008b).

Conforme foi legislado no Artigo 80 da LDB 9394/96, o Poder Público tem incentivado o desenvolvimento e a veiculação de iniciativas formativas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Em decorrência disso e das emergentes especificidades sócio-educacionais, as instituições superiores de ensino, entre as quais se encontram as universidades públicas federais, têm investido na criação e oferta de cursos de formação inicial e continuada na modalidade de Educação a Distância. Ademais, o Artigo 80 define que: a) a educação a distância será oferecida por Instituições especificamente credenciadas pela União; b) cabe à União a responsabilidade de regulamentar os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas referentes a cursos oferecidos através

dessa modalidade; c) as normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância, bem como a autorização para a sua implementação, competem aos sistemas de ensino, com possibilidade de existir cooperação e integração entre eles; d) a educação a distância gozará de tratamento diferenciado, abrangendo custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; concessão de canais com fins exclusivamente educativos e, ainda, reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 5.622, por sua vez, regulamenta o citado Artigo da LDB e define, no Artigo 1º, a Educação a Distância como “[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2008b). Esse Decreto, no Artigo 2º, declara que a educação a distância poderá ser ofertada pela educação superior, abrangendo a graduação, além de outros níveis e modalidades educacionais. Essa definição permite a abertura de uma diversidade de proposições formativas nessa área.

O Artigo 62 da LDB 9394/96, quando afirma que a formação de docentes para a educação básica dar-se-á em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2008), formaliza o reconhecimento das instituições de ensino superior (IES) e sua responsabilidade em ampliar aos professores de escolas brasileiras das redes públicas e privadas o acesso à educação formalizada, bem como de oferecer formação de qualidade que tenha repercussões significativas na educação básica, contextualizadas diante dos objetivos educacionais almejados e das características e necessidades do atual contexto local e global.

Nesse sentido, o ensino superior público tem promovido a ampliação de vagas para discentes com o objetivo de suprir a carência de qualificação de uma considerável

parcela dos professores atuantes em escolas públicas estaduais e municipais de ensino fundamental e médio, que não possuem educação formalizada em nível superior.

A modalidade de Educação a Distância possibilita às instituições de ensino superior a criação de propostas educacionais diferenciadas das dos cursos regulares presenciais oferecidos pelas mesmas, propostas essas que tenham características mais voltadas ao alunado desejado e maior flexibilização quanto a sua concepção e desenvolvimento. Não obstante, tal como as demais modalidades regulamentadas pela União, a EAD passa por processos de regulação, supervisão e avaliação, embora se possa dizer que ela ainda não tenha numericamente tantas diretrizes legais específicas quanto o ensino presencial pelo fato de a primeira ser histórica e legalmente mais recente. Entretanto, tem-se presente que o respaldo legal para a educação a distância tem a mesma base comum que a presencial – a LDB 9394/96. Outrossim, o Decreto 5.622, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional específicas para a EAD, foi elaborado seguindo também critérios utilizados para cursos presenciais para que o estabelecimento da “[...] política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação” (BRASIL, 2008b) fossem harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo MEC acerca das políticas nacionais de educação. A EAD compõe assim um processo educativo como e com as demais modalidades educacionais.

No caso da oferta de cursos e programas a distância na educação superior, enquanto há países que preferiram adotar algumas instituições de ensino superior que ofereçam a educação presencial e outras que ofereçam a educação a distância, o Brasil optou por IES que ofereçam as duas modalidades. A exemplo disso, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como instituição de ensino superior pública “bi-modal”, agregou a educação a distância ao *campus* previamente existente, o qual oferece principalmente cursos na modalidade de ensino presencial. Essa inclusão da EAD resulta, em diversos aspectos, na reestruturação e ampliação das ações promovidas por esta IES.

De acordo com o Artigo 9º do Decreto nº 5.622, o ato de credenciamento no Brasil para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância designa-se às instituições de ensino públicas ou privadas, sendo que ambas instituições devem ser credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC/Brasil) para essa oferta. Com o objetivo de regulamentar nacionalmente esses cursos e programas a distância, tornando-os equivalentes aos oferecidos na modalidade presencial, os parágrafos 1º e 2º do Artigo 3º do citado decreto afirmam que eles deverão ser planejados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial (BRASIL, 2008b), bem como:

[...] poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor (*ibidem*).

A Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 2004, determina que os processos de credenciamento e credenciamento de Instituições de Ensino Superior para oferta de cursos superiores a distância deverão ser protocolados no Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS/MEC), sistema esse informatizado vinculado à Secretaria de Educação Superior (SESu) (BRASIL, 2008b).

O Artigo 4º do mencionado Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2008b) declara que a avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo através do(a):

I - cumprimento das atividades programadas; e
II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância (*ibidem*).

Sendo assim, a necessidade legal de se ter momentos presenciais em cursos e programas a distância de IES, principalmente na realização de exames, e de que a avaliação ocorrida nesses momentos deva prevalecer a todas as avaliações realizadas a distância evidencia, por um lado, a crença de que propostas formativas realizadas totalmente a distância possam não ter, sob diversos aspectos, a mesma credibilidade do que as realizadas presencialmente; por outro lado, consiste em uma estratégia do Poder Público de certificar-se de alguma forma que os estudantes matriculados em cursos e programas a distância de fato o cursaram e o concluíram, buscando evitar certificações indevidas, embora haja diversas contraposições teórico-práticas diante dos propósitos que sustentam essa estratégia. Nessa perspectiva, um curso de graduação na modalidade a distância só poderá ser oferecido por uma IES brasileira caso ele compreenda os momentos presenciais referidos na legislação. A UFRGS está, nesse sentido, em consonância com essas normas legais.

O Artigo 7º do Decreto nº. 5.622 (BRASIL, 2008b) afirma que compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar em regime de colaboração, nos termos dos Artigos 8º, 9º, 10 e 11 da LDB 9394/96, a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando, em atendimento ao disposto no Artigo 80 da referendada Lei, a padronização de normas e procedimentos para:

- I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e
 - II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.
- Parágrafo único. Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino (*ibidem*).

O documento *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* (BRASIL, 2009), do ano de 2007, produzido pela Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC, apresenta princípios, diretrizes e critérios que se pretendem ser

referenciais de qualidade para as instituições que venham a oferecer ou oferecem cursos na modalidade a distância na educação superior (p. 2). Esses referenciais de qualidade são destinados a projetos pedagógicos de cursos nessa modalidade, compreendendo categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Sugere que, para dar conta destas dimensões, os projetos devem englobar: a) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; b) Sistemas de Comunicação; c) Material didático; d) Avaliação; e) Equipe multidisciplinar; f) Infraestrutura de apoio; g) Gestão Acadêmico-Administrativa e h) Sustentabilidade financeira. São descritos no citado documento os elementos fundamentais constituintes de todos esses aspectos, tendo em vista que possam ser desdobrados em outros aspectos e que não possam ser considerados isoladamente (p. 7-8). Em especial, quanto ao aspecto da concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, destaca-se que os Referenciais consideram que o projeto pedagógico de um curso a distância deve apresentar claramente sua “[...] opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar”, e, a partir dessa opção epistemológica, a definição de “[...] como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem” (p. 8). Essa opção epistemológica deverá também nortear toda a proposta e desenvolvimento da organização curricular e teórico-metodológica do curso.

Embora não tenha, expressamente, o intuito de restringir ou de unificar possibilidades epistemológico-educacionais, pois parte do princípio de que não há um único modelo de educação a distância, os Referenciais de Qualidade apresentam uma opção teórico-metodológica e de organização de sistemas de EAD como guia norteador, a qual se evidencia nas seguintes afirmações, entre outras:

O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento. O conhecimento é o que cada sujeito constrói - individual e coletivamente - como produto do processamento, da interpretação,

da compreensão da informação. É, portanto, o significado que atribuímos à realidade e como o contextualizamos (BRASIL, 2009, p. 9).

Esse documento afirma também que o epicentro da educação superior – seja ela desenvolvida pela modalidade a distância ou presencial ou, ainda, nas inúmeras combinações possíveis entre presencial e a distância – “[...] é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa” (BRASIL, 2009, p. 9). Decorre disso a importância, segundo os Referenciais, de a educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular “[...] inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado”, e nesse sentido, “[...] a superação da visão fragmentada do conhecimento e dos processos naturais e sociais enseja a estruturação curricular por meio da *interdisciplinaridade e contextualização*” (*ibidem*). Essa perspectiva, em termos de formação do sujeito social, deve ser contemplada nos projetos de cursos ofertados na modalidade a distância, pois a educação a distância faz parte de um processo educativo mais amplo, cujo objetivo, de acordo com o Artigo 2º da LDB 9394/96, consiste no “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo que a educação escolar, segundo o Artigo 1º dessa Lei, deve “[...] vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 2008). Além disso, esse documento afirma que:

Como o estudante é o foco do processo pedagógico e frequentemente a metodologia da educação a distância representa uma novidade, é importante que o projeto pedagógico do curso preveja, quando necessário, um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, prevendo atividades de acolhimento do estudante, assegurando a todos um ponto de partida comum. Importantes também são os mecanismos de recuperação de estudos e a avaliação correspondente a essa recuperação, assim como a previsão de métodos avaliativos para estudantes que têm ritmo de aprendizagem diferenciado (BRASIL, 2009, p. 10).

Portanto, esse documento tem por objetivo orientar teórico-metodologicamente a elaboração de projetos de cursos a distância na educação superior, abarcando apontamentos sobre os diferentes aspectos que devem ser contemplados nas propostas a serem apresentadas ao MEC para obtenção de autorização para funcionamento de, por exemplo, um curso de graduação a distância.

Essa proposta de Referenciais de Qualidade, de 2007, para a modalidade de educação superior a distância atualiza o primeiro texto oficial do MEC, publicado em 2003. As modificações implementadas na versão mais recente do documento são decorrentes das alterações provocadas pelo amadurecimento dos processos ocorridos principalmente na última década, que englobam debates e reflexões sobre a EAD no País, evidenciando a necessidade de ressignificações de alguns paradigmas que norteiam compreensões acerca dos mais distintos aspectos educacionais. Além disso, a conformação e consolidação de diferentes modelos de oferta de cursos a distância em curso no País, bem como os resultados dos procedimentos avaliativos realizados pelo MEC em múltiplos programas de educação a distância em andamento na busca constante de uma configuração que atenda aos requisitos de qualidade almejados, consistiram em outros fatores importantes para o delineamento desses referenciais (BRASIL, 2009, p. 3-4). Nesse sentido, esse documento afirma que seu objetivo central é o de:

[...] apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade (BRASIL, 2009, p. 2).

Além desse documento oficial e da base legal exposta, o Portal da SEED/MEC (BRASIL, 2008b), divulgou outros documentos que também regulamentam ou regulamentaram a Educação a Distância no Brasil:

- a) *Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006*: Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação

superior e de cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino;

b) *Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007*: Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 20 de dezembro de 2005 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) e 5.773, de 9 de maio de 2006 (que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e de cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino);

c) *Portaria nº 1, de 10 de janeiro de 2007*: a partir do disposto na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e no art. 4º, capítulo V do Decreto 5.773 de 09 de maio de 2006, esta Portaria estabelece o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES para o triênio 2007/2009;

d) *Portaria nº 2, de 10 de janeiro de 2007 (revogada)*: Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância;

e) *Portaria nº 40, de 13 de dezembro de 2007*: Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.

Os documentos legais apresentados até o momento e outros que regulamentam ou regulamentaram a Educação a Distância no Brasil, divulgados pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério de Educação – SEED/MEC/Brasil (BRASIL, 2008a), fizeram parte do corpo de referenciais que compôs o processo de gestão de cursos de graduação a distância na Educação Superior. Os trâmites legais devem ser levados em conta pelos gestores de cursos de graduação a distância coerentemente com a gestão das questões pedagógicas e administrativas, o que muitas vezes não é uma tarefa fácil de ser concretizada.

A Educação a Distância no Brasil alcançou grandes avanços nos últimos anos. Segundo Carlos Eduardo Bielschowsky (2008), que foi Secretário de Educação a Distância (SEED) do Ministério de Educação (MEC) do Brasil de 2007 a 2010:

Houve um aumento expressivo na oferta de cursos em todos os níveis, este aumento veio acompanhado de outra boa notícia: a avaliação no rendimento dos alunos. Outro avanço foi constatado na área de regulação, iniciando com o lançamento de referenciais de qualidade para a oferta de cursos na modalidade a distância. Com a sugestão da comunidade foram criadas diretrizes para a elaboração dos instrumentos de avaliação específicos para o credenciamento de instituições e polos de apoio presencial, além de reconhecimento e autorização de cursos de educação superior a distância (p. 17).

Conforme Bielschowsky (2008), o Rio Grande do Sul é o estado com maior número de polos da Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. A consolidação da modalidade de EAD no Brasil reflete avanços, restando o desafio de manter a tendência e, paralelamente, garantir o desenvolvimento sustentável no que diz respeito à qualidade. Com o advento do V Congresso Brasileiro de Educação Superior (ESUD) e do 6º Seminário Nacional da Associação Brasileira de Educação a Distância (SENAED), realizados no mês de abril do ano de 2008 em Gramado/RS, o estado serviu de sede para que especialistas e dirigentes da área da educação a distância de todo o país discutissem aspectos de gestão, concepção didática e tecnológica da educação superior (p. 17), inclusive no que tange aos processos de ensinar e de aprender e às concepções pedagógicas na Educação a Distância, ainda que não no âmbito da proposta de investigação desta tese. A partir disso, percebe-se que a consolidação da modalidade de EAD no Brasil reflete os avanços alcançados nos últimos anos nesse campo como repercussão atual das políticas públicas de EAD na Educação Superior.

Entre as políticas e programas promovidos pela SEED/MEC (BRASIL, 2008b), foram desenvolvidos cursos de graduação em Pedagogia na modalidade a distância em algumas universidades públicas como projetos experimentais no formato de uma única edição voltada a um público discente específico, envolvendo municípios parceiros como polos que abrigam esse público. Alguns desses projetos foram depois conveniados à

Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2008c). Esse foi o percurso do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS, especialmente criado por um consórcio entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Centro de Ciências de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o qual será apresentado em capítulos posteriores.

Para finalizar, a partir do exposto, tem-se presente que a trajetória histórico-política, legal e institucional, da Educação a Distância na Educação Superior, em termos gerais e específicos, precisa ser entendida considerando toda a conjuntura social que envolve uma nação (incluindo aspectos culturais, econômicos, geográficos etc.), abrangendo suas relações internas e externas que exercem direta ou indireta influência no âmbito educacional.

Este capítulo preocupou-se em apresentar brevemente a trajetória histórico-política da Educação Superior a Distância no Mundo e no Brasil com o intuito de fundamentar e contextualizar o objeto de estudo da Tese, bem como o cenário da proposta pedagógica do curso investigado, que foi desenvolvido pela modalidade a distância em universidade pública e que será apresentado no quinto e no sexto capítulos deste trabalho.

Nessa perspectiva, foi possível focalizar as regulamentações decretadas pelo Ministério da Educação (MEC) para a Educação a Distância no contexto histórico, do início das políticas públicas de EAD no Brasil até os dias atuais, o qual abrange a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Partindo das ações que vêm sendo desencadeadas pelo Poder Público nessa área, tem-se presente a relevância da análise dessas políticas propostas como parte de uma transformação sócio-educacional mais ampla, indo para além da “democratização” do ensino ou, ainda, do Ensino Superior – forma como essas políticas têm sido propagadas.

O capítulo seguinte apresentará bases conceituais epistemológicas, educacionais e psicológicas que embasam as concepções e práticas de *ensinar* na Educação a Distância, definirá e articulará os conceitos de ensinar e aprender, considerando, principalmente, pressupostos da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Essas bases conceituais serviram de subsídios para o desenho do problema e objetivos de pesquisa, como também do percurso metodológico proposto e concretizado.

3. ENSINAR E APRENDER: DELINEANDO E ARTICULANDO CONCEITOS

O *Ensinar* e o *Aprender* fazem parte dos processos educacionais. Diferentes áreas de conhecimento preocupam-se em analisá-los, sob variadas perspectivas. A aprendizagem é mais conhecida por ser objeto de estudo da Psicologia, enquanto o Ensino, da Educação. Porém, ambos, na relação um com o outro, são investigados por essas duas áreas e por outras, principalmente no que confere à articulação deles com outros objetos de estudo, contextualizando-os quanto às especificidades de variadas práticas e cenários educacionais.

Ensinar e aprender são conceitos distintos: um não engloba integralmente o outro, tampouco somente dependem um do outro. Eles devem ser compreendidos no que se refere à *relação* que possuem um com o outro. Mas qual é essa relação? Tratar-se-á sobre isso neste capítulo. Aprender por ensino é uma das formas de aprendizagem, mas não é a única. O ensino não garante a aprendizagem, mas a intenciona. Ensinar só tem sentido quando a intenção de sua prática for o aprender. É nesse âmbito que esses conceitos serão abordados.

Embora este capítulo contemple os termos *ensino* e *aprendizagem* de forma mais acentuada do que os demais capítulos, empregam-se principalmente nesta Tese os termos *ensinar* e *aprender*, por ela se preocupar mais propriamente com as *ações* que implicam o ensinar e o aprender ou, ainda, com os *atos* de ensinar e os de aprender, apesar de estes termos não tenham apenas esse significado. Além disso, estes termos são menos impregnados de “rótulos conceituais” que os primeiros e, conseqüentemente, permitem que sejam mais facilmente repensados quanto às interações entre sujeitos, considerando que nessa relação o professor não é o único que ensina e o aluno não é o único que aprende, ainda mais quando compreendidas as especificidades da Educação a Distância.

Este capítulo trata de contextualizar esses termos frente a algumas das principais concepções e práticas desenvolvidas ao longo da história educacional; apresentar a definição dos mesmos e construir um conceito articulado de ensinar e aprender, revisto perante os processos e resultados da pesquisa, objetivando que o mesmo subsidie a concretização da investigação proposta. Problematizações sobre *o que é ensino, o que é aprendizagem, como o ser humano ensina e aprende e que articulações conceituais podem ser traçadas entre ensino e aprendizagem* nortearam a escrita deste capítulo. Como embasamento teórico, tendo em vista a opção pela perspectiva interacionista, consideraram-se principalmente pressupostos da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Entretanto, com o intuito de apresentar as principais bases conceituais delimitadas para embasar a investigação sobre as concepções e práticas de *ensinar* na Educação a Distância, o presente capítulo expõe, primeramente, a definição de alguns dos mais relevantes conceitos que fundamentam os argumentos defendidos nesta pesquisa: a) Concepção e Prática e b) Educação e Educação a Distância. Vislumbram-se, em especial, os seguintes objetivos: a) definir os termos concepção e prática, bem como, brevemente, outros correlacionados à pesquisa proposta e b) definir o que se compreende por Educação e por Educação a Distância, contextualizando o cenário em que são tratados os processos de ensinar e de aprender. É o que será tratado a seguir.

3.1 Concepção e Prática

Considerando que esta Tese investiga *concepções e práticas* de ensinar na Educação a Distância, mas especificamente no contexto de investigação desta pesquisa, dois termos tornam-se relevantes para serem acrescentados aos seus delineamentos conceituais: *concepção* e *prática*. Estes precisam ser clarificados, mesmo que o sejam em linhas gerais.

Estes termos são utilizados no cotidiano com diferentes significados. Uma *concepção* costuma ser entendida como um conceito, entendimento, compreensão, pensamento, percepção, visão; interpretação, explicação; ponto de vista, opinião, ideia; geração. Uma *prática* pode ser entendida como uma realização, concretização, execução, efetuação, aplicação; o saber ou conhecimento provindo ou resultante da experiência; experiência, exercício; procedimento, ação, fazer.

Definir esses termos implica situá-los também, e especialmente, no campo da Filosofia. O termo *concepção* comporta múltiplos significados. De acordo com o filósofo Hilton Ferreira Japiassu (1990), *concepção* (do latim *conceptio*) quer dizer:

1. Operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral psicológica ou social, a representação de um objeto de pensamento ou conceito. O resultado dessa operação também é chamado de concepção, praticamente sinônimo de teoria (ex.: concepção platônica do Estado, concepção liberal da economia etc.) 2. Operação intelectual pela qual o entendimento forma um conceito (ex.: o conceito de triângulo) (p. 53-54).

Segundo o filósofo italiano Nicola Abbagnano (2007), *concepção* significa:

Esse termo designa (assim como os correspondentes percepção e imaginação) tanto o ato de conceber quanto o objeto concebido, mas, preferivelmente, o ato de conceber e não o objeto, para o qual deve ser reservado o termo *conceito* (v.). Hamilton já havia feito essa observação (*Lectures on Logic*, I, p.41), que às vezes é repetida na filosofia contemporânea: “Tão logo um conceito é simbolizado para nós, nossa imaginação reveste-o de uma C. privada e pessoal, que só podemos distinguir por um processo de abstração do conceito público e comunicável” (Susan K. Langer, *Philosophy in a New Key*, cap.III) (p. 199).

Tendo presentes essas definições, observa-se que o termo *concepção* faz referência tanto ao ato de conceber como ao objeto concebido, embora o primeiro seja mais empregado. Portanto, em síntese, uma concepção pode compreender entre seus significados a *operação* envolvida na *ação* de conceber, a *ação* de conceber e o *resultado* dessa ação. Estes dois últimos significados orientaram com mais ênfase o desenvolvimento desta Tese.

Muitos significados são da mesma forma atribuídos ao termo *prática*. Para Japiassu (1990), *prática/ prático* (do grego *praktikós*, de *prattein*: agir, realizar, fazer) significa:

1. Que diz respeito à ação. Ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta, efetiva. Ex.: “saber prático”. Conhecimento empírico, saber fazer algo. Ex.: “prática pedagógica”, “prática médica”. *Opõe-se* a teórico, especulativo. 2. *Razão prática*. Segundo Kant, respondemos à questão teórica “o que podemos saber?” pelo exame das condições *a priori* do conhecimento, enquanto que respondemos à questão prática “o que devemos fazer?”, pelo estabelecimento das leis da ação moral. “Tudo na natureza age de acordo com leis. Há apenas um ser racional que tem a faculdade de agir a partir da *representação das leis*, isto é, a partir dos princípios, em outras palavras, que tem vontade. Uma vez que para derivar as ações das leis a razão é necessária, a vontade não é senão a *razão prática*” (Kant, *Metafísica dos costumes*) (p. 200).

Conforme Abbagnano (2007), *prática* refere-se à:

Parte da filosofia que estuda o âmbito prático, no 1º significado (v. Prático). Essa acepção do termo, que se reporta ao modelo aristotélico, foi canonizada por Wolff, que dividiu a filosofia em ética, economia e política. Caindo em desuso a partir de Kant, tal expressão voltou ao auge com reabilitação da filosofia P. no século XX (v. Reabilitação/ Renascimento da Filosofia P.) (p. 921).

Como a definição de prática para Abbagnano (2007) remete à definição de *prático*, também se expõem alguns dos significados que este possui para o autor:

Em geral, o que é ação ou diz respeito à ação. Há três significados: 1º. O que dirige a ação; 2º. O que pode traduzir-se em ação [...]. 1º. O primeiro é o significado filosófico tradicional. Platão já distinguia a ciência prática (p.ex., construção civil), que é “inerente por natureza às ações”, da ciência cognitiva (como a aritmética), que não se relaciona com a ação (*Pol.*, 258 d-e). Aristóteles dizia que “nas ciências P. a origem do movimento está em alguma decisão de quem age porque ‘P.’ e ‘escolha’ são a mesma coisa” (*Met.*, VI, 1, 1025 b 22). Para Aristóteles, as ciências P. eram a política, a economia, a retórica, a ciência militar; a ética é parte fundamental da política (*Et. nic.*, I, 2, 1094 b). Este significado continuou uniforme na tradição filosófica. Por exemplo, quanto Tomás de Aquino diz que teologia é, em parte, ciência prática (*S. Th.*, I, q.1, a.4) e quando Duns Scot afirma que ela é totalmente ciência P. (*Op. Ox.*, Pról., q.4, n.31), estão fazendo referência ao significado tradicional: P. é o que dirige

a ação. De modo semelhante, Wolff definia a filosofia P. como ciência que “dirige as ações livres mediante regras generalíssimas” (*Philos. Practica*, § 3), e, como Aristóteles, dividia-a em Ética, Economia e Política. Este significado prevalece no uso filosófico do termo. 2°. No segundo significado, que pertence à linguagem comum mais que à filosofia, P. é tudo aquilo que é fácil ou imediatamente traduzível em ação, no sentido, por exemplo, de produzir sucesso ou proporcionar vantagem. Neste sentido, uma ideia é chamada de ‘P.’ porque pode ser concretizada e levar ao sucesso. Homem P. é o que tem ideias P., que são realizáveis com facilidade ou com probabilidades de vantagem ou sucesso. Este significado geralmente não tem lugar na linguagem filosófica (p. 921).

Partindo dessas definições e situando-se mais no significado filosófico tradicional, destaca-se que o termo *prática* diz respeito geralmente ao que é ação ou ao que se refere a ela. Para os devidos fins da investigação proposta, tomam-se como definição desse termo tanto a ação exercida por alguém sobre algo como a aplicação de um conhecimento em uma ação física.

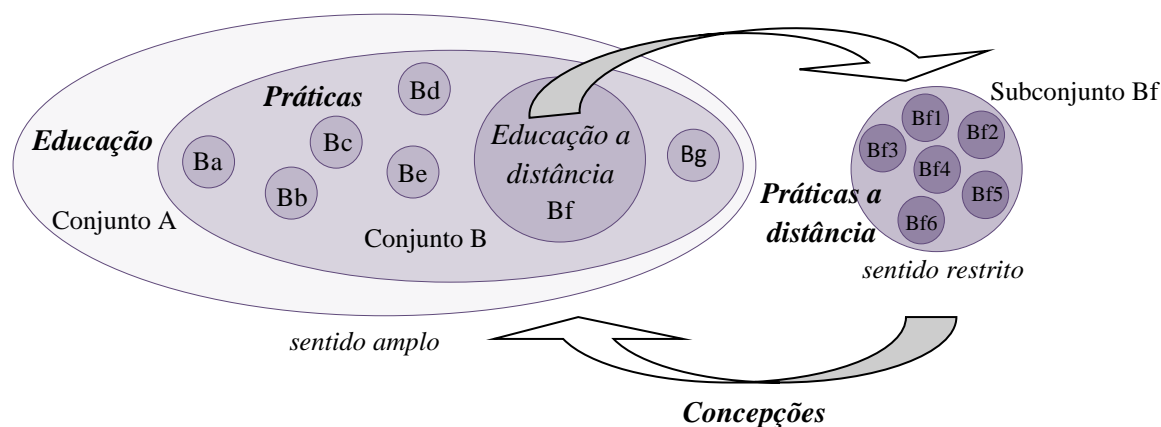
As concepções partem, direta ou indiretamente, das práticas. As concepções estão fundamentadas em práticas, mas elas também podem estar embasadas em concepções, que, por sua vez, estão alicerçadas em práticas. Pode-se conceber, por exemplo, uma teoria e/ou uma prática. As práticas estão baseadas em concepções. As concepções podem estar embasadas em práticas em distintos graus de intensidade. Elas podem ser mais ou menos científicas quanto mais teorias científicas as estiverem suportando. Nesse sentido, de uma forma geral, a definição de concepção está próxima à da *teoria*, com a diferença de que a primeira é mais ampla. A concepção entendida como resultado da ação de conceber – que é um dos significados de concepção – é similar ao conceito de teoria. As concepções abrangem teorias; portanto, a opção pela inclusão e uso mais frequente no trabalho do termo *concepção* – e não somente do termo *teoria* - se deve pela sua maior abrangência conceitual. Entretanto, o termo *teoria* é comumente contemplado na pesquisa, até porque as concepções se baseiam em teorias, entre outros aspectos, mesmo que estas não tenham um grau considerável de cientificidade. As teorias se tornarão cada vez mais científicas quanto mais explicarem a realidade e, nesse sentido, forem verificadas empiricamente, ou ainda, provadas pela prática.

3.2 Educação e Educação a Distância

Ao tratar do ensinar no âmbito da Educação a Distância, outros dois termos também são relevantes para serem delineados nesta Tese: *educação* e *educação a distância*. Parte-se do princípio que a modalidade a distância implica a necessidade de compreender a *Educação* como fundamento elementar, antes de se pensar no modo de praticá-la *a distância*.

A Educação a Distância (EAD) consiste em um *modo de praticar a Educação* e, como tal, do ponto de vista *amplo*, compreende diversos fundamentos elementares comuns aos diferentes modos de praticar a *Educação*, como também especificidades que a distingue dos demais. Como uma forma de praticar a Educação, a EAD, do ponto de vista *restrito*, é *praticada* de diversas e diferentes formas (como as evidenciadas nos modelos ou gerações referentes ao desenvolvimento histórico da EAD, apresentadas no capítulo anterior), sendo que cada uma destas formas compreende variadas e distintas *práticas*. Essas *práticas a distância* são *concebidas* de diversas e diferentes formas, sendo sustentadas por variadas e distintas *concepções* de Educação. A figura a seguir apresenta sinteticamente essa relação entre a Educação e a EAD:

Figura 1 - Conjuntos e subconjuntos ilustrativos da relação entre as práticas de Educação e as de Educação a Distância



Tanto no sentido *amplo* quanto no *restrito* é inadequado afirmar que a Educação a Distância seja um modo de *conceber* a Educação. A EAD encontra-se dentro do contexto da Educação; esta última engloba a primeira. Ela, enquanto um dos modos de *praticar* a Educação, é uma forma de operacionalizar a Educação e, portanto, está submetida às concepções educacionais. As concepções de EAD são relativas às concepções de Educação aplicadas a essa específica prática educacional, ou, dito de outra forma, as concepções de EAD são essencialmente as da Educação, ainda que sejam consideradas as especificidades do modo a distância, as quais também estão contidas na *Educação*.

Sendo assim, a Educação a Distância não determina o modo de *conceber* a Educação ou, ainda, o modo *a distância* em si não define a concepção educacional que o subjaz. Nesse sentido, como foi referido no início do capítulo anterior, a modalidade a distância não determina a “inovação” epistemológico-educacional dos processos de ensino e de aprendizagem. Ela é determinada por concepções educacionais e estas, por sua vez, correspondem a *concepções epistemológicas*, sobre as quais se discorrerá depois. Portanto, diferentes concepções podem subsidiar a EAD; esta não se reduz a uma única concepção.

Cada forma de praticar a Educação a Distância foi e é *criada* a partir de específicas concepções e fins educacionais e é também *utilizada* a partir de determinadas concepções e fins educacionais, sendo que estes últimos podem ser diversos e distintos dos primeiros. As legislações de EAD, as instituições que desenvolvem programas ou cursos a distância e cada um dos diferentes sujeitos envolvidos nestes podem ter concepções e fins educacionais distintos uns dos outros, muito embora geralmente se busquem alguns parâmetros conceituais e objetivos em comum para a concretização de uma determinada proposta educacional. É, pois, um equívoco afirmar que se está realizando uma prática educativa “inovadora” no que se refere às concepções epistemológicas que a subsidiam simplesmente por se utilizar do

modo a *distância*. São reducionistas as tentativas de *neutralidade* ou *determinismo* da educação a distância quanto às concepções epistemológico-educacionais que a regem.

Tendo em vista essas definições iniciais, parte-se do princípio que antes de ou ao pensarmos no modo a *distância* e em sua definição e, até mesmo, em sua conceitualização, faz-se necessário apresentar o que se compreende por *Educação* e destacar algumas das distintas concepções educacionais que podem orientar as práticas de EAD. Esta precisa, em primeira instância, “[...] ser entendida no contexto da Educação Geral, ou seja, não se trata de uma educação diferente, mas um modo diferenciado de se fazer Educação” (FRANCO, 2004b, p. 9). A Educação, por sua vez, está articulada a todas as demais áreas de conhecimento que investem esforços para estudar a espécie humana, seus processos e produtos. Compreender o ser humano na sua integralidade é um dos aspectos constituintes da Educação.

Definir *Educação* diante da amplitude de seu conceito resulta em um desafio singular. A Educação supõe todos os processos de formação de conhecimentos e de desenvolvimento humano, todos os espaços e tempos envolvidos nesses processos, todas as ações e interações que possibilitaram esses processos, todos os aspectos cognitivo-afetivos e sócio-histórico-culturais implicados nesses processos. É de fato um conceito genérico. De acordo com a LDB 9394/96, a educação “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2008). Embora essa “delimitação” conceitual de Educação presente na legislação que ampara a EAD não seja a definição que embasa esta pesquisa, ela exemplifica a dimensão do que envolve uma definição de Educação.

O termo *Educação*, etimologicamente, provém do latim *educere* e *educare* e, portanto, tem duas acepções. Enquanto *educare-educi-eductum-educere* significa “[...] tirar para fora, fazer sair, conduzir para, criar, lançar, trazer à luz, educar”, *educare-educavi-educatum-educare* significa “[...] nutrir, criar, amamentar, sustentar, elevar,

instruir, ensinar” (DEBESSE; MIALARET, 1974, p. 2; BROCCOLINI, 1990). Educação, nesse sentido, refere-se tanto ao desenvolvimento (*educere*) como à intervenção educativa (*educare*) e, sendo assim, nesta dupla acepção semântica “[...] identifica-se a complementaridade entre os processos de desenvolvimento e os seus resultados (*educere*) e a intervenção educativa (*educare*). A referência a um dos termos do binômio remete, necessariamente, ao outro termo. Portanto, tendo em vista a sua origem etimológica, a educação não deve ser compreendida *restritamente* como o *resultado de* – muito embora seja geralmente assim entendida –, atribuindo “[...] a sua limitação a apenas ao resultado, omitindo-se aquilo que produz o resultado” e a intervenção (MARTINS, 2001, p. 243). Dessa forma, a *ação* de educar, e não somente o resultado dela, está inserida no conceito de educação. Essa *ação* é a dimensão processual da educação.

A Educação é um processo coletivo. A ação de educar envolve educador(es) e/ou educando(s), isto é, alguém que educa e/ou alguém que é educado. A ação de educar referida neste trabalho é aquela exercida por seres humanos, ainda que, em uma perspectiva mais ampla, do ponto de vista da área da Biologia outros indivíduos da *Classe Mammalia* (mamíferos) do *Reino Animalia* (animais) – que consiste em uma das classificações científicas dos organismos vivos biologicamente mais complexos – também possam educar e/ou serem educados. Nesse caso, é imprescindível assinalar que, principalmente no cenário sociológico, a educação faz parte do processo de *ser* humano, enquanto que essa relação é atenuada no que se refere às demais espécies. Por espécie (do latim *species*, que significa “tipo”) pode-se definir que é um conjunto de indivíduos muito semelhantes entre si, capazes de cruzar (reproduzir) entre si, gerando descendentes férteis, e que vivem na mesma região geográfica (em condições naturais), embora existam espécies que sejam “cosmopolitas”, como é o caso do ser humano. Um ser humano se constitui como tal em sociedade, na relação com os outros. Sociedade, no âmbito da biologia, é geralmente definida como um grupo de indivíduos que vivem permanentemente em conjunto para obterem algumas vantagens em seu modo de vida, caracterizando-se pela divisão de trabalho e por uma grande solidariedade entre seus membros.

No contexto da Sociologia, *sociedade* (do latim *societas*) é habitualmente definido como o conjunto de indivíduos que vivem juntos (não necessariamente no mesmo lugar), que compartilham propósitos, interesses, gostos, crenças, valores, costumes, tradições, preocupações mútuas sobre um ou mais objetivos em comum e que interagem entre si constituindo uma comunidade organizada e interdependente. Viver em sociedade é o que possibilita definir os aspectos civilizatórios de *ser humano*, o que socialmente se compreende por ser humano. O ser humano nasce em uma cultura, a (re)produz e a transforma – considerando cultura como atos simbólicos ou conjuntos de símbolos aprendidos e partilhados pelos indivíduos de um determinado grupo e que conferem uma identidade dentro do seu grupo em um determinado tempo e lugar – e, dialeticamente, essa cultura também o produz. Para o antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1978), a cultura “[...] é pública porque o significado o é” (p. 22); ela consiste em “estrutura de significado socialmente estabelecida” (p. 23). Cultura são significações construídas pelo ser humano em suas relações sociais. Ela é tanto elemento definidor do ser humano como é definida por ele. Toda vez que o ser humano transforma algo/ o mundo está criando cultura. Esta é o resultado de tudo o que ele produz para construir sua existência. Como afirma o educador brasileiro Paulo Freire, cultura “[...] é tudo o que o homem cria e recria” (1970, p. 28). A educação dá condições para que a cultura humana seja socializada, conservada e transformada.

O filósofo francês Bernard Charlot (1996) e o sociólogo francês Bernard Lahire (1997), como crítica à teoria do filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu (1978), concebem que o ser humano não apenas incorpora a estrutura social e que a educação/ instituição educacional não somente reproduz a sociedade. O ser humano não é apenas reflexo da realidade exterior, produto da sociedade ou da escola (embora também o seja); ele aprende, constrói conhecimento. Embora seja uma ideia-força pouco presente na obra de Bourdieu, quando ele discute sobre o poder simbólico – este é o poder invisível, “[...] o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1992, p. 7) – afirma que “[...] a destruição deste poder de imposição simbólico radicado

no desconhecimento supõe a tomada de consciência do arbitrário” (p. 15); isto é, quando o sujeito toma consciência deste poder poderá superar a estrutura social: “[...] é na medida em que o discurso heterodoxo destrói as falsas evidências da ortodoxia [...] e lhe neutraliza o poder de desmobilização, que ele encerra um poder simbólico de mobilização e de subversão, poder de tornar actual o poder potencial das classes dominadas” (*ibidem*). Esses são alguns dos indícios do pensamento dialético em Bourdieu. Ainda que esse autor tenha apresentado a possibilidade de existência dessa margem de liberdade do sujeito em relação ao poder simbólico que o produz, a lógica do ser humano e da educação/ instituição educacional como reprodutores da sociedade têm mais força em sua obra, inspirada em premissas marxistas. Em oposição às teorias da reprodução, Charlot (1996) considera que é preciso compreender que o indivíduo se constrói “[...] no social como sujeito, através de uma história, não sendo assim a simples encarnação do grupo social ao qual pertence”, ou ainda, tão somente o resultado das influências do ambiente; este só poderá influenciá-lo “se fizer sentido” para ele (p. 49). A definição de Educação perpassa essas discussões sociológicas.

As concepções de Educação foram sendo constituídas ao longo da história da humanidade. Uma das formas de distinguir essas concepções é pelo sentido atribuído à educação na e pela sociedade: A que a educação se direciona? Que fins a orientam? De um modo bastante genérico, podem-se definir como correntes sócio-filosóficas as que concebem a educação como: a) uma instância externa à sociedade cujo fim é salvá-la de sua condição; b) uma instância da sociedade cujo fim é conservá-la; c) uma instância da sociedade cujo fim é transformá-la e d) uma instância da sociedade cujo fim é conservá-la em alguns aspectos e transformá-la em outros. Em geral, esses fins não estão claramente definidos na prática educativa, justamente por envolver diversos atores e sujeitos com concepções variadas. Essa última corrente, em especial, atribui à educação uma dimensão próxima ao pensamento dialético.

Em essência, como opção conceitual adotada nesta pesquisa e em consonância com os demais posicionamentos teórico-práticos considerados, pode-se entender que *Educação* é o processo humano gradual, individual, que ocorre na relação com a coletividade, em determinada cultura, em qualquer espaço/tempo, o qual envolve ações e interações entre sujeito(s) e o meio, abrangendo saberes sistematizados e não-sistematizados, ações intencionais e não-intencionais e ações planejadas e não-planejadas, incluindo processos de ensino e/ou de aprendizagem.

Quanto ao conceito de Educação a Distância, são inúmeros os autores nacionais e internacionais que têm buscado defini-lo. A proposição de tal definição enfrenta muitos desafios diante da diversidade de concepções e práticas dessa forma de educar, que circularam ao longo dos tempos, presentes em níveis distintos de complexidade organizacional. Frente ao panorama histórico, uma definição de educação a distância está sempre em relação a determinadas propostas teórico-metodológicas e situações temporais/espaciais. Uma definição busca abranger os aspectos julgados essenciais em relação ao conceito. Entretanto, cada definição serve a específicos fins, sendo necessário contextualizá-la perante os mesmos. Torna-se, assim, difícil utilizar uma determinada definição como explicação de toda e qualquer prática de educação a distância.

Aretio (2002), na obra *La Educación a Distancia: de la teoría a la práctica*, apresenta uma definição ampla: “[...] en cada área geográfica, en cada nivel, ámbito, circunstancia etc., podría decirse que educación a distancia es *aquello que hacen los que educan a distancia y aprendizaje a distancia, lo que hacen quienes aprenden a distancia*” (p. 12). A partir dessa definição, o autor explica que é necessário considerar nessa as características tanto dos que ensinam a distância, como dos que aprendem a distância, sendo elas que estabelecerão as especificidades do conceito de educação a distância para a definição. Reside, nesse sentido, entre outros fatores, a dificuldade de encontrar uma definição de educação a distância que seja universalmente aceita (*ibidem*).

Peters (2007), na obra *Didática do Ensino a Distância*, afirma que a educação a distância, do ponto de vista didático, é “[...] realmente uma forma de ensinar e estudar *sui generis*” e, portanto, “[...] a solução de problemas didáticos que surgem no ensino a distância deve ser buscada com princípios teóricos, interpretações, concepções e experiências específicas próprias” (p. 45). Nesse sentido, o autor considera que, em termos didáticos, a educação a distância se diferencia da educação presencial, e acrescenta argumentando que a didática do ensino tem como tarefa “[...] a solução de problemas de *características próprias*” (*ibidem*) da educação a distância, tais como não ocorrem em outras práticas educacionais.

Litwin (2001), na obra *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*, considera que o aspecto que define a modalidade de educação a distância “[...] consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos” e isso significa, segundo a autora, “[...] substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham” (p. 21). Percebe-se, em especial nessa definição, mesmo que descrita em poucas palavras, a presença de afirmativas em definições de educação a distância embasadas em concepções de ensinar e de aprender, mostrando assim a estreita relação entre as primeiras e estas últimas.

Moore e Kearsley (2008) adotam na obra *Educação a Distância: uma visão integrada* a seguinte definição: educação a distância “[...] é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (p. 2). Para esses autores, são quatro as principais características a serem enfatizadas no que se refere a essa definição: “[...] aprendizagem e ensino; aprendizado que é *planejado*, e não acidental; aprendizado que *normalmente* está em um lugar diferente do local de ensino; comunicação por meio de diversas tecnologias”. Ainda complementam: quando se deseja “[...] estudar aprendizado e ensino, precisa usar o termo ‘educação’,

que descreve corretamente uma relação com dois lados” (*ibidem*). Como explicação da definição adotada, destaca-se uma das considerações dos autores:

[...] o ensino na sala de aula complementado por tecnologia não é o mesmo que o ensino *dependente* de tecnologia. É por esse motivo que a definição de educação a distância usa a palavra normalmente. É perfeitamente razoável para um professor em sala de aula empregar tecnologia, porém, o lugar *normal* de aprendizado é o mesmo que o local *normal* de ensino. Na educação a distância, é igualmente razoável que os alunos se reúnam ocasionalmente e talvez com o professor, mas o local normal de aprendizado não inclui a presença do professor. Na educação a distância, a tecnologia é o meio de comunicação *único* ou *principal*, o que evidentemente não é o caso em uma sala de aula (p. 2-3).

Como se pode perceber pelas mencionadas definições, a educação a distância de hoje não é predominantemente a mesma da caracterizada em suas gerações, etapas ou fases históricas anteriores, apresentadas no capítulo anterior. Diferentes contextos geográficos e institucionais atuais comportam distintas concepções e práticas de educação a distância. Portanto, não há apenas um conceito de educação a distância e esse fato deve ser levado em consideração ao se buscar defini-lo.

Numa tentativa de definir esse conceito para os devidos fins da pesquisa proposta, considerando as colocações feitas acima, pode-se dizer, assim, que a *Educação a Distância* é a prática educacional na qual ações e interações entre sujeitos buscam transpor entraves temporais e/ou espaciais através do emprego pedagógico de meios e tecnologias da informação e da comunicação para a concretização de processos de ensino e de aprendizagem. Essa definição, construída pela pesquisadora, deve ser compreendida tendo em vista o conceito de Educação descrito e a contextualização da EAD no atual cenário histórico, político, tecnológico e educacional apresentado no segundo capítulo.

Nesse sentido, a Educação a Distância refere-se a tudo que diz respeito ao conceito de Educação agregado às especificidades desse modo de praticá-la, como forma de superar limitações temporais e/ou espaciais atribuídas à educação presencial, que consiste em um outro modo de praticar a Educação. Pode-se dizer também que

as especificidades de cada modo de praticar Educação estão contidas no conjunto conceitual da Educação.

Como visto no capítulo anterior, cada vez mais instituições de ensino superior brasileiras de educação presencial estão adotando a educação a distância em suas propostas formativas, inclusive mesclando essas duas modalidades. Essa característica histórica da educação presencial de demandar que educadores e educandos precisem estar fisicamente presentes no mesmo espaço-tempo em um ambiente educativo formal (em termos legais) está, em muitos casos, sendo repensada e flexibilizada. Como cenário prospectivo do ensino, e a exemplo do que já vem ocorrendo atualmente, a tendência em um futuro próximo é que esses modos de praticar a Educação se mesquem gradativamente a ponto de não se fazer mais essa distinção tão marcante/pontual de suas especificidades, passando a denominar essas modalidades simplesmente pelo que são: Educação.

O termo *modalidade a distância* é empregado nesta pesquisa, entendendo por modalidade o modo particular de organizar e executar a Educação no tocante às especificidades da Educação a Distância. Portanto, como uma modalidade, a EAD não está além dos fundamentos da Educação que tangem a todos os modos de praticá-las, mas compreendida em seu contexto.

Como visto, a Educação abarca os processos de ensinar e os de aprender. O conceito de Ensinar está submetido ao de Educação, mas o mesmo não ocorre com o conceito de Aprender. Enquanto o Ensinar se refere a uma parcela das ações *intencionais* da Educação, o Aprender depende de processos sobre os quais, em parte, a Educação não tem alcance. Ademais, o ser humano não necessita aprender para conhecer e desenvolver-se, embora, sem dúvida, o aprender tenha um papel significativo nesses processos. Essas afirmativas ficarão mais claras com o que será exposto a seguir, neste capítulo.

Estabelecer relações entre Educação, Ensinar e Aprender, dependendo do que se compreende por esses termos, pode criar ambiguidades conceituais incômodas. Defini-los implica situá-los diante de uma perspectiva teórico-prática. São necessárias teorias consistentes para que sustentem a concepção epistemológico-educacional escolhida. Por isso, é provável que muitos dos que se utilizam desses termos não os definem. Porém, definindo ou não esses termos, as concepções que os sustentam continuarão a orientar o que quer que se faça.

3.3 Concepções de Ensinar

Ensinar é essencialmente uma prática humana de socialização de saberes utilizada ao longo de sua história. Desde os seus primórdios, a principal intenção dessa prática é a produção de aprendizagens. Para tanto, diferentes e diversas práticas de ensinar foram assumidas nas mais variadas épocas e contextos. Embora essas práticas tenham tido essa intenção em comum, elas apresentaram distintas formas, norteadas por determinadas concepções epistemológico-educacionais a partir das quais se questiona: Como se efetivam as práticas de ensinar? E a partir de quais concepções epistemológicas e, especificamente, de quais concepções educacionais? O ensinar e sua intencionalidade podem ser analisados a partir de três principais concepções epistemológicas – empirismo, apriorismo e interacionismo – e de suas correspondentes concepções educacionais. Entretanto, cada uma dessas concepções compreende os conceitos de ensinar e aprender, suas articulações e fatores correlacionados de modos distintos. Portanto, parte-se do princípio que o *ensinar* não pertence apenas a uma única concepção epistemológico-educacional: ele pode ser concebido e praticado sob diferentes perspectivas, por quaisquer sujeitos.

Considerando essas questões e posicionamentos, mas por ora sem o objetivo de abranger a gama de relações que eles implicam, identificam-se algumas das principais concepções e práticas de ensinar historicamente constituídas segundo pressupostos

piagetianos, tendo em vista que o conceito de aprender/ aprendizagem enfatizado neste trabalho, utilizado principalmente para embasar o conceito de ensinar, é o desenvolvido por Jean Piaget.

Conforme Delval (2003), a teoria de Piaget surgiu quando importantes mudanças estavam ocorrendo no contexto educacional no final do século XIX. Nesse momento histórico, “[...] havia uma recusa à escola tradicional, centrada na transmissão puramente verbal e que proporcionava conhecimentos de pouca utilidade para os alunos”; em oposição a isso, “[...] o movimento pedagógico propunha um ensino mais ativo, que partisse dos interesses do aluno e que servisse para a vida”. A teoria de Piaget proporcionou, assim, o fundamento teórico desse movimento “[...] ao explicar como se formam os conhecimentos e o significado psicológico de muitas práticas que a escola ativa propunha” (p. 111).

Nesse contexto, Parrat-Dayan e Tryphon (1998) afirmam que Piaget “[...] formula o problema da educação a partir do método”, opondo-se radicalmente aos métodos da escola tradicional. Enquanto a escola tradicional objetivava “[...] preparar a criança para as leis do mundo externo e para a vida social pela palavra e pela obediência ao professor”, a Escola Nova, defendida por Piaget, “[...] inova ao introduzir os novos métodos da escola ativa”, que entende que “[...] o objetivo da educação é formar seres autônomos”. Para essas autoras, Piaget “[...] não só adere totalmente a esses métodos, como também fornece aos defensores da escola ativa argumentos científicos que justificam suas ideias” (PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998, p. 12), estabelecendo, assim, relação explícita entre a pedagogia e a psicologia.

No capítulo *A evolução dos métodos de ensino* da obra *Psicologia e Pedagogia* (PIAGET, 1970a), Piaget apresenta quatro métodos gerais de ensino, apresentados neste trabalho de forma sintética (p. 71-86), sendo eles:

- a) *os métodos receptivos ou de transmissão*. Os métodos tradicionais de ensino enfatizam a transmissão oral pelo professor ou sobre a “lição”, e a educação verbal e receptiva (p. 71-73);

b) *os métodos ativos*. Esses métodos estão centrados na atividade do sujeito, em suas experiências física e lógico-matemática (p. 74-75). Segundo esses métodos:

[...] uma escola ativa não é necessariamente uma escola de trabalhos manuais e que, se, em certos níveis, a atividade da criança implica uma manipulação de objetos e mesmo um certo número de tateios materiais, por exemplo, na medida em que as noções lógico-matemáticas elementares são tiradas, não desses objetos, mas das ações do sujeito e de suas coordenações, noutros níveis a atividade mais autêntica de pesquisa pode manifestar-se no plano da reflexão, da abstração mais avançada e de manipulações verbais, posto que sejam espontâneas e não impostas com o risco de permanecerem parcialmente incompreendidas (p. 83).

c) *os métodos intuitivos*. Esses métodos enfatizam a aprendizagem por “descoberta”; reduzem a “atividade” do sujeito a “ações concretas” em todos os níveis cognitivos e a um processo “figurativo”, que “[...] forneça uma cópia fiel, em percepções ou em imagens mentais [...]” (p. 78). Os métodos intuitivos ou audiovisuais apenas substituem o “verbalismo tradicional” (o verbalismo da palavra) pelo “verbalismo mais elegante e mais refinado” (o verbalismo da imagem). Eles inspiraram a corrente da psicologia da Forma ou *Gestalt* (p. 80);

d) *os métodos programados e máquinas de aprender*, que enfatizam a aprendizagem por associação. São exemplos desses métodos os inspirados na teoria behaviorista do psicólogo estadunidense Burrhus Skinner. Esses métodos fundamentam as teorias de aprendizagem no esquema estímulo-resposta, percebendo o organismo/ sujeito como uma “caixa-vazia” (p. 82). Nesse sentido, as máquinas de aprendizagem, se “[...] suficientemente bem programadas forneceriam um melhor rendimento do que o ensino oral mais ou menos bem dotado”, – o ensino entendido por transmissão verbal e processos receptivos (p. 82-83). Sendo assim, conforme Piaget (1970a):

Os espíritos sentimentais ou tristes ficaram mais tristes quando souberam que se podiam substituir os mestres por máquinas. Mas essas máquinas nos parecem, ao contrário, prestar inicialmente um grande serviço, ao mostrar sem réplica possível o caráter mecânico da função do mestre, tal como é concebida pelo ensino tradicional: se esse ensino só tem por ideal fazer que se

repita corretamente o que corretamente foi exposto, isto significa que as máquinas podem preencher acertadamente essas condições (p. 83).

Para Piaget (1970a), alguns fatores interferem na opção pelos citados métodos de ensino. Entre eles encontram-se os três principais acontecimentos que caracterizam as situações novas de educação: o aumento do número de alunos, a dificuldade de recrutamento e formação de pessoal docente, e o conjunto das necessidades novas das sociedades (p. 71). Esses fatores, de acordo com Piaget:

[...] conduzem a conflitos compreensíveis entre os métodos verbais tradicionais, cujo emprego é mais fácil enquanto o pessoal docente ainda não tenha recebido uma formação suficientemente avançada, enquanto os métodos ativos se tornam cada vez mais necessários quando se visa vantajosamente formar quadros técnicos e científicos, sendo que dos métodos intuitivos ou audiovisuais se crê poder tirar os mesmos resultados que com os processos ativos, cada qual mais necessário, e o ensino programado cujo êxito crescente faz com que se esqueçam as questões que ele levanta (1970a, p. 71-72).

Embora na referida obra (PIAGET, 1970a) Piaget não relacione claramente cada método de ensino, fundamentado em determinada concepção educacional, à concepção epistemológica que o orienta, essa relação pode ser construída com base em outros de seus referenciais teóricos, como na obra *Aprendizagem e Conhecimento* (PIAGET, GRÉCO, 1974), na qual ele relaciona diferentes concepções de aprendizagem a concepções epistemológicas.

A exemplo disso, Becker (2001) estabelece, principalmente a partir da teoria piagetiana, relações entre concepções epistemológicas e educacionais. Segundo esse autor, o modelo pedagógico da pedagogia diretiva, apoiado em referenciais do Associacionismo Behaviorista (em especial, de Burrhus Frederic Skinner) e do Positivismo, tem como pressuposto epistemológico o modelo empirista. O modelo pedagógico da pedagogia não-diretiva, sustentado por referenciais da *Gestalt* (em especial, de Carl Rogers) e do Idealismo, tem como pressuposto o modelo apriorista. Por fim, o modelo pedagógico da pedagogia relacional, fomentado por

referenciais da Psicologia Genética (em especial, de Jean Piaget) e da Dialética, tem como pressuposto o modelo epistemológico interacionista (p. 30).

Sob o ponto de vista empirista, o ensinar (papel do professor) e o aprender (papel do aluno) resultam em “[...] polos dicotômicos: o professor jamais aprenderá e o aluno jamais ensinará”, ou seja, não são “polos complementares”, tornando essa relação “impossível” (BECKER, 2001, p. 19). Nesse sentido, o professor é quem ensina e o aluno é quem aprende. Como modelo pedagógico costuma valorizar a transmissão, o fixismo, a reprodução, a repetição, o autoritarismo (*ibidem*). A obra *Didática Magna* – de 1657, do educador tcheco João Amós Comênio (1592-1670) –, considerada como um método pedagógico de ensinar, embora por um lado tenha sido considerada um dos maiores reformadores sócio-educacionais de sua época, por outro também reforçou crenças tradicionais de ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 58), afirmadas em pressupostos empiristas. O filósofo inglês John Locke (1632-1704), em seu *Ensaio sobre o entendimento humano* (1690), combateu o inatismo antepondo-se à ideia da “experiência sensorial”, defendendo a ideia de que “[...] a criança, ao nascer era [...] uma *tabula rasa*, um ‘papel em branco’ sobre o qual o professor podia escrever tudo” (GADOTTI, 2002, p. 78). Seu pensamento até hoje influencia contextos educacionais.

Na visão do apriorismo, “[...] o polo do ensino é desautorizado, e o da aprendizagem é tornado absoluto” e, nesse sentido, o ensinar e o aprender “[...] não conseguem fecundar-se mutuamente: a aprendizagem por julgar-se auto-suficiente, e o ensino por ser proibido de interferir. O resultado é um processo que caminha inevitavelmente para o fracasso, com prejuízo imposto a ambos os polos. O professor é despojado de sua função [...]”, sob o regime da anomia (ou do *laissez faire, laissez passer*, no português, respectivamente, “deixar fazer” e “deixar passar”); o aluno, sob a crença de que aprende por si mesmo, é “[...] guindado a um *status* que ele não tem nem poderia sustentar, e a sua não-aprendizagem é explicitada como déficit herdado; este é impossível, portanto, de ser superado” (BECKER, 2001, p. 22-23). Como modelo pedagógico, esse modelo epistemológico fomenta que o professor

renuncie “[...] àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno” (p. 21) pela crença de que o aluno nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética (p. 20). O *Emílio*, do filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau, ou a experiência da escola inglesa Summerhill, fundada pelo educador Alexander Sutherland Neill, exemplificam esse modelo.

Do ponto de vista do interacionismo, “[...] o professor acredita que seu aluno é capaz de aprender sempre” (BECKER, 2001, p. 26). Além de ensinar, o professor “[...] precisa aprender o que seu aluno já construiu até o momento – condição prévia das aprendizagens futuras”; ele construirá, a cada dia, “[...] a sua docência, dinamizando seu processo de aprender”. Enquanto isso, “[...] o aluno precisa aprender o que o professor tem a ensinar [...]”; ele construirá, a cada dia, “[...] a sua ‘discência’, ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas, noções, objetos culturais” (p. 27). As teorizações do educador brasileiro Paulo Freire (2006; 2004) exemplificam esse modelo epistemológico-educacional.

Tomando como referência as considerações piagetianas expostas, pode-se traçar, sinteticamente, a seguinte relação epistemológico-educacional, tendo em vista os métodos de ensino descritos por Piaget (1970a, p. 71-86): I) os métodos tradicionais receptivos/ transmissão e os métodos programados (e máquinas de aprender) apresentam características mais próprias à concepção empirista; II) os métodos intuitivos, à concepção apriorista e III) os métodos ativos, à concepção interacionista. Esses métodos de ensino, orientados por concepções de ensinar, surgidos em determinadas épocas e contextos, cada qual norteado por uma concepção epistemológica, continuam a coexistir atualmente em maior ou menor intensidade e frequência. Alguns são mais criticados pedagogicamente do que outros; entretanto, muitos deles continuam a embasar práticas educacionais em reconhecidas instituições de ensino, inclusive no âmbito da Educação Superior.

Tendo em vista a resumida trajetória histórica apresentada sobre o ensinar, tratar-se-á de definir qual concepção de ensinar norteará este trabalho, pois, ainda que se tenha em vista o ensinar perante as correntes concepções epistemológico-educacionais, a opção por uma definição de ensinar torna-se relevante para a presente proposição teórico-metodológica e seu desenvolvimento. Com esse objetivo, pressupostos interacionistas, em especial os piagetianos, são considerados para que tal definição seja passível de ser realizada. Muito embora Jean Piaget não tenha tratado mais conceitualmente do *ensinar* ou do *ensino* em sua obra, por não ter sido objeto de seu estudo, múltiplas articulações teórico-práticas podem ser feitas a partir dos conceitos estudados por ele.

O educador brasileiro Paulo Reglus Neves Freire (2004), mais conhecido como Paulo Freire, que se destacou principalmente na área da educação popular – sendo que sua teoria tem bases próximas às do construtivismo piagetiano –, discute na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* sobre alguns saberes fundamentais à “prática educativo-crítica” ou “progressista”, os quais ao seu ver devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente (p. 24). Ensinar, para esse autor, exige: rigorosidade metodódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e a assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento do ser humano; reconhecimento a ser condicionado (e não a ser determinado); respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos.

Como visto, é extensa a relação de saberes necessários à prática educativa, enunciados, articulados e discutidos por Freire (2004) na referida obra. Para esse autor, outro saber indispensável que o formando, como sujeito da produção do saber, deve considerar desde o princípio de sua ação formadora é o de que “[...] o ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 25). Sendo assim, ele acrescenta:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador (FREIRE, 2004, p. 25).

Contrapondo-se ao modelo de ensino “bancário” (FREIRE, 2006) e a favor de um ensino “problematizador”, Freire (2004) considera que:

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (p. 25).

Nesse sentido, Freire (2004) justifica que, do ponto de vista gramatical, “[...] o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo”. Esse verbo, segundo ele, exige um *objeto direto (alguma coisa)* e um *objeto indireto (a alguém)* (p. 25). Já do ponto de vista que ele identifica como sendo “democrático” e o da “radicalidade metafísica” – em que ele se coloca –, afirma que deste decorre sua visão de ser humano como de seres históricos e inacabados, a partir da qual funda a “[...] inteligência do processo de conhecer”. Nessa perspectiva, para o autor, ensinar não é apenas um verbo transitivo-direto, pois ele “[...] inexistente sem aprender e vice-versa”. O ser humano foi socialmente aprendendo, ao longo da história, que era possível ensinar e necessário

“[...] trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (p. 26). Nesse sentido, o autor aponta que o aprender precedeu o ensinar ou, ainda, que o ensinar “[...] se diluía na experiência realmente fundante do aprender” (*ibidem*) e, por isso, ele complementa:

[...] inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2004, p. 26).

Esses são alguns dos posicionamentos de Freire frente às relações entre ensinar e aprender presentes em sua obra. Quando o autor afirma que “[...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” e que “[...] inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado” (2004, p. 26), por um lado considera, possivelmente, que para ensinar algo a alguém é necessário que este algo já esteja aprendido por quem for ensiná-lo, e por outro lado considera que, para que o ensinar seja válido, é necessário que do algo que foi ensinado a alguém, tenha havido aprendizagem desse algo por esse alguém. Por certo, o ensinar está em função do aprender, pois não teria validade ensinar algo a alguém sem que o objetivo fosse de que esse algo fosse aprendido por esse alguém. Entretanto, objetivar que do ensinar se construam condições para o aprender é diferente de afirmar que o ensino que não resulta em aprender não poderá ser considerado como tal, ou que para existir ensino deve-se ter aprendizagem ou, ainda, para que alguém ensine algo é necessário que alguém aprenda exatamente esse algo tal como foi ensinado.

Pozo (2002), no capítulo *As Características de uma Boa Aprendizagem* da obra *Aprendizes e Mestres*, apresenta a seguinte afirmativa: “Aprender e Ensinar: dois verbos que nem sempre se conjugam juntos” (p. 55), e explica: “[...] mesmo que a extensão de uma nova cultura de aprendizagem necessite de uma intervenção instrucional decidida, a aprendizagem sem ensino é uma atividade usual em nossas vidas e, o que é pior, também o é o ensino sem aprendizagem” (p. 56). Quanto à aprendizagem sem ensino, o autor acrescenta ainda que “[...] se entendermos que

ensinar é projetar atividades sociais com o fim deliberado de que alguém aprenda algo [...], temos de admitir que possivelmente a maior parte de nossas aprendizagens cotidianas são produzidas sem ensino e inclusive sem consciência de estar aprendendo” (p. 56).

Para Pozo (2002), a *aprendizagem implícita* ou incidental se refere a quando alguém aprende algo sem estar se propondo a aprender ou, ainda, quando “[...] não requer um propósito deliberado de aprender nem uma consciência do que se está aprendendo, de forma que produz conhecimentos implícitos” (p. 57). Essa aprendizagem difere da *aprendizagem explícita*, que é “[...] produto de uma atividade deliberada e consciente, que costuma se originar em atividades socialmente organizadas, que de modo genérico podemos denominar ensino”. Cabe salientar que, embora “[...] haja muitas coisas passíveis de se aprender sem ensino, em nossa cultura da aprendizagem cada vez há mais das que não podem ser aprendidas sem ajuda instrucional” e, inclusive, “[...] muitas vezes não se adquirem nem mesmo com essa ajuda” (*ibidem*). Já sobre *ensino sem aprendizagem*, Pozo afirma que se pode ensinar algo a alguém e esse alguém não aprender e que isso pode ocorrer por diversos fatores que, por vezes, não dependem de quem ensina, como, por exemplo, pela falta de disposição para aprender por parte do aprendente (p. 57-58). Nessa perspectiva, para o referido autor é preciso gerar uma nova cultura da aprendizagem a partir de novas formas de ensinar, levando em conta que:

[...] embora os fatores que determinam a eficácia de uma certa forma de ensino para obter determinadas aprendizagens sejam, muitas vezes, alheios às próprias atividades da aprendizagem, sempre restará uma fresta, uma pequena via para adequar melhor os processos de aprendizagem e ensino, sempre se podem aproximar um pouco mais as duas margens da aprendizagem se adequarmos as atividades de ensino às formas de aprendizagem dos alunos e às condições reais em que vão realizá-las (POZO, 2002, p. 58).

De acordo com Arroyo (2000), “[...] o como somos docentes condiciona nossa docência tanto ou mais do que os conteúdos que ensinamos” (p. 110). Nesse sentido, buscando recuperar a “pedagogia do como”, o autor considera:

Aceitando ou reconhecendo que como ensinamos e organizamos os conteúdos, assegura-se o desenvolvimento intelectual dos educandos, as questões relativas ao como deveriam merecer mais cuidado profissional e maior atenção nos cursos de formação. É verdade que os aprendizes de professor têm muitas horas para aprenderem metodologias de ensino de cada matéria, mas em muitos casos a ênfase é no método enquanto instrumento mais eficaz para bem transmitir e aprender os conteúdos do programa. Quando sugiro que devemos dar maior centralidade ao como, estou pensando em algo mais do que dominar instrumentos eficazes de ensino. Penso que deveríamos saber mais sobre os processos mentais e intelectuais, os hábitos e valores provocados e ativados pelo como ensinamos e pelo como os educandos aprendem e se socializam (ARROYO, 2000, p. 26).

Trata-se, pois, de quem ensina considerar não apenas como alguém aprende, mas como se pretende que esse alguém aprenda (POZO, 2002, p. 58) ou, ainda, como se ensina. São afirmativas como essas de autores apresentados até o momento, permeadas por concepções epistemológico-educacionais, que a concretização da proposta de Tese discute.

A partir disso, primeiramente é imprescindível refletir sobre como se pode delimitar, estruturar e definir o conceito de *ensinar*. Pensando sobre a prática de ensinar, confronta-se com algumas questões iniciais: Como se pode distinguir as práticas ou as ações de ensinar de todas as ações de não-ensinar? O que precisa ocorrer para que haja ensinar? Quando um professor ou um tutor ingressa no ambiente de aula, podendo este estar localizado em um ambiente virtual educacional, o que ele tem que fazer para que se possa afirmar que ele está ensinando? Preparar o ambiente de aula para o ensinar faz parte do ensinar ou é ensinar? Quais dimensões de abrangência conceitual possui o termo ensinar? Tem-se assim clareza de que ensinar não consiste em uma ação facilmente identificável e definível, como correr, fazer compras ou dirigir um carro. É preciso analisar o termo ensinar enquanto sua aplicação e conceituação usual, situando-o em seus contextos de *significação*, para que se possa então contextualizá-lo no tocante à perspectiva interacionista. Uma reflexão sobre as estratégias de definição de conceitos de ensinar a partir das ações identificadas como ensinar faz-se, assim, relevante.

Há os que defendam a distinção das ações entre as ações de ensinar e as ações de não-ensinar a partir da delimitação das ações desenvolvidas por *quem ensina*, com base no pressuposto de que o centro do ensinar é *quem ensina* e se utilizando desse pressuposto como estratégia para a definição do conceito ensinar. A partir disso, indaga-se: Que ações são desenvolvidas por *quem ensina*? Ou, o que esse *quem* faz? E, antes disso, quem pode ser esse *quem* que ensina? Se esse *quem* (o sujeito do verbo ensinar) for o professor, quais seriam as ações desenvolvidas por ele? Um professor, por exemplo, pode ligar o computador; ingressar no ambiente virtual correspondente ao curso e a sua disciplina; organizar a disposição dos materiais do e no ambiente; cumprimentar os alunos e tutores que vão ingressando também nesse ambiente e os que ali já estavam por meio de ferramentas de comunicação, tal como o *chat*⁴ ou o *fórum*⁵; retomar os objetivos da presente aula, com base no plano anteriormente apresentado; solicitar que os alunos exponham questões teórico-práticas elaboradas por eles a partir da leitura de um texto recomendado; propor que eles se organizem em grupos para que discutam sobre essas questões e outras e, após, apresentem ao grande grupo as suas ponderações; solicitar que os tutores orientem os alunos na organização desses grupos e na apresentação do trabalho; acompanhar as discussões de cada grupo e realizar intervenções quando necessário; solicitar que os tutores também debatam com os alunos sobre as questões apresentadas; explicitar aos alunos os assuntos em estudo; fazer acréscimos teóricos às argumentações dos alunos; pedir para que eles entreguem uma síntese reflexiva sobre o que foi tratado na presente aula através do *webfólio*⁶; solicitar aos tutores que incentivem cada aluno a realizar todo o trabalho solicitado e que analisem sistematicamente o webfólio dos

⁴ O *chat* ou *bate-papo* pode ser definido, no caso do contexto a ser investigado nesta pesquisa, o Curso PEAD/UFRGS, como a ferramenta destinada à comunicação síncrona *on-line* entre os usuários, embora, no ambiente virtual do Curso investigado (o ROODA), ela permita também salvar as mensagens digitadas e, desta forma, possa servir de referência aos usuários que participaram ou não do momento síncrono.

⁵ O *fórum* pode ser definido, no caso do contexto a ser investigado nesta pesquisa, o Curso PEAD/UFRGS, como a ferramenta destinada à comunicação assíncrona *on-line* e ao registro e acesso a este, geralmente utilizada para debate e reflexão entre alunos, tutores e/ou docentes sobre temáticas relacionadas às interdisciplinas.

⁶ O *webfólio* pode ser definido, no caso do contexto a ser investigado nesta pesquisa, o Curso PEAD/UFRGS, como a ferramenta que consiste em um portfólio *on-line* de um usuário ou de um grupo de usuários na *Web* (geralmente localizado em um ambiente virtual, tal como o ROODA), o qual pode ser entendido como um repositório de processos e produtos referentes a registros e produções do usuário (aluno), que permite organização, publicação de arquivos e consulta por parte de usuários.

alunos etc. Essas e outras tantas ações fazem parte do cotidiano de muitos professores da educação superior a distância.

Esse exemplo representa apenas um pequeno (e modesto) recorte das ações do professor, que podem ocorrer, de certa forma, tanto no modo presencial quanto no a distância. São múltiplas as ações que poderiam ser acrescentadas a esse exemplo: algumas mais amplas, outras mais específicas. Embora este tenha focado a situação de uma aula, o professor também exerce numerosas ações antes e depois da aula na e pela instituição educacional que trabalha. Tem-se um vasto conjunto de ações promovidas por *quem* ensina, mesmo quando se considera o pressuposto de que somente o professor pode ser o “sujeito” que promove o ensinar e que este ensinar é restrito aos espaços educacionais formalizados. Entretanto, voltando ao exemplo, o que fazem as ações de “organizar o ambiente”, de “propor que se discuta sobre algo” (ou de discutir sobre algo) e de “dar explicações sobre algo” (ou de explicar algo) serem ações de ensinar? Elas não poderiam ser também ações de não-ensinar? Diariamente os professores explicam sobre os mais diversos temas, e nem por isso estão ensinando. A defesa por essa forma de distinguir as ações de ensinar das de não-ensinar implica um determinado e restrito conceito de ensinar, mas nem por isso está a salvo de problematizações teórico-práticas. Se o pressuposto for de que não apenas o professor, mas sim *qualquer* ser humano pode ser o “sujeito” que promove o ensinar e que este ensinar não é restrito aos espaços educacionais formalizados – podendo ocorrer em qualquer momento e lugar –, o conjunto de ações promovidas por *quem* ensina torna-se exponencialmente mais amplo, inviabilizando uma definição do conceito ensinar.

Similares reflexões poderiam ser feitas quanto à defesa da distinção das ações entre as ações de ensinar e as ações de não-ensinar a partir da delimitação das ações desenvolvidas por *a quem se ensina*, com base no pressuposto de que o centro do ensinar é *a quem se ensina*, que também tem sido uma estratégia utilizada para a definição do conceito ensinar. Se *a quem se ensina* (o *objeto* indireto do verbo ensinar) for o aluno, também podem ser listadas inúmeras ações desenvolvidas por ele,

antes, durante e depois das aulas na e pela instituição educacional em que estuda. Um aluno, por exemplo, pode organizar a disposição dos materiais do e no ambiente virtual; cumprimentar o professor e os colegas que vão ingressando nesse ambiente; perguntar sobre como eles passaram a semana; acompanhar o que está sendo exposto pelo professor, tutores e colegas; apresentar trabalhos; discutir com o professor, os tutores e colegas sobre o assunto em estudo; solicitar e dar explicações frente aos assuntos tratados em aula etc. Muitas outras ações poderiam ser acrescentadas a essas por fazerem parte da rotina dos alunos. É também amplo o conjunto de ações promovidas por *a quem se ensina*, ainda que o pressuposto seja de que somente o aluno pode ser o “sujeito” *a quem se ensina* e que este ensinar é limitado aos espaços educacionais formalizados. Essas ações também poderiam ser entendidas tanto como ações de ensinar, como de não-ensinar, pois os alunos explicam variados temas e em distintos momentos e lugares, e nem por isso estão sendo ensinados. O conjunto de ações promovidas por *a quem se ensina* torna-se consideravelmente mais amplo caso o pressuposto for de que não apenas o aluno, mas sim *qualquer* ser humano, pode ser o “sujeito” a quem o ensinar se destina e de que este ensinar não é restrito aos espaços educacionais formalizados. Nesse sentido, uma ação ser considerada como ação de ensinar ou de não-ensinar depende do conceito de ensinar implicado.

A compreensão das *ações de ensinar* como ações promovidas somente por *quem ensina*, ou então por *a quem se ensina*, centrando-se apenas em *um* dos “sujeitos” envolvidos no ensinar – em *quem ensina*, que é o sujeito do verbo ensinar, ou em *a quem se ensina*, que é o seu objeto indireto –, dificulta a realização de um levantamento de *regularidades* que possibilitariam uma *definição* científica do conceito de ensinar. Ademais, nesses dois exemplos, quanto mais amplo for o conceito de ensinar que orienta o levantamento das ações de ensinar, mais “obscuridades teórico-práticas” estarão presentes na sua definição ou na tentativa desta. Dependendo do conceito de ensinar implicado nesse levantamento, pode haver maior ou menor aproximação entre as ações exercidas pelo professor (por *quem ensina*) e as pelo aluno (por *a quem se ensina*), ou elas podem até mesmo coincidir. “Dar explicações

sobre algo” pode ser tanto uma ação do professor, como uma ação do aluno. Partindo, assim, de um determinado conceito de ensinar, o professor e os alunos poderão ter diversas ações em comum. Isso traz implicações preocupantes para a delimitação, estruturação e definição do conceito de ensinar. Além disso, os métodos/propostas de práticas educacionais são baseados em conceitos de ensinar. Se estes forem construídos a partir do pressuposto de que o centro do ensinar é *um* dos “sujeitos” envolvidos no ensinar (*quem* ensina ou *a quem* se ensina), as problematizações conceituais expostas também estarão presentes nos métodos de ensinar. Contudo, de que outra forma se podem distinguir as ações de ensinar de todas as ações de não-ensinar?

Podem-se considerar não somente as ações de *quem* ensina ou as de *a quem* se ensina, mas as de ambos, entendendo que o ensinar envolve ações estabelecidas tanto por *quem* ensina, como por *a quem* se ensina. Portanto, ambos promovem ações, e isso difere dos pressupostos que sustentam as formas de distinção das ações de ensinar apresentadas nos exemplos acima. Na afirmativa “*alguém* ensina *a alguém* algo”, na qual o *alguém* é o sujeito e o *a alguém* é objeto indireto do verbo ensinar, principalmente este último costuma ser visto (provavelmente por ser o *ensinado*, o objeto indireto do verbo ensinar) como *passivo* na relação com *quem* ensina, como se só quem ensinasse promovesse ações, restando ao ensinado “sofrer” as ações de quem ensina – ou, ainda, nem “sofrê-las”, porque isso implicaria que o ensinado tivesse alguma espécie de “filtro” diante dessas ações e, nesse caso, seria melhor dizer “incorporá-las”, como uma *tábula rasa*, com uma postura passiva na relação, como se não tivesse nada a contribuir nela e como se essa relação fosse possível apenas com a ação de um dos “sujeitos”. Sendo assim, apoiar ou centralizar o ensinar em apenas *quem* ensina ou em *a quem* se ensina pode acarretar em uma série de distorções teórico-práticas, como a crença de que seja o que fizer *quem* ensina resultará em ensinar, independentemente da relação com *a quem* se ensina. Não se ensina sem existir *a alguém* a ensinar. Também não se é ensinado sem ter *alguém* que ensina. O ensinar implica essa relação coletiva. Ensinar é uma prática coletiva que envolve indivíduos; ou, ainda, é a coletividade das individualidades. Portanto, *quem* ensina e

a quem se ensina são ativos nessa relação; ambos, nesse sentido, são “sujeitos” da ação de ensinar.

Além disso, ao se considerar as ações de ambos, não basta adicionar umas às outras e, a partir da união dessas ações, definir um conceito de ensinar. O ensinar não é a soma das ações de quem ensina com as de a quem se ensina. É necessário que se reflita sobre a relação entre essas ações – ou melhor, entre algumas delas –, o que resulta dessa relação e, antes de mais nada, o que *motiva* quem ensina e a quem se ensina. Nessa perspectiva, o ensinar não implica somente ações de quem ensina e de a quem se ensina, mas as suas “inter-ações”, isto é, a relação entre as ações recíprocas. Ensinar requer especialmente que *interações* ocorram entre quem ensina e a quem se ensina. Esses “sujeitos” (quem ensina e a quem se ensina) são identificados como *polos* da interação. É a partir dessas interações que conhecimentos podem ser construídos. Essas interações ocorrem para que um dos *polos* dessa interação (ou seja, a quem se ensina) possa aprender o objeto a ser conhecido. Essa é a principal *intenção* de quem ensina e de a quem se ensina: quem ensina intenciona promover o aprender de outro alguém; quem é ensinado intenciona promover o seu próprio aprender. Para Zabala (1998), “[...] as finalidades, os propósitos, os objetivos gerais ou as intenções educacionais [...] constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica” (p. 21). Entretanto, a construção de conhecimentos não se limita ao ensinar, e nem ao aprender, mas isso será explicitado mais adiante neste capítulo.

Uma das formas de delimitar o que é o ensinar é por uma das principais características – se não a principal – que define cada prática humana: sua *intencionalidade*. Cabe lembrar que os processos educacionais abrangem *ações intencionais* e *ações não-intencionais*. Nesta perspectiva, passa a ter relevância uma definição dos termos *intenção*, *intencional* e *intencionalidade*, os quais são utilizados neste trabalho. Japiassu (1990) define *intenção* (do latim *intentio*) como:

Propósito, direção, sentido, finalidade, objetivo, que determina uma certa ação, sendo entretanto a intenção ela própria independente da realização do ato

visado. Ex: a intenção foi boa, porém deu tudo errado; não foi minha intenção ofendê-lo.

1.Em um sentido relativo ao conhecimento, encontrado já na escolástica e retomado posteriormente pela fenomenologia, a intenção é a faculdade que dá sentido ao ato do entendimento, isto é, o dirige a seu objeto real.

2.Do ponto de vista ético, discute-se a relação entre a intenção e a realização do ato, quanto à constituição do próprio ato, quanto à responsabilidade do autor e quanto à atribuição de um valor ao ato (p. 135).

Considerando essa definição de intenção, tem-se a definição de *intencional*:

1.Que possui uma intenção ou corresponde a ela. Deliberado, visado, pretendido, que é de nossa responsabilidade. Ex.: Ato intencional.

2.Segundo a fenomenologia, a consciência intencional é a consciência enquanto voltada para o objeto. Por sua vez, o objeto intencional é o objeto enquanto visado pela consciência (JAPIASSU, 1990, p. 135).

Essa definição de intencional remete à de *intencionalidade*:

Conceito central da fenomenologia, derivado de Brentano que, por sua vez, teria se inspirado na escolástica. A intencionalidade é a característica definidora da consciência, enquanto necessariamente voltada para um objeto: “Toda consciência é consciência de algo”. A consciência só é consciência a partir de sua relação com o objeto, isto é, com um mundo já constituído, que a precede. Por outro lado, esse mundo só adquire sentido enquanto objeto da consciência, visado por ela. A inter-relação entre a consciência e o real definida pela intencionalidade representa a tentativa de a fenomenologia superar a oposição entre idealismo e realismo (JAPIASSU, 1990, p. 135).

Quanto à *intencionalidade*, contemplando brevemente a visão do filósofo alemão Martin Heidegger:

[...] no âmbito da fenomenologia a I. era assumida como característica fundamental da consciência, e como tal ficou em boa parte na filosofia contemporânea, especialmente na fenomenologia e no existencialismo [...], mediante o qual Heidegger definiu a relação entre o homem e o mundo, outra coisa não é senão uma generalização da intencionalidade. Heidegger diz: “Se considerarmos qualquer relação com o ente como intencional, então a I. é possível apenas com base na transcendência, mas é preciso atentar: I. e transcendência não se identificam, e era não se funda naquela”. (*Vom Wesen des Grundes*, I; trad., it., p.24) (ABBAGNANO, 2007, p. 662-663).

Portanto, as *ações intencionais* e as *ações não-intencionais* estão relacionadas à consciência (ou não) do que se intenciona, se objetiva ou se tem por finalidade. Considerando essas definições, indaga-se: Qual é a intenção que permite distinguir as ações de ensinar das outras ações? O conceito de ensinar esvazia-se de sentido se não for tratado a partir de sua intenção: a de promover o aprender. É a sua intenção que permite averiguar por qual motivo ou razão as ações atribuídas ao ensinar são particularmente importantes ao praticá-lo. O ensino inexistente sem a *intenção* de produzir aprendizagem. Sendo assim, não se pode conceituar o ensino sem conceituar a aprendizagem. É preciso saber o que é aprender para saber o que é ensinar, embora, como dito anteriormente, esses conceitos sejam distintos um do outro. O conceito de ensinar não está contido no conjunto do conceito de aprender, porém a conceitualização do ensinar depende da do aprender, ainda que a primeira não se restrinja à última. Ademais, será visto que o conceito de ensinar depende muito mais do de aprender do que o inverso: enquanto o ensinar é apenas uma das formas de aprender, o aprender é o que mobiliza o ensinar. Nesse sentido, a relação conceitual do ensinar em relação ao aprender é mais proximal. Se ações relativas ao ensinar forem praticadas sem a *intenção* de produzir aprendizagens, não poderão ser entendidas como ensinar. Esta intenção deve estar clara na prática de ensinar. Um professor ou um tutor que propõe ações aos alunos sem ter o objetivo que eles aprendam não está ensinando. Esse posicionamento diante do ensinar e aprender conduz a uma série de problematizações teórico-práticas, entre as quais se destacam algumas a seguir.

Se ensinar é objetivar a aprendizagem, e não necessariamente a obtê-la ou alcançá-la, poder-se-ia afirmar que se ensinou algo (ou alguma coisa) a alguém sem que este tenha aprendido. Um professor poderia dizer que ensinou algo a um aluno sem que este tenha aprendido esse algo ou, ainda, que ensinou algo a um grupo de alunos e estes não tenham aprendido esse algo, apesar dos numerosos esforços do professor em ensiná-lo. Em contrapartida, em relação a essa mesma situação, os alunos poderiam dizer que o professor não lhes ensinou nada. Isto remete ao pressuposto de que se os alunos não conseguiram aprender é porque o professor

não estava ensinando, mas “tentando” ensinar. Por outro lado, poderia ser um tanto questionável a qualidade do ensino do professor que diz ter ensinado algo a um grande número de alunos os quais disseram não terem aprendido nada. Neste caso, também a intenção, a motivação e a condição dos alunos para o aprender teriam que ser levadas em consideração. Seria igualmente estranho afirmar que, se um professor, ao ensinar algo a um aluno e este ter aprendido “parcialmente” (do ponto de vista qualitativo) sobre esse algo, o professor tenha ensinado “parcialmente” a respeito. Essas problematizações podem significar que ensinar, às vezes, objetiva promover a aprendizagem e, em outros casos, objetiva conseguir de fato promovê-la, ou seja, ora pode se referir a uma *tentativa*, ora a sua *efetividade* ou *sucesso*. Esses dois sentidos são usualmente utilizados. A intensidade e a frequência de utilização de um determinado significado ou de outro em relação ao ensinar varia conforme o contexto e o sujeito que o utiliza.

É estranha, e até mesmo confusa, essa utilização cotidiana (do senso comum) multidimensional da palavra ensino como qualquer tentativa de levar alguém a aprender algo – até mesmo sem *planejamento* e fundamentação que sustente o ensinar desse algo – e, em outros casos, como a de conseguir que alguém de fato aprenda algo. Porém, quanto a esse aspecto, parece que essa dubiedade da palavra não provoca visíveis desordenamentos ou perturbações pedagógicas na *prática* de ensinar. Nesta, convive-se com esse paradoxo sem que se fique perplexo diante dele, tal como se fica frente à coexistência desses divergentes significados. Isso porque geralmente o contexto no qual a palavra ensinar é utilizada clarifica o que se quer dizer com ela, suprimindo a contradição enquanto aplicação da palavra.

Neste momento cabe retomar o exposto anteriormente: além de ações intencionais e não-intencionais, os processos educacionais abrangem *ações planejadas* e *ações não-planejadas*. O termo *planejamento* passa a ser, assim, outro que necessita ser definido por sua relevância para este trabalho. Segundo o filósofo e escritor brasileiro Antônio Houaiss (2001), por planejamento pode-se entender:

1. ato ou efeito de planejar; 2. serviço de preparação de um trabalho, de uma tarefa, com o estabelecimento de métodos convenientes; planificação [o historiador fez um p. rigoroso para o seu livro]; 3. determinação de um conjunto de procedimentos, de ações (por uma empresa, um órgão do governo etc.), visando à realização de determinado projeto; planificação; 3.1. elaboração de planos governamentais, esp. nas áreas econômica e social [...] (p. 2232).

Tendo em vista essa definição, torna-se relevante também definir o verbo *planejar*:

1.t.d. elaborar o plano ou a planta de; projetar [precisava de um arquiteto para p. a casa] 2.t.d. organizar plano ou roteiro de; programar [planejou um assalto à fortaleza]
3.t.d. ter a intenção de; tencionar [naquele dia planejou ir à praia] [...] (HOUAISS, 2001, p. 2232).

A partir dessas definições, pode-se afirmar que a *ação planejada* diz respeito à ação planejada ou programada. Pode-se dizer, assim, que planejamento é um meio para se programar as ações. Embora autores do campo da educação já tenham trazido elementos complementares a essas definições – tal como o de que planejamento também é um momento de pesquisa, reflexão e avaliação –, apresentando nuances conceituais pertinentes às especificidades do contexto educacional, aquelas compreendem a essência dos significados destas últimas. Por isso, aquelas definições, mesmo que amplas, podem ser tomadas como base neste trabalho. Vale ressaltar que o fato do *ensinar* compreender ações planejadas não o exime das ações não-planejadas também presentes no contexto educacional mais amplo em que ele está inserido.

Para prosseguir na busca de uma definição de ensinar, é fundamental reforçar a necessidade de se levar em questão a proximal relação do ensinar com o conceito de aprender. Sem pretender se alongar neste momento em uma definição do que se entende por aprender – o que será feito mais adiante neste capítulo –, é preciso basicamente ter presente que aprender é um processo *interno* do *sujeito* que se relaciona com o meio, devendo ser contextualizado quanto ao processo amplo

de formação de conhecimentos e de desenvolvimento humano. Esse entendimento de aprendizagem traz implicações às problematizações levantadas e a outras.

Pressupor que somente se ensina algo a alguém quando esse alguém aprende esse algo pode acarretar na crença de que é possível que o ensinar dê conta de todos os processos que envolvem o aprender, o que seria supervalorizar o ensinar e, ao mesmo tempo, reduzir a dimensão do que implica o aprender. Se o ensino só for considerado como tal quando leva à aprendizagem, poder-se-ia pensar que quando alguém ensina algo e ocorreu aprendizagem é porque tudo o que envolve esse algo foi ensinado por esse alguém, tudo o que envolve esse algo foi aprendido por outro alguém, e isso geralmente não ocorre. Às vezes, quando um professor está ensinando algo a um aluno, este aprende sobre esse algo (e outras coisas mais) não porque o professor está ensinando esse algo, mas pelas múltiplas *abstrações* (PIAGET, 1995) que o aluno faz paralelamente e que, inclusive, podem não ter diretamente relação com o ensinar do professor. Isso porque, na perspectiva piagetiana, há variedades de aprendizagem em questão, a aprendizagem *stricto sensu* e a *lato sensu*, as quais serão tratadas no próximo tópico deste capítulo.

Portanto, afirmar que só se ensina quando este ensino efetiva a aprendizagem é diferente e mais amplo do que afirmar que alguém só ensina algo a outro alguém quando este aprendeu esse algo por esse alguém. Considerar que o ensinar implica a efetividade do aprender pode também anular a relevância da totalidade do trabalho docente que envolve o ensinar caso o aluno não tiver aprendido, sendo que a aprendizagem, como uma das formas de conhecer, faz parte do desenvolvimento humano e, portanto, está submetida a processos cognitivo-sócio-afetivos, aos quais, na maioria das vezes, o ensinar não tem acesso e, muito menos, domínio. Interpretações distorcidas também podem ser consequentes do pressuposto de que o ensinar só existe a partir do sucesso do aprender, como, por exemplo, entender que ensinar algo sempre resulta em aprender esse algo por via do ensinar ou que todas as formas de aprender possam ser reduzidas ao aprender apenas como resultante do ensinar. Tanto não se pode pressupor que todo o ensino conduz a uma

aprendizagem como, tampouco, que toda a aprendizagem é resultante do ensino. Por isso, ao se tratar dos processos de ensinar e de aprender é imprescindível considerar o processo educativo como um todo.

Pressupor o ensinar como prática que intenciona o aprender, e que não necessariamente requer que a efetive, pode atender melhor o conceito de aprender em questão, fundamentado em pressupostos interacionistas, ainda que existam as mencionadas problemáticas práticas do uso do termo ensinar. Uma síntese conceitual dessas articulações entre o ensinar e o aprender será também apresentada no último tópico deste capítulo. Passar-se-á agora à discussão dos *sentidos* e *significados* conferidos ao ensinar, tendo em vista a intencionalidade que ele comporta.

O ensinar na sentença “*ensinar a fazer algo*” não tem a mesma dimensão de significado *prático* do empregado na sentença “*ensinar sobre algo*”. O *ensinar* nas situações “*ensinar a dirigir um carro*” e “*ensinar a usar um computador*” implica uma tipologia de conjunto de ações distinta da que é utilizada nas situações “*ensinar sobre a mecânica da ignição do carro*” e “*ensinar sobre a mecânica de um computador*”. É, dessa forma, necessário diferenciar, inicialmente, pelo menos dois sentidos no modo de se referir ao ensinar, tendo em vista os procedimentos metodológicos deste trabalho, os quais consideram uma instituição pública de ensino superior como contexto de investigação.

Sendo assim, o ensinar pode ser tratado de um ponto de vista amplo como *trabalho, ocupação* ou *ofício*. O ensinar nesse sentido abarca um corpo de práticas ou ações – estas podendo ocorrer tanto no modo presencial como no a distância – desenvolvidas em “aula” e na (e pela) instituição educacional em função da promoção da aprendizagem, como: o planejamento das aulas, a elaboração do material a ser utilizado (tais como o plano de trabalho, os instrumentos avaliativos e os referenciais teóricos para leitura); a interlocução entre profissionais da instituição; a organização do ambiente virtual de “aula”; os registros avaliativos; a proposição de tarefas; a apresentação de problematizações teórico-práticas; o desenvolvimento de seminários

e trabalhos em grupo; as ações administrativo-educacionais pertinentes a essa prática. Nesse âmbito, de acordo com Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), o *trabalho docente* (este não somente exercido por professores, pois no caso da EAD os tutores têm tido um papel importante nessa ação), o qual compreende o ensinar, apresenta dois polos: o do trabalho codificado e o do trabalho não-codificado (p. 41). No que se refere a esses polos, esses autores consideram:

Com efeito, pode-se privilegiar os aspectos nitidamente burocráticos e codificados ou prescritos do trabalho, com tudo que traz de rotineiro, de obrigações formais, de cargas institucionais, de normas, regulamentos e procedimentos, em síntese, tudo aquilo que lhe dá um caráter previsível e rotineiro. Por outro lado, pode-se também considerar os componentes informais da ação, aqueles aspectos que estão implícitos ou “invisíveis” no ofício e suas inúmeras contingências, imprevistos, ou seja, as áreas flutuantes que revelam sua complexidade (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 41).

Como visto, o ensinar no sentido amplo, enquanto profissão e empreendimento, envolve uma série de ações. Estas são desenvolvidas, em maior ou menor intensidade, em função da *intenção* que move e justifica o ensinar – a de promover o aprender –, mas para que esse modo de entender o ensinar se constitua como tal é necessário que compreenda as práticas de ensinar do ponto de vista restrito, pois as ações amplas do ensinar sem as ações específicas deixam de ser ações do ensinar. Neste sentido, como podem ser distinguidas as ações específicas de ensinar das ações amplas e de todas as outras ações? Por que as ações amplas de ensinar, se não forem relacionadas com as específicas, não podem ser consideradas como ações de ensinar? Por exemplo, por que tão somente planejar aulas não é ensinar? O sentido restrito se refere às ações próprias do *ato* de ensinar enquanto promoção de ações e interações entre sujeitos, visando à aprendizagem por um dos *polos* da interação de um determinado objeto de conhecimento. Estando posta essa definição, são clarificadas as respostas às questões indicadas. Por qual razão se planejam aulas se não for para que elas sejam concretizadas e, sobretudo, para que a repercussão delas seja a aprendizagem de outrem ou, pelo menos, a promoção desta? As ações amplas do ensinar só têm sentido em existir para a realização das ações específicas relativas ao ato de ensinar propriamente dito, enquanto que as ações específicas

do ensinar, por sua vez, são possibilitadas e viabilizadas pelas e/ou no contexto das ações amplas.

Ampliando o levantamento dos significados de ensinar, além de ser entendido como ocupação, trabalho, ofício, profissão, empreendimento (por exemplo: alguém ensina) ou ato de ensinar (por exemplo: alguém ensina algo a alguém), o *ensinar* é também usado, em diversos e diferentes contextos, no sentido de educar, instruir (por exemplo: alguém teve esse ensino); ministrar aulas (por exemplo: alguém ensinou hoje); ensinamento, lição; disciplina, adestramento (por exemplo: foi um ensinamento para alguém).

Com base nesse quadro, é possível distinguir vários significados costumeiramente atribuídos ao ensinar, sendo que esses significados geralmente não têm limites perfeitamente definidos no uso diário do termo. Embora esses outros significados também façam parte da definição de ensinar, eles serão menos contemplados neste trabalho. Este tratará mais enfaticamente dos primeiros sentidos apresentados – ou seja, o sentido amplo, relativo à ideia de trabalho ou ofício, e o sentido restrito, referente ao ato de ensinar –, sendo que se preocupará em analisar principalmente o ensinar perante o sentido restrito, considerando que este está situado no cenário do ensinar no sentido amplo.

O ensinar, do ponto de vista restrito, envolve sempre *alguém* que ensina, *algo* a ser ensinado e *outro alguém* a quem se ensina ou, ainda, se *alguém* ensina, deve existir *outro alguém* e *algo* a serem ensinados pelo alguém que ensina, mesmo quando o objeto direto e o objeto indireto do verbo ensinar não estejam explicitamente referidos. Como vislumbrado nos exemplos expostos anteriormente, ensinar, nesse sentido, é um verbo transitivo direto e indireto. Essa relação é compatível com o significado de ensinar enquanto busca pela promoção da aprendizagem e também enquanto efetividade da aprendizagem, conforme o exposto a seguir.

Do ponto de vista amplo (no qual o ensinar significa trabalho, ocupação ou ofício), a expressão *alguém ensina* pode significar uma sentença completa, pois o ensinar é entendido nesse caso como um “verbo intransitivo”, não sendo necessário explicitar ou subtender que alguém está ensinando algo a outro alguém. Como no sentido restrito o verbo ensinar requer os objetos direto e indireto, mesmo que eles não estejam devidamente explícitos, o ensinar não pode ser considerado como uma capacidade independente do que se ensina e de a quem se ensina: ser capaz de ensinar ou não ser capaz de ensinar deve ser visto diante de seus *objetos* (direto e indireto). Ser capaz de ensinar não significa ser capaz de ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa em qualquer lugar e momento. Afirmar que um professor (ou um tutor ou, ainda, um aluno) ensina *bem* ou que um professor ensina *mal* – sejam quais forem os *objetos* envolvidos, o tempo e o espaço –, resulta em uma análise maquinéista que supervaloriza o sujeito ensinante e o próprio ato de ensinar. Além disso, o “ensino em si” não é nem bom nem mal. Para ser um *bom* ensinante é preciso, no mínimo, saber uma parcela (o domínio que for preciso deste) sobre *o que* se pretende ensinar e saber *algo* (o que for preciso saber) sobre *a quem* se pretende ensinar – no que se refere ao que implica o seu processo de aprendizagem –, com a finalidade de promover o aprender de quem se espera ensinar e de efetivamente promovê-lo. Obviamente, avaliar quem é um bom ou mau ensinante não é uma tarefa simples de ser realizada, pois implica a especificidade de cada ato de ensinar, a de seus objetos e a dos demais fatores correlacionados, além de, sobretudo, saber se houve aprendizagem a partir do ensinar, ou ainda, se a intenção de promover o aprender pôde ser efetivada. Esta tarefa não se compreende entre os objetivos deste trabalho. Este se preocupa com analisar como se processam as práticas de ensinar, principalmente no sentido restrito do termo, mas contextualizado em seu sentido amplo.

Como referido até o momento, o ensinar, no sentido restrito, está relacionado ao objeto indireto *a alguém* – ensinar *a alguém*. Se promover o aprender é o que justifica o ensinar, e o aprender consiste em um processo interno do *sujeito* a ser ensinado (respectivo ao *objeto indireto* do verbo ensinar), este sujeito consiste em uma das preocupações centrais dessa prática. Neste caso, o ensinar está voltado ao sujeito

a ser ensinado (porém, não está restrito a ele), considerando a relação do sujeito ensinante e do ensinado com *o que se ensina* (pois, afinal, o aprender está também em função de *algo* – ensinar *algo*). Ensinar é uma prática que intenciona que alguém aprenda algo e não apenas que algo seja apresentado ou exposto a esse alguém, como defendido em concepções empiristas. Quando alguém ensina a outro alguém, tem que se ter presente *o que se ensina* nessa relação entre esses sujeitos. *O alguém que ensina* e *o outro alguém* são *polos* que são contemplados nos atos de ensinar, além de envolver *o que se ensina*. É, numa perspectiva interacionista, minimamente uma relação entre dois *polos* que interagem em função do *objeto* do aprender. *O outro alguém* e *o que se ensina* são dimensões do ensinar a serem respeitadas por quem ensina, tendo presente que elas coexistem.

Há diversas relações entre *saber* e *poder* que atravessam o ensinar. O ensinar não é uma prática exclusiva do professor ou de qualquer pessoa. O ensinar é também praticado, com maior ou menor intensidade e frequência, por alunos, por tutores, por coordenadores de cursos, por todos os envolvidos nas práticas/processos de ensinar, tanto no sentido amplo, quanto no restrito. Os alunos ensinam muitas coisas aos professores, até mesmo a como serem professores e a como serem *bons* professores. Quando o professor ensina algo ao aluno nessa *interação* entre sujeitos – palavra usada no sentido piagetiano –, não só o aluno, mas o professor muitas vezes também aprende algo, além do fato que teve que aprender esse algo para poder ensiná-lo. Inclusive, o professor pode aprender muito mais nessa relação do que o outro a quem o ensinar se dirige, embora não seja esse o objetivo primordial do ato de ensinar. Outrossim, o ensinar não se restringe aos espaços educacionais formalizados – como as instituições escolares e as de ensino superior – e, tampouco, só pode ser exercido por profissionais da educação. O ensinar faz parte da vida humana enquanto processo educacional que perpassa toda a sua existência. *Qualquer alguém* pode *ensinar* qualquer algo a qualquer alguém, como também *qualquer alguém* pode *aprender* qualquer algo com qualquer alguém.

Tanto os *atos de ensinar* de um *professor* (ou de outro profissional da Educação), como os de um *alguém* que não possui formação ou experiência como professor intencionam (ou podem intencionar) promover o aprender. Os atos de ensinar de ambos estão embasados em concepções epistemológico-educacionais. Porém, espera-se que os atos de ensinar do primeiro estejam mais fundamentados em *teorias epistemológico-educacionais* do que os do segundo, em um nível qualitativamente mais profundo de *consciência* – no sentido empregado por Piaget (1978) – de suas opções teórico-práticas. Quanto mais *consciência* quem ensina tiver de suas próprias concepções teórico-práticas e quanto mais científicas forem as *teorias epistemológico-educacionais* que embasam a prática de quem ensina, mais fundamentando este estará para compreender os processos de ensinar e de aprender, bem como os fatores correlacionados a esses conceitos. Estudá-los na perspectiva das ciências da Educação e da Psicologia, além de outras ciências interrelacionadas, possibilita compreender melhor como o ser humano aprende, quais são os fatores implicados nesse processo e que práticas podem ser promovidas para viabilizar que o sujeito conheça o objeto a ser conhecido, que teorias melhor fundamentam as práticas de ensinar, que práticas melhor se aplicam a consistentes teorias de ensinar. O nível de cientificidade do ensinar a ser praticado é uma diferença vital entre suas práticas. Isso não significa que *alguém* que não possui formação ou experiência como professor tenha menos sucesso ao praticar o ensinar do que um professor. No entanto, provavelmente, compreenderá menos os processos implicados e, portanto, sua prática será menos reflexiva.

Em relação aos atos de ensinar, além da sentença “*alguém* ensina a outro alguém algo”, utiliza-se no dia-a-dia, em muitas situações, a sentença “*algo* ensina a alguém algo”. Entretanto, *algo* pode ensinar a alguém algo? Podem-se distinguir dois tipos de *algo* (que ensina) que costumeiramente são atribuídos na última sentença. O *algo que ensina* pode se referir tanto a coisas (algos) que *são criadas pelo ser humano*, como a coisas que *não são criadas por ele*. Vejamos primeiramente exemplos de coisas não criadas pelo ser humano: “a vida nos ensina” e “a natureza nos ensina”. Pergunta-se a partir deles – tendo em vista uma das características que define

o ensinar, ou seja, a sua intenção: a vida ou a natureza têm *intenção*? E, ainda, podem ter intenção de promover o aprender? São necessárias algumas retomadas conceituais assumidas neste trabalho para que se possa responder a esses questionamentos. O ensinar é uma *prática educacional intencional*. Ele se refere a uma fração das ações intencionais da Educação que, ainda que sejam significativas, são relativas a uma parte do todo do processo educacional. O que essa prática intenciona? Ela intenciona promover o aprender. Como referido anteriormente, a *intenção* ou *intencionalidade* é proveniente do e pertencente ao ser humano. O ser humano, ao criar algo, imprime o produto de sua intencionalidade nesse algo. A intencionalidade não passa a ser desse algo, mas continua sendo de quem o criou. O mesmo ocorre em relação a quem utiliza esse algo. Portanto, algo ou alguma coisa não podem intencionar e, portanto, não podem ensinar. Por certo aprendemos com a vida, a experiência e a natureza, mas isso não significa que elas nos ensinam, que tenham a intenção de promover o nosso aprender. Não é porque aprendemos com alguém ou com algo que este nos tenha ensinado; também não é porque aprendemos algo que tenhamos aprendido esse algo com alguém ou com algo. Volta-se, assim, a se referir às “interpretações distorcidas” de ensinar já apresentadas. O ensinar é apenas uma das formas de aprender; entretanto, ele consiste em uma prática que envolve ações que vão além de sua intencionalidade – a promoção do aprender – e, portanto, não se restringe ao conceito de aprender. Essas reflexões deixam claro (pelo menos, em parte) que há uma distinção significativa entre os conceitos de ensinar e aprender.

Resgate-se aqui a afirmativa “*algo* ensina a alguém *algo*”. Foram expostos alguns exemplos (utilizados no senso comum) nos quais essa afirmativa não se aplica no que se refere ao conceito de ensinar que está sendo proposto neste trabalho. A *vida* e a *natureza* não foram “intencionalmente criadas” e, quanto menos, intencionam promover o aprender. E no caso de quando se afirma que “os erros nos ensinam” ou que “a experiência nos ensina”? Estes podem ser designados como exemplos de coisas “criadas” pelo ser humano. Por mais que se diga que os erros servem para que possamos aprender com eles a fim de não repeti-los, não se costuma errar *propositadamente* almejando que alguém aprenda pelos erros cometidos. Isso não

se aplica nem à *escola* que defende o aprender com base na “teoria das tentativas de ensaios e erros” – a qual combina “[...] a ideia apriorista, segundo a qual as soluções derivam de uma atividade própria do sujeito, e a ideia empirista, para a qual a adoção da boa solução é devida, em definitivo, à pressão do meio externo” (PIAGET, 1987, p. 368-369) –, pois para esta os “erros” não são necessariamente provocados, mas consequentes das tentativas que almejam os acertos. Reafirma-se, por isso, que o fato de os erros (ou da experiência) não ensinarem não significa que não se possa *aprender* com e/ou pelos erros.

No âmbito da Educação a Distância, a exemplo do que ocorre em outras práticas educacionais, emprega-se frequentemente a afirmativa “*algo* ensina a alguém *algo*”. Utilizam-se, por vezes, recursos tecnológicos e materiais, atribuindo-lhes a responsabilidade do ato de ensinar. Cria-se um hipertexto e se intenciona que ele (a coisa material) assuma o papel do *alguém* (a pessoa) que ensina, ou seja, que ele seja o “alguém” (ou ainda, o “algo personificado”) que ensina algo a outro alguém. Nesse sentido, vejam-se as seguintes questões: Um *hipertexto* pode ensinar? Ele pode intencionar a promoção do aprender? Um *hipertexto* criado com a intenção de promover o aprender pode ensinar? Embora sejam considerados os mesmos posicionamentos teóricos antes postos frente a essa problematização, agregam-se outros aspectos importantes. Um hipertexto utilizado em uma situação educacional não é neutro, tal como qualquer coisa material que for “criada” pelo ser humano. Ele é construído a partir de determinados pressupostos teórico-práticos, os quais remetem a uma intencionalidade. Ele pode ser criado por alguém que tenha a intenção de promover o aprender. Esta intenção está embasada em indicadores conceituais construídos a partir de específicas concepções epistemológico-educacionais frente aos processos de ensinar e de aprender. Mas será que isso é suficiente para afirmar que um hipertexto pode ensinar? A *intenção* de promover o aprender é do hipertexto (no caso, da coisa material) ou de quem o criou? Será que o sujeito que *criou* o hipertexto é quem ensina por meio dele? A intenção de promover o aprender é do sujeito que *utiliza* o hipertexto ao ensinar? Ou a intenção de promover o aprender é apenas do sujeito que *utiliza* o hipertexto para o seu aprender? Ou, ainda, o hipertexto,

quem o criou e quem o utiliza podem objetivar a produção de aprendizagens? Será que todos eles podem ensinar?

Para responder a essas questões é preciso ter novamente em vista que ensinar é uma *prática educacional intencional planejada*, sendo imprescindível considerar as definições de *prática*, *intencionalidade* e *planejamento* apresentadas no presente capítulo. Em primeiro lugar, ensinar é “praticar”, o que, em síntese, é *agir* – de ação, no sentido denominado por Piaget – sobre algo e sobre alguém. Nesse sentido, um hipertexto pode agir sobre o sujeito quando este age sobre ele. Em segundo lugar, a intenção ou a intencionalidade visada pela prática de ensinar refere-se à “vontade” do sujeito ou à que ele coloca em algo. Apenas os sujeitos têm *intenção* de algo. Sendo assim, o sujeito pode intencionalmente promover aprendizagens por meio de algo criado e/ou utilizado por ele. Em último lugar, ensinar é uma prática planejada a partir de uma intenção. A ação de planejar ou planificar é tipicamente promovida por sujeitos. Portanto, o hipertexto não pode ensinar, mas ele pode ser um meio para a concretização do ensinar intencionado por alguém. Por tudo isso, pode-se afirmar que tanto quem criou o hipertexto, como quem o utiliza para ensinar, poderia objetivar produzir aprendizagens e, por isso, poderia ensinar através do hipertexto, entendendo que esse ensinar dependeria principalmente de ações dos sujeitos ensinados. É, assim, facilmente concebível que *alguém* “pratique” o ensinar por meio do hipertexto, seja pela sua criação ou utilização para o ensinar. Pode-se aprender tanto com quem criou o hipertexto por meio deste, como com quem o utiliza ao ensinar. Contudo, independentemente da ação de ensinar, um hipertexto poderia possibilitar aprendizagens, pois se pode aprender com ele mesmo que ninguém o tenha criado ou utilizado com o objetivo de ensinar.

Nessa perspectiva, essa discussão tange à Educação como um todo, incluindo as especificidades da Educação a Distância. Algumas propostas e práticas pedagógicas de cursos de graduação desenvolvidos na modalidade a distância utilizam-se de hipertextos para a proposição de problematizações teórico-práticas e de ações a serem realizadas. Muitas destas propostas consistem na e se reduzem à criação de

hipertextos por professores e posterior publicação destes em ambientes virtuais, a partir dos quais os hipertextos são acessados pelos alunos. Nesta situação, o aluno geralmente não possui um intermediário humano *presencial* – com a exceção do apoio, muitas vezes esporádico, de alguns tutores presenciais – que o “auxilie” no processo de aprender *algo* por meio do hipertexto, e, por vezes, o “auxílio” nesse processo por meio das tecnologias da comunicação é limitado. Se esse “auxílio” não estiver inserido de alguma forma no próprio hipertexto, dependerá tão somente do aluno agir sobre o objeto de conhecimento apresentado no hipertexto para que possa promover o seu aprender. É por isso, talvez, e por outras razões, que a necessidade de *autonomia* (PIAGET, 1994) por parte do aluno é sempre referenciada pelos que caracterizam a EAD.

A partir disso, torna-se ainda mais visível que a Educação é consideravelmente mais ampla que o Ensinar; ela engloba este conceito. Aprender com a *vida*, a *natureza*, a *experiência* e os *erros* faz parte de nossa educação, mas não se pode afirmar que elas têm intencionalidade, que possuem intenção de promover o aprender, ou ainda, que ensinam. Nesses casos, a afirmativa “algo *educa* a alguém algo” poderia melhor substituir a aplicação usual da afirmativa “algo *ensina* a alguém algo”. Isso porque estão compreendidas no educar as práticas educacionais *não intencionais*, além das intencionais. Diariamente, praticamos, *agimos* sobre pessoas e coisas sem termos uma intenção explícita que sustente a nossa ação; também estamos constantemente submetidos a ações que partem de outro alguém ou de algo. Sendo assim, nosso cotidiano é composto por ações cometidas ou a que somos submetidas sobre as quais não tomamos sempre *consciência*, e se tomamos também deve ser considerado qual é o nível de consciência que temos delas (PIAGET, 1978).

Quando alguém ensina algo a outro alguém, não apenas esse outro alguém pode aprender esse algo que está sendo ensinado, como, paralelamente, também pode aprender *outro(s) algo(s)*. Esse outro algo não é propriamente “intencionado” por quem ensina, mas faz parte do processo educativo. Quando se ensina algo a alguém, *visões de mundo*, *sociedade* e *de ser humano* perpassam esse processo educativo.

Nossas concepções embasam as nossas práticas e por elas são desveladas, mesmo que não se tenha a intenção disso ao ensinar. Sendo assim, quando alguém ensina a outro alguém sobre esse algo, além do *algo*, *outro(s) algo(s)* também pode(m) ser *aprendido(s)*. Esse(s) *outro(s) algo(s)* não é(são) conseqüente(s) da intenção que move o ensinar, entretanto, é(são) conseqüente(s) das práticas/ações não-intencionais do educar. No processo educativo, as intencionalidades coexistem com as não-intencionalidades. Portanto, como já referido, educação e ensino são conceitos distintos, mesmo que às vezes a fronteira entre esses dois conceitos possa parecer tênue.

A partir desse entendimento dos processos de ensinar, ao concebê-lo como uma prática não limitada aos espaços formais, redimensiona-se a abrangência de conceitos que a considerem restrita ao poder das instituições e de profissionais da Educação. No entanto, embora se tenha esse entendimento, essa pesquisa não teve como finalidade analisar *todos* processos de ensinar, mas sim os processos de ensinar na educação a distância ocorridos em instituições de ensino superior, mais especificamente no contexto de investigação. Mesmo tendo presente que os processos de ensinar se atravessam entre eles mesmos, independentemente dos denominados sentidos amplo e restrito de ensinar – bem como são atravessados por outros processos sociais –, utiliza-se essa categorização de sentido amplo (que se refere ao trabalho, ocupação ou ofício) e de sentido restrito de ensinar (que se refere ao ato de ensinar) para que se possa viabilizar o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, o ensinar é uma *prática educacional intencional*, mas não se limita a isso. Há outros elementos que precisam ser considerados em sua definição, os quais também sustentam as reflexões, posicionamentos e exemplos trazidos neste capítulo. Como visto, *ensinar* é uma palavra que historicamente foi assumindo uma multiplicidade de aplicações no idioma que dificilmente se enquadram em uma definição simples, que seja capaz de fornecer a essência ou o verdadeiro significado da palavra. Uma definição de ensinar conduz a problematizações no que deparamos essa definição

com as aplicações práticas do termo. No entanto, para que o ensinar possa ser investigado, ou seja, tratado cientificamente, é necessário que se tenha uma definição consideravelmente delimitada. Para tanto, a proposta de definir o ensinar neste trabalho consiste na seleção de significados que pretendam ser úteis e adequados para a fundamentação deste, entendendo que paradoxos estarão intrínsecos. Se uma definição de ensinar tiver consistência teórico-prática, contemplando algumas das principais formas de uso do termo, as nuances/inconstâncias da língua ou expressões nas quais a definição não possa ser empregada tornam-se irrelevantes. Essa é uma característica própria de todas as definições úteis do ponto de vista científico, sendo que esta característica não limita ou inibe a sua utilidade.

Por um lado, a delimitação/precisão de uma definição de ensinar leva em conta que essa palavra não apresenta o mesmo sentido para todos que a utilizam. Cada um tem os seus próprios significados de ensinar, sendo eles apoiados em concepções e práticas. Se não forem sustentados em teorias consistentes, esses significados podem ser esvaziados diante da prática, dos fatos concretos. Por outro lado, inexistente uma única definição de ensinar, e, por isso, não se objetiva, de maneira alguma, buscar a “verdadeira” definição de ensinar, pois é um termo que deve ser entendido em contextos abertos, mutáveis e ambíguos. Isso não significa que não se possa fazer uma definição, esta entendida como uma descrição geral de significados e, ainda, uma explicação clara e concisa de como eles podem ser empregados. As possibilidades e vantagens que emergem de uma definição coexistem com suas contradições. Estas podem se tornar até mesmo importantes, pois resultam na busca de elucidações por meio de novas ações e interações entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido, visando novas aprendizagens.

Tendo presente o conceito de aprendizagem que será tratado mais detalhadamente a seguir, bem como os argumentos apresentados até o momento sobre o ensinar, pode-se propor uma definição de *ensinar*, a qual será apresentada no último tópico deste capítulo. Esta não tem a preocupação de ser uma definição formal, mas uma definição que possa ser referência para que o desenvolvimento

da proposta de investigação seja viável. Para tal definição, têm-se presentes alguns aspectos fundamentais, os quais foram, de certa forma, contemplados nas reflexões anteriormente expostas. O ensinar:

- a) faz parte do processo da Educação;
- b) é uma prática educacional;
- c) é intencional (sendo que sua intenção é promover o aprender de um dos polos da interação sobre um objeto de conhecimento);
- d) é processual (diacrônica), gradual;
- e) é planejado (de controle sistemático, embora também envolva imprevisibilidades, por fazer parte do contexto educacional, conforme foi exemplificado acima);
- f) pode ser praticado de distintas formas;
- g) envolve algo (ou alguma coisa) a ensinar;
- h) é uma prática coletiva (implica ações e interações humanas);
- i) fundamenta-se em concepções epistemológico-educacionais;
- j) pode ser praticado por qualquer alguém;
- k) pode ocorrer em qualquer tempo e espaço.

Zabala (1998) considera que são necessários instrumentos teóricos consistentes para analisar a prática educativa e, mais especificamente, as variáveis que incidem no ensinar, entre os quais identifica a fonte sociológica ou sócio-antropológica, a fonte epistemológica, a fonte didática e a fonte psicológica, existindo diferentes graus de vinculação e de dependência entre elas (p. 21). Por exemplo, para o autor, as fontes psicológica e didática são estreitamente inter-relacionadas, mas se encontram em dois planos diferentes, pois “[...] dificilmente pode se responder à pergunta de como ensinar, objeto da didática, se não sabemos como as aprendizagens se produzem” (p. 22), e acrescenta:

A concepção que se tenha sobre a maneira de realizar os processos de aprendizagem constitui o ponto de partida para estabelecer os critérios que deverão nos permitir tomar as decisões em aula. No entanto, é preciso sempre ter presente que estas aprendizagens só se dão em situações de ensino mais ou menos explícitas ou intencionais, nas quais é impossível dissociar, na prática, os processos de aprendizagem dos de ensino. Nesta perspectiva

integradora, o conhecimento, que provém da fonte psicológica, sobre os níveis de desenvolvimento, os estilos cognitivos, os ritmos de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem etc., é essencial para precisar as referências que se devem levar em conta ao tomar as decisões didáticas. Assim, pois, o outro referencial para a análise da prática será o que é determinado pela *concepção que se tem dos processos de ensino/aprendizagem* (ZABALA, 1998, p. 22).

Sendo assim, esta Tese segue essa direção teórico-metodológica, considerando essas fontes como fundamentos para a investigação de concepções e práticas de ensinar na educação superior a distância. Também por essa, entre outras razões, justifica-se o uso da Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget como uma teoria de consistência teórico-prática para dar suporte ao tratamento do objeto desta pesquisa.

Após tratar do conceito de aprender/ aprendizagem, os aspectos elencados acima relativos à definição de ensinar serão retomados sinteticamente no último tópico deste capítulo, já no formato da definição proposta para os fins da Tese.

3.4 Concepções de Aprender

A ação do ensinar atua sobre o aprender. É necessário, assim, conhecer o fenômeno sobre o qual o ensino atua: a aprendizagem. As concepções de ensinar se apoiam em concepções de aprender. Gómez (1998) afirma que “[...] o conceito de aprendizagem é um conceito prévio, um requisito indispensável para qualquer elaboração teórica sobre o ensino” (p. 28). A teoria e prática de ensinar necessitam de um corpo de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem. Para esse autor:

O exame realizado ao longo de diferentes teorias de aprendizagem evidencia, de forma clara, não apenas a disparidade de enfoques, mas também, sobretudo, a existência de diferentes tipos de aprendizagem e a maior pertinência de cada uma das formulações teóricas para algumas classes determinadas. Está sem resolver a polêmica histórica entre a concepção unitária da aprendizagem e a consideração em sua existência de categorias

bem diferenciadas. Toda teoria sobre a aprendizagem deverá explicar tanto as peculiaridades que identificam e distinguem diversas classes, quanto as características comuns subjacentes a estas e que justificam sua denominação como 'processo de aprendizagem'. É esta teoria, que integra sem simplificar, que distingue sem divorciar, que a prática pedagógica exige, tanto para compreender como para orientar na escola os fenômenos de ensino-aprendizagem (GÓMEZ, 1998, p. 47).

O ensinar, como a didática, necessita apoiar-se em alguma teoria psicológica da aprendizagem. Entretanto, é importante salientar que a maioria dessas teorias “[...] são modelos explicativos que foram obtidos em situações experimentais e referem-se a aprendizagens de laboratório, que só relativamente podem explicar o funcionamento real dos processos naturais da aprendizagem incidental e da aprendizagem na aula” (GÓMEZ, 1998, p. 28). O conceito de ensinar desenvolvido neste trabalho está levando em conta essa recomendação.

Gómez (1998) classifica as teorias psicológicas de aprendizagem em dois amplos enfoques com suas diferentes correntes. Para o autor, o primeiro enfoque refere-se às teorias associacionistas, de condicionamento, de estímulo-resposta (E-R), dentro das quais se podem distinguir duas correntes: a) Condicionamento clássico, que inclui Pavlov, Watson e Guthrie; e b) Condicionamento instrumental ou operante, que inclui Hull, Thorndike e Skinner (p. 28). Esse primeiro grupo concebe a aprendizagem, em maior ou menor grau, como:

[...] um processo cego e mecânico de associação de estímulos e respostas provocado e determinado pelas condições externas, ignorando a intervenção mediadora de variáveis referentes à estrutura interna. A explicação da influência das contingências externas sobre a conduta observável, e a organização da manipulação de tais contingências para produzir, conseqüentemente, as condutas desejadas, são a pedra fundamental da teoria da aprendizagem (GÓMEZ, 1998, p. 29).

O segundo enfoque refere-se às teorias identificadas pelo autor como mediacionais, dentro das quais se podem distinguir múltiplas correntes com importantes matices diferenciadores: a) Aprendizagem social, condicionamento por imitação de modelos, que inclui Bandura, Lorenz, Tinbergen e Rosenthal; b) Teorias cognitivas,

dentro das quais se distinguem várias correntes ao mesmo tempo (como a Teoria da *Gestalt* e a psicologia fenomenológica, que inclui Kofka, Köhler, Whertheimer, Maslow e Rogers; a Psicologia genético-cognitiva, que inclui Piaget, Bruner, Ausubel e Inhelder; e a Psicologia genético-dialética, que inclui Vygotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein e Wallon) e c) A teoria do processamento de informação, que inclui Gagné, Newell, Simon, Mayer e Pascual Leone (GÓMEZ, 1998, p. 29). Portanto, para o autor, ao contrário do primeiro grupo, esse segundo considera:

[...] em toda aprendizagem intervém, de forma mais ou menos decisiva, as peculiaridades da estrutura interna. A aprendizagem é um processo de conhecimento, de compreensão de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas. A explicação de como se constroem, condicionados pelo meio, os esquemas internos que intervêm nas respostas condutuais é seu problema capital e um propósito prioritário (GÓMEZ, 1998, p. 29).

Essa classificação das teorias de aprendizagem proposta por Gómez é uma entre outras possibilidades classificatórias. A apresentação dessa classificação não intenciona delinear as concepções de aprender específicas de cada uma das correntes mencionadas acima, mas situar o contexto diversificado em que se encontram as teorias de aprendizagem, a partir do qual se situa o conceito de aprender. O objetivo deste é apresentar o conceito de aprender na perspectiva interacionista.

Portanto, entre as teorias de aprendizagem humana que abordam a construção do conhecimento, esta Tese opta por construir uma compreensão da aprendizagem humana segundo pressupostos da Teoria Epistemologia Genética de Jean Piaget. Para isso, o tópico seguinte apresenta pressupostos teórico-práticos piagetianos acerca da Aprendizagem. Parte-se, assim, da seguinte questão orientadora: o que se compreende por aprendizagem na teoria piagetiana? Através de “problemas” piagetianos de alcance epistemológico, apresentam-se conceitos básicos sobre a aprendizagem a partir da Epistemologia Genética.

3.4.1 Aprendizagem: Pressupostos Piagetianos

A apresentação do presente tópico do capítulo sobre pressupostos teórico-práticos piagetianos acerca da *aprendizagem* deve-se à necessidade de definição de conceitos básicos em Epistemologia Genética sobre a mesma como superação de entendimentos insuficientes e, por vezes, distorcidos da teoria de Jean Piaget – evidenciados no senso comum educacional – tanto por parte daqueles que defendem, quanto dos que criticam contribuições da Epistemologia Genética na aprendizagem escolar, bem como, mais especificamente, a aplicação do construtivismo piagetiano no contexto educacional como um modelo pedagógico. Já de início tem-se presente que tal necessidade revela que teorias e práticas educativas remetem a determinadas visões e implicações epistemológico-educacionais.

Sendo assim, tem-se como principal questão orientadora deste tópico do presente capítulo: o que se compreende por aprendizagem na teoria piagetiana? Considerando essas e outras questões, o corpo textual deste tópico objetiva apresentar propriamente conceitos básicos sobre a aprendizagem a partir da Epistemologia Genética. Para isso, serão apresentados diversos *problemas* piagetianos, isto é, questões provocativas de alcance epistemológico. Foram selecionados alguns referenciais teóricos piagetianos como resposta e levantamento de novas questões em relação a esses problemas.

É relevante considerar, primeiramente, que qualquer trabalho que tenha o intuito de dissertar sobre a aprendizagem do ponto de vista piagetiano terá que abranger outros conceitos-chave do autor, pois os conceitos estão inter-relacionados e, por sua vez, cada um implica outros conceitos. Para tanto, apesar de o foco investigativo ser o conceito de aprendizagem, este capítulo também aborda, complementarmente, outros conceitos-chave da teoria da Epistemologia Genética desenvolvida por Jean Piaget – teoria esta situada pelo autor em uma corrente epistemológica interacionista – tais como o de inteligência, conhecimento e desenvolvimento.

3.4.1.1 Teoria da Epistemologia Genética: situando o contexto da aprendizagem

Jean Piaget⁷ denominou a sua teoria como *Epistemologia Genética* por se preocupar essencialmente em estudar a origem da formação dos conhecimentos e, de forma mais ampla, o desenvolvimento humano. Essa Epistemologia⁸ é denominada de *Genética* por se referir à gênese dos processos psicobiológicos, à identificação dos mecanismos pressupostos na psicogênese e na biogênese – que não sejam derivantes do apriorismo e do inatismo –, mas sim dos processos estruturais de *auto-regulação* do indivíduo (ABBAGNANO, 2007, p. 393), que envolvem elementos variáveis e invariáveis no desenvolvimento mental, os quais serão tratados a seguir neste capítulo.

Para investigar o objeto de estudo e justificar o posicionamento teórico diante deste, as obras de Piaget em geral situam primeiramente o seu objeto perante

⁷ Jean Piaget nasceu em Neuchâtel/ Suíça, no dia 9 de agosto de 1896, e faleceu com 84 anos de idade, em Genebra/ Suíça, no dia 16 de setembro de 1980. Piaget formou-se na área biológica, mas também se dedicou às áreas da Filosofia, Psicologia, Epistemologia e Educação. O seu mérito se deve essencialmente à extensa obra que desenvolveu sobre uma teoria do desenvolvimento intelectual.

⁸ Epistemologia, etimologicamente, tem sua raiz linguística no grego: *epistheme*, que significa *verdade*; *logos*, que significa *conhecimento*; e *ia*, que significa *arte de*. Nesta perspectiva, epistemologia pode ser definida como o *estudo da verdade*. No entanto, ao longo da história a epistemologia foi se tornando uma subárea de conhecimento consolidada, tendo o seu campo de estudo ampliado. Embora tenha uma proximidade acentuada com o que a Filosofia denomina *gnosologia* (*logos*, *conhecimento* e *ia*, que significa *arte de*, sendo definida de *estudo do conhecimento*, *teoria do conhecimento* ou *conhecimento do conhecimento*), a epistemologia abrange o que se refere à gnosologia e avança no sentido de incluir em seu campo o estudo das *ciências*, isto é, as “[...] construções sistemáticas deste conhecimento feitas pelo homem”, sendo, pois, definida como o estudo dos “[...] critérios de verdade das ciências” (FRANCO, 2004a, p. 17). Em outras palavras, epistemologia é o estudo dos mecanismos que validam a cientificidade de determinada ciência. Essa definição de epistemologia é fundamental para o entendimento do presente objeto de estudo, considerando que a análise de *concepções* e *práticas* em relação aos processos de ensinar na Educação Superior a Distância resulta no foco da investigação. Na medida em que concepções e práticas são embasadas por teorias e estas são criadas a partir de determinados critérios de verdade, o estudo desses critérios torna-se relevante e deve ser levado em consideração em uma pesquisa dessa natureza. A opção pela Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget como um dos principais – e não o único – referenciais teórico-práticos para a fundamentação de alguns dos conceitos básicos tratados neste trabalho seguiu esse intuito, pois constituiu a síntese entre a epistemologia – pela preocupação com a perspectiva da ciência –, e a gnosologia – pela preocupação com a perspectiva do indivíduo.

as correntes filosóficas (mais especificamente, epistemológicas) preponderantes/hegemônicas no seu tempo histórico – ou seja, o empirismo e o apriorismo, com ênfase na primeira. Além disso, colocam-nas em discussão, levantando argumentos sobre o que o autor considera ser plausível e o que considera não explicar adequadamente aos fatos concretos, trazendo, como evidência, relatos e análises de experimentos, e apresentam o que ele considera ser a explicação que melhor corresponde à realidade, situando sua teoria em uma corrente filosófica interacionista.

Para Piaget, o *interacionismo* representa uma postura epistemológica que compreende a origem do conhecimento na interação entre o sujeito e o objeto, sendo produto (síntese) da interação entre eles. Do ponto de vista interacionista, “[...] o conhecimento deve ser considerado como uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido, e não como a justaposição de duas entidades dissociáveis” e, portanto, há uma “[...] interdependência relacional do sujeito e do objeto” (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 17).

A questão básica da reflexão epistemológica de Piaget consiste em: “[...] como se passa de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento?” (COLL; GILLIÉRON, 1992, p. 29). Nesta perspectiva, o construtivismo genético de Piaget ou a Epistemologia Genética – como *uma* das *verdades*, ou ainda, uma das formas de interpretar e explicar a realidade e, mais especificamente, o seu objeto de estudo – se ocupou, fundamentalmente, dos problemas relacionados ao desenvolvimento intelectual/ cognitivo/ mental e à origem da inteligência. Piaget, ao longo de sua extensa obra, traçou paralelos e analogias especialmente entre a Psicologia e a Biologia, mostrando que a inteligência é o principal meio de adaptação do ser humano.

Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio. Afirmar que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato (PIAGET, 1987, p. 15).

A adaptação de um organismo ao meio implica, segundo o processo descrito por Piaget, a construção material de novas formas para inseri-las nas do universo (PIAGET, 1987, p. 15). Em outras palavras, “[...] há adaptação quando o organismo se transforma em função do meio, e essa variação tem por efeito um incremento do intercâmbio entre o meio e aquele, favorável à sua conservação, isto é, à conservação do organismo” (p. 16). Sendo assim, a *inteligência* não cria organismos novos, mas constrói (mentalmente) as estruturas cognitivas suscetíveis de serem aplicadas às estruturas do meio (p. 15-16). No início da evolução mental, a adaptação intelectual é mais restrita do que a adaptação biológica. No entanto, a inteligência constitui uma ação orgânica (organizadora) cujo funcionamento prolonga o da organização biológica e o supera, infinitamente, devido à elaboração de novas estruturas; ou seja, a adaptação intelectual superará a adaptação biológica quando esta última for prolongada (p. 16).

Nessa perspectiva, há elementos variáveis e invariáveis no desenvolvimento mental do ser vivo; ocorre uma construção contínua de estruturas variadas. A analogia entre biologia e inteligência só pode ser apreendida retendo as invariantes funcionais que lhes são comuns. Estas invariantes devem ser situadas no âmbito das duas funções biológicas mais gerais: a organização e a adaptação.

Adaptação, de acordo com Piaget, é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. A *assimilação* ocorre para que haja as transformações necessárias, tanto do ponto de vista físico, biológico, como do intelectual. A inteligência, por exemplo, é assimilação enquanto incorpora em suas estruturas cognitivas todo e qualquer dado de experiência. Dessa forma, a adaptação intelectual compreende sempre um elemento de assimilação, ou seja, “[...] de estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à ação do sujeito” (PIAGET, 1987, p. 16-17). Já a *acomodação* se torna necessária para ajustar os novos dados incorporados aos de esquemas anteriores no processo de assimilação, produzindo a adaptação (p. 18). Por conseguinte:

A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação. [...] a própria noção de objeto está longe de ser inata e necessita de uma construção ao mesmo tempo assimiladora e acomodadora (PIAGET, 1987, p. 18).

O processo de acomodação envolve dois aspectos inseparáveis:

Em primeiro lugar, ele designa uma ação: apesar da modificação do esquema de assimilação ser imposta pelas resistências do objeto, ela não é ditada pelo objeto, mas pela reação do sujeito tendendo a compensar essa resistência (ela pode dessa forma proceder por reação imediata, ou por tentativas e erros etc.). Mas, em segundo lugar, se a acomodação ainda é uma ação, consistindo em diferenciais um esquema de assimilação, ela é somente derivada ou secundária com relação à assimilação. Não podemos, pois, dizer que todo esquema tende a se acomodar a todo o objeto: ele tende a assimilar todo objeto, mas, não conseguindo devido a resistências exteriores, ou ele não se aplica, por falta de acomodação possível, ou ele se diferencia, mas a título de compensação dessa resistência não desejada inicialmente (PIAGET, GRÉCO, 1974, p. 63).

Como qualquer outra, a adaptação intelectual “[...] é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar” (PIAGET, 1987, p. 18). Salienta-se ainda que:

O espírito (*inteligência*) só pode encontrar-se adaptado a uma realidade se houver uma acomodação perfeita, isto é, se nada mais vier, nessa realidade, modificar os esquemas do sujeito. Mas, inversamente, não há adaptação se a nova realidade tiver imposto atitudes motoras ou mentais contrárias às que tinham sido adotadas no contato com outros dados anteriores: só há adaptação se houver coerência, logo assimilação. [...] no plano motor a coerência apresenta uma estrutura muito diversa da do plano reflexivo ou do plano orgânico, e todas as sistematizações são possíveis. Mas, em todos os casos, sem exceção, a adaptação só se considera realizada quando atinge um sistema estável, isto é, quando existe equilíbrio entre a acomodação e a assimilação (*ibidem*). [*parênteses incluídos pela autora*]

A *organização* é coerência formal (relativo a formas do pensamento), inseparável da *adaptação*. A primeira diz respeito ao aspecto interno do “ciclo” e a segunda,

ao externo. Portanto, “[...] são dois processos complementares de um mecanismo único” (PIAGET, 1987, p. 18). A “concordância do pensamento com as coisas” e a “concordância do pensamento consigo mesmo” expressam essa dupla invariante funcional da adaptação e da organização (p. 19). Nessa perspectiva, as funções da adaptação e organização (dois aspectos do pensamento) são indissociáveis: “[...] é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas” (*ibidem*).

Quanto à inteligência, há, assim, um duplo fenômeno da totalidade funcional e de interdependência entre a organização e a adaptação. No que se refere às relações entre as partes e o todo que definem a organização, cabe destacar que “[...] cada operação intelectual é sempre relativa a todas as outras e que os seus elementos próprios são regidos por essa mesma lei” (PIAGET, 1987, p. 18-19). A partir disso, entende-se que cada esquema é coordenado aos demais e constitui, ele próprio, uma totalidade formada de partes diferenciadas, sendo que “[...] todo e qualquer ato de inteligência supõe um sistema de implicações mútuas e de significações solidárias” (p. 19). Sendo assim, distinguindo-se a inteligência do raciocínio, pode-se dizer que:

A inteligência é a solução dum problema novo para o indivíduo, é a coordenação dos meios para atingir um determinado fim que não é acessível de um modo imediato; ao passo que o raciocínio é a inteligência interiorizada, não se apoiado já na ação direta, mas num simbolismo, na evocação simbólica, por meio da linguagem, das imagens mentais etc. [...]. Há, por conseguinte, uma inteligência antes do raciocínio, antes da linguagem (PIAGET, 1983, p. 21).

Tanto a formação de *esquemas* quanto a de *estruturas* nasce do processo adaptativo sobre o real, mas vai além desse processo, chegando a um ponto (período operatório formal) em que não precisarão exercer essa adaptação sobre o real para que novas estruturas sejam construídas. Porém, sem equilíbrio entre assimilação e acomodação não há esquemas e estruturas. A estrutura é a coordenação de esquemas, de subsistemas de esquemas e sistemas que o sujeito construiu – esses coerentemente coordenados pelo organismo. Para a Epistemologia Genética, as estruturas não estão pré-formadas (ou pré-determinadas, salvo, naturalmente,

os mecanismos reflexos, que são decorrentes de formas hereditárias muito elementares) dentro do sujeito, mas são construídas por ele (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 17-19). Nesse sentido, o *conhecimento* se constrói na interação entre o sujeito e o objeto.

Para Piaget, o conhecimento tem início quando o recém-nascido, através de seus reflexos que fazem parte de sua bagagem hereditária, age assimilando alguma coisa do meio físico ou social. Nesse contexto:

A inteligência não aparece, de modo algum, num determinado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo inteiramente montado, e radicalmente distinto dos que o precederam. Pelo contrário, apresenta uma notável continuidade com os processos adquiridos ou mesmo inatos, provenientes da associação habitual e do reflexo, processos esses em que a inteligência se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza (PIAGET, 1987, p. 31).

Dessa forma, antes de analisar a inteligência sob um enfoque qualitativo, o referido autor considerou importante “[...] averiguar como o nascimento dos hábitos e mesmo como o exercício dos reflexos preparam o advento daquela” (1987, p. 31). Para isso, ele se dedicou a estudar a formação das estruturas e sua consecução, a partir das estruturas iniciais do recém-nascido às sucessivas estruturações, discernindo um conjunto de etapas características, identificadas como *estádios do desenvolvimento intelectual* (PIAGET, 1983, p. 59), entendendo que “[...] diferentes estruturas podem suceder-se ou integrar-se segundo combinações múltiplas” (p. 60). Aos estádios correspondem certas estruturas cognitivas que, em cada um, são constituídas por novos esquemas de ações cognitivas (KESSELRING, 1990). Essa divisão em estádios não é arbitrária, mas corresponde a critérios bem definidos. Assim, para que haja estádios é necessário:

a) que a *ordem de sucessão das aquisições seja constante*, ou seja, “[...] um caráter não aparecerá antes de outros num certo número de indivíduos e depois de outro num outro grupo de indivíduos”. Portanto, não se está referindo a uma ordem cronológica, mas a um caráter sequencial (PIAGET, 1983, p. 60-61);

- b) o *caráter integrado*, isto é, “[...] as estruturas construídas numa dada idade tornam-se parte integrante das estruturas da idade seguinte” (p. 61). Com exceção do primeiro estágio, cada um dos estágios integra os anteriores;
- c) o *caráter de estrutura de conjunto* – e não por “[...] justaposição de propriedades estranhas umas às outras” (p. 61) – considerando que as estruturas “[...] podem ser caracterizadas pelas suas leis de totalidade de tal modo que, uma vez atingida essa estrutura, podemos determinar todas as operações que ela abrange” (p. 62);
- d) que comporte, ao mesmo tempo, um nível de *preparação* e de *consecução* (p. 62);
- e) distinguir os *processos de formação* (ou de gênese) e as *formas de equilíbrio finais* (no sentido relativo) em todo o seguimento de estágios, pois “[...] existem vários graus de estabilidade nas consecuições” (p. 62), sendo que somente as formas de equilíbrios finais “[...] constituem as estruturas de conjunto que se trataram em 3), ao passo que os processos formadores se apresentaram sob os aspectos de diferenciações sucessivas de tais estruturas (diferenciação da estrutura anterior e preparação da seguinte)” (p. 62-63).

Partindo desse princípio, Piaget (1983) dividiu o desenvolvimento da inteligência humana em três grandes *períodos*, os quais compreendem estágios particulares (p. 64): 1) o período da inteligência sensório-motora (subdividido em seis estágios); 2) o período de preparação e de organização das operações concretas de classes, relações e número, o qual abarca dois subperíodos (o das representações pré-operatórias, que se subdivide em três estágios, e o das operações concretas, que se subdivide em dois estágios); 3) o período das operações formais (subdividido em dois estágios) (p. 64-69).

Não cabendo neste texto, devido a seu objetivo, descrever cada um dos períodos e estágios, é importante, entretanto, salientar que em cada estágio ocorre um patamar qualitativo superior de equilíbrio (decorrente de diversos “micro-equilíbrios”), sendo que os estágios são resultantes de processos (totalidade) de *equilibrações* sucessivas, que contém *desequilíbrios* e *equilíbrios* entre *assimilação* e *acomodação*.

Em outras palavras, o somatório de todas as assimilações e acomodações se deu no estágio por um processo de equilíbrio. Este é, assim, “[...] o processo pelo qual se formam as estruturas cognitivas” (COLL; GILLIÉRON, 1992, p. 44). A respeito desses estágios, o autor conclui:

[...] constituem processos sucessivos de equilíbrio, degraus a tenderem para o equilíbrio. Quando o equilíbrio é atingido num ponto, a estrutura é integrada num novo sistema em formação até um novo equilíbrio, cada vez mais estável e, portanto, cada vez mais amplo. [...] o equilíbrio se define pela reversibilidade. Dizer que se caminha para o equilíbrio significa que o desenvolvimento intelectual é caracterizado por uma reversibilidade crescente. A reversibilidade é o caráter mais aparente do ato da inteligência, sendo capaz de desvios e de retornos (PIAGET, 1983, p. 70-71).

A partir desses estágios, fica claro que, para Piaget (1983), o desenvolvimento cognitivo/ intelectual é “[...] um processo temporal por excelência” (p. 11). Em relação a esse *problema*, dois pontos são considerados pelo autor: a) o papel necessário do tempo no ciclo vital, pois “[...] todo o desenvolvimento, tanto psicológico como biológico, supõe uma duração, e a infância dura tanto mais tempo quanto a espécie é superior” (*ibidem*); e b) a aceleração ou retardamento do desenvolvimento cognitivo temporal (p. 12). Para compreender o problema do *tempo*, é necessário focar o desenvolvimento cognitivo do ponto de vista do aspecto espontâneo da inteligência, ou ainda, do que é aprendido pelo sujeito sem o ato intencional decorrente da transmissão familiar, escolar, educativa de um modo geral (*ibidem*).

Nesse panorama, destacam-se alguns questionamentos do autor: “[...] o ciclo vital exprime um ritmo biológico fundamental, uma lei inelutável? Será que a civilização o modifica, e em que medida? [...] será possível acelerar ou retardar este desenvolvimento temporal?” (PIAGET, 1983, p. 12). Como resposta a esse complexo problema, Piaget (1983) afirma haver “variações na rapidez e na duração do desenvolvimento” (p. 36), que podem ser explicadas por diferentes fatores: a hereditariedade (a maturação interna); a experiência física (a ação dos objetos); a transmissão social (o fator educativo no sentido *lato sensu*); a equilíbrio progressiva (“a compensação por reação do indivíduo às perturbações exteriores”)

(p. 36-39). Este último fator é considerado pelo autor como sendo o mais fundamental que intervém no desenvolvimento intelectual:

É que uma descoberta, uma noção nova, uma afirmação etc., devem equilibrar-se com as outras. É necessário todo um jogo de regulação e de compensações para chegar a uma coerência. Emprego a palavra *equilíbrio* não num sentido estático, mas no sentido duma equilibração progressiva, sendo a equilibração a compensação por reação do indivíduo às perturbações exteriores, compensação que conduz à reversibilidade operatória no final deste desenvolvimento (PIAGET, 1983, p. 38-39).

Apesar da possibilidade de aceleração (ou de retardamento) do desenvolvimento intelectual, Piaget alerta sobre “[...] a impossibilidade duma aceleração que ultrapasse certos limites” (PIAGET, 1983, p. 39). O equilíbrio precisa de um determinado tempo, mas “[...] a equilibração pode ser mais ou menos rápida”, sendo que a aceleração desse processo “[...] não pode ser aumentada indefinidamente”. Piaget diz não crer no aumento ilimitado dessa aceleração e que “[...] até que haja uma vantagem em procurar acelerar o desenvolvimento da criança para além de certos limites” (*ibidem*). Segundo ele:

O equilíbrio leva tempo e o tempo é doseado por cada um à sua maneira. Uma excessiva aceleração corre o risco de romper o equilíbrio. O ideal da educação não é aprender o máximo, ou elevar ao máximo os resultados, mas sim, antes de tudo, aprender a aprender; aprender a desenvolver-se e aprender a continuar a desenvolver-se depois da escola (PIAGET, 1983, p. 39-40).

No que se refere ao *espaço*, outro *problema* de relevância no desenvolvimento intelectual, Piaget (1983) afirma que “[...] nada é inato nas estruturas e que tudo tem de ser construído pouco a pouco e laboriosamente” (p. 25), tendo em vista que:

[...] as ações que permitiram certos resultados no campo da efetivação material não podem ser interiorizadas sem mais nem menos e duma maneira imediata, tratando-se de reaprender no plano do pensamento o que já se aprendeu no plano da ação. Esta interiorização é, na realidade, uma nova estruturação; não é simplesmente uma tradução, mas uma reestruturação com um defasamento que leva um tempo considerável (p. 27).

Apesar da sequência dos estádios ser fixa para cada indivíduo – considerando que a faixa etária indicada por Piaget (1983) em cada estágio de desenvolvimento é variável/ relativa – o autor em questão considera, a partir de seus estudos e pesquisas teórico-experimentais, que nem todos os indivíduos alcançam os estádios de desenvolvimento mais avançados propostos por ele. Há, por exemplo, populações adultas que não atingem o período das operações formais, não ultrapassando o nível das operações concretas (p. 171).

Concluindo este tópico, cabe ressaltar que a obra de Piaget, segundo Franco (2004a), não foi “[...] um trabalho de Psicologia, muito menos de Pedagogia, mas de Epistemologia” (p. 17). A Teoria da Epistemologia Genética, como o próprio nome indica, consiste em uma teoria epistemológica. Embora ela se encontre entre as teorias compreendidas/estudadas na área da Psicologia, ela traz consigo discussões epistemológicas enfáticas que perpassam diversas áreas, inclusive pela Educação. Esta área contempla essa teoria em seu arcabouço disciplinar na forma de propostas formativas do âmbito da educação superior, devendo ser interpretada como uma teoria que compreende pressupostos epistemológicos relevantes no que diz respeito às concepções e práticas relativas ao contexto educacional. Ao considerar a teoria piagetina nesse sentido, cabe uma ressalva:

Não existe um modelo pedagógico piagetiano. O que existe é uma teoria de conhecimento, de desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino. Uma das implicações fundamentais é a de que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo. A ação do indivíduo, pois, é o centro do processo e o fator social ou educativo constitui uma condição de desenvolvimento (MIZUKAMI, 1986, p.78-79).

Entretanto, ainda que os relatos e resultados das investigações experimentais piagetianas não tenham uma intenção pedagógica, o próprio autor considera ser difícil deixar de destacar o fato de que o conhecimento das reações de escolares possa ser de alguma utilidade para os profissionais do âmbito educacional (PIAGET, 1995, p. 7). Há diversas passagens textuais na obra de Piaget que revelam uma tentativa do autor em relacionar sua teoria com o campo prático educacional, embora ele mesmo

se coloque como quem não tem formação para fazer tal aplicação: “[...] sou apenas psicólogo, e não educador” (PIAGET, 1983, p. 13). Sua preocupação com a educação é evidenciada, por exemplo, pelo texto francês *Où va l'éducation*, traduzido para o português como *Para onde vai a educação?* (1991), redigido pelo autor em 1971, em atendimento à Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, órgão dependente da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, e como contribuição e provocação a reformas educacionais no que se refere a práticas pedagógicas tradicionais. A obra enfatiza, entre outras questões, que o investimento na formação dos professores – que inclui, certamente, a reflexão sobre o *ensinar* e o *aprender*, em busca da compreensão dos processos que os definem e produzem –, constitui fator essencial para essa reforma. A pesquisa em questão também intencionou compartilhar a preocupação epistemológico-educacional de Piaget.

3.4.1.2 Aprendizagem na Teoria da Epistemologia Genética

A partir do estudo do desenvolvimento intelectual, Piaget levanta uma série de *problemas* teórico-práticos e epistemológicos para definir e compreender como se processa a aprendizagem. Na obra *Aprendizagem e Conhecimento* (PIAGET; GRÉCO, 1974), o autor afirma que se pode questionar “[...] se existe uma lógica da percepção e se toda a percepção comporta estruturas pré-lógicas ou lógicas”; porém, segundo ele, “[...] não existe, de forma geral, percepção das estruturas lógicas” (p. 9). No entanto, será que o mesmo ocorre no que tange a relações entre a lógica e a aprendizagem? Tendo como base esse questionamento, consiste em um dos *problemas centrais* apresentados pelo autor na citada obra:

[...] até que ponto a aprendizagem mesma comporta uma lógica, quer dizer emprega em seu funcionamento como tal estruturas lógicas ou pré-lógicas, existe seguramente uma certa aprendizagem das estruturas lógicas e de todas as estruturas lógicas (formais como concretas, infinitas como finitas etc.), de tal forma que seria necessário precisar a significação de uma tal aprendizagem

independentemente de qualquer teoria sobre a leitura da experiência (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 9).

Piaget considera que seria “[...] perfeitamente concebível que toda a percepção comportasse uma lógica, mas não toda a aprendizagem, e que essa lógica mesma fosse o resultado das experiências adquiridas por aprendizagem (por uma sucessão de reforços externos etc.)” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 10). Tem-se, assim, como questão central:

[...] como se adquiriram as estruturas lógicas quando submetemos o indivíduo a uma experimentação específica de aprendizagem; conseguiremos, nesse caso, engendrar-las ou produzir uma espécie de imitação graças aos efeitos da “experiência adquirida” pelo indivíduo e qual é a então a significação de tal “experiência”? Ou, pelo contrário, a aprendizagem, de uma estrutura lógico emprega sempre uma lógica preliminar não aprendida inteiramente? (*ibidem*).

Já de início, e em toda a teoria piagetiana, têm-se em debate questões *epistemológicas*. O empirismo sempre se utilizou da aprendizagem como “[...] se a aquisição de um conhecimento constituísse necessariamente uma aprendizagem propriamente dita e como se a aprendizagem se explicasse exclusivamente pelos efeitos da experiência compreendida no sentido da experiência física”, ou seja, “[...] a ação dos objetos e acontecimentos sobre o indivíduo” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 10). Sobre essa perspectiva, Piaget indaga: o que nos ensina o esquema S-R (estímulo e resposta; causa e efeito) sobre as relações entre o objeto e o sujeito? (p. 20). Conforme Piaget:

O esquema S-R constituiria uma verificação do empirismo se pudéssemos reduzir o estímulo S às propriedades do objeto e se pudéssemos reciprocamente reduzir a parte do sujeito no conhecimento às respostas R (elas dependendo sem dúvida da redução das necessidades e de outros fatores afetivos, mas concebidos como independentes de toda cognição). Mas são precisamente essas duas reduções de S ao objeto, e do sujeito a R, que ninguém admite (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 20-21).

Gréco, citado por Piaget (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 21), assinala que “[...] se ninguém reduz o esquema S-R somente aos efeitos do objeto exterior (o que justificaria o empirismo), nem somente aos efeitos do organismo ou do indivíduo (o que conduziria a idealismos de diversas formas”, tal como o apriorismo), “[...] e se todo mundo, por conseguinte, deve levar em consideração um certo interacionismo, não significa nada dizer que falar de interação enquanto ainda não encontramos o método para delimitar com algum rigor a parte do objeto e a do sujeito nessa interdependência evidente” (*ibidem*). Há possibilidade de uma teoria geral da aprendizagem? (p. 22).

Quanto ao alcance das posições epistemológicas nas teorias da aprendizagem, Piaget (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 23) aponta que as teorias da aprendizagem apresentam implicações de concepções epistemológicas, muito embora, talvez, não haja uma direta e única correspondência entre elas. Nas palavras de Piaget:

Quanto a saber se toda a posição epistemológica comporta uma certa teoria da aprendizagem, é necessário distinguir novamente as leis e sua interpretação. É possível que para cada uma das variedades de empirismo, de apriorismo ou de interacionismo não corresponda uma teoria da aprendizagem. Mas do ponto de vista das leis em oposição às teorias, é difícil [...] de conceber alguns conhecimentos como *a priori*, sem admitir pelo fato mesmo de não serem “aprendidos” ou de lhes fazer corresponder uma interpretação empirista do tipo do “conhecimento-cópia”, sem admitir entretanto que são aprendidas de um certo modo associativo, em função das repetições mais do que de ações cognitivas do sujeito (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 23-24).

Posto isso, Piaget (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 23) destaca quanto ao *problema* central inicialmente levantado – no que se refere à aprendizagem das estruturas lógicas e a lógica em relação aos mecanismos da aprendizagem – que do ponto de vista epistemológico:

[...] a ausência de toda a aprendizagem das estruturas lógicas seria então naturalmente favorável a uma interpretação apriorística, recorrendo a um puro desenvolvimento interno; a redução possível de tal aprendizagem, reconhecida como existente, à das estruturas físicas, conduziria pelo contrário a uma interpretação empirista, enquanto o círculo (*ou espiral*) presumido das estruturas lógicas aprendidas e das estruturas anteriores constituindo a condição dessa aprendizagem sugeriria uma interpretação interacionista na qual seria necessário aliás precisar o papel da existência e o das ações do sujeito (p. 24-25). [*parênteses incluídos pela autora*]

Um outro problema foi levantado por Piaget, igualmente importante e complementar em relação ao problema já exposto:

[...] se uma aprendizagem qualquer consiste simplesmente em adicionar novas aquisições tiradas da experiência em aquisições anteriores obtidas da mesma maneira (e finalmente em montagens hereditárias), ou se toda aprendizagem supõe em graus diversos a execução de instrumentos parcialmente isomorfos nos instrumentos lógicos e por conseguinte [...] não apreendida em sua totalidade (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 24).

Quanto a esse segundo problema, Piaget considera que:

[...] o empirismo seria verificado na medida em que a aprendizagem só consistiria em aquisições tiradas da experiência física (como a percepção em registros a partir do objeto), enquanto a parte reservada ao sujeito, na elaboração dos conhecimentos, será tanto maior quanto a aprendizagem comportará a intervenção de instrumentos lógicos ou pré-lógicos e que eles comportarão elementos não aprendidos no sentido restrito (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 25).

Como síntese em relação ao que foi até o momento exposto, pode-se dizer que “[...] existe incontestavelmente uma certa aprendizagem das estruturas lógicas”; “[...] a aprendizagem é mais eficaz na medida em que consegue provocar um exercício operatório ou ainda facilitar a constituição da operação pedida, recorrendo a uma outra operação que a implica e que já é parcialmente adquirida”; “[...] a aprendizagem das estruturas lógicas [...] consiste numa construção de coordenações novas por diferenciação de coordenações anteriores” em um processo circular “[...] tal que para aprender uma estrutura lógica é necessário utilizar outras que conduzam a ela ou a impliquem”; “[...] se a aprendizagem no sentido restrito é uma aquisição em função da experiência, a experiência em jogo no caso das estruturas lógicas não é reduzível à experiência física” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 24-27). Em outras palavras, enquanto “[...] a experiência física se dirige aos objetos mesmos, com abstração a partir das propriedades inerentes ao objeto” (material) e das ações observáveis, “[...] a experiência lógico-matemática se dirige às ações que utilizam os objetos e emprega

uma abstração a partir dessas ações como tais” (p. 27) e das coordenações das ações. É essa ação, segundo Piaget, que favorece “[...] a aprendizagem específica das estruturas lógicas e é porque, para atingir coordenações novas, ela recorre necessariamente a coordenações interiores das quais abstraí os elementos indispensáveis à construção dessas coordenações novas” (*ibidem*).

Um aspecto importante do trabalho de Piaget refere-se ao papel da abstração na construção do conhecimento. Na obra *Abstração Reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*, Piaget (1995) considera a existência de dois tipos de abstrações: a) a *abstração empírica* (apóia-se sobre os observáveis dos objetos e das ações nas suas características materiais); e b) a *abstração reflexionante*, do francês “réfléchissante” (apóia-se sobre a coordenação das ações). A abstração empírica se dá pela *experiência física*; já a abstração reflexionante – que compreende a abstração pseudo-empírica (apóia-se no que o sujeito colocou nos observáveis dos objetos e das ações) e a abstração refletida, do francês “réfléchie” (é a abstração reflexionante com *tomada de consciência*, ou seja, com compreensão/conceituação) – se dá pela *experiência lógico-matemática*.

A abstração reflexionante comporta sempre dois aspectos inseparáveis: a) o *reflexionamento*, do francês “réfléchissement” (consiste na projeção “[...] sobre um patamar superior daquilo que foi tirado do patamar inferior”); e b) a *reflexão*, do francês “réflexion” (entendida como “[...] ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior”) (PIAGET, 1995, p. 274-275). Nesse sentido, “[...] novos patamares de ‘reflexionamentos’ constroem-se [...] sem cessar para permitir as novas ‘reflexões’, sendo que “[...] esta união da reflexão e do reflexionamento é, portanto, essencialmente formadora dos patamares sucessivos”, entendendo que “[...] cada patamar novo comporta uma diferença qualitativa, além de uma diferença de grau” (p. 276). Nos reflexionamentos das reflexões é que se criam as *novidades*, ou seja, a criação de um novo *esquema* a partir do anterior (ou ainda, das construções anteriores). Esse é, segundo Piaget, um processo em espiral, alternado, ininterrupto, “[...] de domínios cada vez mais

amplos, sem fim e, sobretudo, sem começo absoluto”: “[...] todo reflexionamento de conteúdos (observáveis) supõe a intervenção de uma forma (reflexão), e os conteúdos assim transferidos exigem a construção de novas formas devido à reflexão” (p. 276-277). Conforme Inhelder, Bovet e Sinclair (1977):

A abstração empírica extrai do objeto suas propriedades pertinentes a um conhecimento particular, rejeitando aquelas que não o são; ela tira, portanto, sua informação dos próprios objetos, se bem que a leitura dos observáveis sobre o objeto suponha colocações em relação devidas às ações lógicas e matemáticas do sujeito. Em contrapartida, a abstração refletidora (*reflexionante*) tira suas informações da coordenação das ações que o sujeito exerce sobre o objeto. Nem essas ações nem essa coordenação têm sua origem no objeto, o qual desempenha somente o papel de suporte (p. 11).
[parênteses incluídos pela autora]

Em relação à natureza dos reflexionamentos, inicialmente, refere-se apenas a “[...] um deslocamento dos observáveis em função de sua conceituação progressiva pela tomada de consciência”, ou seja, pela “interiorização das ações”. Entretanto, é necessário diferenciar dois aspectos em um sistema de conceitos: sua *forma* e seu *conteúdo*. Nesse sentido, “[...] se o conteúdo pode consistir apenas em observáveis, relevando, pois, da abstração empírica, sua forma, que consiste em reunir objetos em um todo, apoiando-se sobre relações de equivalência, em função de suas qualidades comuns, supõe a intervenção da abstração reflexionante”, isto é, “[...] aquela que, a partir da assimilação sensório-motora dos objetos em um esquema (sem consciência de sua extensão), permite passar à assimilação destes mesmos objetos entre si, o que é constitutivo do conceito, enquanto classe” (PIAGET, 1995, p. 276). Piaget pondera a respeito:

Nota-se, assim, que a primeira das variedades de reflexionamentos [...] já supõe uma abstração reflexionante, enquanto reflexão, mas, portanto, relacionada a uma “forma” muito elementar (formação de conceitos), generalizável a conteúdos quaisquer e permitindo, então, o reflexionamento dos observáveis sobre a ação, em observáveis conceitualizados. Os patamares seguintes (reconstituições, depois, comparações entre situações análogas) comportam uma parte maior de abstração, enquanto reflexão (quanto a essas “formas” que são o estabelecimento de uma ordem de sucessão ou de relações cada vez mais complexas), mas cuja generalização permite novamente o reflexionamento dos observáveis precedentes sobre os novos patamares (*ibidem*).

Em síntese, a formação de cada um desses patamares envolve, por sua vez, novas “reflexões”, pois “[...] se trata de reconstruir sobre o novo plano o que foi deslocado ou projetado a partir do precedente” (PIAGET, 1995, p. 276). Em outras palavras, poder-se-ia dizer que nesse processo em espiral há também uma alternância de conteúdos, formas, conteúdos reelaborados, novas formas etc. (p. 276-277). Para Piaget, a “[...] característica dessa espiral é, assim, alcançar formas cada vez mais ricas e, conseqüentemente, mais importantes em relação ao conteúdo” (p. 277). Sendo assim, as aprendizagens precedentes favorecem as posteriores, pois elas levam à constituição de estruturas lógicas, sendo que estes só podem ser aprendidos “[...] apoiando-se numa organização das aquisições, a qual já intervém em diversos graus desde as primeiras aprendizagens” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 27). É, pois, mais difícil e exige um tempo muito maior “[...] modificar formas da aprendizagem do que aprender um novo conteúdo” (p. 75).

A tomada de consciência se constitui em um processo bem mais complexo que “[...] uma simples percepção interior” (PIAGET, 1978, p. 11). Ela é um processo que torna consciente os elementos que permaneciam até aquele momento inconscientes, mas, em contraponto com a visão de *insight* defendida pela *Gestalt*, “[...] não se reduz de forma alguma a uma simples iluminação que os torna perceptíveis sem com isso modificá-los”. Consiste, pois, para Piaget (1978), “[...] numa conceituação propriamente dita, [...] numa passagem da assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos” (p. 200). A tomada de consciência, em um último nível – que é o das abstrações refletidas (como produtos conscientes das abstrações reflexionantes) –, torna-se também “[...] uma reflexão do pensamento em si mesmo”, compreendendo a solidariedade de dois movimentos: o da interiorização (lógico-matemático) e o de exteriorização (físico) (p. 210-211). Está presente nos *problemas* levantados:

[...] a hipótese de uma lógica inerente à aprendizagem, intervindo como condição preliminar de toda aquisição em função da experiência. Essa lógica

preliminar, variando em cada nível, seria aprendida em parte devido às aquisições dos níveis anteriores, mas em parte não aprendida (no sentido restrito) e resultando então de processo de equilíbrio não reduzíveis inteiramente à aprendizagem em função da experiência (PIAGET, 1978, p. 29).

Sob o enfoque epistemológico, essa hipótese interacionista afasta-se significativamente das premissas tanto do empirismo quanto do apriorismo. Certamente a aprendizagem depende “[...] das aquisições anteriores, assim como das montagens hereditárias que o sujeito dispõe”, comportando “[...] uma intervenção não negligenciável das ações do sujeito na aquisição do conhecimento” (PIAGET, 1978, p. 30-31). Entretanto, ela também depende da coordenação das ações do sujeito, “[...] de uma equilíbrio lógica ou pré-lógica dos elementos em jogo” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 30). A formação das estruturas lógicas supera a dicotomia do apriorismo e a do empirismo: “[...] é que com os fatores inatos (maturação) e de experiência (física ou social) se combina um fator mais geral, não podendo ser considerado nem como hereditário, nem como adquirido em função da experiência, e que é o fator da equilíbrio”, sendo que este se explica “[...] pelo fato que cada uma das etapas sucessivas apresenta uma probabilidade crescente em função dos resultados obtidos na etapa precedente” (p. 35).

É possível aprender as estruturas lógicas? As estruturas lógicas remetem ou não a uma aprendizagem? Em caso afirmativo, a que variedade de aprendizagem? A Epistemologia Genética responde a essas questões. Porém, primeiramente, é necessário distinguir a aprendizagem em relação ao desenvolvimento. A primeira não deve ser confundida com a segunda. Percebe-se, pois, a relevância de diferenciar as diversas formas de desenvolvimento e de aprendizagem para que se possam estabelecer “[...] conexões entre essas formas distintas e os modos de conhecimento aos quais elas correspondem” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 34).

Considerando a oposição de correntes psicológicas entre “[...] a maturação ou desenvolvimento de regulação endógena de mecanismos considerados como inatos e a experiência adquirida em função do meio (meio físico ou social)”, faz-se a primeira

diferenciação: a “aprendizagem” é uma forma de aquisição de conhecimento, distinguindo-se assim da maturação (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 34-35), que não é propriamente uma aquisição. Considerando a formação das estruturas lógicas (estas enquanto formas de equilíbrio), Piaget justifica essa diferenciação da seguinte forma: “[...] é que com os fatores inatos (maturação) e de experiência (física ou social) se combina um fator mais geral, não podendo ser considerado nem como hereditário, nem como adquirido em função da experiência, e que é o fator da equilibração”. Essa concepção é exemplificada, segundo o autor, pelo fato das “[...] estruturas lógicas de natureza operatória, caracterizadas por sua reversibilidade (presença das operações inversas ou recíprocas) nos parecerem, por sua natureza mesma, depender de um processo de desenvolvimento consistindo numa equilibração” (p. 35). Como conclusão disso, em oposição às concepções empirista e apriorista, Piaget considera que:

[...] ou um tal processo de desenvolvimento é independente dos processos de conhecidos de aprendizagem, ou é necessário retocar suas modelos incorporando neles a dimensão da equilibração, quer dizer combinando os fatores de ação exterior (reforços externos etc.) com fatores de organização que seriam ao mesmo tempo internos e não hereditários (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 36).

Neste momento, é importante discriminar dois tipos de experiência: a) a experiência física consiste em “[...] agir sobre os objetos de maneira a descobrir as propriedades, que ainda são abstratas nesses objetos”; b) a experiência lógico-matemática consiste “[...] igualmente em agir sobre os objetos, mas e forma a descobrir propriedades que estão, pelo contrário, abstratas das ações mesmas do sujeito”, de tal maneira que, por exemplo, “[...] num certo nível de abstração, a experiência sobre os objetos se torna inútil e a coordenação das ações basta para engendrar uma manipulação operatória simplesmente simbólica e procedendo assim de maneira puramente dedutiva” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 37). No que se refere a essa distinção, do ponto de vista da aprendizagem, Piaget levanta o seguinte problema:

[...] é possível, mas não certo, que a aprendizagem das estruturas lógico-matemáticas (logo das ações, levando a descobrir as propriedades lógico-

matemáticas elementares, depois operações a deduzi-las) seja semelhante à aprendizagem das leis físicas, mas é indispensável analisar a questão, porque, na medida em que o desenvolvimento dessas estruturas obedece a leis de equilíbrio [...] seria possível também que as duas formas de aprendizagem diferissem mais ou menos profundamente (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 38).

Quanto a esse problema, o citado autor faz a seguinte ponderação:

Nada prova, com efeito, que coordenar ações com vistas a descobrir as leis dessa coordenação seja o mesmo que coordenar ações com vistas a descobrir as propriedades dos objetos: no primeiro caso a aprendizagem versará sobre uma forma e no segundo sobre um conteúdo, mesmo se a descoberta de um conteúdo exige sempre o intermediário de uma forma; e pode acontecer que para esses dois objetos diferentes correspondam duas variedades distintas de processos de aprendizagem (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 38).

Sendo assim, todo conteúdo só é atingido pela mediação de uma forma (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 38), pois, no que se refere à fronteira entre a inferência e a constatação, mesmo no nível perceptível, a “leitura” da experiência nunca é apenas uma “leitura”, uma constatação “pura”, um registro simples, pois engloba desde o começo um elemento de interpretação, “[...] supõe em toda situação uma esquematização no sentido de uma assimilação do dado a esquemas comportando uma ação do sujeito e, por conseguinte, uma parte de inferência ou de pré-inferência” (p. 38-39).

Com base nesses posicionamentos, Piaget levanta dois problemas complementares: 1) a aprendizagem das estruturas lógicas “[...] é redutível à das leis empíricas (leis físicas ou processos práticos) ou comporta pelo contrário mecanismos que lhe são próprios?”; e 2) a aprendizagem em geral, logo independentemente da distinção eventual suposta sob o problema ‘1)’, “[...] engloba sempre, ou não, algum componente lógico ou pré-lógico, sob a forma, por exemplo, de uma organização de esquemas e de uma intervenção de mecanismos inferenciais ou pré-inferenciais fundamentados sobre os esquemas?” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 39-40).

Para Piaget, “[...] no sentido mais amplo, a aprendizagem é um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 40). Eis que se desvelam alguns dos problemas epistemológicos centrais das relações entre o sujeito e o objeto. Conforme o citado autor, centrando sobre a crítica ao empirismo sobre o esquema S-R (estímulo-resposta):

[...] para o que se refere à aprendizagem em geral à aprendizagem em geral (independentemente da distinção entre a aprendizagem das estruturas lógicas e a das leis empíricas), é conveniente se perguntar, com relação a cada um dos termos invocados para explicar essa aprendizagem (estímulos, respostas, ligações entre os estímulos e as respostas, necessidades e interesses, reforços, transferências ou generalizações, famílias e hierarquias de hábitos etc.), qual é a parte do sujeito e a parte do objeto na estruturação e o funcionamento das realidades de comportamento que esses termos conotam (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 41).

Para cada um desses termos, segundo Piaget (PIAGET; GRÉCO, 1974), constatou-se que existem numerosas interpretações empiristas possíveis, que “[...] subordinam ao *máximo* as estruturas do sujeito às do objeto, às concepções que, pelo contrário, só fazem intervir o objeto relativamente a estruturas nas quais o sujeito introduz suas próprias contribuições” (p. 41). Por isso, esse autor afirma colocar-se “[...] numa distância notável da interpretação empirista”, pois, para ele, “[...] o conhecimento adquirido por aprendizagem não poderá mais ser considerado como devido a uma ação com um único sentido do objeto sobre o sujeito, mas como uma interação no seio da qual o sujeito introduz adjunções específicas” (p. 42). Contudo, de que forma “[...] o sujeito modifica os objetos e quais são as incidências dessas variedades possíveis de modificações nas estruturas dos conhecimentos adquiridos durante a aprendizagem”? (p. 43). Poder-se-ia aplicar à aprendizagem “[...] a distinção entre os dois tipos de experiências assim como os dois tipos de qualidades (físicas ou lógico-matemáticas) que a ação do sujeito introduz no objeto” (*ibidem*). Retomamos, assim, os problemas epistemológicos iniciais. A interpretação interacionista fará uso das “[...] leis de organização interna da ação, e leis relativamente independentes do objeto (sob a forma de leis de equilíbrio, por exemplo)” para explicar essa questão (p. 43).

As oposições epistemológicas também são evidenciadas claramente em relação à *necessidade* e ao papel da motivação que “[...] os conhecimentos adquiridos graças à aprendizagem seriam essencialmente determinados pela natureza dos objetos sobre os quais ela se dirige, enquanto a contribuição do sujeito se reduziria à necessidades e interesses que ativam tais aquisições”, dicotomizando assim o cognitivo dos “fatores internos” do sujeito (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 44), as estruturas cognitivas da motivação (p. 45).

Em oposição ao empirismo, que dissocia os fatores cognitivos (estímulo-resposta) dos fatores afetivos (motivação), Piaget questiona “[...] se a intervenção da necessidade não é sempre solidária a uma intervenção estrutural, logo cognitiva, por parte do sujeito”, pois “[...] esses dois aspectos da conduta são sempre indissociáveis” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 44). Para esse autor, “[...] não existe necessidade sem uma organização preliminar, cuja estrutura determina o aspecto cognitivo, enquanto a dinâmica constitui o aspecto afetivo (cuja necessidade é uma manifestação, exprimindo um desequilíbrio ou uma tensão momentâneos)” (*ibidem*). Se considerarmos as formas mais especializadas de aquisição de conhecimento, “[...] as necessidades e interesses em jogo serão eles mesmos cada vez mais especializados, estando em correlação estreita com as estruturas cognitivas em jogo” e “[...] é por isso que, segundo seu nível de desenvolvimento, a criança testemunhará de um grande interesse a descobrir uma lei que corresponde a uma estrutura que já em sua possessão (uma lei de seriação etc.), enquanto num nível inferior esse interesse ainda não existirá” (p. 45-46). Nesse caso é dupla a contribuição do sujeito: “[...] por um lado, afetiva enquanto manifestação das tendências de uma certa forma que facilitarão em diversos graus a aprendizagem”, mas, igualmente por outro lado, cognitiva “[...] enquanto dispondo de alguns modos de estruturação dos dados”, sendo que o fato destes modos de estruturação resultarem de “[...] aprendizagens anteriores não impede que, em todos os níveis, os interesses e as necessidades que intervieram nessas aprendizagens fossem eles mesmos solidários

das estruturas já construídas ou em vias de construção e, isso até às estruturas hereditárias de partida” (p. 45).

Cabe frisar que não se pode afirmar que as construções cognitivas engendram as modificações afetivas e, tampouco, que estas determinem aquelas. No entanto, “[...] a afetividade ou as suas privações podem ser, sem dúvida, a causa de aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo”; porém, “[...] isso não significa que a afetividade engendre ou até modifique as estruturas cognitivas, cuja necessidade se mantém intrínseca”, pois “[...] os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis embora distintos, e isto é evidente se uns resultarem de uma energética e outros de estruturas” (PIAGET, 1983, p. 58).

Piaget afirma que, como crítica ao empirismo, “[...] as múltiplas significações que comporta a noção de reforço fornece a contra-prova do fundamento dessas suposições” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 45). Em princípio, segundo ele, “[...] uma reação é reforçada na medida em que atinge uma redução ou satisfação de uma necessidade ou, de maneira geral, um sucesso, enquanto será inibida em caso de fracasso”. Todavia, como uma relativização necessária, distingue-se “[...] os reforços externos ligados a uma sanção por parte dos fatos (sucesso ou confirmação de uma hipótese) dos reforços internos ligados a um prazer funcional resultando da atividade do sujeito” (p. 45). Como exemplificação disso, constata-se que “[...] o reforço em aparência puramente externo que explica a aceleração da aprendizagem da lei se acompanha na realidade de um reforço interno fundamentado sobre a necessidade de encontrar uma razão necessária e sobre a satisfação de encontrar, ou mesmo de entrever uma tal razão” (p. 47-48) e que, ao mesmo tempo:

[...] a ‘necessidade’ de necessidade e a ‘satisfação’ de senti-la ou descobri-la constituem motivações (afetivas), mas indissociáveis de uma estrutura cognitiva, o que nos faz sentir que um mesmo esquema de assimilação pode ser simultaneamente fonte de necessidades ou interesses e de conhecimento, enquanto comporta simultaneamente uma dinâmica e uma estrutura (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 48).

Quanto às transferências e generalizações no que se refere à ação assimiladora do sujeito, o associacionismo – renovado pela concepção pavloviana, que se encontra em uma corrente empirista – considera que a generalização é imposta ao sujeito pelas ligações exteriores e que a ação do sujeito se limita “[...] em função dessas motivações estimulantes a registrar semelhanças dadas objetivamente” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 48). Ao contrário dessa concepção, Piaget defende que “[...] a hipótese da assimilação consiste [...] em admitir que o sujeito acrescenta sempre certas ligações ou certas modalidades aos dados objetivos, de maneira, precisamente, a estabelecer, depois a compreender sua objetividade” e que algumas das características dominem nas classes elaboradas pelo sujeito, quer dizer que “[...] o sujeito concebe ou define seus conceitos segundo algumas características mais do que segundo algumas outras (estando claro que as semelhanças entre estímulos ou entre os objetos são múltiplas e que uma certa liberdade de escolha é sempre dada)” (p. 48-49). Há, assim, equívocos das significações do reforço do ponto de vista das relações entre o sujeito e o objeto.

A generalização é orientada por uma ação coordenadora e hierarquizante (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 49). Para Piaget, “[...] os esquemas de assimilação introduzem sempre algumas formas de classificação e que são essas formas que constituem a contribuição do sujeito além das semelhanças e diferenças fornecidas pelos objetos” (p. 49). Porém, a contribuição dos sujeitos não se limita à generalização classificadora e generalização inclusiva. É necessário distinguir uma generalização construtiva “[...] que engendra as estruturas operatórias ou necessárias e na qual a contribuição do sujeito é ainda mais considerável” (*ibidem*). Quanto a essas intervenções possíveis do sujeito no mecanismo das aquisições, há a constituição de esquemas caracterizada tanto pela “[...] correspondência com as diversas classes de estímulo”, como por “[...] uma espécie de lógica imanente constituindo o resultado específico dessas ações do sujeito” (p. 50). Encontra-se, nesse sentido, o alcance epistemológico do problema “2)” levantado por Piaget: “[...] a aprendizagem em geral comporta o emprego de uma lógica e qual é a parte do sujeito na elaboração desta última?” A partir disso, retoma-se o problema “1)”: “[...] em que consiste a aprendizagem

das estruturas lógicas elas mesmas?” (*ibidem*). Frente a esses dois problemas, e a outros correlacionados, o autor conclui:

O interesse epistemológico desse problema da aprendizagem das estruturas lógicas é, pois, que ele conduz à fonte mesma das relações entre o sujeito e os objetos. Reduzir a aprendizagem das estruturas lógicas às outras variedades de aprendizagem e todas elas a um esquema único de natureza associacionista será naturalmente suprimir o papel do sujeito no conhecimento, esse conhecimento se limitando, sob sua forma sintética, a traduzir as propriedades físicas do objeto e, sob sua forma analítica, a combinar essas traduções sem entretanto enriquecê-las. Negar que as estruturas lógico-matemáticas se aprendem ou evidenciar a especificidade dessa aprendizagem seria ao contrário dissociar, na constituição dos conhecimentos, a parte do objeto e as contribuições do sujeito sob uma forma contraditória com o empirismo (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 51).

Há, assim, variedades de aprendizagem (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 51). Piaget distinguiu a abordagem da aprendizagem no sentido amplo (*sensu lato* ou *lato sensu*) e no sentido restrito (*sensu stricto* ou *stricto sensu*) para evitar ambiguidades e contradições no uso do termo. O sentido *stricto sensu* refere-se à aprendizagem na medida em que “[...] um resultado [...] é adquirido em função da experiência” mediata por controle não sistemático, sendo que esta experiência pode ser física e lógico-matemática (p. 51-55). No entanto, nem todo o resultado adquirido em função da experiência constitui uma aprendizagem (p. 52).

A aprendizagem também pode ser entendida como “[...] uma aquisição em função da experiência, mas se desenvolvendo no tempo, quer dizer mediata e não mediata”, tal como a percepção ou a compreensão imediata/ instantânea (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 53). Porém, “[...] existe uma outra classe de aquisições mediatas em função da experiência que não constituem aprendizagens: são as aquisições obtidas em função de uma indução propriamente dita”, pois nela o controle é sistemático e dirigido, direção esta se aplicando ao conjunto do processo e não somente a momentos particulares (*ibidem*).

Por outro lado, existem as aquisições devidas a um processo dedutivo, as quais não se devem à experiência, mas dependem dos processos de equilibração de “nível

pré-operatório (o equilíbrio completo atingindo a dedução)”, tratando-se, nesse caso, “de compreensões graduais e não mais imediatas”. Essas aquisições são identificadas como “coerência pré-operatória” em função de “[...] um processo de equilibração distinto de uma aprendizagem no sentido restrito”, embora possa ser combinado com processos de aprendizagem *stricto sensu* (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 54). A aprendizagem *lato sensu* é por definição a união (combinação) das aprendizagens *stricto sensu* e desses processos de equilibração (*ibidem*). A aprendizagem *lato sensu* consiste em “[...] todas as aquisições não hereditárias obtidas em função da experiência e que se desenrolam no tempo” (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 22), sendo que “[...] uma tal aprendizagem seria essencialmente uma combinação da aprendizagem no sentido estrito e de mecanismos de equilibração que regulamentariam a coerência psicológica tanto nos níveis pré-operatórios quanto nos níveis operatórios” (p. 23). No que se refere às aprendizagens *stricto sensu* e *lato sensu*, a primeira está sempre subordinada à segunda, sendo que esta última “[...] compreende as leis do próprio desenvolvimento” (p. 11).

Partindo da classificação de aprendizagem em *stricto sensu* e *lato sensu*, Piaget identifica seis variedades de aquisições no que se refere à formação dos conhecimentos (desenvolvimento intelectual), cuja aprendizagem *stricto sensu* só constitui uma fase particular. São variedades de aquisição de conhecimento: 1) Percepção; 2) Compreensão imediata e pré-operatória; 3) Aprendizagem *stricto sensu*; 4) Indução; 5) Coerência pré-operatória (equilibrações); 6) Dedução (e no caso extremo: compreensão imediata operatória). Piaget considera que a aquisição de conhecimento pode se dar por meio de seis dessas formas, excluindo-se o processo de maturação, pois este é resultante da hereditariedade. A aprendizagem *stricto sensu* é apenas uma forma de aquisição de conhecimento (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 55). Todos esses sete fatores (as variedades de aquisição e a maturação) que compreendem a “formação dos conhecimentos” são processos biológicos. Os processos cognitivos consistem, pois, no prolongamento desses processos biológicos.

Em outras palavras, a formação dos conhecimentos (desenvolvimento intelectual) engloba a hereditariedade e as aquisições mediatas e imediatas. Quanto às formas de aquisição de conhecimento, a percepção e a compreensão imediata e pré-operatória (ambas imediatas) decorrem de interpretação sensório-motora ou nocional (não inteiramente dedutiva). A aprendizagem *stricto sensu* apresenta um controle não sistemático, enquanto a indução apresenta um controle sistemático. Ambas são mediatas e se dão em função da experiência. A coerência pré-operatória (equilibrações) apresenta um controle não sistemático; já a dedução (e no caso extremo: compreensão imediata operatória), um controle sistemático. Ambas são mediatas e não se dão em função da experiência. Além dessas variedades de aquisição de conhecimento, conforme já dito, a formação dos conhecimentos compreende ainda os conhecimentos decorrentes da maturação, atrelados à hereditariedade. Eis as variedades de conhecimento segundo o seu modo de constituição (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 44-55).

Estas variedades “[...] só têm sentido do ponto de vista sincrônico” (ou seja, simultâneo, que se realiza ao mesmo tempo), enquanto que, diacronicamente (ou seja, processualmente, historicamente, que se realiza através do tempo), “[...] a história de cada modo de aquisição se refere a outros modos”, pois, por exemplo: a) “[...] a percepção é necessária à aprendizagem, mas existe uma aprendizagem perceptiva”; b) a compreensão imediata desempenha um papel na coerência gradual, mas ela é função de equilibrações anteriores (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 56). Um outro *problema* é sinalizado pelo autor: a aprendizagem conduz à indução, como a equilibração conduz à dedução. No entanto, “[...] a indução supõe a dedução (da qual ela é uma aplicação na experiência), mas a recíproca não é verdadeira”, sendo necessário concluir que a aprendizagem *stricto sensu* supõe a equilibração “[...] sem que a recíproca seja verdadeira, ou existe uma aprendizagem da equilibração como uma equilibração das aprendizagens?” (*ibidem*).

Como resposta a esse problema, quanto à classificação das variedades das aprendizagens, faz-se agora necessário que elas sejam classificadas no que se refere

a suas correspondências com as relações entre o sujeito e o objeto, distinguindo as aprendizagens *lato sensu* em duas categorias: a) às aprendizagens relativas às ações do sujeito, que compreendem todas as aprendizagens tendo como efeito a formação de um novo hábito, entendendo que “[...] as aprendizagens referentes à ação supõem que essas ações se exercem elas mesmas sobre os objetos” e que “[...] as aprendizagens referentes aos objetos supõem também a formação de hábitos (logo de ações) novos”; e b) às aprendizagens “[...] que terão como consequência descobrir uma propriedade ou uma lei dos objetos”. Quanto a essas duas categorias, cabe dizer que: “[...] nas aprendizagens da primeira categoria, o sujeito procura ter êxito numa ação ou numa operação, e nas da segunda, o sujeito procura descobrir uma lei física (no sentido amplo)” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 56-57).

Partindo, assim, do propósito de estudar a aprendizagem das estruturas lógicas, faz-se necessário distinguir a *aprendizagem das formas* de *aprendizagem dos conteúdos*, compreendendo que formas não são “[...] quaisquer formas (perceptivas etc.), mas aquelas que podem num nível dado se destacar de seu conteúdo (dedução) ou as que adquirem uma generalidade suficiente para se aplicar a qualquer conteúdo (métodos de prova na indução)” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 57). Piaget considera que isso leva a uma tabela de dupla entrada na qual se tem as quatro categorias de aprendizagem *strito sensu* ou *lato sensu*:

[...] **a)** a das ações enquanto conteúdos, quer dizer das ações não operatórias ou de sentido único (hábitos elementares); **b)** a das ações enquanto formas, quer dizer das estruturas operatórias e das formas de dedução que lhe são ligadas; **c)** a das sucessões físicas (regulares ou irregulares) enquanto conteúdos; **d)** finalmente a das formas aplicadas às sucessões físicas, quer dizer da indução enquanto dedução aplicada à experimentação (p. 57).
[*negrito incluído pela autora*]

Sobre a citação acima, Piaget afirma que é evidente que “[...] se as aprendizagens a) e c) precedem as variedades b) e d) geneticamente, a categoria a) precede ela mesma a variedade b), assim como a variedade c) precede a categoria d)” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 55). Há, aí, um outro problema a ser levado em

consideração por uma teoria da aprendizagem, bem como questionar se esses quatro tipos de aprendizagens obedecem às mesmas leis (p. 58).

Piaget considera, no que diz respeito às relações particulares entre os processos de aprendizagem *stricto sensu* e os de equilíbrições, que essas quatro formas de aprendizagem *lato sensu* não apresentam as mesmas relações entre os dois componentes eventuais, pois “[...] o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação só atinge sistemas não permanentes no caso das aprendizagens de conteúdos empíricos a) e c) e a sistemas permanentes no caso das estruturas operatórias reversíveis b) e d)” (*ibidem*).

Sendo assim, as estruturas de esquemas ou de sistemas de esquemas constituem produtos e condições da aprendizagem, pois:

Um esquema novo é o produto de uma aprendizagem s.str. na medida em que resulta da diferenciação de um esquema anterior e que essa diferenciação comporta pois uma acomodação que depende da experiência. Mas para que essa aprendizagem seja possível é necessário que existam esquemas anteriores, podendo ser diferenciados durante a assimilação dos objetos novos e também a estrutura desses esquemas, como estrutura, como assimilação como tal, como condição dessa estrutura, constituem assim as condições e não mais o produto da aprendizagem. Numa palavra, a aprendizagem se dirige sobre o conteúdo do esquematismo, enquanto as características gerais de sua forma não resultam da aprendizagem, mas são necessárias a seu funcionamento (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 85).

Portanto, para Piaget, a aprendizagem somente ocorre mediante a constituição de estruturas lógicas e de esquemas que a suportem, tal como, analogicamente, a passagem de um estágio de desenvolvimento intelectual a outro depende da constituição e superação do anterior, considerando os critérios de definição de estádios apresentados neste trabalho. Considera-se, ainda, que:

Não somente uma aprendizagem não parte jamais do zero, quer dizer que a formação de um novo hábito consiste sempre numa diferenciação a partir de esquemas anteriores; mas ainda, se essa diferenciação é função de todo o passado desses esquemas, isso significa que o conhecimento adquirido por aprendizagem não é jamais nem puro registro, nem cópia, mas o resultado de

uma organização na qual intervém em graus diversos o sistema total dos esquemas de que o sujeito dispõe (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 69).

Por fim, retomando algumas das ideias piagetianas explicitadas neste texto e adicionando outras, tendo em vista os distintos posicionamentos epistemológicos abordados, principalmente entre o empirismo e o interacionismo, e considerando a relevância de uma verificação dessas hipóteses epistemológicas no campo dos fatos, o Centro Internacional de Epistemologia Genética de Genebra/ Suíça – que entrou em funcionamento no ano de 1955 a partir de um detalhado programa de pesquisas elaborado por Piaget, reunindo uma ampla variedade de cientistas para juntos pesquisarem “problemas epistemológicos concretos” (COLL; GILLIÉRON, 1992, p. 22) – teve como objetivo, entre outros, verificar, por meio de métodos psicogenéticos, experimentos que representem validade das interpretações do empirismo em dois campos privilegiados: a) o da percepção, considerada como fornecedora do conhecimento “imediatos” da realidade exterior; e b) o da aprendizagem, “[...] processo considerado como conducente a uma aquisição de conhecimento em função apenas da experiência” (PIAGET, 1983, p. 103). Nesse sentido, de acordo com o empirismo, existem duas formas de conhecimento: a) os *conhecimentos empíricos*, “[...] fornecidos pela experiência (percepção e aprendizagem) independentemente de toda a lógica e anteriormente às coordenações lógico-matemáticas”; e b) os *conhecimentos lógico-matemáticos*, “[...] consistindo em coordenações imediatas e ligadas, em particular, ao uso da linguagem” (p. 104).

As hipóteses propostas para verificação pelo Centro de Epistemologia Genética de Genebra, em oposição à interpretação empirista, levam a admitir: a) “[...] que, a todos os níveis (compreendendo a percepção e a aprendizagem), a aquisição dos conhecimentos supõe o início de ações do indivíduo sob formas que preparam as estruturas lógicas a diversos graus”; b) “[...] que as estruturas lógicas resultam já da coordenação das próprias ações e são assim esboçadas a partir do funcionamento dos instrumentos mais elementares que servem para a formação dos conhecimentos” (*ibidem*). Um primeiro modo de circunscrever este problema no campo da percepção

“[...] consiste em saber se existem verificações puras, sob a forma de um simples registro de dados perceptivos, ou se, a partir da percepção mais elementar, a verificação se apresenta sob a forma de um composto de registro e de inferências” (PIAGET, 1983, p. 104).

Por um lado, para Piaget, a percepção “[...] como tal não poderia, efetivamente, dar conta da formação de qualquer noção lógico-matemática (nem mesmo de nenhuma noção física, para se elaborar, a intervenção dum quadro lógico-matemático)”. Por outro lado, o autor considera que “[...] toda a percepção, mesmo, sem duvida, no nível dos efeitos de campo mais elementares, é estruturada por ações sensório-motoras mais amplas do que ela e cujas coordenações preparam as estruturas lógicas” (PIAGET, 1983, p. 108). Para ele, “[...] em todos os domínios (percepção e associação) em que o indivíduo adquire algum conhecimento pela leitura da experiência, esta leitura não consiste em registros cumulativos, mas sim em assimilações”, ou seja, “[...] em incorporações do dado em esquemas que se organizam graças às ações do indivíduo, assim como às propriedades do objeto” (p. 108-109).

Segundo o citado autor, “[...] os poucos resultados obtidos no campo da percepção seriam muito incompletos sem um estudo paralelo do da aprendizagem” (PIAGET, 1983, p. 110). Para ele, há dois modos de adquirir conhecimentos em função da experiência: a) “[...] ou por contato imediato (percepção); b) “[...] ou por ligações sucessivas em função do tempo e das repetições objetivas (aprendizagem)” (p. 110-111). Piaget enuncia dois problemas a esse respeito: a) “existe ou não aprendizagem das estruturas lógicas e, se existe, será idêntica à de quaisquer outras condutas ou de sucessões físicas?” e b) “a aprendizagem de quaisquer estruturas contém ela própria uma lógica, ou uma pré-lógica, inerente aos mecanismos necessários ao seu funcionamento?” (p. 111). Tendo presente esses dois problemas, Piaget conclui que as investigações experimentais apontam a existência da aprendizagem das estruturas lógicas, mas por meio de uma forma, ao mesmo tempo, limitada e específica:

[...] limitada, porque apenas se obtém dos indivíduos um certo progresso na construção da estrutura em jogo (e um progresso conforme à ordem

dos estádios observados no desenvolvimento em situações não experimentais), mas não toda esta estrutura (exceto quando o indivíduo pôde elaborá-la por meios de exercícios espontâneos); específica porque para aprender uma estrutura lógica é necessário que o indivíduo utilize, a título de condição prévia, esboços não aprendidos desta estrutura ou outras estruturas que a impliquem (PIAGET, 1983, p. 114-115).

Sendo assim, a aprendizagem das estruturas lógicas “[...] repousa, portanto, numa espécie de círculo ou de espiral, isto é, as estruturas não constituem o produto desta aprendizagem apenas, mas também um processo interno de equilíbrio” (PIAGET, 1983, p. 115). Nesse sentido, a teoria construtivista de Piaget “[...] propõe um princípio explicativo único que, a cada nível de complexidade, analisa as transformações genéticas que conduzem a novidades” características do estágio seguinte (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 19).

Dessa forma, por meio das investigações experimentais, Piaget considera que “[...] a aprendizagem de quaisquer estruturas parece ela própria conter uma lógica inerente ao seu funcionamento, comparável no início a esta pré-lógica já em jogo na percepção e tendendo em seguida a reunir-se às estruturas indutivas, que acabam por compensar a aprendizagem como tal” (PIAGET, 1983, p. 116). Esse autor conclui ainda que, do ponto de vista epistemológico:

Em primeiro lugar, parece excluída a interpretação das estruturas lógicas como formas *a priori*, visto que a aprendizagem e a experiência são necessárias à sua elaboração. Trata-se, na verdade, duma experiência dum tipo especial que não contém, como experiência física, uma abstração a partir das propriedades do objeto, mas antes uma abstração a partir das ações que se exercem sobre estes objetos e das coordenações que ligam estas ações (experiências lógico-matemáticas). A aprendizagem das estruturas lógicas é, portanto, já de si, dum tipo especial, visto que consiste simplesmente em exercitar ou diferenciar as estruturas lógicas ou pré-lógicas adquiridas anteriormente (p. 116-117).

Em segundo lugar, os resultados obtidos por meio das investigações experimentais são contrários à interpretação empirista, pois, principalmente:

[...] nem a análise da percepção nem a da aprendizagem em geral nos põem alguma vez em presença dum puro registro dos dados exteriores, seja sob a forma duma pura verificação perceptiva em que a percepção contém sempre uma parte de inferência ou de pré-inferência, seja sob a forma dum registro puramente associativo, em que a aprendizagem contém sempre um processo assimilador, originando este último a intervenção duma lógica ou duma pré-lógica (PIAGET, 1983, p. 117).

No entanto, parcialmente a favor de uma das premissas do empirismo, Piaget (1983) aponta que:

A relação fundamental do estímulo e da resposta, mesmo conservando essa linguagem, assim como as associações dos estímulos e das respostas, não poderiam, portanto, ser interpretadas no sentido duma submissão exclusiva do indivíduo ao objeto. É certo que esta submissão existe e se reforça até ao longo do desenvolvimento, mas só é possível graças à intervenção de ações coordenadoras próprias do indivíduo e que constituem, em última análise, a mais profunda origem das estruturas lógicas (p. 117).

Em síntese, conforme Piaget, “[...] o objeto só é conhecido na medida em que o indivíduo consegue agir sobre ele, sendo esta ação incompatível com o carácter passivo que o empirismo atribui ao conhecimento em graus diversos” (PIAGET, 1983, p. 117). Segundo Inhelder, Bovet e Sinclair (1977), *aprender*, na perspectiva piagetiana, é “[...] proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade” (p. 263).

A partir desse estudo, pode-se dizer que toda teoria da aprendizagem apresenta um alcance epistemológico, pois depende de concepções acerca da natureza do conhecimento e de hipóteses sobre o desenvolvimento intelectual. As concepções de aprendizagem com tendências empiristas e as com tendências interacionistas apresentam claramente uma ótica distinta uma da outra. Isso justifica a necessidade piagetiana de partir do estudo epistemológico para fazer compreender suas problemáticas e os processos de aprendizagem que delas resultam (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 13). Saliencia-se que no âmbito educacional é fundamental que o(a) professor(a) (o tutor ou quem mais compartilhar da ação docente) conheça, com profunda consistência teórico-prática, *como* ocorre a aprendizagem, além de

ter clareza dos referenciais epistemológico-educacionais que orientam a sua prática educativa, tendo presente as implicações e repercussões destes no contexto sócio-educacional.

Este texto tratou do conceito de aprendizagem e de outros conceitos básicos da Epistemologia Genética, sem o objetivo de abarcar todas as teorizações piagetianas sobre a aprendizagem, ou ainda, de dar conta de toda complexidade, contemplada na extensa obra piagetiana, que envolve cada um desses conceitos apresentados, mas, sim, de apresentar uma contribuição despretensiosa sobre o assunto em questão. Ela também não intentou que teorizações de Piaget sobre a aprendizagem estivessem além de qualquer crítica teórico-metodológica. Há diversas interrogações que poderiam ter sido levantadas acerca dos escritos piagetianos relativas ao objeto de estudo deste trabalho. Há autores dos tempos de hoje que chegam a apontar a necessidade de revisão de alguns dos conceitos básicos de Piaget.

É certo que muitas das críticas que costumeiramente são apontadas por profissionais que atuam no contexto educacional advêm de um conhecimento limitado ou de um posicionamento ideológico contrário às ideias de Piaget. A obra desse autor passa fundamentalmente por uma discussão epistemológica, abrindo caminhos para novas teorizações. O diálogo em seus escritos com outros especialistas renomados de seu tempo e com teorias até então vigentes, com base em diferentes realidades por meio das quais, direta ou indiretamente, desenvolveu sua pesquisa de longo prazo, oportunizou consistência, dinamização, integralização, organizacidae e contextualização teórica, bem como uma universalização considerável. Montangero e Maurice-Naville (1998) afirmam que na evolução da teoria de Piaget coexistem três hipóteses: I. os trabalhos sucessivos de Piaget apresentam uma invariância de Teses e conceitos, sendo apenas renomeados, permanecendo uma mesma ideia já utilizada pelo autor; II. esses trabalhos “[...] constituem uma verdadeira construção de novidades teóricas”; III. “[...] a teoria de Piaget evolui segundo um modo dialético de preferência a um linear” (p. 77-79). Pode-se dizer,

assim, que, sob diversos aspectos, embora apresente conceitos-chave bem delineados, os pressupostos piagetianos consistem em uma teoria em aberto.

Em diversas passagens de sua vasta e variada obra, o próprio Piaget (1983) levanta *problemas* no campo da Epistemologia Genética como questões que permanecem abertas. A caracterização, por exemplo, dos estádios do desenvolvimento intelectual por meio de uma cronologia é, nas palavras de Piaget, “extremamente variável”, pois depende de uma série de fatores que podem “[...] acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio ou mesmo impedi-lo de manifestar-se” (p. 60-61). O que Piaget afirma de fato é que “[...] para que haja estádios é necessário, primeiramente, que a *ordem de sucessão das aquisições seja constante*” (p. 60), entre outras características, o que difere da concepção distorcida e reducionista de que cada um dos estádios (sensório-motor; pré-operatório; operatório concreto e operatório formal) representa simplesmente uma faixa etária fixa, rígida e universal, muito embora o autor, com base em seus estudos, traçou idades médias referentes aos estádios, sendo elas relativas, principalmente quando se pretende atribuí-las a populações que não apresentam características semelhantes às que fizeram parte da pesquisa desenvolvida por Piaget (p. 61).

É visto que a Epistemologia Genética e, em especial, a teoria de aprendizagem proposta por Piaget, têm sido estudada por especialistas e estudantes de diversas áreas de conhecimento, não apenas pelos numerosos experimentos e conceitos explicativos que podem ser aplicados à psicologia, pedagogia, filosofia, entre outras, mas também por consistir em uma significativa marca histórica da evolução do pensamento científico que, em maior ou menor intensidade, tange todas as Ciências. A grandiosa obra de Piaget continua entre os referenciais teórico-práticos mais utilizados como pesquisa, formação e, até mesmo, aplicação prática (embora a teoria piagetiana não tenha como prioridade este último propósito, mas sim o de compreender como se processa o desenvolvimento intelectual), tanto no campo educacional brasileiro – tal como na área da Educação a Distância – como no de outros países.

3.5 Construindo um conceito articulado de ensinar/aprender

Inicialmente, é preciso considerar que uma definição (entre múltiplas possibilidades) de um conceito articulado de ensinar em relação ao aprender tem alguns desafios a enfrentar. No caso deste trabalho, conforme foi exposto neste capítulo, o conceito de aprendizagem piagetiano foi produzido no contexto de suas teorizações no campo da Psicologia e não, propriamente, no da Educação, muito embora diversas inferências possam ser feitas do primeiro para o segundo, salvo as particularidades de cada campo. Não há, pois, como se construir uma relação conceitual, por assim dizer, “direta” entre esse conceito de aprender e o de ensinar.

Um conceito de ensinar construído a partir do de aprender não se limita a este último. Portanto, o conceito a ser apresentado, para fins de suporte das teorizações e do percurso metodológico deste trabalho, não consiste, de nenhuma forma, em um conceito restrito/ limitado ao conceito de aprender piagetiano. Ademais, apesar dos escritos de Piaget quanto ao conceito de aprender terem uma consistente fundamentação teórico-prática, estudos mais avançados teriam que ser desenvolvidos para ir além das teorizações feitas.

Em síntese, para Piaget, a *aprendizagem* não é a única forma do ser humano *conhecer*, ela é, pois, uma das formas de aquisição de conhecimento. Diferentemente do *desenvolvimento* do conhecimento, que resulta em um processo “espontâneo”, ligado ao processo global da embriogênese, a *aprendizagem* é, no sentido *stricto sensu*, “[...] provocada por situações”, por exemplo, ela pode ser provocada por um experimentador psicológico” – que pode ser um professor, um tutor ou outro sujeito que compartilhar da ação docente, com referência a algum ponto didático; ou, ainda, por uma “situação externa”. Ela é “[...] provocada, em geral, como oposta ao que é espontâneo” (PIAGET, 1972, p. 1). Entretanto, para o referido autor, é necessário

compreendê-la também e essencialmente do ponto de vista *lato sensu*, pois “[...] cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total” (*ibidem*), não podendo ser assim dissociada da totalidade das estruturas do conhecimento. A definição piagetiana da categoria aprendizagem *lato sensu* não desmerece a categoria aprendizagem *stricto sensu*, mas a ressignifica (BECKER, 2002, p. 17).

Considerando os pressupostos teórico-práticos apresentados até o momento, buscando definir um conceito de Ensinar articulado com o conceito de aprender desenhado por Piaget, apresenta-se a seguinte proposição conceitual, principalmente a partir de referenciais piagetianos, para subsidiar os elementos que compõem esta pesquisa, construída pela pesquisadora, autora desta Tese:

Ensinar, no sentido restrito, é a prática educacional intencional, processual e planejada (embora também envolva imprevisibilidades, conforme foi exemplificado no início deste capítulo), orientada por concepções epistemológicas-educacionais dos sujeitos envolvidos, que tem como principal intenção promover a *aprendizagem* (a aprendizagem *stricto sensu* e, principalmente, a *lato sensu*) de um polo da interação (mas com a possibilidade de ambos polos aprenderem) como uma das sínteses possíveis da interação entre sujeito e objeto, envolvendo dimensões afetiva-cognitiva-social nessa interação humana.

Cabe ressaltar que essa definição de ensinar é adotada neste trabalho para os devidos fins desta investigação. Ela se posiciona em uma determinada perspectiva filosófica, educacional e psicológica. No entanto, os procedimentos metodológicos deste trabalho, principalmente os de coleta e análise de dados, consideraram também outras perspectivas – tais como o empirismo e o apriorismo e suas conseqüentes correntes na Educação e na Psicologia –, já que previram que surgiriam entre os dados coletados.

Por fim, o ensinar, que consiste em uma das variáveis da Educação a distância, abrange todos os aspectos que se referem ao ensinar e às especificidades da modalidade a distância, necessitando ser compreendido dentro do universo de fundamentos e implicações educacionais.

O referencial teórico apresentado sobre o ensinar na Educação a Distância, que norteou o desenho do percurso metodológico da pesquisa, baseou-se especialmente em pressupostos interacionistas piagetianos por ter considerado, em primeira instância, a proposta pedagógica do contexto investigado, a qual se utilizou desses pressupostos como principal fundamentação teórico-prática.

A proposição de uma definição de um conceito, seja este qual for, apresenta alguns riscos indubitáveis. Uma definição do conceito de ensinar torna essa tarefa ainda mais árdua, pois determinadas variáveis que comportam essa definição ou mesmo esse conceito podem parecer ora muito generalistas, ora muito específicas para a construção desta. É um risco enfrentado na pesquisa proposta e um desafio a sua concretização. Por isso, a apresentação, nesta Tese, de uma definição de ensinar está atrelada a sua condição de ser provisória/temporária e de uso específico, necessitando ser contextualizada diante dos propósitos e fundamentos deste trabalho.

O capítulo seguinte discorrerá sobre a temática, a justificativa, o problema, o objetivo geral e as questões da pesquisa propostos para nortear a investigação do objeto de estudo em questão.

4. PROBLEMA, OBJETIVO E QUESTÕES DE PESQUISA

A construção de um objeto científico implica identificar, além das racionalidades conhecidas, um novo tipo de racionalidade e seus efeitos múltiplos, um (re)pensar a partir de novos atos e liminares epistemológicos, estando comprometida com as descontinuidades e rupturas na história do pensamento científico, ou ainda, com a descontinuidade epistemológica (BACHELARD, 1983, p. 193). Com esse intuito, a presente pesquisa se propôs a investigar o fenômeno *ensinar* para além do saber comum e do saber científico produzido, buscando contribuir para o rompimento da zona da elementaridade científica no que se refere a esse objeto de estudo.

Este capítulo apresenta a temática, a justificativa, o problema, o objetivo geral e as questões de pesquisa, tendo em vista o referencial teórico exposto nos capítulos anteriores.

4.1 Temática e Justificativa

O ensinar na educação superior a distância consiste na *temática* principal desta Tese. O investimento na proposição e concretização deste trabalho, que tem o ensinar como foco investigativo, se justifica por diversas razões, as quais se apresentaram como desafios para esta pesquisa. Estas, em sua maioria, provieram de reflexões da autora do presente trabalho possibilitadas por suas experiências anteriores como pesquisadora e profissional da educação. Estas razões, para a autora, caracterizam o panorama educacional atual no que se refere a concepções e práticas de ensinar na educação superior a distância, no qual se encontram os sujeitos e o contexto investigado nesta pesquisa. Nesse sentido, destacam-se as seguintes razões/ justificativas, referidas no capítulo introdutório:

- I. O ensinar, como um dos modos de aprender e que o tem como finalidade primária, consiste em uma das principais e mais correntes formas de produção de aprendizagens pela humanidade;
- II. No senso comum, o ensinar é, geralmente, relacionado a concepções empiristas ou aprioristas e pouco (re)pensado em uma perspectiva interacionista. Esse entendimento de ensinar traz sérias repercussões para o contexto educacional, tal como a negação do ensinar e o “apego” acrítico a “modismos” metodológicos na educação, às vezes sem a compreensão de suas bases conceituais;
- III. Muitos métodos educacionais são construídos com base em um conceito de ensino/ ensinar que carece de clareza teórica, principalmente quanto aos seus pressupostos epistemológico-educacionais. Por vezes, decorre disto a mescla de concepções contraditórias, denotando incompreensões sobre o que é o ensinar e, por conseguinte, sobre como ele se processa, resultando em uma visão distorcida da prática educacional;
- IV. Poucos pesquisadores se desafiam a definir o conceito de ensino/ ensinar em suas obras. Enquanto na prática as palavras geralmente têm sentido em seus contextos, em referenciais teóricos as definições se mostram imprescindíveis como clareza teórica e das articulações conceituais possíveis;
- V. Há poucas pesquisas que traçam relações entre a Teoria da Epistemologia Genética e a Educação no que se refere ao estudo da ação de ensinar. Em grande parte, elas se limitam a estudos preliminares, com pouco investimento em pesquisa teórico-empírica de qualidade.

Essas razões e suas repercussões educacionais apontam para a necessidade de analisar o ensinar/ ensino, já que as concepções de ensinar afetam as práticas de ensinar e todos os demais aspectos correlacionados. Além dessas razões, é importante salientar que se pretendeu que os resultados desta pesquisa fossem relevantes para o contínuo processo de qualificação dos sujeitos e do contexto investigado.

Tendo em vista a justificativa apresentada e o referencial teórico exposto nos capítulos anteriores, serão apresentados a seguir o problema, o objetivo geral e as questões de pesquisa.

4.2 Questão-problema, Objetivo Geral e Questões norteadoras

A partir da justificativa apresentada, tem-se como questão-problema da pesquisa apresentada nesta Tese: *Como se processa o ensinar no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS?* Nesta perspectiva, propõe-se como objetivo geral: *Conhecer as concepções epistemológicas e educacionais de ensinar que embasam propostas e práticas pedagógicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS, buscando compreender as racionalidades que fundamentam a prática do ensinar na Educação a Distância.*

Tendo em vista a problemática e o objetivo do estudo proposto, levantam-se as seguintes questões norteadoras:

- a) Como o ensinar é *proposto* pelos sujeitos do Curso na modalidade a distância?

Como o ensinar é proposto: refere-se à proposta do projeto pedagógico do Curso e dos sujeitos nele envolvidos, àquilo de que os sujeitos se incumbem como teoria e prática a concretizar relativa ao ensinar, à intencionalidade dos sujeitos envolvidos ao ensinar, ao que se pretende considerar ao ensinar, à qual proposta orienta o ensinar, a como os sujeitos propõem o ensinar. Parte-se do princípio que o que é proposto pode ser flexibilizado e re-planejado ao ser implementado.

b) Como o ensinar é *estruturado* pelos sujeitos do Curso na modalidade a distância?

Como o ensinar é estruturado: diz respeito à forma como as partes de um todo se constroem e se dispõem, a como se compõe/ arranja o ensinar por parte dos sujeitos do Curso, a como se sistematiza/ ordena/ combina o que compõe o ensinar, a como os sujeitos “fazem a estrutura” do ensinar. Refere-se, também, a como se distribuem as diferentes partes de um todo entre os sujeitos do Curso, a como se reparte/ partilha/ dispõe/ classifica/ ordena o ensinar pelos e entre os sujeitos.

c) Como o ensinar é *desenvolvido* pelos sujeitos do Curso na modalidade a distância?

Como o ensinar é desenvolvido: refere-se à dinâmica de concretização do que foi proposto pelo Curso e pelos sujeitos dele partícipes, a como se desenrola/ expõe/ exerce/ aplica/ emprega o ensinar pelos sujeitos do Curso, a como o ensinar se desenvolve “na prática”, a como o ensinar se repercute no aprender.

Em consonância com o referencial teórico apresentado em capítulos anteriores, cabe salientar que a intenção da pesquisa proposta não foi a de avaliar qual concepção ou prática epistemológico-educacional é “melhor” ou “pior” do que outra. Tem-se presente que cada uma teve e tem sua importância em seus espaços/tempos e foram alicerces relevantes para que outras concepções e práticas se tornassem possíveis. Tampouco se objetivou com esta pesquisa investigar se a prática de ensinar do contexto investigado, em sua totalidade, é coerente ou não em relação aos pressupostos teórico-práticos defendidos em sua proposta pedagógica. Partiu-se do princípio que essa coerência teórico-prática seja muito difícil de ser obtida tanto por esse como por outros possíveis contextos de investigação, e que seja um aspecto pouco relevante para uma análise teórico-metodológica dessa natureza. Além disso,

pressupõe-se que diferentes concepções e práticas, do ponto de vista epistemológico-educacional, coexistem no cotidiano de grande parte dos contextos educacionais por abrangerem diversos e diferentes sujeitos. Sendo assim, o que se almejou foi investigar como se processa o ensinar na Educação a Distância e, nesse âmbito, como os sujeitos do contexto a ser investigado propõem, estruturam e desenvolvem suas práticas nesse contexto de diversidade epistemológico-educacional.

O capítulo seguinte apresentará o percurso metodológico da pesquisa proposta, incluindo o delineamento do estudo, a abordagem metodológica, os sujeitos participantes, o contexto de investigação, os procedimentos de coleta e de análise de dados, a proposta de devolução dos resultados da pesquisa aos participantes e as suas diretrizes éticas.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Fazer pesquisa “[...] é descobrir respostas para perguntas, através do emprego de processos científicos” (SELLTIZ, 1975, p. 5). Estas respostas provisórias – e não finais – não representam o único objetivo do ato de pesquisar. Fazer pesquisa é, sobretudo, questionar(-se). O ato de questionar(-se) o conhecer e o fazer é um dos compromissos de *ser pesquisador*. Questionar o *conhecer* é “[...] problematizar o conhecimento”; questionar o *fazer* é “[...] problematizar modos de agir” (MORAES, GALIAZZI, RAMOS, 2002, p. 15). Envolver-se nesse processo de questionar o *ser-conhecer-fazer*, construir argumentos que sustentem as ações e reflexões, buscar novas sínteses/ Teses afirmando-as em *certezas* (verdades) *provisórias* (temporárias) – no sentido de que todo o conhecimento é provisório –, assumir que o *ser humano* se constitui na relação com outrem é comprometer-se com o papel de sujeito/ pesquisador que *cria/ inventa* a realidade em que se vive.

Partindo dessa premissa, este capítulo apresenta o delineamento do estudo, a abordagem metodológica, os sujeitos participantes, o contexto de investigação, os procedimentos de coleta e de análise de dados, com o delineamento das fontes e instrumentos de pesquisa, a proposta de devolução dos resultados da pesquisa aos participantes e as suas diretrizes éticas. O percurso metodológico proposto é sustentado pelo problema, pelo objetivo, pelas questões de pesquisa e pelo referencial teórico apresentados em capítulos anteriores.

5.1 Delineamento do estudo

Apresenta-se como eixo norteador desta pesquisa o investimento na análise das concepções epistemológicas e educacionais de *ensinar* que embasam propostas e

práticas pedagógicas promovidas pelo e no contexto de investigação no campo da educação a distância na educação superior. O foco investigativo refere-se a como o ensinar é proposto, estruturado e desenvolvido por sujeitos do contexto investigado.

Como ponto de partida, buscou-se a investigação sistemática do objeto de estudo a partir da realidade concreta dos sujeitos participantes da pesquisa. Considera-se que o estudo sobre como o ensinar é concebido e praticado por sujeitos do contexto investigado fornece alguns elementos teórico-práticos relevantes para a compreensão de como se processa o ensinar na Educação a Distância e que, dessa forma, as condições contextuais (do contexto de investigação) podem ser altamente pertinentes ao objeto (fenômeno) de estudo. Portanto, a investigação empírica, aliada à investigação teórica, tem um espaço privilegiado nesta pesquisa.

5.2 Abordagem metodológica

Considerando o problema proposto, a presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem de caráter qualitativo, muito embora apresente também dados quantitativos para subsidiarem os dados qualitativos levantados. É importante considerar que “[...] a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação” (BARDIN, 1977, p. 115). No que se refere à pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) afirmam que “[...] a palavra *qualitativa* implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente [...] em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (p. 23). É nessa perspectiva teórico-metodológica que se pretendeu enfatizar esta investigação.

Sendo assim, a partir do estudo de um caso - ou seja, das concepções e práticas de ensinar do Curso em questão – foram utilizados procedimentos de coleta e análise de dados com base nas abordagens qualitativa e quantitativa com o intuito de

contemplar, consistentemente, a problemática do estudo. Como é um estudo de caso único, partiu-se do princípio que os dados coletados e, posteriormente, analisados fornecem elementos teórico-práticos significativos para responder ao problema, sendo generalizáveis cientificamente a proposições teóricas – e não a populações ou universos (YIN, 2005, p. 29-30). O estudo de caso “[...] não representa uma ‘amostragem’ e, ao fazer isso, seu objetivo é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)” (p. 30), embora essa estratégia de pesquisa possa incluir tanto evidências qualitativas quanto quantitativas (p. 34). Os dados quantitativos utilizados neste trabalho para embasar os qualitativos colaboram para a validação do corpo teórico constituído para fundamentar a investigação proposta.

5.3 Contexto Investigado e Sujeitos Participantes

O contexto de investigação foi o Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, da Faculdade de Educação da UFRGS (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005a, 2005b), desenvolvido na modalidade a distância. A opção por esse Curso se deveu, principalmente, a três motivos:

- I. à particularidade de sua proposta pedagógica – a qual envolve diversos sujeitos em práticas de ensinar –, delineada sinteticamente a seguir;
- II. a estar em fase de conclusão, já que se supõe, a partir disso, que os sujeitos envolvidos no Curso sejam mais conhecedores de sua proposta e prática pedagógica e que tenham tido oportunidades de realizar práticas de ensinar;
- III. a ser um curso em que a autora da presente Tese já atuou como pesquisadora – embora tendo outros objetos de estudo – e professora, inclusive desde o planejamento anterior ao início do Curso, e que acredita ser relevante para um estudo dessa natureza.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram coordenações, professores, tutores e alunos desse Curso, devido à definição de ensinar considerada nesta Tese, explicitada no terceiro capítulo. Dessa forma, a investigação proposta considerou os integrantes do Curso que mais se envolveram com a ação educativa proposta pelo mesmo. Como cada polo e cada (inter)disciplina apresentam características específicas no Curso, objetivou-se que os sujeitos participantes contemplassem todos os polos e as interdisciplinas do Curso desenvolvidas no semestre letivo em que os dados foram coletados, a fim de que se pudessem compreender mais integralmente as concepções e práticas de ensinar no Curso. O tópico relativo aos procedimentos de coleta dos dados, o qual será ainda apresentado neste capítulo, detalha como foi efetuada a seleção dos partícipes da pesquisa.

5.3.1 Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS

O Curso de Graduação em Pedagogia a distância - Licenciatura (PEAD), da Faculdade de Educação (FACED), foi um dos primeiros cursos de graduação a distância oferecido pela UFRGS e o primeiro em licenciatura. Esta Instituição Superior de Ensino público federal, por suas atividades de Educação a Distância estarem sendo cada vez mais praticadas e concretizadas em diversas unidades acadêmicas, desenvolveu a EAD partindo do pressuposto “[...] da autonomia das unidades acadêmicas no desenvolvimento de seus projetos e pesquisas na área”, optando por “[...] não centralizar o controle sobre tudo que era produzido” e possibilitando, assim, com que cada Unidade pudesse “[...] produzir suas atividades independentemente” (FRANCO, 2004b, p. 25). A partir de 1998, essas atividades ou ações começaram a ser gradativamente articuladas pelo Fórum EAD e pela Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da UFRGS, sendo esta última criada em 2002 como órgão integrante da Administração Central da UFRGS. O Fórum de EAD passou a ser coordenado pela SEAD e, assim, a possuir maior relevância como principal órgão de consulta da Secretaria para as tomadas de decisão (p. 26). A criação da SEAD reafirmou

o pressuposto de descentralização das ações de EAD da UFRGS, preferindo a pluralidade de ações de EAD na Instituição, sem seguir uma padronização e centralização quanto à organização dessas ações (p. 27).

A partir desse posicionamento administrativo-educacional, a proposta de Educação a Distância da UFRGS incentiva que uma diversidade de propostas gestacionais possa ser criada e concretizada. A proposta pedagógica do Curso PEAD/UFRGS caminhou nesse sentido. Tendo iniciado no 2º semestre de 2006 e encerrado no 1º semestre de 2011, totalizando nove semestres letivos, o referido Curso teve como principal objetivo graduar professores já atuantes em instituições escolares das redes municipal e estadual do Rio Grande do Sul em uma perspectiva de educação inicial e continuada (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006a, 2006b, 2006c). A necessidade de oferecer formação inicial e regular e formação continuada e em serviço a esses alunos se justifica pelas características atuais e pelas perspectivas futuras do panorama social, entre as quais o Curso destaca:

- a) A reestruturação do mundo do trabalho decorrente do constante avanço tecnológico e o conseqüente aumento das exigências de qualificação profissional demarcada especialmente pela capacidade de rápidas adaptações às inovações;
- b) O crescimento, igualmente acelerado, dos conhecimentos científicos postos à disposição da sociedade e as rápidas mudanças culturais que ocorrem nas artes, na comunicação e nos valores sociais;
- c) O caráter, aparentemente inevitável, da globalização econômica que visa à expansão do sistema produtivista, cujos efeitos mais visíveis do ponto de vista social são o temor em relação ao crescente esgotamento dos recursos naturais em função dos modelos de produção e de consumo contemporâneos, que agrava os problemas de desemprego, exclusão social, com o conseqüente aumento das desigualdades sociais (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006a, p. 12).

Para atender a essa necessidade formativa, foram criados cinco polos – Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras –, envolvendo diversos profissionais, a maioria já vinculada a IES. O Curso foi composto principalmente pelos seguintes sujeitos: alunos, professores, tutores da sede, tutores dos polos, coordenação geral, coordenação pedagógica, coordenações das interdisciplinas, coordenações dos polos, coordenação da tutoria, gerentes dos polos e secretários

acadêmicos. Todos esses sujeitos se envolveram direta ou indiretamente com o *ensinar* no Curso, em níveis qualitativos e quantitativos distintos. No que concerne à problemática em estudo, a presente Tese se propôs a investigar uma parcela dos sujeitos envolvidos com o *ensinar* do Curso, abrangendo coordenações, professores, tutores (da sede e do polo) e alunos.

A proposta pedagógica do Curso investigado será tratada com mais profundidade no capítulo seguinte com a apresentação da análise dos dados coletados nessa pesquisa.

5.4 Estudo Piloto

Com a finalidade de estruturar mais detalhadamente o principal instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa, isto é, o Questionário, o estudo piloto consistiu na aplicação de um questionário em integrantes de um curso de graduação a distância da UFRGS que tivesse características semelhantes às do Curso considerado como contexto de investigação na presente Tese. Optou-se em aplicar o instrumento do estudo piloto no Curso de Licenciatura em Música, oferecido pelo Instituto de Letras da Universidade na modalidade a distância. Trata-se de um programa de formação inicial voltado para professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino e que não apresentam habilitação legal para o exercício da função, ou seja, não possuem licenciatura na área.

O questionário do estudo piloto contemplou questões abertas, para possibilitar respostas dissertativas, e de múltipla escolha. O convite para contribuir com a pesquisa respondendo ao questionário do estudo piloto foi enviado a coordenadores, professores, tutores e alunos do referido Curso por *e-mail*, em formato digital, pelo menos por duas vezes a cada sujeito. Os partícipes do estudo piloto encaminharam

o questionário no mesmo formato. A seleção dos integrantes do Curso convidados a participar da pesquisa foi realizada de forma intencional.

Na mensagem de convite foi informado aos integrantes do Curso, convidados para participarem do estudo piloto, que esse estudo objetivou testar o questionário para aperfeiçoar esse instrumento a ser usado na presente Tese. Para tanto, além de responder ao questionário por escrito, solicitou-se aos integrantes do Curso que, se desejassem, poderiam apontar seus comentários avaliativos sobre a estrutura e o conteúdo do referido instrumento. Por esse motivo, para facilitar ao partícipe do estudo piloto que expusesse suas recomendações quanto ao conteúdo e estrutura do questionário, o arquivo relativo ao instrumento do estudo piloto foi enviado em extensão modificável (na extensão ".doc").

Também foram disponibilizadas na Secretaria do Curso de Licenciatura em Música, aos integrantes do Curso, cópias impressas do questionário com o intuito de lhes oportunizar a possibilidade de preenchimento do instrumento no formato impresso. Os integrantes foram comunicados pela pesquisadora sobre essa possibilidade. O preenchimento do questionário pôde ser realizado nos formatos digital e impresso. No entanto, nenhum partícipe do estudo piloto optou por entregar o questionário preenchido de forma impressa.

O estudo piloto foi aplicado no período de junho a julho de 2010. Entre os integrantes do Curso convidados para participarem do estudo piloto, responderam ao questionário: três coordenadores, cinco professores, quatro tutores e seis alunos. Observou-se uma maior dificuldade em obter retorno por parte de tutores e alunos.

O estudo piloto possibilitou dados significativos para a elaboração do questionário que foi utilizado na coleta de dados da Tese. A partir desses dados foram realizadas: a) a revisão da redação das alternativas propostas no questionário como possível resposta às questões de múltipla escolha; b) a elaboração de novas alternativas propostas no questionário como possível resposta às questões de múltipla

escolha; c) a manutenção do espaço aberto para resposta dissertativa que consta após as alternativas de cada questão do questionário para registro e/ou complementação da resposta; d) a manutenção do espaço aberto para escrita que consta no final do questionário para registro de alguma informação adicional desejada, para que o mesmo seja respondido da forma mais completa possível; e) a revisão das orientações iniciais e finais aos respondentes do questionário respectivas ao seu preenchimento; f) uma primeira análise das possíveis respostas às questões do questionário, ou ainda, de seus prováveis dados emergentes e g) a testagem do questionário considerando a sua totalidade, o seu conteúdo e a sua forma. Como resultado do estudo piloto, foi possível elaborar um questionário que oportunizasse o levantamento de dados consistentes e necessários para a investigação do objeto em estudo, em atendimento ao problema e às questões de pesquisa. Sendo assim, o estudo piloto foi importante para a construção e validação do questionário.

5.5 Procedimentos de Coleta dos Dados

Como procedimentos de coleta de dados, consideram-se como ponto de partida as recomendações sobre a realização de estudo de caso expressas por Yin (2005), as quais envolvem os seguintes princípios:

- a) várias fontes de evidências (evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas);
- b) um banco de dados para o estudo de caso (uma reunião formal de evidências distintas a partir do relatório final do estudo de caso);
- c) um encadeamento de evidências (ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou) (p. 109).

Além de observar os princípios elencados, a presente pesquisa contemplou outras recomendações metodológicas, no sentido de complementar qualitativamente as relativas ao estudo de caso. Para tanto, optou-se também pelas orientações de Moraes (2003a; 2003b; 2002; 1999), Bogdan e Biklen (1994) e Flick (2009) quanto

à coleta de dados qualitativos, e pelas orientações de Babbie (1999), Bauer e Gaskell (2003) quanto à coleta de dados quantitativos.

Nesta perspectiva teórico-metodológica, além das fontes de registros de dados do Curso – tais como os ambientes virtuais do mesmo, em especial o ROODA, ambiente virtual oficial do Curso, sobre o qual será tratado no capítulo seguinte –, foram utilizados principalmente os seguintes instrumentos de coleta de dados: a aplicação de Questionários e a realização de Entrevistas. Esses instrumentos foram direcionados a integrantes do sétimo semestre letivo do Curso – de um total de nove semestres letivos –, que ocorreu no segundo semestre do ano de 2009. O sétimo semestre letivo correspondeu ao Eixo Articulador 7 do Curso, cuja temática norteadora foi *Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem VII – Teorias em Ação*. O Eixo 7 foi integrado pelas (inter)disciplinas listadas a seguir: EDUAD 036 - Didática, Planejamento e Avaliação; EDUAD 037 - Linguagem e Educação; EDUAD 015 - Projeto Pedagógico em Ação; EDUAD 031 - Seminário Integrador VII.

Sendo assim, a coleta de dados foi direcionada a integrantes de um semestre letivo já concluído no Curso, mais especificamente ao Eixo Articulador 7, por se considerar principalmente as seguintes razões:

- I. que os partícipes tivessem a vivência e a compreensão da totalidade temporal do semestre letivo investigado para que pudessem responder com mais consistência teórico-prática aos objetivos e às necessidades da pesquisa;
- II. os últimos dois semestres letivos do Curso, seguintes ao que foi investigado, referem-se mais pontualmente à realização de estágios supervisionados e à elaboração do trabalho de conclusão do Curso. Portanto, seguem uma dinâmica de trabalho em parte diferenciada da que foi desenvolvida até o momento no Curso no que diz respeito à concretização do plano de ensino das interdisciplinas.

Além disso, o Eixo Articulador 7 foi escolhido por situar-se no final do Curso e, nesse sentido, muitos de seus integrantes, os quais em uma parcela considerável

também foram partícipes desta pesquisa, puderam vivenciar não apenas o semestre letivo investigado, mas o Curso como um todo ou de sua grande parte, possibilitando maior conhecimento teórico-prático do contexto de investigação.

Outrossim, por se optar por um eixo articulador já concluído, os instrumentos de coleta de dados foram aplicados após à conclusão do Eixo Articulador 7 e, portanto, também acolheram alguns dados respectivos a eixos articuladores posteriores, pois os alunos, bem como, em considerável número, os tutores, os professores e os coordenadores seguiram atuando no Curso nos últimos semestres letivos. Exemplifica isto o caso dos alunos que fizeram referências a seus estágios supervisionados do Curso quando responderam ao questionário e/ou à entrevista, estágios esses que ocorreram após a realização do Eixo Articulador 7.

Também foi realizada a coleta de dados por meio de fontes documentais como continente de elementos significativos para a elaboração da fundamentação teórica da presente pesquisa, principalmente na elaboração dos capítulos de análise de dados, originados por meio da construção do “texto-síntese” (MORAES, 1999, p. 23), o qual integrou a interpretação sobre os dados coletados.

A utilização dessas várias fontes de evidências, bem como o atendimento aos demais princípios inicialmente levantados, “[...] são de extrema importância para a realização de estudos de casos de alta qualidade” (YIN, 2005, p. 111) para colaborar na garantia da validade e confiabilidade dos dados coletados.

Como etapas da coleta de dados, a trajetória metodológica considerou uma etapa inicial, uma intermediária e outra final. A organização da coleta em etapas não eximiu que houvesse uma flexibilização entre elas, sempre que se mostrou ser necessária.

5.5.1 Etapa Inicial: Documentação

Na *Etapa Inicial*, concretizada no período de março a julho de 2010, foi realizado o delineamento do contexto investigativo da pesquisa, principalmente no que se refere ao campo documental. Para tanto, foi utilizado um *Diário de Campo* para anotações gerais, impressões e reflexões iniciais da pesquisadora com a finalidade de auxiliá-la no entendimento do que acontece na sua própria experiência de campo. Nesse sentido, o diário de campo:

Ao registrar [...] o particular contexto em que os dados foram obtidos, permite captar uma informação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais – obtidos por meio do gravador, da máquina fotográfica, da filmadora, das transcrições – não transmitem (MAGNANI, 1997, p. 3).

Esse instrumento também foi usado para o desenho mais detalhado do campo de coleta de dados. Com o apoio desse instrumento foram delimitadas as fontes de dados e especificados os instrumentos de coleta de dados que objetivaram fornecer consistentes dados ao processo de investigação da pesquisa.

Também nessa etapa foram coletadas *documentações* do Curso e efetuado o levantamento dos ambientes virtuais do Curso, pertinentes ao objeto da pesquisa, que foram considerados como fontes de evidências. Compreenderam-se entre as documentações do Curso examinadas na pesquisa:

- I. O Projeto Pedagógico do Curso, que apresenta a contextualização geral do Curso na UFRGS e no cenário nacional, sua fundamentação, seus princípios norteadores, sua proposta metodológica, matriz curricular, delimitação de funções da equipe, avaliação do Curso, infraestrutura de apoio, gestão acadêmica, administrativa e financeira;
- II. Os Manuais do Professor, do Tutor e do Aluno, que apresentam uma síntese da proposta pedagógica do Curso, regras administrativo-pedagógicas do Curso,

critérios e orientações avaliativas, recomendações para organização do tempo, entre outros aspectos;

III. Os Planos de Ensino das interdisciplinas do Eixo Articulador 7 do Curso, publicados no ambiente virtual de cada interdisciplina, compreendidos no ambiente virtual oficial do Curso, o ROODA – sobre o qual se discorrerá mais no próximo capítulo –, que apresenta o plano de trabalho pedagógico do Curso para o referido semestre letivo;

IV. Outros referenciais orientadores, que fornecem mais subsídios teórico-práticos para a contextualização do Curso no que se refere a concepções e práticas de ensinar propostas e concretizadas, como dados contidos em ambientes virtuais utilizados no Curso paralelamente à utilização do ROODA, pesquisas e publicações já produzidas pelo Curso, com o intuito de possibilitar e/ou complementar propostas de trabalho realizadas no ambiente virtual oficial do Curso. Um exemplo de ambiente virtual muito utilizado ao longo do Curso, além do ROODA, é o *PBWIKI* (atualmente conhecido como *PBWORKS*).

Essas documentações foram fornecidas pela Coordenação Geral do Curso à pesquisadora, obtidas na Secretaria e/ou em ambientes virtuais do Curso, com o consentimento da Coordenação Geral do Curso.

Nessa etapa também foi levantada a relação de nomes dos coordenadores, professores, tutores e alunos do Curso, seus *e-mails* de contato e alguns dados adicionais de identificação profissional pertinentes ao Curso, tais como sua(s) função(ões) e seu polo de atuação. A relação de nomes da equipe de profissionais do Eixo Articulador 7 do Curso foi obtida através do site <http://pead.pbworks.com/EIXO-VII>, no qual foi possível visualizar nomes e *e-mails* de coordenadores e tutores. Como nesse site não constava a relação de nomes e *e-mails* dos professores e alunos, essa relação foi obtida a partir da relação de professores e alunos cadastrados no ambiente virtual de cada interdisciplina do referido Eixo Articulador do Curso. A relação de nomes e *e-mails* dos coordenadores, professores, tutores e alunos foi confirmada junto à Secretaria do Curso a partir de seu banco de dados.

5.5.2 Etapa Intermediária: Questionário e Entrevista

Na *Etapa Intermediária* da coleta de dados, foi aplicado um *Questionário* e realizada uma *Entrevista* com coordenadores, professores, tutores e alunos do Eixo Articulador 7 do Curso investigado, contemplando as distintas interdisciplinas e polos do referido Eixo Articulador do Curso. Essa Etapa foi concretizada no período de agosto a novembro de 2010. Foram pelo menos sete semanas de aplicação do questionário e quatro semanas de realização da entrevista.

A aplicação do *Questionário*, principal instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa, almejou englobar sujeitos cursantes de todas as interdisciplinas desenvolvidas no semestre letivo em que os dados foram coletados (ou seja, no Eixo Articulador 7) e de todos os cinco polos do Curso – Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras –, a fim de que se pudessem compreender mais integralmente as concepções e as práticas de ensinar no Curso.

O questionário foi elaborado considerando a fundamentação teórica desenhada na Tese, o problema e objetivos de pesquisa, os dados levantados na Etapa Inicial de coleta e os resultados da aplicação do questionário enquanto instrumento do estudo piloto, mencionados anteriormente. Além disso, com base no aporte teórico-metodológico da Tese, esse instrumento, bem como a entrevista, a qual será tratada a seguir, foram construídos de modo que pudessem abarcar diferenciadas concepções epistemológico-educacionais sobre o ensinar no Curso, caso pudessem emergir na pesquisa através de respostas dos integrantes do Curso a esses instrumentos. Ambos instrumentos abrangeram questões relativas à proposição, à estruturação e ao desenvolvimento do ensinar no Curso. A partir de uma mesma questão pôde-se obter dados que se refiram a essas três dimensões investigadas.

Esse instrumento de coleta de dados foi constituído por uma série ordenada de perguntas, algumas abertas e outras de múltipla escolha (sendo que para estas sempre foi oportunizado no questionário um espaço para acolher respostas abertas), que constam no Apêndice B, a serem respondidas por escrito no *LimeSurvey*, um *software* de elaboração e aplicação de questionários ou formulários eletrônicos. Esse programa foi escolhido e utilizado para tal tarefa por ser um *software* conhecido e usado por todos os integrantes do Eixo Articulador 7 do Curso ao longo de seu desenvolvimento, como em pesquisas, avaliações e levantamento de informações do Curso e de seus integrantes.

O questionário também disponibilizou espaços após as alternativas de cada questão de múltipla escolha para registrar e/ou complementar a resposta do respondente e, ao final do questionário, outro espaço para que ele pudesse registrar alguma informação adicional, caso desejasse. Esses espaços poderiam abranger, por exemplo, comentários complementares à resposta e/ou uma resposta distinta das alternativas de resposta apresentadas. Esse foi um dos cuidados tomados na construção e proposição do questionário para que o respondente tivesse várias opções de espaços de escrita livre e expressão do seu pensar ao longo do instrumento sobre cada questão proposta e sobre a sua totalidade. Esses espaços abertos de escrita foram muito utilizados pelos partícipes da pesquisa. A porcentagem de partícipes que preencheram os espaços após as alternativas de cada questão de múltipla escolha, denominados de “Outros”, será apresentada no capítulo seguinte. Já o espaço localizado ao final do questionário para registro de alguma informação adicional, denominado de “Observações”, foi preenchido por 20 partícipes da pesquisa (o que corresponde a 24,69% do total dos partícipes). Exemplifica-se, a seguir, um desses registros efetuado por um professor (P32-O) do Curso investigado:

Fiz algumas observações nas primeiras questões porque fiquei receosa de ser mal entendida quanto ao que entendo como ensinar. Ao final, percebi que minhas preocupações estavam contempladas pelo instrumento. Mesmo assim, deixei o que havia escrito.

Também ao longo da realização da entrevista houve o cuidado em variar as perguntas e as formas de realizá-las, objetivando garantir a não indução das respostas e no sentido de dificultar que os respondentes tentassem limitar suas respostas às proposições estruturadas no questionário. Além disso, durante o preenchimento do questionário, todos os partícipes da pesquisa puderam avançar e retornar na leitura do instrumento quantas vezes considerassem necessário, tendo acesso ao instrumento na íntegra, ainda que optassem responder somente a algumas das questões propostas. Ademais, durante todo o período de aplicação do questionário, os partícipes poderiam preenchê-lo quantas vezes quisessem, caso intencionassem substituir as suas respostas por novas respostas. Nesse caso, a pesquisa considerou o último envio de respostas ao *LimeSurvey*. Porém, esse recurso foi raramente utilizado pelos partícipes.

Foi encaminhado aos integrantes do Curso por correio eletrônico, ora de forma individual, ora coletiva, o convite de participação na pesquisa com a apresentação de linhas gerais sobre a contextualização da investigação, o prazo recomendado para o envio da resposta ao questionário, a orientação de preenchimento do questionário a partir da indicação do *link* gerado pelo *LimeSurvey*, bem como o acesso ao instrumento (<http://pead.faced.ufrgs.br/sites/cms/limesurvey/index.php?sid=68236&lang=pt-BR>). Quando não havia algum tipo de resposta por parte do integrante do Curso quanto ao *e-mail* enviado de convite para o preenchimento do questionário, era realizado um novo contato, objetivando obter a quantidade suficiente de respondentes ao questionário entendida como necessária para o processo de investigação, conforme a abrangência de funções, interdisciplinas e polos do Curso. Esse convite foi encaminhado pelo menos quatro vezes a integrantes do Curso ao longo do período de aplicação do questionário, que ocorreu de agosto a outubro de 2010.

Apresenta-se, a seguir, o levantamento quantitativo de integrantes do Curso que atuaram no Eixo Articulador 7 e que foram convidados a participar da pesquisa e, inicialmente, a responderem e enviarem o Questionário. Todos os coordenadores, professores, tutores e alunos do Eixo 7 do Curso investigado foram convidados a responder ao Questionário.

Quadro 2 - Integrantes no Eixo Articulador 7 do Curso

Quantidade de Integrantes	Função dos integrantes
350	Alunos
56	Tutores
36	Professores
20	Coordenadores
462	<i>Total de integrantes convidados a participar da pesquisa</i>

Na sequência, apresenta-se o levantamento quantitativo de integrantes do Eixo Articulador 7 do Curso que aceitaram participar da pesquisa, respondendo e enviando o Questionário de forma completa:

Quadro 3 - Sujeitos Respondentes do Questionário

Quantidade de sujeitos	Função dos sujeitos
56	Alunos
13	Tutores
10	Professores
4*	Coordenadores
83	<i>Total de sujeitos respondentes do questionário</i>

* Todos os respondentes do Questionário, partícipes da pesquisa, o preencheram utilizando o *LimeSurvey*, com apenas uma exceção a essa regra. A pedido de um dos Coordenadores do Curso, suas respostas ao Questionário foram fornecidas durante a realização da entrevista. A pesquisadora, autora da presente tese, inseriu no *LimeSurvey* as respostas desse partícipe quanto a sua opção por alternativas de resposta em questões de múltipla escolha desse instrumento. Entretanto, suas respostas dissertativas foram analisadas externamente ao *software*. Foram três coordenadores que responderam ao questionário de forma completa no *LimeSurvey*.

A devolução do questionário foi realizada no próprio *LimeSurvey* (com exceção das respostas de um coordenador do Curso, conforme foi explicado), que gravou em seu banco de dados as informações enviadas. Juntamente ao questionário foram apresentadas orientações sobre a natureza da pesquisa, os procedimentos para o adequado preenchimento do questionário e o alerta sobre a necessidade de preenchimento do *Termo de Consentimento Livre e Informado*, o qual foi encaminhado por correio eletrônico, após o envio do questionário, a todos os integrantes do Curso que o preencheram de forma completa.

Para o devido preenchimento do Questionário apresentaram-se as seguintes orientações abaixo, as quais constam de forma completa no Apêndice A:

- I. Para responder às questões, tenha presente toda a sua trajetória e o trabalho que você desenvolve e/ou desenvolveu no *Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS*. Isto é, considere a sua atuação no Eixo Articulador 7 do Curso e, caso tenha participado de outros Eixos, nos que atua e/ou atuou ao longo do desenvolvimento do Curso.
- II. O questionário é composto por questões de múltipla escolha e por questões dissertativas.
- III. Nas questões de múltipla escolha, marque a(s) alternativa(s) que contemple(m) sua resposta. Você poderá marcar uma ou mais alternativas como resposta.
- IV. Caso seja necessário, poderá se utilizar do espaço intitulado “Outros”, que consta após as alternativas de cada questão, para registrar e/ou complementar a sua resposta, e do espaço intitulado “Observações”, que consta no final do questionário, para registrar alguma informação adicional desejada.
- V. Busque responder ao questionário da forma mais completa possível.
- VI. O seu preenchimento tem duração média de 30 minutos.
- VII. Identifique-se no final do questionário. Sua identidade será preservada.
- VIII. Os dados obtidos através da aplicação do questionário serão utilizados unicamente para os fins da referida pesquisa.

IX. Alguns dos respondentes do questionário serão posteriormente convidados pela pesquisadora a participarem de uma entrevista.

X. Essa atividade não contabiliza créditos aos alunos cursantes.

XI. Se você deseja concluir o preenchimento do questionário em outro momento, salve o que foi parcialmente respondido. Não feche o questionário sem antes salvá-lo. Envie o questionário somente após responder às questões solicitadas.

Cabe acrescentar que, caso o integrante do Curso tenha exercido no Eixo Articulador 7 do Curso mais de uma função (a de aluno, a de tutor, a de professor e/ou a de coordenador), foi recomendado que optasse pela função em que foi mais atuante e explicitado que, se desejasse, poderia em um segundo momento responder novamente ao questionário considerando outra de suas funções desempenhadas no Curso.

Salienta-se que, como a grande maioria dos integrantes do Curso que atuaram no Eixo Articulador 7 também participou de Eixos Articuladores anteriores, foi relevante alertar que, ao responderem as perguntas propostas, tivessem presente toda a sua trajetória e o trabalho que desenvolvem e/ou desenvolveram no Curso. Os alunos, tutores e coordenadores do Curso ficaram compreendidos, em sua maioria, nesse contexto. Entretanto, uma das principais diferenciações entre os Eixos Articuladores consistiu nas interdisciplinas oferecidas, o que geralmente implicou distintos professores a cada Eixo Articulador, considerando que a exceção a essa regra foi o *Seminário Integrador*, presente em todos os Eixos Articuladores do Curso, habitualmente ministrado pelo Coordenador de polo, função essa geralmente assumida por um mesmo profissional ao longo do Curso.

A partir da relação dos respondentes delimitou-se os integrantes do Eixo Articulador 7 que foram convidados a participar da *Entrevista*. O convite para realizarem a entrevista foi enviado por correio eletrônico, em *e-mails* ora coletivos, ora individuais. O processo de realização da entrevista ocorreu de outubro a novembro de 2010.

A entrevista, semiestruturada e realizada de forma individual, partiu das questões utilizadas no questionário devido aos objetivos que a orientaram, os quais serão apresentados a seguir. Entretanto, as questões da entrevista, as quais constam no Apêndice D, foram apresentadas como questões abertas, sem as alternativas de resposta do questionário presentes nas questões de múltipla escolha, consistindo em ponto de partida da entrevista ou de apoio da mesma, e não se limitando às questões do questionário, pois outras foram realizadas ao longo da entrevista. A utilização desse instrumento objetivou:

- a) complementar a resposta às questões do questionário, em aspectos considerados importantes, após a análise de cada resposta ao questionário. Salientou-se que não seria realizado nenhum cruzamento entre a resposta ao questionário e a resposta à entrevista no que se refere à coerência entre as respostas fornecidas, pois esse tipo de cruzamento de dados não se encontrava entre os objetivos da pesquisa. Foi oportunizado um segundo momento para refletir sobre as suas respostas ao questionário, podendo no momento da entrevista fornecer uma resposta distinta ou complementar à resposta informada no questionário;
- b) fornecer subsídios teórico-práticos, aliados aos oportunizados pela análise dos dados coletados através do questionário, que pudessem delimitar o campo de dados a serem analisados no ambiente virtual ROODA, mais especificamente no ambiente das (inter)disciplinas do Eixo Articulador 7 do Curso. Para tanto, os partícipes da entrevista foram orientados a responderem às questões abertas, buscando, quando possível, exemplificar a sua resposta a partir de situações vivenciadas no Curso PEAD/UFRGS.

A pesquisadora fez a tentativa inicial de realizar a entrevista de forma presencial, oral e gravada com todos os partícipes selecionados a partir da relação dos que preencheram o questionário de forma completa. Entretanto, ao longo do período de coleta de dados, mais propriamente no processo de realização das entrevistas, foi constatado que nem todos os partícipes se dispuseram a realizar a entrevista presencialmente. Esse foi, principalmente, o caso dos alunos que participaram

da pesquisa. Sendo assim, também se realizaram entrevistas usando uma ferramenta de comunicação síncrona, como o *Skype*⁹, em comum acordo entre pesquisadora e partícipe da pesquisa, sempre que permitisse uma comunicação entre entrevistador e entrevistado que abarcasse aspectos qualitativos que envolvem a realização desse procedimento metodológico.

Apresenta-se, abaixo, o levantamento quantitativo de integrantes do Eixo Articulador 7 do Curso que foram convidados a participar da Entrevista. A seleção dos partícipes da Entrevista foi realizada de forma intencional a partir da relação dos que preencheram o questionário de forma completa, buscando, como critério de seleção, garantir a representação da totalidade dos partícipes do Curso no que se refere às funções dos sujeitos participantes da pesquisa, as interdisciplinas e os polos do Eixo Articulador 7 do Curso, bem como distintas concepções empistemológico-educacionais, constatadas através da análise das respostas ao questionário.

Quadro 4 - Sujeitos Convidados para a Entrevista

Quantidade de sujeitos	Função dos sujeitos
50	Alunos
20	Tutores
08	Professores
07	Coordenador
85	<i>Total de sujeitos convidados a participar da entrevista</i>

A seguir, apresenta-se o levantamento quantitativo de integrantes do Eixo Articulador 7 do Curso que aceitaram seguir contribuindo com a pesquisa através da realização da entrevista:

⁹ *Skype* é um *software* mundialmente conhecido que permite comunicação síncrona (em tempo real) gratuita pela *internet* entre usuários através de áudio e vídeo, sendo também possível realizar o envio de arquivos. Indicação do *site* do *software*: <<http://www.skype.com/pt-br/>>

Quadro 5 - Sujeitos Participantes da Entrevista

Quantidade de sujeitos	Função dos sujeitos
13	Alunos
04	Tutores
04	Professores
01	Coordenador
22	<i>Total de sujeitos participantes da entrevista</i>

Para a realização da entrevista, foram apresentadas as seguintes orientações iniciais, as quais constam de forma completa no Apêndice C, antes de referir-se às questões da entrevista:

I. As questões da entrevista se referem a sua trajetória e ao trabalho que você desenvolve e/ou desenvolveu no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS, objetivando complementar sua resposta às questões do questionário de pesquisa. Isto é, considere a sua atuação no Eixo Articulador 7 do Curso e, caso tenha participado de outros Eixos, nos que atua e/ou atuou ao longo do desenvolvimento do Curso.

II. As questões da entrevista são as mesmas do questionário. Porém, não será feito nenhum cruzamento entre sua resposta ao questionário e sua resposta à entrevista no que se refere à coerência entre as respostas fornecidas, pois esse tipo de cruzamento de dados não se encontra entre os objetivos da pesquisa.

III. A proposta da entrevista é que você possa responder as questões de forma aberta, buscando exemplificar sua resposta sempre que possível e complementar sua resposta respectiva às questões do questionário.

IV. Os dados obtidos através da entrevista serão utilizados unicamente para os fins da referida pesquisa.

V. A entrevista é confidencial, isto é, o respondente da entrevista não será identificado ou apresentado de forma identificável em publicações da pesquisa.

VI. Caso seja necessário, poderá se utilizar do espaço intitulado “Observações”, que consta no final das questões de entrevista, para adicionar alguma informação desejada.

Cabe ressaltar que, no caso das entrevistas realizadas de forma presencial, tanto as orientações iniciais para a realização da entrevista quanto, propriamente, as questões da entrevista foram disponibilizadas aos partícipes no momento da entrevista de forma impressa; já no caso daquelas realizadas através de uma ferramenta de comunicação síncrona, as questões da entrevista foram disponibilizadas de forma digital.

5.5.3 Etapa Final: Ambiente Virtual ROODA

Na Etapa Final, a partir dos dados coletados nos instrumentos anteriormente descritos (ou seja, no diário de campo, no questionário e na entrevista), referidos nas etapas inicial e intermediária, e tendo como base orientadora o objeto de investigação da Tese e suas diretrizes teórico-metodológicas, o foco da coleta de dados foi os registros relacionados ao desenvolvimento das propostas de ensinar do Curso e de seus integrantes para o Eixo Articulador 7. Essa etapa de coleta de dados ocorreu de dezembro de 2010 a fevereiro de 2011.

Como registro das propostas de ensinar dos integrantes do Curso para o desenvolvimento do Eixo Articulador 7, esta pesquisa considerou, principalmente, os Planos de Ensino das interdisciplinas (as quais foram: Didática, Planejamento e Avaliação; Linguagem e Educação; Projeto Pedagógico em Ação; Seminário Integrador VII), publicados no ambiente virtual oficial do Curso, o ROODA, e coletados na Etapa Inicial de coleta, como já referido.

Como o ambiente virtual oficial do Curso (o ROODA) foi significativamente utilizado por seus integrantes para a proposição, a estruturação e o desenvolvimento de seu ensinar, conforme a análise feita a partir dos dados obtidos, esse ambiente virtual foi considerado como uma das fontes de coleta de dados no que se refere à concretização das propostas de ensinar dos integrantes do Curso no Eixo Articulador 7, a qual decorreu das propostas das interdisciplinas. Cabe ressaltar que todas as interdisciplinas e polos do Eixo 7 do Curso estavam representadas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Os registros contidos no referido ambiente virtual, coletados segundo o foco teórico-metodológico da pesquisa, relativos à concretização do plano de ensino das interdisciplinas, ou ainda, ao desenvolvimento da proposta de ensinar dos integrantes do Curso, referem-se à realização das atividades propostas e abrangem, principalmente, os registros das interações efetivadas entre professor, tutores e alunos.

5.6 Procedimentos de Análise dos Dados

Em consonância com estratégias analíticas propostas por YIN (2005, p. 140) para o tratamento das evidências do estudo de caso, tal como na elaboração dos instrumentos de pesquisa, foram consideradas as proposições teóricas que sustentam a presente pesquisa, ou seja, o problema, o objetivo, as questões de pesquisa, a fundamentação teórica e todos os demais aspectos que a nortearam.

Considerando essa perspectiva, os dados qualitativos coletados foram submetidos à Análise de Conteúdo proposta por Moraes (2003a; 2003b; 2002; 1999), também identificada por esse autor de Análise Textual Qualitativa, que compreende as seguintes etapas, tendo em vista a sua coerência com o problema e objetivos almejados nesta pesquisa: 1) *Preparação das informações*; 2) *Unitarização ou*

transformação do conteúdo em unidades; 3) Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4) Descrição; 5) Interpretação. Sintetizando estas orientações desenvolvidas por Moraes (1999, p.14-25), utilizadas principalmente para a análise dos dados qualitativos obtidos por meio da aplicação do questionário e da realização da entrevista, foram executadas as seguintes etapas:

- a) a organização do corpus de análise (nesta, ocorreu a coleta e a seleção dos materiais pertinentes à investigação desenvolvida e, paralelamente, à impregnação com a visão de todo dos mesmos);
- b) a análise do material a partir da decomposição do texto em unidades de significado (ou seja, em frações do texto que tenham significado para o estudo em questão) e de sua organização em categorias, que consistiu no agrupamento das unidades de significado que tiveram relação entre si, compondo um texto para cada categoria;
- c) a obtenção de um texto mais amplo por meio da reunião dos textos elaborados em cada categoria, contendo dados integrativos da realidade. A partir desta elaboração textual, foi elaborado um texto final, mais amplo, contendo uma interpretação, ou seja, uma visão compreensiva da realidade estudada. É importante salientar que nesta interpretação constantemente buscou-se a coerência com o problema proposto na pesquisa, visando a atender ao objetivo almejado e às questões norteadoras da investigação proposta.

Como *procedimentos de análise de dados*, após o processo de *Preparação das informações* coletadas, que considerou principalmente as respostas dos partícipes às questões do questionário, os registros escritos e gravações (transcrições) das entrevistas, os dados foram submetidos ao processo de *Unitarização*. Na sequência, buscou-se apontar as *unidades de significado* a partir dos dados coletados. Após, foram realizadas as etapas da *Categorização* (ou classificação das unidades em categorias), da *Descrição* (produção de uma síntese que expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise) e *Interpretação* (a construção teórica emergida das informações coletadas e das categorias), de acordo com as já referidas orientações de Moraes (1999, p. 14-25).

Os dados quantitativos foram tabulados a partir de possibilidades de levantamento estatístico e de demonstração gráfica oportunizadas pelo *software LimeSurvey* e da análise realizada sobre os mesmos. Salienta-se que, conforme exposto no início do capítulo, a presente pesquisa, por caracterizar-se por uma abordagem de caráter qualitativo, pretendeu analisar os dados quantitativos a luz dos dados qualitativos levantados.

No próximo capítulo, que trata da apresentação da análise dos dados coletados, foram utilizados símbolos (códigos), exemplificados nos quadros expostos abaixo, para distinguir as respostas dos partícipes sem que estes sejam identificados, em conformidade com as diretrizes éticas da pesquisa. Em ordem, estes símbolos referem-se à função ocupada pelo partícipe da pesquisa no Curso, à identificação da questão proposta no questionário e/ou na entrevista, à identificação da resposta a uma das questões apresentadas nos referidos instrumentos.

Quadro 6 - Símbolos relativos às Funções dos Integrantes do Curso

Símbolos	Significado
C	Coordenadores
P	Professores
T	Tutores
A	Alunos

Quadro 7 - Símbolos usados para identificar as Respostas dos Partícipes

Exemplos de Símbolos	Função ocupada pelo partícipe no Curso	Resposta a questões dos instrumentos	Questão do questionário e/ou da entrevista
C132-10	C	132	10
P109-10	P	109	10

T147-13	T	147	13
A143-2	A	143	2
P.C133-10.1	C.P	133	10.1
A76-O	A	76	Observações

Cabe salientar que, conforme explicitado anteriormente, o questionário foi o principal instrumento de coleta de dados utilizado e, como tal, o que mais teve relevância na análise de dados. Os demais instrumentos usados (ou seja, o diário de campo e a entrevista), bem como as fontes de coleta de dados (os ambientes virtuais do Curso, em especial o ROODA, e as documentações do Curso, disponibilizadas por meio impresso e/ou digital), foram empregados para complementar, fundamentar e validar qualitativa e quantitativamente os dados obtidos através do questionário e a análise dos mesmos, intencionando garantir, dessa forma, uma consistente análise teórica-prática do objeto de estudo investigado.

5.7 Devolução aos Participantes e Diretrizes Éticas da Pesquisa

A devolução dos resultados da pesquisa dar-se-á por meio da apresentação desta à comunidade acadêmica através de sua publicação em eventos e/ou produções científicas de qualificação reconhecida em âmbito nacional, principalmente após a Defesa da Tese, sendo esta requisito para a conclusão do Curso de Doutorado.

O respeito a diretrizes éticas, desde a coleta e análise dos dados fornecidos pelos sujeitos participantes à divulgação dos resultados, permeou toda a pesquisa. Para tanto, entre os procedimentos adotados no que concerne a essas diretrizes, foi disponibilizado a cada partícipe da pesquisa o documento escrito relativo ao consentimento e responsabilidade dos informantes em participar da presente pesquisa, o qual consta no Apêndice E.

6. O ENSINAR NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRGS: INVESTIGANDO CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E EDUCACIONAIS

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados ao longo da concretização da pesquisa da Tese, tendo como base norteadora o referencial teórico, apresentado no segundo e terceiro capítulos da presente Tese, o problema e objetivos da pesquisa, apresentados no quarto capítulo, e o percurso metodológico proposto, apresentado no capítulo anterior, que contemplou os procedimentos de coleta e análise de dados, as fontes e os instrumentos de pesquisa propostos e utilizados.

Objetivando apresentar evidências que respondam ao problema de pesquisa, ou seja, que explicitem como se processa o ensinar no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS, este capítulo está dividido em três amplos tópicos, cada um correspondente a uma das questões norteadoras da investigação proposta, buscando assim evidenciar através dos dados analisados como o ensinar é proposto, estruturado e desenvolvido pelos sujeitos do Curso na modalidade a distância. Contudo, cabe ressaltar que essa divisão do capítulo em três tópicos, respectivos a esses focos de investigação – isto é, à proposição do ensinar, à estruturação do ensinar e ao desenvolvimento do ensinar –, é meramente uma opção de organização didática, pois os mesmos focos perpassam todos os tópicos.

6.1 Proposição do Ensinar

Apresentam-se neste tópico evidências que objetivam responder a como o ensinar é *proposto* pelos sujeitos do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS. Qual é a proposta pedagógica do Curso, especialmente no que se refere a sua proposta de ensinar, o que é o ensinar para os seus integrantes, o que eles

intencionam/ objetivam com o seu ensinar, quais perspectivas teórico-práticas orientam/ fundamentam o seu ensinar no Curso estão entre as questões a serem abordadas.

6.1.1 Proposta Pedagógica do Curso

Partindo do propósito de graduar 400 alunos – que eram, na maioria, professores da educação básica atuantes em escolas públicas estaduais e municipais do Estado do Rio Grande do Sul –, o Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD/ FAGED/ UFRGS), oferecido na modalidade a distância, objetivou contemplar necessidades político-educacionais do Ministério da Educação (MEC/ Brasil), tal como o investimento na formação inicial e continuada de professores no âmbito nacional. As 400 vagas abertas na Universidade para o ingresso de alunos ao Curso foram distribuídas em cinco polos, sendo 80 vagas para cada um, localizados nos municípios de Alvorada, Gravataí, São Leopoldo, Sapiranga e Três Cachoeiras. A sede do Curso foi a Faculdade de Educação da UFRGS, localizada em Porto Alegre/ RS.

Conforme o Projeto Pedagógico do PEAD, a UFRGS estabeleceu como sua meta principal, em seu Plano de Gestão (1996), “[...] a revitalização do ensino universitário, especialmente o de graduação, obedecendo a alguns princípios orientadores da política de ação da Administração Central e das instâncias responsáveis pela execução dessas políticas” (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 11). Nesse sentido, com o objetivo de vincular o projeto do Curso ao plano de gestão da Universidade, o primeiro destacou dois dos referidos princípios, a seguir relacionados:

O compromisso da Universidade com os processos de produção e disseminação do saber passa, necessariamente, por uma explicitação de como a Universidade concebe o conhecimento e o ensino; isto corresponde a assumir sua opção epistemológica e político-educacional e a construir seu projeto pedagógico. O ensino motivador e criativo é concebido como atividade propiciadora da construção do conhecimento e da apropriação crítica não só do

saber universal historicamente acumulado, mas dos diferentes saberes elaborados nas práticas peculiares a cada grupo social (*ibidem*).

Tendo em vista esses princípios, ao se propor um curso a distância de Pedagogia para professores em exercício, objetivou-se viabilizá-lo em uma perspectiva de educação continuada, considerando o contexto histórico, político, social e cultural no qual se insere, sendo que:

[...] Esta dimensão emerge do entendimento de que o ensino é *práxis social*, resultante das interações que medeiam a construção do conhecimento no sentido de permitir aos sujeitos envolvidos neste processo refletirem sobre a própria cultura e os contextos sociais a que pertencem (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 16).

Segundo o Projeto do Curso, o pressuposto fundamental que orienta o PEAD/UFRGS, enquanto proposta de formação de professores, é o de que este “[...] deva se caracterizar como um processo autônomo, com características próprias, diferenciadas de qualquer outro curso regular de Pedagogia [...]” (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 15). Nesse sentido, esse é um projeto que se embasa também em:

[...] experiências de Educação Popular, na prática cotidiana já exercida pelos professores não habilitados em nível superior e na educação universitária por suas dimensões integradas de ensino, de pesquisa e de extensão, na busca de (re)inventar, constantemente, uma prática social educativa capaz de gerar uma pedagogia viva, cidadã e participativa (p. 16).

Sendo assim, como princípio norteador do Curso, há o entendimento de que “[...] a formação do profissional da educação está apoiada em diferentes compreensões de mundo, explicitadas em suas práticas docentes” e nos “[...] processos de construção da vida humana e de transformação do mundo do trabalho” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006c, p. 19). Nesse contexto, são pressupostos e princípios que definem as características teóricas e operacionais da organização curricular do Curso:

- I. Abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento numa perspectiva inter e transdisciplinar que leva em conta as inter-relações e as mútuas influências entre os diferentes campos do saber;
- II. Seleção e organização dos conteúdos de aprendizagem na perspectiva da concepção sócio-histórica de construção do conhecimento das diferentes áreas;
- III. Estratégias de ensino centradas na construção e reconstrução pessoal e grupal do conhecimento educacional, no desenvolvimento de consciência crítica e da autonomia, através de processos interativos;
- IV. “Continuum” ação-reflexão-ação desenvolvido em relação aos conhecimentos educacionais oriundos da prática desenvolvida pelos alunos-professores no seu cotidiano e aos novos conhecimentos a eles apresentados;
- V. Relação entre Prática Pedagógica e Pesquisa como fio condutor e elemento aglutinador dos demais componentes curriculares, constituindo-se em estratégia básica da formação de profissionais da educação;
- VI. Compreensão e respeito ao multiculturalismo constituinte da sociedade brasileira, contemplando as pluralidades de raça/etnia, gênero e classe que são constitutivas de diferentes visões de mundo e estão implicadas com a produção das desigualdades sociais;
- VII. Avaliação participativa continuada compreendida como constitutiva dos processos de ensinar e de aprender (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p.18).

Dos pressupostos e princípios levantados, três são considerados pelo Curso como orientadores básicos da prática educacional: a) “[...] autonomia relativa da organização curricular, considerando as características e experiências específicas dos sujeitos aprendizes”; b) “[...] articulação dos componentes curriculares entre si, nas distintas etapas e ao longo do curso”; c) “[...] relação entre Práticas Pedagógicas e Pesquisa como elemento articulador dos demais componentes curriculares, constituída como estratégia básica do processo de formação de professores” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006a, p. 13) ao mesmo tempo em que articula os componentes curriculares entre si no semestre e no decorrer do Curso. A autonomia, a relação prática pedagógica e pesquisa e a articulação dos componentes curriculares devem ser entendidos como elementos dinâmicos e sistematicamente relacionados (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 22). A concretização de um currículo orientado por esses princípios e pressupostos requer a proposição da estrutura curricular que supere “[...] a tradicional divisão em disciplinas fechadas em si mesmas e em sequências isoladas de trabalho docente” (p. 21).

Para tanto, a ideia-chave impulsionadora da proposta curricular do PEAD/UFRGS é a de “[...] romper com a organização disciplinar e instaurar

Interdisciplinas que agregam e articulam os conhecimentos específicos teóricos e práticos em cada semestre” (*ibidem*). Essa articulação, de acordo com o Projeto do Curso, objetiva ser garantida pelo “[...] planejamento dos Enfoques Temáticos, realizado em conjunto pelos docentes formadores, desde a fase de elaboração dos materiais didáticos específicos, e pelos Seminários Integradores previstos em cada um dos eixos/semestres” (*ibidem*). Nesta perspectiva, o Curso possui como objetivos, entre outros:

Compreender o contexto histórico, sociocultural e científico dos processos de formação humana, de produção do conhecimento e de organização do trabalho pedagógico, na perspectiva de uma educação crítica, que contribua para a transformação social; [...] Compreender a vinculação teoria-prática que orienta as decisões do fazer docente, transformando seus conhecimentos científicos específicos e a teoria pedagógica em prática pedagógica escolar, selecionando e organizando conteúdos de modo a superar a compartimentalização atual das disciplinas, mediante a construção coletiva de formas pedagógicas que tomem a inter e a transdisciplinaridade como princípios; Buscar a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas, através de procedimentos metodológicos, apoiados em bases epistemológicas adequadas; [...] Qualificar os professores (*alunos do Curso*) para a utilização de recursos informáticos na escola, privilegiando a aprendizagem baseada na construção cooperativa de conhecimento; [...] (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006a, p. 15). [parênteses incluídos pela autora]

Esses objetivos específicos devem estar em consonância com o objetivo geral do Curso, o qual propõe “[...] preparar o professor para a reflexão teórica – meta-reflexão – permanente e a recriação das práticas escolares, ao ampliar o conhecimento e o pensamento sobre o fazer pedagógico” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006b, p. 20), caracterizando, assim, o PEAD/UFRGS como um Curso que se preocupa, simultaneamente, com a formação inicial e continuada de alunos. Para concretizar esse objetivo, faz-se necessário compreender “[...] a importância do trabalho de sala de aula como um espaço interativo e ágil de descoberta e criação individual e coletiva do conhecimento científico e de desenvolvimento de competências para o exercício da participação crítica e responsável nos processos sociais” (p. 19). Esses objetivos geral e específicos do Curso, bem como seus pressupostos, princípios e suas implicações educacionais, sustentam a sua proposição metodológica e organização curricular.

Dessa forma, como proposta metodológica o Curso enfatiza “[...] a articulação dos componentes curriculares entre si, no semestre e ao longo do Curso, bem como sua ligação com a prática pedagógica realizada nas escolas em que os alunos-professores desenvolvem a docência” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006c, p. 21). Portanto, segundo sua proposta, o Curso caracteriza-se pelo:

a) compartilhamento de ação por professores (*docentes*) de diferentes áreas de conhecimento, no espaço das Interdisciplinas; b) trânsito constante entre a prática e a teoria; c) presença de um eixo articulador por semestre; d) trabalho dos professores (*docentes*) no sentido de formar comunidades de aprendizagem com a intenção de que seus membros aprendam juntos; e) desenvolvimento de planejamento conjunto das atividades do semestre para garantir a desejada integração (*ibidem*). [*parênteses incluídos pela autora*]

Conforme o Projeto do Curso, as ações de planejamento e ensino do PEAD/UFRGS, que possam atender aos seus pressupostos (principalmente aos três pressupostos destacados), princípios e objetivos são:

- I. Compartilhamento de disciplinas por professores oriundos de diferentes áreas de conhecimento e departamento;
- II. Trânsito constante entre teoria e prática, através da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, bem como atividades de pesquisa;
- III. Eixo articulador por semestre, que deve orientar e constituir os conteúdos das Interdisciplinas de cada período do Curso;
- IV. Professor articulador do semestre, *função desenvolvida* pelo professor responsável pela concreta associação entre os demais professores e suas respectivas Interdisciplinas no semestre, bem como nos diferentes semestres entre si;
- V. Reuniões presenciais e *on-line* de planejamento conjunto das atividades do semestre com os professores articuladores dos eixos, para garantir a desejada integração (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 22). [*itálico incluído pela autora*]

Com a finalidade de efetivar os princípios de integração e interdisciplinaridade, o currículo do Curso “[...] está organizado em torno de ‘ideias-fonte’ que constituem os ‘eixos temáticos’ que agregam e articulam em cada semestre os conhecimentos específicos, teóricos e práticos” (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 23). Os *eixos temáticos* são constituídos por *interdisciplinas* e por *seminários integradores*, os quais integram e articulam os conhecimentos específicos teóricos e práticos de cada

semestre letivo (*ibidem*). Explicita-se, a seguir, as denominações específicas do currículo deste Curso, conforme se define no Projeto do Curso:

- a) Eixos articuladores: “[...] são temas que sinalizam a organização de cada semestre, pois representam a direção do foco de abordagem em cada Interdisciplina, atividade ou conteúdo específico, orientam as discussões nos seminários integradores, transversalizam as Interdisciplinas e os enfoques temáticos, devendo ser pensados como direções político-filosóficas”;
- b) Interdisciplinas: “[...] estão contidas nos eixos articuladores e compreendem a abordagem de um tema amplo, que contém inúmeras possibilidades de enfoques temáticos e teórico-práticos”, consistindo em grandes áreas que agregam conhecimentos específicos e enfoques temáticos singulares na sua abordagem e transversais na Interdisciplina e no eixo;
- c) Enfoques Temáticos: “[...] são os conteúdos mais específicos; envolvem os conceitos e as práticas necessárias para compreensão da Interdisciplina, devendo ser decididos em grupo e trabalhados em parcerias na Interdisciplina e entre essas no eixo”;
- d) Seminários Integradores: nos quais são desenvolvidas “[...] oficinas tecnológicas e seminários envolvendo conteúdos e metodologias para integração dos conteúdos trabalhados em cada eixo”, vislubrando “[...] o trabalho teórico-prático em sala de aula, sua análise no portfólio educacional e o desenvolvimento de pesquisa cuja culminância dar-se-á no Trabalho de Conclusão do curso” (p. 23-24).

Para exemplificar a utilização dessas denominações no PEAD/UFRGS, conforme referido no capítulo anterior, o Eixo Articulador 7 do Curso – eixo esse do qual fizeram parte os partícipes da pesquisa, correspondente ao sétimo semestre letivo –, é intitulado de *Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem VII: Teorias em Ação*, e foi integrado pelas (inter)disciplinas: EDUAD 036 - Didática, Planejamento e Avaliação; EDUAD 037 - Linguagem e Educação; EDUAD 015 - Projeto Pedagógico em Ação; EDUAD 031 - Seminário Integrador VII.

Como estratégias de apoio à aprendizagem, a Proposta do Curso apresenta a comunicabilidade entre alunos, tutores e professores ao longo do Curso como um dos principais aspectos a serem considerados, salientando nesse âmbito a importância da “atenção constante e individualizada” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006c, p. 23). Para garantir essa comunicabilidade, o Curso “[...] propõe o seu desenvolvimento nas modalidades (1) a distância e (2) presencial, tendo como base uma metodologia interativa e problematizadora”, sendo que essa metodologia “[...] caracteriza-se pela formulação de problemas, o levantamento de hipóteses, o planejamento de situações experimentais para testagem de hipóteses através do desenvolvimento compartilhado de projetos interdisciplinares” (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 30).

Para tanto, a formação dos alunos deve ser desenvolvida a partir do “[...] entrelaçamento de três dimensões: teórica, metodológica e tecnológica”, privilegiando “[...] a construção de conhecimento compartilhada, propondo a formação de grupos de trabalho dentro dos eixos curriculares” (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 42). Já a formação pedagógica de tutores da sede e dos polos pretende ser concretizada no início e ao longo do Curso, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, oportunizando: a) “[...] a discussão e apropriação dos princípios, metodologias e modos de funcionamento do curso” e “[...] a exploração dos materiais pedagógicos e do ambiente virtual de aprendizagem para que esses conheçam e explorem os seus recursos e discutam as possibilidades e limites desses recursos no curso” (p. 43).

Ainda que os momentos presenciais do Curso, concretizados em seus polos, tenham sido mais intensos nos primeiros semestres, eles se mantiveram ao longo do mesmo, inclusive durante o desenvolvimento do Eixo Articulador 7. A apresentação e discussão das atividades do semestre e sua operacionalização, oficinas/trabalhos sobre conteúdos específicos, oficinas tecnológicas, avaliação semestral, orientação e apresentação do portfólio educacional, mostra de trabalhos científicos, defesa dos trabalhos de conclusão do Curso são alguns dos principais aspectos tratados nos momentos presenciais do Curso (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 32).

Os polos, os quais ofereceram a infra-estrutura de apoio à maioria das atividades do Curso, assim como ocorreu ao longo do Eixo Articulador 7, constituem espaços nos quais alunos são atendidos pelos tutores de polo e pelos professores, muitas vezes acompanhados de tutores da sede, durante os períodos de atividades presenciais. Ademais de tutores e professores, os alunos também contam com um gerente de polo, que consiste em um professor responsável pela infra-estrutura e funcionamento do polo (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 52). Os alunos também tinham acesso aos polos do Curso para realizarem “[...] estudos individuais, estudos e discussão em grupos, pesquisa, resolução de problemas-desafios, resolução de desafios na área de informática, busca de informações na *Internet*, troca de dados e informações pela rede, estudo de *software* [...]” (p. 30), entre outras atividades.

No que se refere à equipe profissional do Curso, sua estrutura curricular apresenta:

[...] um eixo articulador por semestre, que será coordenado por um professor, aqui denominado 'coordenador de eixo', o qual promoverá reuniões presenciais e *on-line*, coordenando um planejamento em conjunto que visa primordialmente contemplar a necessária integração entre as Interdisciplinas e os enfoques temáticos. Por sua vez as Interdisciplinas estarão sob a responsabilidade de um 'professor articulador' que responderá pela interdisciplina propriamente dita, coordenando um trabalho que envolverá cinco professores intitulados de 'professores colaboradores', os quais responderão pelos enfoques temáticos. Os professores colaboradores serão auxiliados pelos bolsistas, aqui denominados 'tutores' e pelos 'monitores de graduação' (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 34-35).

Os professores são aqueles que acompanham “[...] as turmas sob sua responsabilidade sistematicamente”, tendo como função principal “[...] desenvolver as aprendizagens” e apoiar os alunos (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 41). A equipe de professores do Curso pretendeu ser multidisciplinar, sendo formada por:

[...] professores dos quadros da UFRGS/FACED [...], especialistas nas áreas de conteúdos específicos que compõem o currículo do Curso e/ou especialistas nas diferentes tecnologias de informação e comunicação, os quais deverão assessorar, produzir e reproduzir conjuntamente o material didático adequado

ao ensino a distância, cabendo-lhes igualmente orientar, aperfeiçoar e corrigir, quando necessário, o desenvolvimento do trabalho individual e coletivo dos professores e tutores que atuarão no Curso (p. 37).

Os tutores são aqueles que atuam nos polos e na sede do Curso, apoiando o trabalho dos professores e dos alunos do Curso, devendo estar capacitados para usar a metodologia interativa e problematizadora proposta pelo Curso como também para “[...] aplicar conhecimentos relativos à área de informática na educação e dinâmica de grupo” (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 31). O tutor no polo, o qual não possui obrigatoriamente formação específica em qualquer área das interdisciplinas, tem como função geral: “[...] proporcionar motivação, *feedback*, diálogo, orientação personalizada e orientação coletiva em atividades presenciais e coletivas, bem como estabelecer vínculos com cada estudante” (p. 38). Já o tutor na sede geralmente tem formação específica nas interdisciplinas, devendo, principalmente, “[...] facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos enfoques temáticos e às atividades relacionadas” (p. 39). De acordo com o projeto do Curso:

Os tutores da sede atuarão como auxiliares diretos dos professores no desenvolvimento dos conteúdos e acompanhamento das aprendizagens, enquanto os tutores dos polos atuarão predominantemente na organização das atividades realizadas nos polos, na aplicação das propostas de estudo e na orientação de uso dos recursos e tecnologias para a informação e a comunicação (p. 40).

Quanto à relação quantitativa entre professor-tutor-aluno, o Projeto do Curso considera a seguinte relação, ainda que em seu desenvolvimento tenha havido readequações tendo em vista elementos contextuais surgidos em sua implementação:

[...] cada professor de interdisciplina trabalhará com 80 alunos, número que inviabiliza o acompanhamento detalhado das atividades desenvolvidas por cada aluno no ambiente virtual. Para apoiar o professor, cada grupo de 20 alunos será atendido por um tutor. Sendo o número total de alunos igual a 400, serão necessários 20 tutores (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 40).

Há uma dinâmica de ações por parte da Coordenação do Curso em manter e investir na qualificação continuada do corpo de tutores ao longo do Curso. No entanto,

se um tutor não corresponder às expectativas do Curso no que compete ao cumprimento efetivo de suas atribuições, ele poderá ser desligado do PEAD/UFRGS, abrindo assim novas oportunidades para outros interessados e habilitados a compor a tutoria. Além da tutoria, há uma política de manutenção das Coordenações do Polo – que são, em sua maioria, professores ou doutorandos da área educacional da UFRGS – as quais apresentam funções pedagógicas e administrativas no Curso. O *Seminário Integrador*, presente em todos os eixos articuladores do Curso, é ministrado pelo Coordenador do Polo que busca, entre outros, promover articulações teórico-práticas entre as disciplinas (além das que são propostas pelas próprias disciplinas); estabelecer vínculos de reciprocidade entre alunos e demais partícipes do Curso; acompanhar, mediar e fazer proposições quanto ao trabalho desenvolvido pelos tutores da sede e do polo.

Esse investimento na continuidade e no fortalecimento da equipe da tutoria favorece o desenvolvimento de um trabalho mais *coesos* e *unificados* – não no sentido de “uniforme”, pois se propõe valorizar as diversidades presentes na tutoria, compreendendo que estas enriquecem a equipe como um todo – no que se refere à concretização da proposta pedagógica do Curso. Sendo assim, embora haja uma circulação mais constante da equipe docente do Curso diante da abertura de diferentes disciplinas a cada eixo articulador, tendo em vista o objeto de estudo específico de cada uma, pode-se dizer que há uma diretriz de preferencialidade pela permanência da tutoria, a qual auxilia os professores recém ingressos no Curso na apropriação tecnológica e da proposta pedagógica deste, bem como, entre outras contribuições, fortifica e propaga os vínculos de reciprocidade cognitivos/ sociais/ afetivos entre os discentes e destes com os professores, vínculos estes imprescindíveis quando se objetiva acréscimos qualitativos nos processos de ensino e de aprendizagem (GELATTI, 2005).

Na modalidade a distância as ações e interações entre alunos, tutores, professores e coordenadores são efetivadas principalmente por meio de ambientes virtuais, podendo também ser usadas videoconferências. O Curso se propôs a utilizar,

desde o início da sua proposição, ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona (tais como o correio eletrônico, lista de discussão, fóruns e *chats* de debate) e organizar “[...] repositório de produtos, relatórios de experiências, textos, portfólios educacionais de avaliação formativa e continuada, a partir da produção dos próprios estudantes do curso, como registro de suas atividades e coleta de informações” (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 30).

Nessa perspectiva, situando o Curso diante do contexto histórico de desenvolvimento da educação a distância, tratado no segundo capítulo desta tese, considerando a natureza da proposta do Curso, poder-se-ia dizer que suas características se encontram mais próximas as da fase histórica respectiva ao *ensino via internet*, categoria essa proposta por Aretio (2002), pois ele contempla, com ênfase, a comunicação através da *internet* em sua prática educacional. Da mesma forma, também poder-se-ia considerar que as suas características se encontram mais próximas as da *quinta geração: internet/ web*, geração essa delimitada por Moore e Kearsley (2008), pois o Curso propõe processos de ensinar e aprender apoiados por tecnologias da *internet*. Tendo em vista a sua proposta pedagógica, fica evidente que o Curso comporta uma série de características as quais não se reduzem às relacionadas.

Quanto à produção de material pedagógico do PEAD/UFRGS teve-se como preocupação que o mesmo contemplasse e incorporasse os pressupostos, princípios e objetivos do Curso. Nesse sentido, o desenvolvimento do Curso requereu:

[...] que os docentes formadores, além de reconhecerem a situação específica dos futuros alunos, sejam desafiados a pensar a produção de materiais didáticos que respondam aos princípios orientadores do curso, utilizando criativamente as possibilidades das TICs, oferecendo materiais que estimulem os professores-alunos a criarem e desenvolverem seus próprios materiais didático-pedagógicos para utilização com os alunos de suas classes (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 25).

As aulas teóricas e teórico-práticas do PEAD/UFRGS são oferecidas majoritariamente a distância, através da *internet*. O Curso abrange aulas e/ou encontros presenciais entre professores e alunos, geralmente ocorridos nos polos, além dos

virtuais, sendo que tanto os tutores da sede como os do polo participam desses espaços/ tempos presenciais como apoio docente. Também os tutores do polo, assim como os da sede, interagem com os alunos por meio de ambientes virtuais disponibilizados pelo Curso. Ademais, como uma de suas funções, o tutor da sede (com mais frequência) e o do polo participam também de reuniões presenciais sistemáticas de trabalho com professores e/ou coordenadores, com outros tutores da mesma interdisciplina, com os de outras interdisciplinas e/ou com os dos Polos do Curso.

A apropriação dos recursos tecnológicos informatizados propostos no Curso é tanto um desafio para os alunos quanto para professores e tutores. Tendo em vista as correntes e aceleradas inovações técnico-científicas presentes em nossos contextos sociais, que impulsionam a emergência e a aplicabilidade de uma significativa diversidade de recursos no cenário educacional, há necessidade de os sujeitos da educação apropriarem-se desses recursos informatizados do ponto de vista pedagógico, em patamares cada vez mais amplos.

No que se refere aos recursos que compõem o universo de trabalho docente do PEAD/UFRGS, o *ROODA*¹⁰ (*Rede cOOperativa De Aprendizagem*) é uma das plataformas – ou ainda, ambientes virtuais – usadas pela UFRGS em cursos presenciais e a distância, sendo essa a principal plataforma utilizada no Curso PEAD. Ela começou a ser desenvolvida no ano de 2000 pelo Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação (NUTED), estando este vinculado à Faculdade de Educação e ao Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED) da UFRGS. Em 2003, o ROODA, ambiente baseado na ideia de *software livre*, é reconhecido institucionalmente, passando a fazer parte do projeto de Educação a Distância da UFRGS. Em 2005, foi lançada uma nova versão do ROODA, sendo difundida na UFRGS em diferentes disciplinas de Graduação, Pós-graduação e Extensão. Em 2006, essa plataforma passou a ser localizada no servidor da UFRGS. Desde então, até o presente momento, o ROODA vem sendo continuamente aperfeiçoado “a partir das

¹⁰ Ambiente virtual disponível no *site* institucional <<http://www.ead.ufrgs.br/rooda>> (somente para usuários cadastrados) e no *site* do ROODA em <<http://rooda.edu.ufrgs.br>>.

necessidades educativas que vão surgindo ao longo de sua aplicação na comunidade acadêmica”, com a finalidade de “que se possa adaptá-lo às realidades educacionais da universidade”, muito embora, para isso, ainda se tenha um grande caminho a percorrer (UFRGS, 2008).

De acordo com o Projeto do Curso, o ambiente virtual que sustenta as interações entre os sujeitos do Curso deve possibilitar o suporte a diversos tipos de atividades pedagógicas, tais como: o “desenvolvimento de atividades de solução de problemas”; os “projetos individuais e conjuntos”; as “oficinas tecnológicas”; os “seminários temáticos” e a “formação de grupos de estudos ou de trabalho” (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 27), entre outros aspectos.

Segundo Behar (2001), o desenvolvimento do ROODA surgiu da necessidade de um ambiente que não apresentasse uma reprodução do ensino linear e fechado, a exemplo das salas de aula em moldes “tradicionais”. Conforme a autora:

A concepção epistemológica deste ambiente embasa-se na teoria piagetiana, segundo a qual, a construção do conhecimento se dá através da interação do sujeito com o objeto. É através deste processo que o sujeito se coloca no mundo e, com ele, estabelece uma ligação (BEHAR, 2006, p. 6).

Nesta perspectiva teórica, o ROODA caracteriza-se como um ambiente virtual de aprendizagem interativo, o qual disponibiliza funcionalidades síncronas e assíncronas via *Web* que permitem a interação/ comunicação entre alunos, tutores e professores. Ele consiste num “lugar onde possam ser realizadas contínuas interações, trocas de ideias e reflexões através do ambiente e, conseqüentemente, promover o *aprender a aprender* dos sujeitos envolvidos neste novo modelo educacional” (BEHAR, 2001, p. 90).

Entretanto, a prática docente e a tutorial no que se refere ao uso de um determinado ambiente virtual pode ou não apresentar coerência com a abordagem epistemológica que norteia a construção deste ambiente, seja a última qual for.

Nesse sentido, este mesmo ambiente pode suportar uma atividade centrada na ação vertical do professor sobre o aluno, independente da existência de ferramentas voltadas a propostas pedagógicas que possam proporcionar interação, reflexão e construção de conhecimento em uma perspectiva interacionista. Sendo assim, algumas ferramentas podem perder seu sentido ou serem re-significadas pelos sujeitos que as utilizam.

No ambiente ROODA (BEHAR, 2001, 2005, 2006), várias ferramentas que são utilizadas na educação a distância encontram-se dentro de um mesmo sistema, como as ferramentas A2, Fórum, Bate-papo, Diário de Bordo, *Webfólio*, Lista de Discussão, Aulas e Biblioteca, todas utilizadas pelos integrantes do Curso:

- a) A2: Ferramenta que possibilita a comunicação síncrona *on-line* entre dois usuários conectados no ROODA. O A2 apresenta uma lista com o nome de todas os usuários que estão *on-line*. Essa ferramenta foi criada para permitir que o aluno visualize os outros alunos conectados, compartilhando o mesmo espaço virtual com eles (BEHAR, 2001), sendo também utilizada pelos professores e pelos tutores como uma alternativa de comunicação entre pares e demais partícipes do Curso.
- b) Fórum: Ferramenta indicada à comunicação assíncrona *on-line* e ao registro e acesso a este, de modo geral usada para debate e reflexão entre alunos, professores e/ou tutores sobre temáticas relacionadas às interdisciplinas, podendo se constituir, até mesmo, em uma “sala de recreio”.
- c) Bate-papo: Ferramenta indicada à comunicação síncrona *on-line* entre os usuários, não obstante, no ROODA, ela possibilita também salvar as mensagens digitadas e, desta maneira, possa servir de referência aos usuários que participaram ou não do momento síncrono. Essa ferramenta é, de modo geral, empregada para a troca de informações, discussão e reflexão entre alunos, tutores e/ou professores sobre questões referentes às interdisciplinas.
- d) Diário de Bordo: Ferramenta que possibilita ao usuário o registro pessoal de construções, aprendizagens, reflexões, inquietudes etc., permitindo, no âmbito educacional, o acompanhamento avaliativo processual e a intervenção

pedagógica do professor e do tutor em relação aos registros efetuados pelos alunos.

e) Webfólio: Ferramenta que consiste em um portfólio *on-line* de um usuário ou de um grupo de usuários na *Web* (geralmente localizado em um ambiente virtual, tal como o ROODA), o qual pode ser entendido como um repositório de processos e produtos referentes a registros e produções do usuário (aluno), que permite organização, publicação de arquivos e consulta por parte de usuários. No Curso PEAD/UFRGS, essa é uma das ferramentas mais utilizadas pelo professor e tutor para o acompanhamento avaliativo das produções do aluno e para a intervenção pedagógica.

f) Lista de Discussão: Ferramenta de comunicação assíncrona, gerenciável pela *internet*, que permite a um grupo de usuários (alunos, tutores, professores etc.) o cadastro de uma lista de endereços eletrônicos no ROODA para a troca de mensagens eletrônicas entre todos os membros do grupo.

g) Aulas: Ferramenta que apresenta recursos e espaço *on-line* para a publicação, via editor *Web*, das atividades (aulas) dentro do ambiente, podendo a publicação destas ser efetuada por professores e/ou tutores.

h) Biblioteca: Ferramenta que disponibiliza recursos e espaço *on-line* para a publicação de materiais de apoio (artigos, trabalhos, apresentações etc.) dentro do ambiente, a serem compartilhados com todos os usuários, podendo ser postados por alunos, tutores, professores.

Além do ambiente ROODA, outros recursos e ambientes informatizados são utilizados pelos alunos, tutores, professores, coordenadores e demais integrantes do Curso, tais como:

a) *Blogs*: é um *site* que permite ao usuário a publicação de textos e arquivos, sendo geralmente utilizado para a criação de diários virtuais e a criação de páginas pessoais na *Web* (*World Wide Web*), permitindo uma ação coletiva entre autores e leitores dos *blogs* e a formação de redes de *hipertextos*. No PEAD, os *weblogs* ou *blogs* são utilizados como diários *on-line*, construídos pelos alunos, relativos a sua trajetória pessoal-profissional e a de como alunos do Curso;

como alternativa (geralmente secundária) para a publicação de atividades/ aulas (pois o ROODA, por ser o *site* oficial do Curso, compreende prioritariamente essa finalidade); como espaço *on-line* para trocas entre partícipes (alunos, tutores, professores, coordenadores etc.) do mesmo Polo e/ou entre Polos, entre outras funções que vão sendo ampliadas ao longo do Curso. Consiste, assim, em mais um instrumento para o acompanhamento avaliativo dos alunos e do Curso como um todo.

b) *WIKI*: é uma ferramenta que proporciona espaços e recursos para a escrita e autoria coletiva, permitindo a construção de hipertextos a partir do próprio navegador. Essa ferramenta possibilita a escrita cooperativa, sendo que a correção, o acréscimo de informações e, até mesmo, a alteração do conteúdo de toda a página *web* pode ser realizada por usuários autorizados (alunos, tutores, professores, coordenadores etc.). O *WIKI* utilizado no PEAD é o *PBWIKI*¹¹. Atualmente, conforme já referido, o *PBWIKI* é conhecido como *PBWORKS*.

Além de possuir domínio tecnológico suficiente para atuar com familiaridade, agilidade e aptidão nos ambientes virtuais e com os recursos/ ferramentas informatizadas em questão, a equipe docente precisa refletir sobre a proposta pedagógica e sobre suas próprias concepções e práticas educacionais, intencionando que esta proposta se concretize em caráter participativo, interativo e contextualizado. Portanto, para que os objetivos do Curso sejam atingidos, a equipe docente precisa apropriar-se das tecnologias informatizadas – as quais são mais enfaticamente utilizadas no Curso –, saber empregá-las criticamente de maneira adequada às necessidades do perfil dos alunos, tendo como referência a proposta pedagógica que embasa a ação formativa do Curso.

Por fim, o Projeto Pedagógico do Curso, os Guias do Professor, do Tutor e do Aluno e outros referenciais orientadores de sua proposta pedagógica – os quais se embasam no Projeto do Curso, coletados em ambientes virtuais utilizados pelo

¹¹ Indicação do *site* do *PBWIKI*: <<http://www.pbwiki.com>>

Indicação do *site* do *WIKI* do PEAD/UFRGS: <<http://www.pead.pbwiki.com/>>

mesmo (especialmente nos ambientes ROODA e *PBWORKS*) –, foram contemplados na apresentação sobre a proposta pedagógica do Curso realizada até o momento. Esses referenciais foram propostos pela equipe gestora do Curso e indicados por ela a coordenadores, professores, tutores, técnicos e alunos para guiarem a sua prática.

Analisando esses referenciais, é possível identificar a principal concepção educacional, e a sua correspondente concepção epistemológica, que permeia as diretrizes norteadoras da proposta pedagógica do Curso. Para tanto, retomando alguns dos seus principais pressupostos, princípios e objetivos, ressalta-se que a proposta pedagógica do Curso defende uma abordagem epistemológica “[...] numa perspectiva inter e transdisciplinar que leva em conta as inter-relações” (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p.18); estratégias de ensino “[...] centradas na construção e reconstrução pessoal e grupal do conhecimento educacional, no desenvolvimento de consciência crítica e da autonomia, através de processos interativos” (*ibidem*); uma estrutura curricular que supere a “[...] tradicional divisão em disciplinas fechadas em si mesmas e em sequências isoladas de trabalho docente” (p. 21) e que considere as “[...] características e experiências específicas dos sujeitos aprendizes” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006a, p. 13); um curso caracterizado pelo “[...] trabalho dos professores (*docentes*) no sentido de formar comunidades de aprendizagem com a intenção de que seus membros aprendam juntos” (2006c, p. 21), que compreenda o ensino como “motivador e criativo”, como “atividade propiciadora da construção do conhecimento e da apropriação crítica” (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 11) e como “*práxis social*, resultante das interações que medeiam a construção do conhecimento [...]” (p. 16). Ademais, há uma preocupação institucional com a “revitalização do ensino universitário” (p. 11) e, conseqüentemente, a do Curso investigado com a “recriação das práticas escolares” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006b, p. 20).

Considerando todos esses posicionamentos teórico-práticos e outros já citados, pode-se afirmar que a proposta pedagógica do Curso distancia-se e, até mesmo, se opõe a ideários de um modelo pedagógico diretivo, que tem como pressuposto

epistemológico o modelo empirista, e a ideários de um modelo pedagógico não-diretivo, que tem como pressuposto o modelo apriorista, segundo relações entre concepções epistemológicas e educacionais estabelecidas por Becker (2001), principalmente a partir da teoria piagetiana, que orientam concepções e práticas de ensinar, conforme foi tratado no terceiro capítulo desta tese. Esses posicionamentos do Curso se aproximam a ideários de um modelo pedagógico relacional, que tem como pressuposto o modelo epistemológico interacionista (BECKER, 2001). Como pôde ser vislumbrado nos mencionados referenciais do Curso, é nessa perspectiva teórico-metodológica que a sua equipe gestora o propôs e que buscou orientar coordenadores, professores, tutores, alunos e os demais integrantes do Curso no seu desenvolvimento, inclusive durante o Eixo Articulador 7.

A seguir, a sua proposta de ensinar será tratada a partir da apresentação da análise dos dados obtidos através dos instrumentos e demais fontes de coleta de dados da pesquisa, buscando tratar sobre o que os integrantes do Eixo Articulador 7 do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS consideram que seja ensinar, o que intencionam/ objetivam com o seu ensinar e quais perspectivas teórico-práticas consideram que orientam/ fundamentam o seu ensinar no Curso.

Entretanto, antes de se passar para o tópico seguinte, faz-se necessário apresentar o levantamento de quantos integrantes do Eixo Articulador 7 do Curso, que foram convidados a participar da pesquisa – os quais foram tratados no capítulo anterior –, contribuíram com mesma enviando o questionário respondido à pesquisadora. No total, foram 189 os registros de envio do questionário cadastrados no *software LimeSurvey*, dos quais 135 foram registros de alunos, 32, de tutores, 15, de professores e 7, de coordenadores, conforme consta no quadro a seguir. Esses registros incluem respostas completas e incompletas dos partícipes ao questionário, sendo que 81 foram de registros completos e 108 foram de incompletos.

QUADRO 8 - Total de registros de envio de questionários completos e incompletos ao *LimeSurvey*

	Envio de Questionários pelos Partícipes do Curso	Contagem	Porcentagem
1	aluno/a	135	68,53%
2	tutor/a	32	16,24%
3	professor/a	15	7,61%
4	coordenador/a	7	3,55%
	Total de registros de envio de questionários completos e incompletos ao <i>LimeSurvey</i>	189	100,00%

Como os registros incompletos abrangeram principalmente questionários sem respostas para todas as questões, foi considerada na análise de dados da presente Tese a relação de registros completos dos questionários enviados por partícipes da pesquisa. Salieta-se que a relação de registros incompletos foi revisada no sentido de averiguar se era possível considerar algum desses registros na análise dos dados. No entanto, após análise destes registros constatou-se que não foi possível considerá-los na análise de dados da Tese devido à falta do preenchimento de algumas questões, principalmente das dissertativas.

A seguir, apresenta-se o quadro respectivo ao levantamento dos registros de questionários respondidos de forma completa, enviados pelos partícipes da pesquisa.

QUADRO 9 - Funções exercidas pelos partícipes no Curso que responderam ao questionário de forma completa

	Funções dos Partícipes no Curso	Contagem	Porcentagem
1	aluno/a	56	69,14%
2	tutor/a	13	16,05%
3	professor/a	10	12,35%
4	coordenador/a	4*	4,94%
	Total de registros de envio de questionários completos ao <i>LimeSurvey</i>	81**	100,00%

* Conforme referido no capítulo anterior, todos os respondentes do Questionário, partícipes da pesquisa, o preencheram utilizando o *LimeSurvey*, com apenas uma exceção a essa regra. A pedido de um dos Coordenadores do Curso, suas respostas ao Questionário foram fornecidas durante a realização da entrevista. A pesquisadora, autora da presente tese, inseriu no *LimeSurvey* as respostas desse partícipe quanto a sua opção por alternativas de resposta em questões de múltipla escolha desse instrumento. Entretanto, suas respostas dissertativas foram analisadas externamente ao *software*. Foram três coordenadores que responderam ao questionário de forma completa no *LimeSurvey*.

** Dois dos quatro coordenadores responderam ao questionário uma única vez assinalando que também exercem a função de professor no Curso.

Sendo assim, considerando os questionários respondidos de forma completa pelos partícipes da pesquisa, foram cadastrados no *software LimeSurvey* o envio de questionários por parte de 56 alunos, 13 tutores, 10 professores e 4 coordenadores, totalizando 81 questionários respondidos por integrantes do Eixo Articulador 7 do Curso, os quais foram analisados na Tese. Cabe enfatizar que, de acordo com os procedimentos de coleta e análise de dados expostos no capítulo anterior, os dados da entrevista foram utilizados para complementar os dados do questionário e a análise dos mesmos. As evidências a serem apresentadas estão respaldadas também pela análise do desenvolvimento das propostas de ensinar das interdisciplinas no Eixo Articulador 7 do Curso, bem como norteadas pelo referencial teórico-metodológico da pesquisa.

O que se concebe por ensinar, o que se intenciona com o ensinar, quais perspectivas teórico-práticas orientam o ensinar, quais são as atividades de ensinar, como se organizam as atividades de ensinar, o que se ensina, a quem se ensina, como se costuma ensinar, como se percebe que se ensina, quem é ensinado, quem ensina, quem aprende, como se percebe que se aprende são categorias construídas a partir do referencial teórico da Tese, da concretização da coleta de dados para a pesquisa (com base em suas etapas inicial, intermediária e final) e da análise de dados, com o intuito de fornecer evidências de como se propõe, estrutura e desenvolve o ensinar no Curso PEAD/UFRGS.

6.1.2 O que se concebe por ensinar

O que se concebe por ensinar consiste em um indicador que oportuniza alguns elementos significativos para que se possa conhecer as concepções educacionais e epistemológicas de ensinar que sustentam as propostas e práticas pedagógicas do Curso PEAD/UFRGS, objetivo esse desta pesquisa. A maioria dos alunos, professores, tutores e coordenadores do Curso partícipes da pesquisa considerou que ensinar é, em ordem de relevância: construir conhecimentos a partir de relações e interações; provocar/ instigar o processo de aprendizagem a partir de condições prévias e intervir no processo de aprendizagem. Essas considerações sobre o que concebem por ensinar podem ser visualizadas mais amplamente no quadro de análise dos dados apresentado a seguir.

QUADRO 10 - O que é o ensinar para os partícipes do Curso

	Questão 13: O que é ensinar para você? *	Contagem	Porcentagem
1	É intervir no processo de aprendizagem	36	44,44%
2	É transmitir/ repassar conhecimentos	9	11,11%
3	É incentivar o despertar de conhecimentos programados biologicamente	18	22,22%
4	É construir conhecimentos a partir de relações e interações	75	92,59%
5	É deixar/ permitir que a aprendizagem seja autogerada	20	24,69%
6	É reproduzir/ repetir conhecimentos para sua fixação	1	1,23%
7	É provocar/ instigar o processo de aprendizagem a partir de condições prévias	55	67,90%
8	Outros	3	3,70%

* Essa questão foi respondida tanto por partícipes que consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso e por aqueles que não o consideram, na função que exercem, quanto por partícipes que consideram que sejam ensinados por alguém no Curso e por aqueles que não o consideram.

Cada alternativa proposta como resposta à questão sobre o que é ensinar pode ser mais relacionada a uma determinada concepção educacional e epistemológica,

ainda que a mesma tenha que ser analisada perante a totalidade teórica com o intuito de diminuir o risco de uma análise reducionista. Com base no aporte teórico apresentado no terceiro capítulo desta tese, em especial nas relações entre concepções epistemológicas e educacionais delineadas por Becker (2001, p. 30), apoiado em teorizações piagetianas, pode-se considerar que “transmitir/ repassar conhecimentos” e “reproduzir/ repetir conhecimentos para sua fixação” são indicadores mais característicos do modelo pedagógico diretivo, o qual tem como fundamento epistemológico o modelo empirista, que “incentivar o despertar de conhecimentos programados biologicamente” e “deixar/ permitir que a aprendizagem seja autogerada” são indicadores mais característicos do modelo pedagógico não-diretivo, o qual tem como fundamento epistemológico o modelo apriorista, e que “construir conhecimentos a partir de relações e interações” e “provocar/ instigar o processo de aprendizagem a partir de condições prévias” são indicadores mais característicos do modelo pedagógico relacional, o qual tem como fundamento epistemológico o modelo interacionista.

Dos 81 registros de envio do questionário por partícipes considerados na pesquisa, 75 tiveram como resposta à questão que ensinar é construir conhecimentos a partir de relações e interações e 55 tiveram como resposta que ensinar é provocar/ instigar o processo de aprendizagem a partir de condições prévias. Esse dado evidencia, levando em conta o contexto geral dos dados coletados e analisados, a identificação e/ou a aceitação da maioria dos integrantes do Curso quanto ao que está documentado como proposta pedagógica e como proposta de ensinar, segundo os referenciais tratados no subtópico anterior, e ao que está sendo proposto pela equipe gestora ao longo do desenvolvimento do Curso, com base nesses referenciais, especialmente através da realização de ações formativas continuadas com todos os integrantes do Curso – alunos, tutores, professores e coordenadores.

Por outro lado, ainda que a prevalência tenha sido pela escolha, como resposta à questão por parte dos partícipes da pesquisa, de indicadores característicos de uma concepção educacional relacional e, conseqüentemente, de uma concepção epistemológica interacionista, não se pode desconsiderar que também foram

significativas a quantidade e a qualidade das contribuições à pesquisa por partícipes que consideram indicadores característicos de uma concepção educacional não-diretiva e, por conseguinte, de uma concepção epistemológica apriorista. Atenta-se para isto pois 18 registros de envio do questionário por partícipes consideram que ensinar é incentivar o despertar de conhecimentos programados biologicamente e 20 tiveram como resposta que ensinar é deixar/ permitir que a aprendizagem seja autogerada, apesar de estarem imersos em um Curso que apresenta uma proposta pedagógica com pressupostos mais característicos de concepção educacional relacional e de sua respectiva concepção epistemológica interacionista.

Acrescenta-se aos indicadores característicos de uma concepção educacional não-diretiva considerados por partícipes da pesquisa o fato que dos 81 registros de envio do questionário por partícipes, apenas 36 tiveram como resposta à presente questão que ensinar é intervir no processo de aprendizagem e, logo, um número expressivo de partícipes não considerou que ensinar é intervir no processo de aprendizagem. No âmbito educacional, o modelo epistemológico apriorista não pressupõe o ensinar enquanto intervenção no processo de aprendizagem por defender que o aluno nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética (BECKER, 2001, p. 20-21), em oposição à visão educacional relacional de Freire (2004), o qual concebe a educação como uma forma de intervenção no mundo.

No que concerne aos indicadores característicos de uma concepção educacional diretiva, a qual tem como fundamento epistemológico o modelo empirista, foram poucos os partícipes da pesquisa que os escolheram como resposta à questão, sendo que 9 responderam que ensinar é transmitir/ repassar conhecimentos e apenas 1 partícipe respondeu que ensinar é reproduzir/ repetir conhecimentos para sua fixação. Cabe lembrar que essa opção epistemológico-educacional diverge de pressupostos que embasam a proposta pedagógica do Curso.

Analisando os dados de acordo com a função dos integrantes do Curso, pode-se afirmar que os alunos consideraram que ensinar é, em ordem de relevância, construir

conhecimentos a partir de relações e interações (resposta esta à questão selecionada por 52 alunos), provocar/ instigar o processo de aprendizagem a partir de condições prévias (39 alunos), intervir no processo de aprendizagem (22), incentivar o despertar de conhecimentos programados biologicamente (12), transmitir/repassar conhecimentos (4). Apenas um aluno considerou que ensinar é reproduzir/ repetir conhecimentos para sua fixação (1), sendo o único partícipe da pesquisa que optou por esse indicador como resposta à questão.

Os tutores responderam à referida questão que ensinar é construir conhecimentos a partir de relações e interações (resposta esta à questão selecionada por 13 tutores), provocar/ instigar o processo de aprendizagem a partir de condições prévias (8 tutores), intervir no processo de aprendizagem (6), incentivar o despertar de conhecimentos programados biologicamente (4), transmitir/ repassar conhecimentos (2), praticamente os mesmos aspectos considerados pelos alunos, mas em distintos graus de intensidade. Eles desconsideraram que reproduzir/ repetir conhecimentos para sua fixação fosse ensinar.

A respeito dessa questão, um tutor (T9-13) afirmou que reconhecer que se ensina não equivale, necessariamente, que o outro aprenda. Outro tutor (T147-13) afirmou que sentiu dificuldade em dizer o que é ensinar; ademais, que é difícil definir um conceito que comporte todos os aspectos que considera que compreende o seu entendimento de ensinar, e complementou: “[...] Há sempre algo que escapa do processo de sala de aula para além; há sempre algo que não se pode mensurar de pronto e que, talvez, leve anos para ser expressado”. Como se pode evidenciar em depoimentos desses tutores, o ensinar não tem domínio sobre todos os aspectos que envolve o aprender. A aprendizagem, como uma das formas de conhecer, faz parte de um processo mais amplo de formação de conhecimentos e de desenvolvimento humano e, logo, está sujeitada a processos cognitivo-sócio-afetivos, aos quais, na maioria das vezes, o ensinar não tem acesso e, ainda menos, controle.

Os professores conceberam que ensinar é construir conhecimentos a partir de relações e interações (resposta esta à questão selecionada por 8 professores), intervir no processo de aprendizagem (6 professores), provocar/ instigar o processo de aprendizagem a partir de condições prévias (6). Transmitir/ repassar conhecimentos (3) e incentivar o despertar de conhecimentos programados biologicamente (2) foram os aspectos menos escolhidos pelos partícipes em suas respostas. Para eles, tal como para os tutores e coordenadores, ensinar não é reproduzir/ repetir conhecimentos para sua fixação. Ensinar é, segundo um professor (P94-13), “[...] desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade”, afirmativa essa que ele considerou que não compreende nenhuma das alternativas propostas como resposta à questão. Outro professor (P32-3) considerou importante conceituar ensinar e assim o faz:

Para mim, ensinar é um dos lados da moeda aprendizagem e que só acontece quando há estreita relação com as condições, interesses e necessidades de aprender dos alunos. *Não há ensino sem aprendizagem e vice-versa*, não havendo aqui a categorização ‘professor’ e ‘aluno’, mas sim uma constante troca de papéis, em que ora o professor ensina e ora aprende. [*itálico incluído pela autora*]

Alguns aspectos relevantes estão presentes nesse depoimento quanto ao objeto de estudo investigado, como o destaque da relação estreita entre o ensinar e o aprender. Também salienta-se no depoimento desse professor (P32-3) a negação da nomeação ou identificação dos sujeitos dos processos de ensinar e aprender enquanto “professor” e “aluno” por ambas identificações representarem uma visão tradicional de educação, a de que somente o professor ensina e somente o aluno aprende, como se o “professor” não pudesse aprender e o “aluno” não pudesse ensinar. Esse argumento foi usado pelo referido professor em defesa do entendimento de que ambos sujeitos são autores dos processos de ensinar e de aprender e, portanto, não se poderia usar as identificações “professor” e “aluno”, pois elas estariam diretamente relacionadas a um modelo pedagógico diretivo e não a um modelo educacional relacional.

Já a afirmativa presente no citado depoimento de que “não há ensino sem aprendizagem e vice-versa” se assemelha com a de Freire (2004), o qual considera que

o ensinar “[...] inexistente sem aprender e vice-versa”, pois “[...] inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado” (p. 26). Nesta perspectiva, o ensinar e o aprender são entendidos como ações interdependentes: do ensinar sempre resulta o aprender e o aprender é sempre resultante do ensinar. Esse posicionamento diante do ensinar e do aprender remete a uma série de problematizações teórico-práticas, apresentadas no terceiro capítulo desta tese, segundo o qual se conclui que tanto não se pode pressupor que todo o ensino conduz a uma aprendizagem como, tampouco, que toda a aprendizagem é resultante do ensino. Ensinar é apenas uma das formas de aprender, enquanto o aprender é o que impulsiona o ensinar, o que não significa que do ensinar sempre resulte o aprender.

Os coordenadores consideraram que ensinar é construir conhecimentos a partir de relações e interações (4 coordenadores), intervir no processo de aprendizagem (3), provocar/ instigar o processo de aprendizagem a partir de condições prévias (3). Nenhum dos quatro partícipes considerou que transmitir/ repassar conhecimentos, incentivar o despertar de conhecimentos programados biologicamente, deixar/ permitir que a aprendizagem seja autogerada e reproduzir/ repetir conhecimentos para sua fixação fosse ensinar.

Com base na análise do que os partícipes da pesquisa consideraram que concebem por ensinar, pode-se afirmar que alunos, tutores, professores e coordenadores contemplaram mais expressivamente em seus depoimentos e registros os pressupostos interacionistas, principalmente quando consideraram que ensinar é construir conhecimentos a partir de relações e interações. Entretanto, observou-se que pressupostos aprioristas foram significativamente contemplados pelos partícipes, com exceção dos coordenadores, principalmente ao pressuporem que ensinar é incentivar o despertar de conhecimentos programados biologicamente. Poucos partícipes consideraram que ensinar seja transmitir/ repassar conhecimentos, um dos pressupostos mais relacionados ao empirismo.

Mesmo que em diferentes graus de intensidade, todas as alternativas propostas como resposta à questão foram contempladas em respostas dos partícipes da pesquisa sobre o que concebem por ensinar. Esse é um dado significativo, pois revela que, ainda que exista uma proposta pedagógica do Curso que delimita pressupostos característicos de uma determinada concepção educacional e epistemológica, está presente entre os integrantes do Curso uma diversidade de concepções, contraditórias e/ou complementares entre si, conforme pôde ser vislumbrado no aporte teórico desta tese, as quais apresentam repercussões na prática de seu ensinar. Sendo assim, convivem no Curso distintas concepções de ensinar que embasam suas propostas e práticas pedagógicas, ainda que haja entre os integrantes do Curso a preponderância de pressupostos mais característicos ao modelo educacional relacional e a sua correspondente concepção epistemológica interacionista.

6.1.3 O que se intenciona com o ensinar no Curso

O ensinar inexistente sem a sua intenção e é esta que permite averiguar por qual razão as ações atribuídas ao ensinar são particularmente importantes ao praticá-lo. Nesse contexto, a maioria dos alunos, professores, tutores e coordenadores do Curso partícipes da pesquisa considerou que promover o aprender e socializar conhecimentos estão, em ordem de relevância, entre suas principais intenções/ objetivos de seu ensinar no Curso, como pode ser observado no quadro de análise dos dados indicado a seguir.

QUADRO 11 - Intenções de ensinar consideradas pelos partícipes do Curso

	Questão 6: O que você intenciona (objetiva) com o seu ensinar no Curso? *	Contagem	Porcentagem
1	Promover o aprender	34	41,98%
2	Garantir/ efetivar o aprender	18	22,22%
3	Socializar conhecimentos	43	53,09%

4	Transmitir conhecimentos	7	8,64%
5	Desenvolver quem está sendo ensinado	12	14,81%
6	Aperfeiçoar o ato de ensinar	25	30,86%
7	Outros	8	9,88%

* Essa questão foi respondida tanto por partícipes que consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso, na função que exercem, quanto por partícipes que consideram que sejam ensinados por alguém no Curso e por aqueles que não o consideram.

Dos 52 registros de envio do questionário por partícipes considerados na pesquisa, os quais consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso, 43 tiveram como resposta que o que intencionam com o seu ensinar é socializar conhecimentos e 34 tiveram como resposta que intencionam promover o aprender. Analisando os dados de acordo com a função dos integrantes do Curso, pode-se afirmar que os alunos partícipes da pesquisa intencionaram com o seu ensinar no Curso, principalmente, socializar conhecimentos (resposta esta à questão selecionada por 21 alunos), promover o aprender (14 alunos), aperfeiçoar o ato de ensinar (11), garantir/ efetivar o aprender (9). Transmitir conhecimentos (3) e desenvolver quem está sendo ensinado (3) estão entre os objetivos de ensinar menos almejados por eles.

Ao comentar sobre as intenções de seu ensinar, um aluno (A22-6) afirmou que objetiva com o seu ensinar no Curso trocar experiências e conhecimentos com os seus alunos, referindo-se aos alunos da instituição de educação básica em que atua enquanto professor. Outro aluno (A162-6) também considerou, em parte, ter o mesmo objetivo e resume a sua intenção de ensinar na palavra “trocar”, empregando essa palavra no sentido de socializar conhecimentos. Um outro (A48-6) considerou que não lhe cabe a questão do que intenciona com o seu ensinar, pois, segundo ele, não organiza atividades de ensinar no Curso. Da mesma forma, um quarto aluno (A85-6) afirmou que como é aluno do Curso também não lhe cabe responder a essa questão. Percebe-se, assim, por parte de alguns alunos do Curso, o entendimento de que “aluno não ensina” e que a ação de ensinar apenas pode ser exercida pela equipe docente.

Os tutores objetivaram com o seu ensinar no Curso socializar conhecimentos (resposta esta à questão selecionada por 11 tutores), promover o aprender (9), aperfeiçoar o ato de ensinar (6), garantir/ efetivar o aprender (3). Assim como os alunos, os tutores consideraram com menos ênfase que transmitir conhecimentos (1) e desenvolver quem está sendo ensinado (1) estivessem entre as intenções de seu ensinar. Além disso, um tutor (T147-6) afirmou que intenciona com o seu ensinar promover relações de “troca”, no mesmo sentido empregado por um dos alunos mencionados (A162-6), pois, segundo esse tutor, “[...] todo o processo de ensinar envolve o aprender em uma via de mão dupla”. Esse tutor (T147-6) também considerou que o seu ensinar intenciona promover o aprender, garantir/ efetivar o aprender, socializar conhecimentos e aperfeiçoar o seu ato de ensinar. No depoimento desse tutor, conforme foi citado, surge novamente o pressuposto de que ensinar e aprender são ações interdependentes, ou seja, de que todo ensinar envolve o aprender e de que todo o aprender envolve o ensinar. Essas relações diretas entre esses conceitos trazem implicações importantes no que se refere às concepções epistemológicas e educacionais que permeiam práticas de ensinar, conforme foram tratadas no terceiro capítulo desta tese.

Os professores almejavam, principalmente, com o seu ensinar no Curso promover o aprender (resposta esta à questão selecionada por 9 professores), socializar conhecimentos (9), desenvolver quem está sendo ensinado (6), aperfeiçoar o ato de ensinar (6), garantir/ efetivar o aprender (5). Poucos professores consideraram que transmitir conhecimentos (3) estivesse entre os seus objetivos de ensinar. Um professor (P169-6) observou que seu ensinar visa “[...] contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos estudantes/ professores do Curso”. Com relação aos objetivos que orientam o seu ensinar no Curso, outro professor (P32-3) especifica que:

Como faço parte do Seminário Integrador, nossas ações e atividades pedagógicas sempre estão direcionadas para o *desenvolvimento de competências* que facilitem a formação de professores investigativos, que respeitem e aproveitem as diferenças para o enriquecimento dos trabalhos no

sentido da cooperação e da autonomia criativa e produtiva. Além disso, nossas ações estão também voltadas, para a *articulação entre as interdisciplinas do semestre*, buscando potencializar situações onde os alunos estabeleçam relações significativas entre conceitos que aparecem nas diferentes interdisciplinas. [*italico incluído pela autora*]

Articular os componentes curriculares entre si, nas distintas etapas e ao longo do Curso é um dos três pressupostos e princípios considerados pelo Curso como orientadores básicos da prática educacional (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006a, p. 13). Esse pressuposto também é enfatizado na proposta metodológica do Curso, como também a ligação dos componentes curriculares com a prática pedagógica realizada nas escolas em que os alunos-professores desenvolvem a docência (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006c, p. 21). Assim como o professor acima citado (P32-3), um outro professor (P160-6) também especificou que ensinar é desenvolver *competências* em quem está sendo ensinado”, aspecto esse que será novamente mencionado no subtópico que trata sobre o que se ensina no Curso.

Os coordenadores intencionam com o seu ensinar no Curso promover o aprender (resposta esta à questão selecionada por 4 coordenadores), desenvolver quem está sendo ensinado (4), socializar conhecimentos (3), aperfeiçoar o ato de ensinar (3). Garantir/ efetivar o aprender foi em menor número considerado como um dos objetivos de ensinar, sendo que apenas um coordenador respondeu que ensinar garante o aprender, por se entender, em oposição a esta resposta, que o ensinar não tem domínio sobre todos os aspectos que envolvem o aprender. Transmitir conhecimentos não foi considerado por esses partícipes como objetivos de seu ensinar.

Tendo em vista a análise do que os partícipes da pesquisa consideraram como suas intenções de ensinar no Curso, pode-se afirmar que os professores foram os que mais diversificaram o que dizem almejar com o seu ensinar no Curso. Socializar conhecimentos e promover o aprender foram objetivos de ensinar contemplados com mais ênfase pelos mesmos. Portanto, essas são as principais intenções de quem ensina no Curso. Transmitir conhecimentos foi um dos objetivos menos considerados por todos os partícipes da pesquisa (alunos, tutores, professores e coordenadores) no

que se refere ao que almejam com o seu ensinar, o qual consiste em um indicador característico do modelo pedagógico diretivo e de seu correspondente modelo epistemológico empirista. Em concordância com esse posicionamento epistemológico-educacional, Freire (2004) afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para produzi-los ou construí-los (p. 25).

Em ambientes virtuais utilizados pelo Curso, especialmente no ROODA, outro pressuposto em relação ao que se intenciona com o ensinar se evidencia entre os registros realizados por integrantes do Curso partícipes da pesquisa: construir conhecimentos. Esse pressuposto está presente na proposta pedagógica do Curso, inclusive em seus referenciais teóricos, como no Projeto do Curso (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p.16-18). Em um fórum de uma das interdisciplinas realizado no Eixo Articulador 7, foi apresentada a seguinte mensagem de abertura de fórum por um coordenador (C132) do Curso, o qual também participou da pesquisa preenchendo o questionário. Nesse fórum, ele propõe uma atividade a integrantes do Curso, a qual foi dirigida por ele aos alunos:

Queridas/os alunas/os! Neste espaço daremos ênfase na *construção da aprendizagem na interação com o "outro"*. Desta maneira, voltamos aos estudos de Piaget na tentativa de entender como a criança vai se constituindo na interação cognitiva e afetiva com o outro. Pois, é o laço com o mundo, que vai constituindo o mundo e o próprio sujeito. O texto remete a estudos que já foram realizados nos eixos II e VI, nas disciplinas de [...] Assim, abrimos o fórum e vamos à discussão! Tragam suas dúvidas e experiências que possam ilustrar nossas aprendizagens articuladas com o texto, tanto as pessoais quanto as da sala de aula... Um ótimo trabalho a todos! [*italico incluído pela autora*]

Construir conhecimentos a partir de relações e interações foi um dos indicadores da questão que trata sobre o que se concebe por ensinar, o qual foi o mais considerado pelos partícipes da pesquisa. Em uma perspectiva piagetiana, objetivar que do ensinar se construam condições para o aprender deve levar em conta que o processo de construção de conhecimentos não se limita ao ensinar e nem ao aprender. Aprender por ensino é uma das formas de aprendizagem, mas não é a única, conforme foi visto no aporte teórico desta tese.

6.1.4 Perspectivas teórico-práticas que orientam o ensinar no Curso

O ensinar se fundamenta e se guia por pressupostos teórico-práticos. Quanto às perspectivas teórico-práticas que orientam o ensinar dos partícipes da pesquisa no Curso, tendo em vista os que consideraram que o ensinar se encontra entre as ações que se envolvem no Curso, trinta e nove partícipes pressuporam que o seu ensinar é fundamentado pela perspectiva interacionista, cinco afirmaram que ele seja orientado pela perspectiva empirista e dois, pela perspectiva apriorista. Apresenta-se a seguir o quadro de análise dos dados respectivo a essa questão.

QUADRO 12 - Perspectivas teórico-práticas que orientam o ensinar consideradas pelos partícipes no Curso

	Questão 10: Que perspectiva(s) teórico-prática(s) orienta(m) (fundamenta) o seu ensinar no Curso? *	Contagem	Porcentagem
1	Perspectiva apriorista	2	2,47%
2	Perspectiva interacionista	40	49,38%
3	Perspectiva empirista	5	6,17%
4	Outros	7	8,64%

* Essa questão foi respondida tanto por partícipes que consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso, na função que exercem, quanto por partícipes que consideram que sejam ensinados por alguém no Curso e por aqueles que não o consideram.

Analisando os dados de acordo com a função dos integrantes do Curso, pode-se afirmar que os alunos partícipes da pesquisa consideraram como principal perspectiva teórico-prática que orienta o seu ensinar no Curso a interacionista (resposta esta à questão selecionada por 21 alunos). Em segunda instância, consideraram a perspectiva empirista (4) como uma das perspectivas que fundamentam o seu ensinar. Apenas um aluno indicou a perspectiva apriorista.

A maioria dos tutores também respondeu que a principal perspectiva teórico-prática que orienta o seu ensinar no Curso é a interacionista (resposta esta à questão selecionada por 10 tutores). As perspectivas empirista e apriorista foram indicadas uma vez cada por tutores como resposta à questão. Da mesma forma, sete professores e os quatro coordenadores consideraram como principal perspectiva teórico-prática que orienta a interacionista. Ambos partícipes da pesquisa, professores e coordenadores, não consideraram as perspectivas empirista e apriorista como sendo referenciais orientadores de seu ensinar.

Quanto aos partícipes que elegeram a perspectiva apriorista, ao especificarem suas respostas quanto a essa questão, um tutor (T93-10) afirmou que se percebe essa perspectiva quando o professor atua como um “[...] facilitador da aprendizagem”. De acordo com o modelo apriorista, o polo/ sujeito respectivo *a quem ensina*, sob o regime da anomia, é desautorizado e o respectivo *a quem aprende* é tornado absoluto, ou ainda, auto-suficiente, por se entender que quem aprende apresenta conhecimentos programados biologicamente (fatores inatos ou hereditários), cabendo a quem ensina apenas *facilitar* que os conhecimentos sejam despertados, já que é proibido de interferir no aprender (BECKER, 2001, p. 22-23), de acordo com que foi tratado no terceiro capítulo desta tese.

Dos partícipes que optaram pela perspectiva empirista, um aluno (A14-10) comentou que “praticar” e “exemplificar” são ações que fazem parte de sua concepção teórico-prática. Já um tutor (T126-10) considerou que sua perspectiva abrange a “experiência do mundo”, no sentido da experiência física ou social, aspecto esse que se encontra entre os pressupostos do modelo epistemológico empirista. De acordo com o modelo empirista, quem ensina e quem aprende resultam em polos dicotômicos, ou seja, não complementares, sendo que nessa visão apenas o professor tem o papel de ensinar e apenas o aluno tem o papel de aprender (BECKER, 2001, p. 19), a qual reforça pressupostos tradicionais de ensino, como a valorização do autoritarismo, da transmissão e reprodução de “conhecimentos”.

A grande maioria dos partícipes respondeu que a perspectiva teórico-prática que mais orienta o seu ensinar é a interacionista, conforme ilustrou o quadro anteriormente apresentado. Dois tutores (T8-10 e T9-10), ao comentarem sobre a sua perspectiva, fizeram referência direta de sua identificação com a teoria piagetiana. Um professor (P32-10) fez o seguinte relato sobre a sua perspectiva teórico-prática:

Minha prática tem Piaget como base maior. Daí a postura de que a aprendizagem se faz na intermediação entre pessoas e entre elas e os objetos de conhecimento. Assim, um processo de ensino-aprendizagem parte do conhecimento prévio dos alunos, trabalha fortemente no coletivo que enriquece os processos de aprendizagem que são individuais. Nesse caminhar cabe ao professor a constante observação das ações, comparação com seus pressupostos teóricos e objetivos de trabalho para que o processo analisado seja constantemente retomado. Daí a importância do planejamento flexível e da ação flexível, o que potencializa as possibilidades de decisão autônoma dos alunos.

Um tutor (T8-10) afirmou, dentro da teoria piagetiana, que uma das ideias que considera relevante é a “interação com o meio”, inclusive, segundo ele, com outras pessoas, sendo aspectos importantes para a promoção da aprendizagem. Um aluno (A7-10) justificou a sua opção por essa mesma teoria por que, segundo ele, “[...] se ensina e aprende juntos dentro do processo de ensino/ aprendizagem”. Nesse sentido, outro aluno (A22-10) afirmou que acredita que “[...] o ensino é uma troca de conhecimentos entre professor e aluno”, sendo que a palavra “troca” foi usada pelo aluno no sentido de socialização.

Com base nesses depoimentos, os quais argumentam em favor da perspectiva interacionista, *quem ensina* precisa aprender com quem aprende os seus conhecimentos prévios construídos deste para poder ensinar e *quem aprende* precisa ensinar quem ensina sobre os seus conhecimentos prévios construídos para poder aprender e construir um novo conhecimento (BECKER, 2001, p. 26-27). Com o propósito de superar a dicotomia do apriorismo e a do empirismo, Piaget (1978, p. 30-35) considera que com os fatores inatos (valorizados pelo apriorismo) e de experiência física ou social (valorizados pelo empirismo) se combina o fator da equilibração para a formação das estruturas lógicas, sendo que o aprender também depende desse

fundamental fator (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 30) e, portanto, de processos internos do sujeito os quais o ensinar não tem domínio.

Dentro da perspectiva interacionista, dezessete partícipes da pesquisa (A14-10, A33-10, A61-10, A83-10, T93-10, A104-10, T123-10, C132-10, A135-10, A149-10, P160-10, A162-10, A163-10, P164-10, P169-10, A170-10, A171-10) julgaram importante salientar o aspecto da “interação” ao se referirem às perspectivas teórico-práticas que orientam o seu ensinar. A interação foi considerada de distintas formas pelos partícipes, como consta a seguir: “interação com o objeto de estudo” (A61-10), “interação com o outro” (A83-10, T93-10), “interação entre sujeito-objeto do conhecimento”, entre “professor-aluno” (C132-10), “interação geral das interdisciplinas, assuntos e outros” (A149-10), “interação com os demais que compõe o curso: alunos, tutores, professores...” (A162-10). Segundo o depoimento de um professor, “o conhecimento é uma construção que se dá na interação entre sujeitos dentro de um contexto social e de uma concretude material, seja natural ou cultural” (P169-10).

Nesta perspectiva, também sete partícipes da pesquisa (T43-10, A56-10, A83-10, T93-10, A145-10, A171-10, T176-10) consideraram importante ressaltar a ideia de “troca” ao especificarem as perspectivas teórico-práticas que orientam o seu ensinar, fazendo as seguintes referências: “trocas e socializações do conhecimento” (T43-10), “troca de experiências e relação professor e aluno baseada na troca de saberes” (A56-10), “troca de ideias” (A145-10), “troca de saberes” (A171-10), “trocas entre eu e o outro”, no sentido da “construção coletiva” (A176-10) e de socialização de conhecimento.

Outras referências aos aspectos “interação” e “troca” foram encontradas em registros dos partícipes da pesquisa no ambiente virtual oficial do Curso, o ROODA, principalmente em fóruns das interdisciplinas do Eixo Articulador 7, tais como: “interação com o outro” (C132, C201, A197, A201), “nas interações com tudo o que nos rodeia aprendemos e crescemos” (A77); “trocas de conhecimentos” (A201); “trocas de

aprendizagens (A202); “troca de ideias” (A199, A202). Um dos alunos afirmou: “penso que se não há interação entre os sujeitos não ocorre aprendizagem” (A200).

Nesse sentido, “interação”, “troca”, bem como “discussão”, “rede”, “mediação”, “socialização” foram alguns dos conceitos relacionados pelos partícipes da pesquisa a essa perspectiva. A partir dos depoimentos desses partícipes da pesquisa é possível afirmar que, para os que optaram pela perspectiva interacionista, o processo de construção de conhecimento passa por uma rede de relações e o ensinar implica esse processo de relações. Segundo alguns alunos participantes da pesquisa, “um aprende e ensina com o outro” (A102-10), “a aprendizagem ocorre através da interação com o outro” (A83-10) e, ainda, “a interação promove a aprendizagem” (A135-10). Nesse sentido, ensinar requer especialmente que interações ocorram entre quem ensina e a quem se ensina. Esses sujeitos, quem ensina e a quem se ensina, são identificados como polos da interação. É a partir dessas interações que conhecimentos podem ser construídos. Essas interações ocorrem para que especialmente um dos polos dessa interação (ou seja, a quem se ensina) possa aprender o objeto a ser conhecido, o que não significa que outros sujeitos, inclusive quem ensina, não possam aprender por intermédio dessas interações.

Sendo assim, o sócio-interacionismo (A33-10, P109-10) e o construtivismo piagetiano (T8-10, T9-10, P109-10) foram as correntes psicológicas mais mencionadas pelos partícipes da pesquisa que optaram pela perspectiva interacionista. A corrente “sócio-histórica” também foi citada por um partícipe (P.C133-10) e os autores Vigotsky e Paulo Freire foram mencionados por outro (A74-10) no sentido de especificar o âmbito de suas perspectivas. O interacionismo, perspectiva essa mais destacada pelos partícipes, se configura em uma concepção epistemológica que considera a origem do conhecimento na interação entre o sujeito e o objeto ou, ainda, o conhecimento como produto/ síntese da interação entre eles. Portanto, na perspectiva construtivista piagetiana, o conhecimento deve ser entendido como uma relação de interdependência relacional entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 17).

Portanto, apresentou-se neste tópico evidências sobre concepções epistemológico-educacionais de alunos, tutores, professores e coordenadores da pesquisa sobre, em especial, o que se comprometem como teoria e prática ao ensinarem, o que pretendem com o seu ensinar, qual proposta orienta o seu ensinar e como eles propõem o ensinar no Curso. Observa-se pela análise apresentada uma certa equivalência entre o que se concebe, o que se intenciona e o que se considera como perspectiva teórico-prática que orienta o ensinar de integrantes do Curso no que diz respeito às concepções epistemológico-educacionais.

6.2 Estruturação do Ensinar

Este tópico contempla evidências que almejam responder a como o ensinar é *estruturado* pelos sujeitos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, na modalidade a distância. Em quais atividades os partícipes estão envolvidos no Curso, se eles consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso, quais são as ações que envolvem o seu ensinar, o que ensinam no Curso e, enfim como organizam as suas ações/ atividades de ensinar no Curso estão entre as questões a serem tratadas neste tópico.

6.2.1 Atividades gerais realizadas no Curso

As atividades gerais realizadas no Curso compreendem práticas que integrantes do Curso partícipes da pesquisa consideram ser ações de ensinar e ações de não-ensinar. Os alunos, professores, tutores e coordenadores do Curso partícipes da pesquisa consideraram como as principais atividades que realizam no Curso (as quais podem ou não incluir atividades de ensinar, a serem tratadas mais adiante), em ordem

de relevância, conforme ilustra o quadro a seguir: a atuação a distância, a atuação presencial, o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina, o conhecimento de referenciais teórico-práticos, a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos para a educação, a participação em reuniões e/ou encontros de formação, o estudo e a aplicação de conhecimentos específicos e a atuação no polo.

QUADRO 13 - Atividades que os partícipes consideram que estiveram envolvidos no Curso

	Questão 1: Em quais atividades você esteve e/ou está envolvido(a) no Curso? *	Contagem	Porcentagem
1	o planejamento (do Curso, de interdisciplinas, de aulas, de atividades e/ou de materiais)	11	13,58%
2	a elaboração de materiais do Curso	7	8,64%
3	a elaboração de materiais de interdisciplinas	10	12,35%
4	a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos para a educação	42	51,85%
5	a elaboração de produções teórico-práticas	27	33,33%
6	a publicação/divulgação de materiais e atividades propostas	20	24,69%
7	a ministração de aulas	12	14,81%
8	a intervenção em processos de ensinar e/ou aprender	29	35,80%
9	o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina	43	53,09%
10	a promoção, intermediação e dinamização de interações e problematizações	21	25,93%
11	o esclarecimento de dúvidas ou questões sobre o objeto de estudo	28	34,57%
12	o estabelecimento de incentivo ao desenvolvimento de aprendizagens	21	25,93%
13	o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens	26	32,10%
14	o atendimento individual e coletivo	24	29,63%
15	a explicação sobre conteúdos, materiais e/ou atividades	25	30,86%
16	o conhecimento de referenciais teórico-práticos	43	53,09%
17	o estudo e a aplicação de conhecimentos específicos	36	44,44%
18	a participação em reuniões e/ou encontros de formação	42	51,85%
19	a organização do ambiente de aula	16	19,75%
20	a avaliação de alunos	24	29,63%
21	a avaliação (de tutores, de professores e/ou de coordenadores)	27	33,33%
22	a aplicação de instrumentos avaliativos	16	19,75%

23	a publicação de registros avaliativos	12	14,81%
24	a orientação a alunos	23	28,40%
25	a orientação (a tutores, a professores e/ou a coordenadores)	12	14,81%
26	a atuação a distância	57	70,37%
27	a atuação presencial	44	54,32%
28	a atuação na sede	13	16,05%
29	a atuação no polo	32	39,51%
30	Outros	10	12,35%

* Essa questão foi respondida tanto por partícipes que consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso e por aqueles que não o consideram, na função que exercem, quanto por partícipes que consideram que sejam ensinados por alguém no Curso e por aqueles que não o consideram.

Analisando os dados de acordo com a função dos integrantes do Curso, pode-se afirmar que os alunos partícipes da pesquisa ponderaram que as principais atividades gerais que estiveram envolvidos no Curso foram: a atuação a distância (resposta esta à questão selecionada por 35 alunos), a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos para a educação (30 alunos), o conhecimento de referenciais teórico-práticos (27), o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina (25), o estudo e a aplicação de conhecimentos específicos (25), a atuação presencial (25), a participação em reuniões e/ou encontros de formação (18), a elaboração de produções teórico-práticas (19). A ministração de aulas (1 aluno), a orientação a alunos (1), a orientação (a tutores, a professores e/ou a coordenadores) (1) e a atuação na sede (1) encontram-se entre as atividades menos mencionadas pelos alunos. Eles desconsideraram o planejamento (do Curso, de interdisciplinas, de aulas, de atividades e/ou de materiais), a elaboração de materiais do Curso e a elaboração de materiais de interdisciplinas entre as atividades gerais que realizam.

Os tutores apontaram como suas principais atividades gerais no Curso: o atendimento individual e coletivo (resposta esta à questão selecionada por 12 tutores), a participação em reuniões e/ou encontros de formação (12), a orientação a alunos (12 tutores), o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens (11), a explicação sobre conteúdos, materiais e/ou atividades (11), o esclarecimento de

dúvidas ou questões sobre o objeto de estudo (10), a atuação a distância (10), a intervenção em processos de ensinar e/ou aprender (9), a atuação no polo (9), o estabelecimento de incentivo ao desenvolvimento de aprendizagens (8), o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina (7), a avaliação de alunos (7), a atuação presencial (7). Um menor número de tutores considerou a elaboração de materiais de interdisciplinas (1), a publicação de registros avaliativos (1) e a orientação (a tutores, a professores e/ou a coordenadores) (1) entre as atividades que esteve e/ou está envolvido no Curso. O planejamento (do Curso, de interdisciplinas, de aulas, de atividades e/ou de materiais), a elaboração de materiais do Curso e a ministração de aulas não constaram nas respostas dos partícipes.

Os professores responderam que compreendem entre suas principais atividades gerais no Curso: a ministração de aulas (resposta esta à questão selecionada por 10 professores), o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens (10 professores), a explicação sobre conteúdos, materiais e/ou atividades (10), a avaliação de alunos (10), a atuação a distância (10), a atuação presencial (10), o planejamento (do Curso, de interdisciplinas, de aulas, de atividades e/ou de materiais) (9), a intervenção em processos de ensinar e/ou aprender (9), o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina (9), o esclarecimento de dúvidas ou questões sobre o objeto de estudo (9), a participação em reuniões e/ou encontros de formação (9). As atividades menos consideradas por eles foram: a elaboração de produções teórico-práticas (5), a elaboração de materiais do Curso (6), a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos para a educação (6), a publicação/divulgação de materiais e atividades propostas (6) e a atuação na sede (6). Como se pôde visualizar, houve uma distribuição regular entre as respostas escolhidas pelos professores.

Todos os quatro coordenadores disseram que foram suas principais atividades gerais no Curso: o planejamento (do Curso, de interdisciplinas, de aulas, de atividades e/ou de materiais); a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos para a educação; a publicação/divulgação de materiais e atividades propostas; o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina; a promoção, intermediação e dinamização de interações e

problematizações; o atendimento individual e coletivo; a participação em reuniões e/ou encontros de formação; a avaliação de alunos; a avaliação (de tutores, de professores e/ou de coordenadores); a aplicação de instrumentos avaliativos; a orientação a alunos; a orientação (a tutores, a professores e/ou a coordenadores); a atuação a distância e presencial. Como se pôde observar, as respostas dos coordenadores foram as que de forma mais expressiva abrangeram as alternativas de respostas à questão. A publicação de registros avaliativos foi a atividade menos presente em suas respostas, pois somente um coordenador a indicou como resposta à questão.

Entre os depoimentos dos partícipes da pesquisa sobre a presente questão, encontraram-se principalmente os de alunos que salientam que sua função no Curso é a de ser aluno. Seis alunos (A11-1, A85-1, A129-1, A154-1, A162-1 e A187-1) consideraram importante salientar que sua função no Curso é ser aluno. Isso evidencia, possivelmente, que tiveram a necessidade de reforçar que são alunos por não terem se identificado com as atividades listadas nas alternativas de resposta para a questão ou, talvez, por julgarem que algumas de suas atividades, enquanto alunos, não estão totalmente compreendidas entre as questões.

Um aluno (A55-1) destacou que, entre as atividades em que considerou que esteve e/ou está envolvido no Curso, compreende a recepção de orientações com a realização de atividades propostas pelos professores. Já outro (A103-1), ademais das atividades que marcou entre as alternativas de resposta, afirmou realizar atividades em grupo, debate em fóruns, preenchimento de inúmeros questionários, cooperando com investigações de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e atividades de extensão. Com exceção desses depoimentos de alunos, não houve por parte dos partícipes a apresentação de outras atividades gerais no Curso que complementassem as indicadas nas alternativas de resposta à questão.

A frequência sobressaliente desse posicionamento em contribuições de alunos à pesquisa é um tanto chamativa, pois, considerando também depoimentos desses alunos em entrevistas, é muito provável que eles estejam concebendo a sua atuação no

Curso como sujeitos não ensinantes por acreditarem que o ensinar seja uma ação exclusiva do docente, pressuposto esse característico de uma concepção pedagógica empirista, o que foi tratado em tópico anterior. O fato de alguns alunos afirmarem que quando ensinam o fazem enquanto são professores e atuantes em suas escolas valida ainda mais essa argumentação. Outrossim, através dos depoimentos de alunos, evidencia-se a defesa da distinção das ações entre as ações de ensinar e as ações de não-ensinar a partir da delimitação das ações desenvolvidas mais expressamente por *quem ensina* do que por *a quem se ensina*, com base no pressuposto de que o centro do ensinar é *quem ensina*, o que traz implicações no que tange as concepções epistemológico-educacionais, como já referido neste capítulo e no aporte teórico desta tese. Com base em reflexões anteriormente expostas, esse *quem ensina* se restringe à figura do professor.

Ao passo que é nítida a diferença de graus de intensidade entre alunos, tutores, professores e coordenadores do que consideraram como as principais atividades que realizam no Curso, também fica claro que em grande parte eles optaram praticamente pelas mesmas atividades. Os dois subtópicos seguintes tratarão de distinguir as ações de ensinar das ações de não-ensinar realizadas no Curso por seus integrantes partícipes da pesquisa.

6.2.2 O ensinar entre as atividades realizadas no Curso

No que se refere à inclusão do ensinar entre as atividades que são realizadas no Curso por alunos, professores, tutores e coordenadores partícipes da pesquisa, na função em que atuam no mesmo, cinquenta e um partícipes responderam que consideram que o ensinar está incluído entre suas ações no Curso e vinte e sete partícipes consideraram que o ensinar não está incluído. Sendo assim, a maioria dos partícipes responderam positivamente à questão, como demonstra o quadro a seguir.

QUADRO 14 - Partícipes que consideram o ensinar entre as ações que realizaram no Curso

	Questão 2: Entre as ações que você realiza e/ou realizou no Curso, na função que exerce, você considera que o ensinar está incluído? *	Contagem	Porcentagem
1	Sim	52	64,20%
2	Não	29	35,80%
3	Outros	2	2,47%

* Essa questão foi respondida tanto por partícipes que consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso e por aqueles que não o consideram, na função que exercem, quanto por partícipes que consideram que sejam ensinados por alguém no Curso e por aqueles que não o consideram.

Ressalta-se que caso o partícipe da pesquisa respondesse “sim” a essa questão (a qual seja: “Entre as ações que você realiza e/ou realizou no Curso, na função que exerce, você considera que o ensinar está incluído?”), orientava-se a ele que prosseguisse respondendo às demais questões. Caso respondesse “não” a essa questão, orientava-se que somente respondesse às questões “11, 12 e 13” do questionário. Sendo assim, apresentaram-se questões direcionadas a partícipes que consideram que o ensinar se encontra entre suas ações no Curso e questões voltadas aos que consideram que ele não esteja incluído entre suas ações.

Vinte e sete alunos partícipes da pesquisa consideraram que o ensinar se encontra entre as ações que realiza no Curso e, igualmente, outros vinte e sete alunos consideraram que o ensinar não está incluído entre suas ações. Treze tutores disseram que o ensinar se encontra entre as ações que realiza no Curso. Nenhum dos tutores considerou que o ensinar não está incluído entre suas ações. Dez professores disseram que o ensinar se encontra entre as ações que realiza no Curso. Nenhum deles considerou que o ensinar não está incluído entre suas ações. Quatro coordenadores disseram que o ensinar se encontra entre as ações que realiza no Curso, ou seja, a totalidade deles.

Entre os depoimentos dos partícipes da pesquisa sobre a referida questão, um aluno (A85-2) destacou que é aluno do Curso e outro (A143-2), que não soube responder à questão. O primeiro provavelmente considerou que por ser aluno do Curso a questão não lhe caberia por, no seu entendimento, o ensinar não ser uma atividade de aluno. Essa afirmativa é respaldada quando ele salientou que, em suas palavras: “as primeiras questões entendi como sendo direcionadas aos tutores e professores, pois nós estamos na posição de alunos” (A85-2). Já o segundo aluno (A143-2), ainda que tenha afirmado que não soube responder à questão, respondeu ao questionário considerando que o ensinar não está incluído entre suas ações no Curso. Esse partícipe da pesquisa não acrescentou nenhuma outra informação a respeito. Com exceção desses alunos, os outros partícipes da pesquisa apenas responderam se o ensinar está ou não incluído entre suas atividades no Curso e não apresentaram complementações a sua resposta.

Salienta-se também neste subtópico o exposto no subtópico anterior sobre a frequência de depoimentos de alunos que consideraram que não ensinam no Curso pelo fato de serem alunos. Metade dos alunos partícipes da pesquisa não se considerou como sujeitos na ação de ensinar, o que valida as afirmativas dos mesmos frente às questões anteriores.

Além disso, uma parcela desses alunos optou por alternativas como resposta à questão sobre as *atividades gerais realizadas no Curso* as quais poderiam estar entre suas *atividades de ensinar*, e foram escolhidas por outros alunos como tal, conforme demonstra o próximo subtópico deste capítulo, mas não as consideraram como atividades de ensinar, pois no presente subtópico afirmaram que não ensinam no Curso e, portanto, no subtópico seguinte, não delimitaram suas atividades de ensinar. Esse posicionamento desses alunos corrobora a evidência de que eles, pelo menos em uma parte considerável, ponderaram que ser aluno e ensinar sejam elementos incompatíveis.

6.2.3 Atividades de ensinar realizadas no Curso

Foram muitas as atividades consideradas por alunos, professores, tutores e coordenadores partícipes da pesquisa, os quais entendem que o ensinar está incluído entre suas ações que realizam no Curso, que consideraram que envolve e/ou envolveu o seu ato de ensinar no Curso. A atuação a distância, a intervenção em processos de ensinar e/ou aprender, o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina, a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos para a educação, o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens, a atuação presencial, o esclarecimento de dúvidas ou questões sobre o objeto de estudo, o estabelecimento de incentivo ao desenvolvimento de aprendizagens e a explicação sobre conteúdos, materiais e/ou atividades, encontram-se, em ordem de relevância, entre as principais atividades que envolvem o seu ensinar no Curso, como pode ser visualizado no seguinte quadro. Essas e as demais ações de ensinar do Curso também fazem parte da prática educacional cotidiana de muitos alunos e profissionais da educação superior a distância.

QUADRO 15 - Atividades que os partícipes consideraram que envolveram o seu ensinar no Curso

	Questão 3: O que envolve e/ou envolveu o seu ato de ensinar no Curso? *	Contagem	Porcentagem
1	o planejamento (do Curso, de interdisciplinas, de aulas, de atividades e/ou de materiais)	16	19,75%
2	a elaboração de materiais do Curso	8	9,88%
3	a elaboração de materiais de interdisciplinas	13	16,05%
4	a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos para a educação	30	37,04%
5	a elaboração de produções teórico-práticas	19	23,46%
6	a publicação/divulgação de materiais e atividades propostas	18	22,22%
7	a ministração de aulas	18	22,22%
8	a intervenção em processos de ensinar e/ou aprender	33	40,74%
9	o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina	31	38,27%
10	a promoção, intermediação e dinamização de interações e	21	25,93%

	problematizações		
11	o esclarecimento de dúvidas ou questões sobre o objeto de estudo	26	32,10%
12	o estabelecimento de incentivo ao desenvolvimento de aprendizagens	26	32,10%
13	o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens	29	35,80%
14	o atendimento individual e coletivo	24	29,63%
15	a explicação sobre conteúdos, materiais e/ou atividades	26	32,10%
16	o conhecimento de referenciais teórico-práticos	25	30,86%
17	o estudo e a aplicação de conhecimentos específicos	25	30,86%
18	a participação em reuniões e/ou encontros de formação	24	29,63%
19	a organização do ambiente de aula	14	17,28%
20	a avaliação de alunos	22	27,16%
21	a avaliação (de tutores, de professores e/ou de coordenadores)	9	11,11%
22	a aplicação de instrumentos avaliativos	13	16,05%
23	a publicação de registros avaliativos	9	11,11%
24	a orientação a alunos	21	25,93%
25	a orientação (a tutores, a professores e/ou a coordenadores)	10	12,35%
26	a atuação a distância	40	49,38%
27	a atuação presencial	28	34,57%
28	a atuação na sede	9	11,11%
29	a atuação no polo	19	23,46%
30	Outros	6	7,41%

* Essa questão foi respondida tanto por partícipes que consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso, na função que exercem, quanto por partícipes que consideram que sejam ensinados por alguém no Curso e por aqueles que não o consideram.

É pertinente salientar, em primeira instância, que as alternativas propostas como resposta à presente questão sobre as *atividades de ensinar* realizadas no Curso, bem como as alternativas relativas à questão sobre as *atividades gerais* realizadas no Curso, foram construídas com base em informações obtidas durante a etapa inicial dos procedimentos de coleta dos dados, no qual foi realizado o delineamento do contexto investigativo da pesquisa, levando em conta, especialmente, documentações do Curso e registros situados em ambientes virtuais, como o ROODA e o *PBWIKI*, além de considerar o aporte teórico e a proposição desta tese. Esse também foi o caso das

alternativas propostas como resposta a todas as questões de múltipla escolha contidas no questionário.

Analisando os dados de acordo com a função dos integrantes do Curso, pode-se afirmar que os alunos partícipes da pesquisa consideraram que as principais atividades de ensinar nas quais estiveram envolvidos ao longo do Curso foram: a atuação a distância (resposta esta à questão selecionada por 19 alunos), a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos para a educação (17 alunos), a intervenção em processos de ensinar e/ou aprender (14), o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina (14), o estudo e a aplicação de conhecimentos específicos (14), o conhecimento de referenciais teórico-práticos (13). Poucos alunos responderam que a avaliação (de tutores, de professores e/ou de coordenadores) (1 aluno), a publicação de registros avaliativos (1), a orientação (a tutores, a professores e/ou a coordenadores) (1), a atuação na sede (1), a elaboração de materiais do Curso (2), a elaboração de materiais de interdisciplinas (2), a aplicação de instrumentos avaliativos (2), a organização do ambiente de aula (3), a orientação a alunos (3), o planejamento (do Curso, de interdisciplinas, de aulas, de atividades e/ou de materiais) (4), o atendimento individual e coletivo (4), a explicação sobre conteúdos, materiais e/ou atividades (5), a atuação no polo (5), a publicação/divulgação de materiais e atividades propostas (6), a participação em reuniões e/ou encontros de formação (6), a avaliação de alunos (6), a ministração de aulas (7), a promoção, intermediação e dinamização de interações e problematizações (7), o esclarecimento de dúvidas ou questões sobre o objeto de estudo (7), o esclarecimento de incentivo ao desenvolvimento de aprendizagens (7), a elaboração de produções teórico-práticas (9), o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens (9), a atuação presencial (9) estivessem entre as suas atividades de ensinar.

Para os tutores, suas principais atividades de ensinar nas quais estiveram envolvidos no Curso foram: o atendimento individual e coletivo (resposta esta à questão selecionada por 10 tutores), a explicação sobre conteúdos, materiais e/ou atividades (10 tutores), a atuação a distância (10), o acompanhamento do desenvolvimento das

aprendizagens (9), a participação em reuniões e/ou encontros de formação (9), o estabelecimento de incentivo ao desenvolvimento de aprendizagens (8), a orientação a alunos (8), o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina (7), a atuação presencial (7), a atuação no polo (7), a organização do ambiente de aula (6), a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos para a educação (5) e a promoção, intermediação e dinamização de interações e problematizações (5). Eles consideraram em menor número que o planejamento (do Curso, de interdisciplinas, de aulas, de atividades e/ou de materiais) (1 tutor), a elaboração de materiais de interdisciplinas (1) a avaliação (de tutores, de professores e/ou de coordenadores) (1), a elaboração de produções teórico-práticas (2), o conhecimento de referenciais teórico-práticos (2), o estudo e a aplicação de conhecimentos específicos (2), a aplicação de instrumentos avaliativos (2), a publicação de registros avaliativos (2), a atuação na sede (2), a publicação/divulgação de materiais e atividades propostas (3) e a avaliação de alunos (4) estivessem entre suas ações de ensinar. Nenhum tutor considerou que a elaboração de materiais do Curso, a ministração de aulas e a orientação (a tutores, a professores e/ou a coordenadores) tivessem feito parte de suas atividades de ensinar.

As principais atividades de ensinar dos professores nas quais estiveram envolvidos no Curso foram: a ministração de aulas (resposta esta à questão selecionada por 10 professores), o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens (10 professores), a explicação sobre conteúdos, materiais e/ou atividades (10), a avaliação de alunos (10), a atuação presencial (10), o planejamento (do Curso, de interdisciplinas, de aulas, de atividades e/ou de materiais) (9), a elaboração de materiais de interdisciplinas (9), a intervenção em processos de ensinar e/ou aprender (9), o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina (9), o esclarecimento de dúvidas ou questões sobre o objeto de estudo (9), o estabelecimento de incentivo ao desenvolvimento de aprendizagens (9), a atuação a distância (9), o atendimento individual e coletivo (8), o conhecimento de referenciais teórico-práticos (8), o estudo e a aplicação de conhecimentos específicos (8), a orientações a alunos (8), a publicação/divulgação de materiais e atividades propostas (7), a promoção, intermediação e dinamização de interações e problematizações (7),

a participação em reuniões e/ou encontros de formação (7), a aplicação de instrumentos avaliativos (7), a orientação (a tutores, a professores e/ou a coordenadores) (7), a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos para a educação (6), a elaboração de produções teórico-práticas (6), a avaliação (de tutores, de professores e/ou de coordenadores) (6) e a atuação no polo (6) e a atuação na sede (5). Segundo esses partícipes, as atividades que menos estiveram presentes em seu ensinar foram: a elaboração de materiais do Curso (4) e a organização do ambiente de aula (4).

A maioria das alternativas de resposta à questão foram consideradas pelos coordenadores entre suas atividades de ensinar. Todos os quatro coordenadores consideraram o planejamento (do Curso, de interdisciplinas, de aulas, de atividades e/ou de materiais); a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos para a educação; a elaboração de produções teórico-práticas; a publicação/divulgação de materiais e atividades propostas; a intervenção em processos de ensinar e/ou aprender; a promoção, intermediação e dinamização de interações e problematizações; o estabelecimento de incentivo ao desenvolvimento de aprendizagens; o atendimento individual e coletivo; a avaliação de alunos; a aplicação de instrumentos avaliativos; a orientação a alunos; a orientação (a tutores, a professores e/ou a coordenadores); a atuação a distância e presencial entre essas suas atividades. A publicação de registros avaliativos (1), a elaboração de materiais do Curso (2) e a atuação no polo (2) foram as atividades de ensinar menos consideradas pelos coordenadores.

Quanto a essa questão, três alunos (A48-3, A85-3 e A-187-3) salientaram que sua função no Curso é a de serem alunos e dois assinalaram outras atividades de ensinar a partir das quais consideraram que estão envolvidos no Curso: a “realização das atividades propostas pelos professores e estudos referentes aos conteúdos objetivados pelo Curso” (A77-3) e a “contribuição de [...] experiências enquanto estudante e professor da rede municipal de ensino” (A162-3). Outro aluno (A27-3) observou que a etapa de realização do estágio supervisionado do Curso, no qual atua como professor, também fez parte de seu ensinar. A partir desses depoimentos,

recorda-se que o Curso PEAD/UFRGS partiu do propósito de graduar profissionais da educação em serviço, especialmente professores não habilitados em nível superior, os quais em sua maioria atuam em escolas públicas estaduais e municipais.

Com base nesse propósito, a proposta metodológica do Curso preocupa-se com a articulação das interdisciplinas com a prática pedagógica realizada nas escolas em que os alunos desenvolvem a docência (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006c, p. 21). Dessa forma, faz todo sentido que os alunos, quando questionados sobre o seu ensinar no Curso, estabeleçam uma relação direta da sua prática no Curso com o seu ensinar nas instituições educacionais nas quais atuam profissionalmente e/ou durante o estágio supervisionado, pois o próprio Curso apresenta em sua proposta pedagógica o objetivo de articular essa aproximação entre universidade e escola. Esse foi um dos dados que emergiu da pesquisa: do ponto de vista dos alunos, o ensinar no Curso se estende e, ainda, repercute, em seu ensinar na escola.

Os demais partícipes do curso (tutores, professores e coordenadores) não fizeram complementações a suas respostas por acreditarem, segundo seus depoimentos, principalmente os concedidos durante a realização da entrevista, que as alternativas de resposta elencadas na questão contemplassem as suas atividades de ensinar. Também através dos depoimentos, os quais confirmam dados levantados pelo questionário, percebeu-se, principalmente por parte de alunos, a existência de um conflito sobre sua concepção de ensinar, pois ainda que se identifiquem com as questões e alternativas propostas como resposta às questões do questionário, persiste a ideia de que ensinar não é uma ação que lhes compete no Curso.

Como visto, os professores consideraram a intervenção em processos de ensinar e/ou aprender e o debate/discussão sobre conteúdos entre suas principais atividades de ensinar. O acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens e a explicação sobre conteúdos, materiais e/ou atividades foram significativamente considerados tanto por professores quanto por tutores entre suas atividades de ensinar, o que vai ao encontro da proposta pedagógica do Curso, a qual afirma que os tutores (os da sede)

atuarão “como auxiliares diretos dos professores no desenvolvimento dos conteúdos e acompanhamento das aprendizagens [...]” (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 40). Portanto, a ação de ensinar de cada integrante do Curso pode ser definida pela função ou funções que exercem no mesmo.

Ao contrário dos tutores e alunos, os professores consideraram que a ministração de aulas, a avaliação de alunos, o planejamento, a elaboração de materiais de interdisciplina e a atuação presencial estão entre as suas principais atividades de ensinar. A organização do ambiente de aula foi considerada por menor número tanto de professores quanto de alunos entre as suas atividades de ensinar. A elaboração de materiais do Curso foi considerada por menor número de professores e de alunos e não foi considerada pelos tutores que fizeram parte da pesquisa. Os tutores também não consideraram a orientação (a tutores, a professores e/ou a coordenadores) entre suas atividades de ensinar. Entre os alunos, apenas um fez esta consideração.

Os tutores e os alunos consideraram de maneira pouco expressiva entre as suas atividades de ensinar a dimensão avaliativa de uma forma geral, pois em menor parcela foi considerada a avaliação de alunos, a avaliação (de tutores, de professores e/ou de coordenadores), a aplicação de instrumentos avaliativos e a publicação de registros avaliativos entre as suas atividades de ensinar. Também um pequeno número de tutores considerou a elaboração de produções teórico-práticas, o conhecimento de referenciais teórico-práticos, o estudo e a aplicação de conhecimentos específicos, a atuação na sede, a publicação/divulgação de materiais e atividades propostas. Entretanto, os tutores consideraram entre as suas mais relevantes atividades de ensinar o atendimento individual e coletivo, a participação em reuniões e/ou encontros de formação, o estabelecimento de incentivo ao desenvolvimento de aprendizagens, a orientação a alunos, a atuação no polo.

A atuação a distância, a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos, a intervenção em processos de ensinar e/ou aprender, o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina, o estudo e a aplicação de conhecimentos específicos,

o conhecimento de referenciais teórico-práticos foram as atividades mais mencionadas pelos alunos em seus depoimentos. Os coordenadores foram os que em maior número pressuporam entre suas ações uma gama maior de atividades de ensinar.

6.2.4 Organização das atividades de ensinar no Curso

O que os integrantes do Curso levam em conta quando organizam as suas atividades de ensinar, as quais foram delimitadas no subtópico anterior, oportuniza elementos teórico-práticos relevantes quanto ao que concebem por ensinar. Conforme mostra o quadro a seguir, os alunos, professores, tutores e coordenadores do Curso partícipes da pesquisa consideraram que organizam/ estruturam as suas ações de ensinar no Curso, em ordem de relevância, a partir: do planejamento das atividades de ensinar; da realização das atividades de ensinar; da troca de ideias com integrantes/colegas do Curso; dos interesses de quem está sendo ensinado; dos encontros presenciais e/ou virtuais entre integrantes do Curso; do registro e/ou avaliação do desenvolvimento de atividades de ensinar; da utilização de recursos tecnológicos como mediadores de aprendizagem.

QUADRO 16 - Como os partícipes consideram que organizam as suas atividades de ensinar no Curso

	Questão 4: Como você organiza (estrutura) as suas ações/ atividades de ensinar no Curso? *	Partícipes do Curso	Contagem
1	A partir do planejamento coletivo da interdisciplina	P164	1
2	A partir do planejamento das atividades de ensinar	A7, A22, A30, A74, P169	5
3	A partir do (re)planejamento da proposta de ensinar a partir de sua concretização	P.C109, P169	2
4	A partir da proposta pedagógica orientadora do Curso	C132	1
5	A partir da definição dos objetivos que orientam o ensinar	T121	1
6	A partir dos objetivos de ensinar de quem ensina	P.C133	1
7	A partir de perspectivas teórico-práticas	A190	1
8	A partir das estratégias que orientam o ensinar	T121	1

9	A partir de propostas de atividades de ensinar	A30	1
10	A partir de propostas de trabalho possibilitados por referenciais teóricos escolhidos por quem ensina	A190	1
11	A partir dos conhecimentos de quem está sendo ensinado	P.C133	1
12	A partir dos interesses de quem está sendo ensinado	A22, C132, P169	3
13	A partir das necessidades de quem está sendo ensinado e/ou de integrantes do Curso	P169	1
14	A partir da elaboração e publicação das atividades de ensinar	A171	1
15	A partir de situações de aprendizagem teóricas e práticas	P164	1
16	A partir da inserção de quem está sendo ensinado no processos práticos e teóricos	P.C133	1
17	A partir da realização das atividades de ensinar	A77, A103, T123, A149, A171	5
18	A partir da intervenção durante o seu ensinar	T8, C132	2
19	A partir do auxílio de quem ensina a quem está sendo ensinado durante a realização de atividades	T81, T93	2
20	A partir de ações integradas com outras interdisciplinas e eixos, ao longo do Curso	P.C109	1
21	A partir de reflexões de quem ensina sobre as produções de quem está sendo ensinado	A102, A171	2
22	A partir da reflexão de quem está sendo ensinado sobre das atividades de ensinar	T8, A77	2
23	A partir da dúvida de quem está sendo ensinado	T9, T126	2
24	A partir da dúvida de colegas	T9	1
25	A partir da resolução de dúvidas de quem está sendo ensinado	T93	1
26	A partir de problematizações durante o seu ensinar	C132, P160	2
27	A partir da comunicação com professores e tutores	A16, P153	2
28	A partir do contato com quem está sendo ensinado	T147	1
29	A partir do diálogo com quem está sendo ensinado	P169	1
30	A partir da troca de ideias com integrantes do Curso (colegas)	A135, A145, P153, A170	4
31	A partir do compartilhamento de conhecimentos com colegas	A104, A134	2
32	A partir do trabalho cooperativo/ colaborativo entre/com integrantes do Curso	A102, P.C109	2
33	A partir dos encontros presenciais e/ou virtuais entre integrantes do Curso	P94, T116, A163	3
34	A partir da socialização de saberes	A135, A170	2
35	A partir da utilização de conteúdos como mediadores de aprendizagem	P.C133	1
36	A partir dos conteúdos mínimos exigidos no Curso	A22, P166	2
37	A partir do registro e/ou avaliação do desenvolvimento de	A74, T121, T176	3

	atividades de ensinar		
38	A partir do <i>feedback</i> avaliativo de quem está sendo ensinado	T121	1
39	A partir de um cronograma de ações de ensinar	T43	1
40	A partir de etapas e instâncias distintas são desenvolvidas as atividades de ensinar	P.C109	1
41	A partir dos ambientes virtuais do Curso	P94	1
42	A partir da utilização de recursos tecnológicos como mediadores de aprendizagem	A61, A102, P.C133	3
43	A partir das propostas de atividades realizadas em recursos tecnológicos	A162, A171	2
44	A partir da construção de materiais no Curso	C132, A163	2

* Essa questão foi respondida tanto por partícipes que consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso, na função que exercem, quanto por partícipes que consideram que sejam ensinados por alguém no Curso e por aqueles que não o consideram.

Essas ações consideradas pelos partícipes sobre como organizam as suas atividades de ensinar no Curso envolvem, em ordem de relevância, aspectos do Curso relacionados à interação, ao desenvolvimento, à problematização, ao planejamento, aos recursos e meios tecnológicos, à proposta, às condições prévias, à avaliação, ao conteúdo e ao cronograma. Esses aspectos consistem em categorias construídas com base nos dados analisados quanto a essa questão, elaboradas a partir das unidades de significado emergentes das respostas dos partícipes da pesquisa aos citados instrumentos de pesquisa. Eles também podem ser encontrados em documentos relativos à proposta pedagógica do Curso e constam nos referenciais citados no tópico inicial deste capítulo.

Como pôde ser visualizado no quadro apresentado, foram muitas as respostas consideradas pelos partícipes à questão no que se refere a como organizam as suas atividades de ensinar no Curso. Apresentam-se a seguir dois depoimentos de partícipes que exemplicam respostas à questão. Um aluno (A162-4) considerou a esse respeito:

Os momentos oportunizados para o ensino por parte dos alunos *estavam expressos nos blogs, portfólios, fóruns, pbworks...* Na verdade não é um momento com o título "hora de ensinar", mas acredito que ao redigir textos

falando de nossas aprendizagens utilizando estes recursos tecnológicos, vez ou outra talvez tenhamos trazido algo de bom ou novo que possa ser considerado um ensino.

Esse depoimento é sustentado pelo objetivo do Curso de qualificar os seus alunos para a “[...] utilização de recursos informáticos na escola, privilegiando a aprendizagem baseada na construção cooperativa de conhecimento” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006a, p. 15). Já um professor (P.C109-4), que também é coordenador do Curso, ponderou sobre como organiza as suas atividades de ensinar:

As atividades de ensinar são desenvolvidas em etapas e instâncias distintas, envolvendo o trabalho cooperativo entre professores no âmbito do Curso, no âmbito do Polo de atuação e no âmbito da Interdisciplina Seminário Integrador. Considerando que o Seminário Integrador tem a missão precípua de integrar as interdisciplinas e os eixos, ao longo do Curso, a organização das ações de ensino e aprendizagem estão interligadas com as demais interdisciplinas, exigindo constantes adaptações, orientando a dinâmica dos trabalhos.

Segundo esse depoimento, evidencia-se a intenção de que as ações de ensinar promovidas em uma determinada interdisciplina, eixo e polo se interliguem com aquelas das demais interdisciplinas, eixos e polos, o que é respaldado pelo pressuposto da articulação dos componentes curriculares (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006a, p. 13), que orienta a prática educacional do PEAD/UFRGS e, conforme já foi citado, pelo objetivo do Curso de “[...] superar a compartimentalização atual das disciplinas, mediante a construção coletiva de formas pedagógicas que tomem a inter e a transdisciplinaridade como princípios” (p. 15). Os pressupostos teórico-práticos que os integrantes do Curso partícipes da pesquisa consideraram como orientadores de ensinar foram referência na especificação de como organizam as suas atividades de ensinar. Em contrapartida, o como eles consideraram que organizam as suas atividades de ensinar no Curso oportuniza elementos teórico-práticos relevantes quanto ao que concebem por ensinar, conforme já foi referendado.

Como se pôde verificar através do quadro e dos depoimentos mencionados, não apenas há uma variedade de formas de organização das atividades de ensinar no

Curso, como há uma diferenciação significativa entre os integrantes do Curso partícipes da pesquisa no como consideraram que organizam as suas atividades de ensinar no mesmo.

No ambiente virtual do Curso, o ROODA, foi possível visualizar uma parcela significativa dessas formas de organização das atividades de ensinar consideradas pelos partícipes. Nesse ambiente virtual, coordenações, tutores, professores e alunos estabeleceram diferentes acessos e usos de espaços e recursos e apresentaram diversas formas de organização de suas atividades de ensinar, ainda que existam espaços e recursos mais utilizados pelos mesmos para concretizar tal finalidade, os quais foram apresentados no primeiro tópico deste capítulo: Aulas, Fórum, Webfólio, Bate-papo, Biblioteca. Essa variedade de formas de estruturação das ações/ atividades de ensinar presente no ROODA foi contemplada no quadro acima, isto é, nas respostas dos partícipes da pesquisa à questão.

A opção dos integrantes do Curso por determinadas formas de organização do ensinar reafirma o ensinar enquanto prática educacional intencional e planejada, lembrando que, para Pozo, ensinar (2002, p. 56) é projetar atividades sociais organizadas com o fim deliberado e consciente de que alguém aprenda algo.

6.2.5 O que se ensina no Curso

O ensinar abrange sempre *algo* a ser ensinado. Os alunos, professores, tutores e coordenadores do Curso que participaram da pesquisa consideraram, em maior número, que o que ensinam no Curso é, em ordem de relevância, conhecimentos do cotidiano, habilidades, competências e conhecimentos científicos. É importante ressaltar que os conhecimentos do cotidiano foram mais escolhidos pelos partícipes do que os conhecimentos científicos, ou seja, que os primeiros explicam em maior número

o que consideraram que ensinam no Curso, conforme pode ser visualizado no quadro de análise dos dados indicado abaixo.

QUADRO 17 - O que os partícipes consideram que ensinam no Curso

	Questão 7: O que você ensina no Curso? *	Contagem	Porcentagem
1	conhecimentos científicos	25	30,86%
2	conhecimentos do cotidiano	34	41,98%
3	Competências	25	30,86%
4	Atitudes	19	23,46%
5	Habilidades	27	33,33%
6	valores e princípios	23	28,40%
7	crenças e tradições	5	6,17%
8	Outros	9	11,11%

* Essa questão foi respondida tanto por partícipes que consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso, na função que exercem, quanto por partícipes que consideram que sejam ensinados por alguém no Curso e por aqueles que não o consideram.

Analisando os dados de acordo com a função dos integrantes do Curso, pode-se afirmar que um maior número de alunos partícipes da pesquisa considerou que o que ensina no Curso é, em ordem de relevância: conhecimentos do cotidiano (resposta esta à questão selecionada por 20 alunos), habilidades (15 alunos), competências (12), valores e princípios (11), atitudes (8), conhecimentos científicos (8). Poucos alunos consideraram que ensinam crenças e tradições (5) no Curso. Ao comentarem sobre o que consideraram que ensinam no Curso, dois alunos (A48-7) e (A77-7) responderam que não ensinam nada, sendo que um afirmou ainda que apenas aprende no Curso. Um aluno (A85-7) afirmou ser “aluno” e, portanto, que não lhe caberia responder a essa questão. Outro aluno (A103-7) considerou que ensina a seus colegas de Curso; já outro (A190-7) afirmou que não ensina no Curso, mas sim aos seus alunos, em sala de aula, quando atua como professor na escola na qual trabalha, aspecto esse discutido em subtópicos anteriores.

O que um maior número de tutores disse ensinar no Curso é: conhecimentos científicos (9 tutores), competências (7), conhecimentos do cotidiano (6), atitudes (6), habilidades (6). Poucos tutores consideraram que ensinam valores e princípios (4 tutores) e nenhum considerou que ensina crenças e tradições. Um tutor (T147-7) afirmou: “[...] por todo o questionamento que persiste em torno dos conceitos de habilidades e competências, prefiro ficar com a ideia do exercício do pensar, meu e dos alunos, mais do que um ‘o que’ é ensinado”. Percebe-se nesse depoimento, por um lado, a crença de que o *algo* a ensinar não poderia ser o “exercício do pensar”, por outro lado, a valorização do “exercício de pensar” no ensinar, considerando que, na perspectiva piagetiana, o aprender é “[...] mais eficaz na medida em que consegue provocar um exercício operatório” e, ainda, a “[...] construção de coordenações novas por diferenciação de coordenações anteriores” em um processo circular, tendo em vista que para aprender “[...] uma estrutura lógica é necessário utilizar outras que conduzam a ela ou a impliquem” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 24-27).

O que se pode inferir a partir da afirmativa desse tutor é a necessidade de superação da concepção empirista de que a aprendizagem é resultante da experiência física (através da qual ocorre a abstração empírica), em favor do entendimento de que a aprendizagem resulta da experiência lógico-matemática (através da qual ocorre a abstração reflexionante), a qual se dirige “[...] às ações que utilizam os objetos e emprega uma abstração a partir dessas ações como tais” (p. 27) e das coordenações das ações. A esse respeito, cabe também destacar um dos aspectos da abstração reflexionante, o reflexionamento, a partir do qual se diferencia em conteúdo e forma: “[...] todo reflexionamento de conteúdos (observáveis) supõe a intervenção de uma forma (reflexão), e os conteúdos assim transferidos exigem a construção de novas formas devido à reflexão” (PIAGET, 1995, p. 276-277). Conforme foi explicitado no aporte teórico desta tese, é, pois, nos reflexionamentos das reflexões que se criam as *novidades*, isto é, a criação de um novo *esquema* a partir do anterior (ou ainda, das construções anteriores).

Já os professores afirmaram que ensinam no Curso conhecimentos científicos (resposta esta à questão selecionada por 6 professores), conhecimentos do cotidiano (6 professores), habilidades (6), valores e princípios (6), competências (5), habilidades (5). Assim como os alunos, poucos professores consideraram que ensinam crenças e tradições (2). Um professor (P32-7) afirmou o seguinte: “[...] não se ensina e sim se promove ‘situações’ em que eles aprendem e desenvolvem”, considerando os aspectos levantados nessa questão. O depoimento desse professor, além de reforçar o de alunos que negam que o ensinar está entre as suas ações no Curso, evidencia a sua preocupação com a promoção de “situações-problema” em seu fazer docente. Ele considerou que em vez de ensinar, “promove situações”, o que para ele são ações incompatíveis. O que se percebe novamente é que a palavra ensinar/ensino está carregada de *significados*, a qual para esses partícipes remete a concepções tradicionais de educação, às quais ele se opõe. Para Piaget, a *aprendizagem* é, em *stricto sensu*, “provocada por situações”, como oposto ao que é “espontâneo”. No entanto, a aprendizagem deve ser compreendida também em sua essência do ponto de vista *lato sensu*, pois “[...] cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total” (PIAGET, 1972, p. 1). Essa dimensão da aprendizagem do ponto de vista *lato sensu* foi pouco mencionada por partícipes da pesquisa em seus depoimentos.

Já os coordenadores consideraram que ensinam no Curso conhecimentos científicos (resposta esta à questão selecionada por 3 coordenadores), conhecimentos do cotidiano (3 coordenadores), valores e princípios (3), competências (2). Apenas um coordenador considerou que ensina atitudes e outro que ensina habilidades. Nenhum deles considerou que ensina crenças e tradições, tal como os tutores. Um coordenador (P.C133-7), que também é professor do Curso, afirmou que ensina “[...] conhecimentos que incluem todos os acima mencionados”, referindo-se às alternativas propostas como resposta à questão.

Um maior número de alunos considerou que ensina conhecimentos do cotidiano do que conhecimentos científicos. Entretanto, estes últimos foram os mais considerados

pelos tutores, professores e coordenadores. Em segunda instância, depois de conhecimentos científicos e do cotidiano, competências, habilidades, valores e princípios foram os mais contemplados por todos os grupos de partícipes por função que exercem no Curso (a de alunos, tutores, professores e coordenadores) em seus depoimentos no que se refere ao que ensinam. Portanto, pode-se perceber diferenças entre os partícipes da pesquisa sobre o que consideraram que ensinam no Curso.

Ensinar conhecimentos científicos articulados a conhecimentos do cotidiano é um pressuposto mencionado em diversos referenciais orientadores do Curso. No projeto do Curso, vinculado ao plano de gestão da Universidade, consta o seguinte princípio, conforme já foi citado: “[...] O ensino motivador e criativo é concebido como atividade propiciadora da construção do conhecimento e da apropriação crítica não só do *saber universal historicamente acumulado*, mas dos diferentes *saberes elaborados nas práticas peculiares a cada grupo social*” (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 11). Entre os princípios do Curso que definem as suas características teóricas e operacionais da organização curricular, destaca-se, nesse contexto de análise, o do “*continuum* ação-reflexão-ação desenvolvido em relação aos *conhecimentos educacionais oriundos da prática* desenvolvida pelos alunos-professores no seu *cotidiano* e aos *novos conhecimentos* a eles apresentados” (p. 18), objetivando assim articular “[...] a escola e o mundo das relações sociais e produtivas, através de procedimentos metodológicos, apoiados em bases epistemológicas adequadas” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006a, p. 15).

Agregar e articular conhecimentos específicos teóricos e práticos em cada semestre (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 21); estabelecer o “trânsito constante entre a prática e a teoria” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006c, p. 21); enfatizar a ligação dos componentes curriculares “com a prática pedagógica realizada nas escolas em que os alunos-professores desenvolvem a docência” (*ibidem*); agregar e articular em cada semestre “os conhecimentos específicos, teóricos e práticos” (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 23); conceber o ensinar enquanto “práxis social, resultante das interações que medeiam a construção do conhecimento no

sentido de permitir aos sujeitos envolvidos neste processo refletirem sobre a própria cultura e os contextos sociais a que pertencem” (p. 16) são também exemplos da valorização desse pressuposto presente em documentações relativas à proposta pedagógica do Curso.

Ensinar *competências*, aspecto esse contemplado de modo considerável em respostas dos partícipes da pesquisa à questão, também está presente na proposta pedagógica do Curso, a qual especifica que se faz necessário compreender “[...] a importância do trabalho de sala de aula como um espaço interativo e ágil de descoberta e criação individual e coletiva do conhecimento científico e de *desenvolvimento de competências* para o exercício da participação crítica e responsável nos processos sociais” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006b, p. 19) para que seja possível concretizar a formação inicial e continuada dos alunos do Curso. Esse aspecto também pôde ser visto em depoimentos de professores (P32-3; P160-6) quando os mesmos se referiram ao que intencionam com o seu ensinar no Curso.

Como se pôde observar, foram diversos os aspectos levantados pelos partícipes ao tratarem sobre como estruturam o seu ensinar no Curso. Por fim, esse tópico apresentou evidências sobre concepções epistemológico-educacionais de alunos, tutores, professores e coordenadores da pesquisa no que se refere, em especial, a como organizam o seu ensinar no Curso, a como sistematizam, compõem e dispõem o ensinar entre os integrantes do Curso.

6.3 Desenvolvimento do Ensinar

Apresentam-se neste tópico evidências que respondem a como o ensinar é *desenvolvido* pelos sujeitos do Curso PEAD/UFRGS na modalidade a distância. A quem os sujeitos ensinam no Curso, como costumam ensinar algo a alguém, como percebem que ensinaram algo a alguém, se consideram que sejam ensinados por

alguém, quem consideram que lhes ensina, como percebem que aprenderam algo e quem consideram que aprende no Curso, como sua proposta de ensinar é concretizada estão compreendidas entre as questões a serem tratadas neste tópico.

6.3.1 A quem se ensina no Curso

O ensinar envolve sempre *alguém* a quem se ensina ou, ainda, é uma prática que intenciona que *alguém* seja ensinado. Partindo da premissa de que se alguém ensina, ensina a alguém, quanto a quem os alunos, professores, tutores e coordenadores consideram que ensinam no Curso, eles indicaram, principalmente, em ordem de relevância, os alunos, os tutores da sede, os professores de interdisciplinas e os tutores do polo, como se apresenta no quadro a seguir.

QUADRO 18 - A quem os partícipes consideram que ensinam no Curso

	Questão 5: A quem você ensina no Curso? *	Contagem	Porcentagem
1	aos alunos	36	44,44%
2	aos tutores da sede	12	14,81%
3	aos tutores de polo	10	12,35%
4	aos professores de interdisciplina (incluindo os do seminário integrador)	11	13,58%
5	aos coordenadores de polo	7	8,64%
6	aos coordenadores de interdisciplina	5	6,17%
7	aos coordenadores gerais do Curso	5	6,17%
8	aos gerentes (ou coordenadores) no polo	3	3,70%
9	aos técnicos de suporte da área tecnológica	2	2,47%
10	aos técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso)	2	2,47%
11	Outros	11	13,58%

* Essa questão foi respondida tanto por partícipes que consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso, na função que exercem, quanto por partícipes que consideram que sejam ensinados por alguém no Curso e por aqueles que não o consideram.

Analisando os dados de acordo com a função dos integrantes do Curso, pode-se afirmar que um maior número de alunos, considerando a quem ensinam no Curso, assim indicou, em ordem de relevância: aos alunos (resposta esta à questão selecionada por 12 alunos), enquanto colegas no Curso. Poucos alunos disseram que ensinam aos professores de interdisciplina (incluindo os do seminário integrador) (4 alunos), aos tutores da sede (3), aos tutores de polo (2), aos coordenadores de polo (2), aos coordenadores de interdisciplina (1), aos coordenadores gerais do Curso (1), aos gerentes (ou coordenadores) no polo (1) e aos técnicos de suporte da área tecnológica (1). Eles não consideraram que ensinam aos técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso).

A respeito da presente questão, um aluno afirmou que ensina a todos os envolvidos no Curso (A61-5). Outros alunos frisaram que ensinam a seus colegas (A102-5, A103-5, A134-5). Já um aluno afirmou: “não ensino no curso, sou aluna” (A190-5), justificando que por ser aluna no Curso não pode ensinar. Outro, salientou que é aluno do Curso (A85-5), como se justificasse que não lhe cabe a pergunta porque um aluno não ensinaria. Um aluno destacou que ensina a si próprio (A77-5). Um outro aluno afirmou que não ensina a ninguém do Curso (A48-5). Alguns alunos afirmaram que ensinam aos seus alunos em sala de aula (A22-5, A102-5, A190-5), quando estão atuando como professores em instituições educacionais durante a realização do estágio supervisionado do Curso. Um outro aluno (A162-5) afirmou que, enquanto estudante, aprende mais intensamente no Curso do que em outro espaço educacional. A repetição e o contexto que dá significado a esses depoimentos reafirmam os argumentos apresentados em tópicos anteriores sobre esses posicionamentos.

Embora em ambientes virtuais do Curso, principalmente em ambientes das interdisciplinas no ROODA, é possível visualizar situações nas quais alunos estão ensinando, especialmente, a colegas (outros alunos do Curso) e a tutores e em fóruns das interdisciplinas, há uma certa resistência por parte de alguns alunos em afirmar que ensinam no Curso, como se pôde observar em seus depoimentos, pois, concebem a

atividade de ensinar como uma atividade exclusiva do docente, tal como discutido em tópicos anteriores. Outrossim, o ensinar pode estar sendo concebido por esses alunos apenas em seu sentido amplo, enquanto trabalho, ocupação ou ofício, e não em seu sentido restrito, os quais foram definidos no terceiro capítulo desta tese. Por outro lado, em depoimentos de alunos, como também se percebeu em depoimentos de tutores e até mesmo de professores, o ensinar é muitas vezes relacionado a uma concepção educacional baseada em uma corrente epistemológica empirista e, por esse motivo, é visto de forma negativa e contrária ao pressuposto de “inovação pedagógica”.

Todos os tutores afirmaram que ensinam aos alunos no Curso (resposta esta à questão selecionada por 13 tutores). Poucos deles consideraram que ensinam aos professores de interdisciplina (incluindo os do seminário integrador) (2 tutores), aos tutores da sede (1 tutor), aos tutores de polo (1), aos coordenadores de polo (1), aos coordenadores de interdisciplina (1), aos coordenadores gerais do Curso (1). Nenhum deles afirmou que ensinou aos gerentes (ou coordenadores) no polo, aos técnicos de suporte da área tecnológica e aos técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso).

Todos os professores também disseram que ensinam aos alunos (resposta esta à questão selecionada por 10 professores). Além destes, alguns professores consideraram que ensinam aos tutores da sede (6 professores), aos tutores de polo (5), aos professores de interdisciplina (incluindo os do seminário integrador) (3), aos coordenadores de polo (3). Poucos professores afirmaram que ensinam aos coordenadores de interdisciplina (2), aos coordenadores gerais do Curso (2) e aos gerentes (ou coordenadores) no polo (2). Nenhum professor considerou que ensinou aos técnicos de suporte da área tecnológica e aos técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso). Um professor, o único que comentou a sua resposta à questão, afirmou que ensina e aprende a todo o momento com os diferentes sujeitos do Curso (P32-5) – em oposição ao que afirmou no subtópico anterior, que “[...] não se ensina e sim se promove situações” (P32-7) – o que é um exemplo do que a maioria

dos partícipes da pesquisa consideraram a respeito, embora em distintos graus de intensidade.

Todos os coordenadores também disseram que ensinam aos tutores da sede (resposta esta à questão selecionada por 4 coordenadores) e aos alunos (3 coordenadores). Eles também consideraram que ensinam aos tutores de polo (3) e aos professores de interdisciplina (incluindo os do seminário integrador) (3). Poucos coordenadores afirmaram que ensinam aos coordenadores de polo (2), coordenadores de interdisciplina (1), aos coordenadores gerais do Curso (1), aos gerentes (ou coordenadores) no polo (1), aos técnicos de suporte da área tecnológica (1), aos técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso) (1).

Tendo em vista os depoimentos apresentados pelos partícipes da pesquisa, principalmente por alunos, as ações de ensinar do Curso se estenderam aos alunos dos alunos do Curso, especialmente porque estes últimos realizaram nele o estágio supervisionado, no qual atuaram como professores, em muitos casos nas próprias instituições educacionais em que trabalham. Outras referências em relação à quem os partícipes consideraram que ensinam e à extensão das ações de ensinar aos alunos dos alunos do Curso, pode ser visualizada em registros dos partícipes da pesquisa no ambiente virtual ROODA, principalmente em fóruns das interdisciplinas do Eixo Articulador 7, tal como nas seguintes mensagens enviadas por alunos em um fórum:

[...] Com o PA (*Projeto de Aprendizagem*) a aprendizagem está realmente sendo muito gratificante, pois *estamos aprendendo juntos, como alunos e assim poderemos realizar com nossos alunos*. Na realidade estamos *aprendendo sobre projetos fazendo* e acredito que esta seja a forma de *levamos esse aprender para a nossa prática pedagógica*. Com as palavras: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, de Paulo Freire, termino a minha primeira postagem com a certeza de que estamos sendo educados juntos nesta grande rede virtual de aprendizagem (A198). [*itálico e parênteses incluídos pela autora*]

Olá, professores e colegas! Penso que o PEAD veio nos desacomodar. Não sei como foi em *outro Polo* mas quando começamos o Curso *em nosso Polo* ficamos A-PA-VO-RA-DOS e achávamos que não daríamos conta de tanta tecnologia. Eu, particularmente, quase enlouqueci os professores e tutores com tantas perguntas e *chats* que se estendiam madrugadas a dentro. Me lembrei disto quando li no texto sobre as arquiteturas pedagógicas que o uso das

tecnologias deve preparar o próprio professor para viver as *mudanças que ele irá proporcionar aos seus alunos* porque foi o que aconteceu comigo e acredito que também ocorreu com muitos colegas que tinham inicialmente, como eu, algum contato com o computador e aos poucos foram tecendo uma rede de incertezas, de descobertas, [...] num constante jogo com a história de vida de cada um, suas crenças, hábitos, recursos e numa interação constante, até que esta *proposta pedagógica pela qual eu particularmente me apaixonei chegou aos meus alunos* junto com a minha empolgação pelas tecnologias numa forma agradável, leve, bonita, fácil e que agrada a todos os alunos [...] (A102). [*itálico incluído pela autora*]

O que desponta através dos depoimentos desses alunos, considerando que o propósito do Curso é formar professores, consiste na repercussão das ações de ensinar do Curso PEAD/UFRGS através das quais os seus alunos aprendem como ensinar e aplicam esse conhecimento em sua prática de ensinar enquanto atuam como professores. Apenas alguns alunos do Curso partícipes da pesquisa consideraram os seus alunos (aqueles dos locais nos quais trabalham ou realizam estágios acadêmicos) como, de certa forma, “extensões” do ensinar do Curso. Portanto, consideraram que o seu ensinar no Curso também os abrange, dimensão esta não considerada por parte de tutores, professores e coordenadores do Curso em seus depoimentos.

6.3.2 Como se costuma ensinar no Curso

Os alunos, professores, tutores e coordenadores do Curso partícipes da pesquisa, os quais consideraram que costumam ensinar algo a alguém no Curso, disseram, entre os aspectos que consideraram de forma mais significativa, em ordem de relevância, que ensinam através do diálogo, conversa, discussões e/ou debates; da troca de informações e/ou saberes, da promoção de reflexões; do compartilhamento e/ou troca de experiências, saberes; da promoção de questionamentos e/ou perguntas; de contato, encontro e/ou aula virtual; das atividades realizadas; de contato, encontro e/ou aula presencial, como mostra o quadro a seguir.

QUADRO 19 - Como os partícipes consideram que costumam ensinar no Curso

	Questão 8: Como você costuma ensinar algo a alguém no Curso? *	Partícipes do Curso	Contagem
1	Através de acompanhamento e orientação	T8, T93	1
2	Através de intervenções e/ou auxílio nas atividades realizadas	T8, A14	2
3	Através de intervenções em reuniões da interdisciplina e nas reuniões de formação	P120	1
4	Através de mediações das ações	P32, P169	2
5	Através da proposição das atividades	P164	1
6	Através das atividades realizadas	P94, T123, P153, A190	4
7	Através de comentários nas atividades	P120	1
8	Através do auxílio na resolução de dúvidas	T8	1
9	Através da promoção de reflexões	T8, A41, T93, T123, A149, T147	6
10	Através de problematizações	P32, T121, T176	3
11	Através da promoção de questionamentos e/ou perguntas	T43, T121, C132, P160, A103	5
12	Através do diálogo, conversa, discussões e/ou debates	A7, A16, A61, T123, P133, T147, A149, T151, P160, P164, P169, A170, A190	13
13	Através do fomento à curiosidade	A22	1
14	Através do incentivo à pesquisa	A22	1
15	Através da promoção na busca de conhecimento	P.C109	1
16	Através do compartilhamento de conhecimento	T9	1
17	Através da troca de informações e/ou saberes	A22, A102, A104, T116, T123, T147, A170	7
18	Através de tutoriais	A33, P160	2
19	Através de materiais	C132, P153	2
20	Através de explicações	T81, T121	2
21	Através do compartilhamento e/ou troca de experiências, saberes	A83, T126, A134, T147, T151, A162	6
22	Através de referenciais teóricos	A103	1
23	Através da transmissão de conhecimento	T126	1
24	Através de contato, encontro e/ou aula presencial	A33, A61, P94,	4

		P164	
25	Através de contato, encontro e/ou aula virtual	A7, A61, P94, A102, P164	5
26	Através de interações	T43, A170	2
27	Através da convivência	C132	1
28	Através do respeito às aprendizagens	A16	1
29	Através da realidade/contexto de quem se ensina	A30, A190	2
30	Através da facilitação das aprendizagens	P.C109	1
31	Através das experiências de quem ensina	A145	1
32	Através da socialização	A149, A170	2
33	Através da desestabilização do que se conhece	P160	1
34	Através de opiniões	A171	1
35	Através do que se faz e se organiza	A171	1

* Essa questão foi respondida tanto por partícipes que consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso, na função que exercem, quanto por partícipes que consideram que sejam ensinados por alguém no Curso e por aqueles que não o consideram.

Foram diversos os aspectos levantados pelos partícipes ao tratarem sobre como se costuma ensinar no Curso e distintos os aspectos considerados por cada partícipe, conforme pôde ser observado no quadro exposto. Os alunos consideraram que costumam ensinar no Curso principalmente através do diálogo, conversa, discussões e/ou debates; do compartilhamento e/ou troca de experiências, saberes; de contato, encontro e/ou aula virtual; de contato, encontro e/ou aula presencial; da socialização; da realidade/contexto de quem se ensina. Já os tutores consideraram que ensinam especialmente através da promoção de reflexões; da troca de informações e/ou saberes; do diálogo, conversa, discussões e/ou debates; do compartilhamento e/ou troca de experiências, saberes; de problematizações; da promoção de questionamentos e/ou perguntas; de explicações; de acompanhamento e orientação.

Os professores consideraram que ensinam principalmente através do diálogo, conversa, discussões e/ou debates; das atividades realizadas; de mediações das ações; de contato, encontro e/ou aula presencial. A promoção de questionamentos e/ou perguntas; a promoção na busca de conhecimento; a convivência; a facilitação das

aprendizagens estão compreendidas entre as principais formas de ensinar consideradas pelos coordenadores do Curso.

Para exemplificar respostas à questão contidas no quadro apresentado, destaca-se que um professor (P32-8) afirmou que, a respeito de como se costuma ensinar no Curso, assim como o fez quando foi questionado sobre o que ensina: “Eu não ensino e sim provoço situações em que os alunos aprendem”. Entretanto, esse mesmo professor disse que “[...] ensinar significa mediar ações e situações provocadoras e disparadoras de aprendizagem, na tentativa de resolver situações problemas que surgiram a partir dos alunos”. Partindo desse pressuposto, um tutor (T176-8) disse que ensina “via problematizações para que o aluno perceba por ele mesmo o significado do que ele está aprendendo”. Nesse âmbito, de acordo com a proposta pedagógica do Curso, os tutores devem estar preparados para usar a metodologia interativa e problematizadora proposta pelo Curso PEAD/UFRGS (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005b, p. 31). Corroborando essa visão epistemológico-educacional, outro professor (P.C-109-8) afirmou que:

O ensino não se dá como transmissão do conhecimento, mas como um processo de construção do sujeito. Portanto, não é possível separar ensino de aprendizagem, um processo que exige a participação efetiva e solidária entre os participantes da ação educativa. O professor se coloca ao lado do aluno, não como alguém que detém um conhecimento, mas como um parceiro nas aprendizagens, um facilitador, um articulador. A ação de ensinar está mais ligada ao *ato de instigar o aluno a buscar o conhecimento*, diferenciando este da mera informação, numa perspectiva de “aprender a aprender”. Nesse processo é importante considerar aquilo que o aluno já sabe, sua realidade, vincular o ato de aprender com sua vida e suas práticas cotidianas, buscando fazer sentido e tornar significativa a ação educativa. *[itálico incluído pela autora]*

Nesta perspectiva, um professor (P.C-133-8) disse que costuma, ao ensinar, partir “[...] de um processo social, baseado na dialógica e na dialética do espaço social e caminho com o aluno para seu espaço intra-individual no qual a aprendizagem se concretiza ou não”. Outro professor (P-120-8) afirmou nesse sentido que:

Toda intervenção que é feita por meio da comunicação tem o potencial e o objetivo de promover aprendizagem. Nesse sentido, no meu ponto de vista,

no contexto deste curso os processos de ensinar e aprender estão articulados. Comentários sobre as produções dos alunos, intervenções nas reuniões da interdisciplina e nas reuniões de formação são todos atos que podem gerar aprendizagens (mudanças, outras formas de perceber um fenômeno).

Já um tutor (T93-8) considerou que são fundamentais o acompanhamento e a orientação na realização da atividade, observando que ensina no Curso “com muita paciência, promovendo reflexões para que descubram as respostas quanto às atividades propostas, dando dicas de leituras etc.” A esse respeito, um aluno (A22-8) acrescentou que costuma ensinar procurando “[...] incentivar a pesquisa, aguçando suas curiosidades e procurando trocar ideias sobre o assunto para só depois passar, da forma mais prática possível, o que deseja que aprendam de novo”. Complementando, outro aluno (A103-8) comentou que:

Quando algum colega enviava *e-mail* solicitando auxílio para a compreensão de determinado conteúdo, tema, atividade ou através de solicitações feitas através dos fóruns ou ainda atividades em grupo, costumava colocar meus pontos de vista tentando elucidar as suas questões e apontando pistas a partir da fala de determinados autores sobre o assunto também.

Como se pode vislumbrar nesses depoimentos de alunos, tutores, professores e coordenadores, o acompanhamento, a intervenção, a mediação, a problematização, a reflexão, a interação e a socialização estão entre os principais aspectos considerados pelos partícipes da pesquisa sobre como ensinam no Curso. Esses aspectos consistem em categorias construídas com base nos dados analisados quanto a essa questão, elaboradas a partir das unidades de significado emergentes das respostas dos partícipes da pesquisa aos citados instrumentos de pesquisa. Eles também podem ser encontrados em documentos referentes à proposta pedagógica do Curso e estão presentes em referenciais citados no primeiro tópico deste capítulo.

Também em respostas à presente questão, alunos se posicionaram como sujeitos que não ensinam no Curso. Um aluno (T-176-8) respondeu à questão dizendo que não ensina no Curso, mas sim quando atua como professor na instituição educacional em que trabalha e, nesse mesmo sentido, outro (A77-8) considerou: “Não

ensino, mas oriento aos colegas quando estes tem dúvidas”. Esses depoimentos reforçam os apresentados em subtópicos anteriores quanto à negação da prática de ensinar no Curso. Por outro lado, um outro aluno (A104-8) afirmou que acredita que se aprende e se ensina em tempo integral no Curso.

Através de depoimentos e de registros no ambiente virtual ROODA dos partícipes da pesquisa, nota-se que a prática de ensinar para muitos deles implica conhecer processos mentais e intelectuais, bem como teorizações que suportem concepções e práticas de ensinar e de aprender. Alunos, tutores, professores e coordenadores preocupam-se com o como ensinam durante a sua atuação no Curso. Para eles, o como se ensina, especialmente em um curso a distância, é uma prática complexa e que não pode ser reduzida unicamente à utilização pedagógica de meios e recursos, embora também a incluam de modo significante entre as atividades de ensinar, conforme seus depoimentos. Quem ensina deve levar em conta não apenas como alguém aprende, mas como se ensina. Trata-se, pois, de ressaltar a “pedagogia do como” (ARROYO, 2000).

6.3.3 Como se percebe que se ensina no Curso

Quanto a como percebem que ensinam algo a alguém no Curso, os alunos, professores, tutores e coordenadores do Curso consideraram ser através, em ordem de relevância, do retorno às atividades propostas por parte de quem é ensinado, o *feedback* do que aprendeu; da aplicação na prática do que foi ensinado; de reflexões e/ou argumentos sobre algo; do entendimento, da compreensão de algo; da realização de atividades; da produção escrita e/ou textual; do debate, do diálogo, de conversa; da expressão de agradecimento pelo novo conhecimento que lhe foi ensinado, conforme consta no quadro a seguir.

QUADRO 20 - Como os partícipes consideram que percebem que ensinaram no Curso

	Questão 9: Como você percebe que ensinou algo a alguém no Curso? *	Partícipes do Curso	Contagem
1	Através de modificações no pensamento	T8	1
2	Através de mudança de comportamento	P120, T121	2
3	Através da mudança conceitual	P160	1
4	Através da expressão do pensamento	T8, A41	2
5	Através de questionamentos	T8	1
6	Através do surgimento de novas dúvidas	T116	1
7	Através de reflexões e/ou argumentos sobre algo	T8, A103, A149, A170	4
8	Através da produção escrita e/ou textual	A149, T151, T176	3
9	Através de comentários sobre o que foi ensinado	T9, P164	2
10	Através da aplicação na prática do que foi ensinado	A14, A16, A22, A83, T126, P166	6
11	Através de construções e/ou articulações teórico-práticas	A30, C132	2
12	Através da avaliação do crescimento da aprendizagem	P32, T176	2
13	Através da avaliação nas atividades realizadas	P94, C132, A171	3
14	Através da auto-avaliação por parte de quem está sendo ensinado	P.C109	1
15	Através da observação e/ou acompanhamento de quem está sendo ensinado	A33	1
16	Através do retorno às atividades propostas por parte de quem é ensinado, o <i>feedback</i> do que aprendeu	A33, P120, T123, C132, A163, P164, T176	7
17	Através do refazer e/ou reprodução do que foi ensinado	A33, A190	2
18	Através das interações efetivadas	T43	1
19	Através de auxílio no caso de dificuldade	A48	1
20	Através da troca	A61, A102	2
21	Através do debate, do diálogo, de conversa	A61, P120, A149	3
22	Através de problematizações	A149	1
23	Através da busca por novas orientações	A77	1
24	Através do entendimento, da compreensão de algo	T81, A83, A145, A190	4
25	Através da satisfação com o que foi ensinado	A83	1
26	Através da demonstração de autonomia	T93, T123	2
27	Através da segurança na realização das atividades	T93	1
28	Através da demonstração da competência naquilo que foi ensinado	A102	1

29	Através da realização de atividades	A103, A149, T151, P153	4
30	Através da qualidade das intervenções dos que eram ensinados	A103	1
31	Através do embasamento teórico-prático	A103	1
32	Através da expressão de agradecimento pelo novo conhecimento que lhe foi ensinado	A104, T123, A163	3
33	Através da verbalização de que aprendeu	A104	1
34	Através da assimilação de uma ideia	P120	1
35	Através da relação do que aprendeu com o cotidiano	T121	1
36	Através das experiências	A134	1
37	Através da postura em aula	T151	1
38	Através de contato com quem está sendo ensinado	P153	1
39	Através do acompanhamento	P153	1
40	Através da concordância nas opiniões	A162	1
41	Através da manifestação sobre a aquisição de novo conhecimento	P169	1
42	Através do repensar sobre concepções e práticas anteriores	P169	1

* Essa questão foi respondida tanto por partícipes que consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso, na função que exercem, quanto por partícipes que consideram que sejam ensinados por alguém no Curso e por aqueles que não o consideram.

Conforme foi mostrado no quadro acima, houve uma variação e diferenciação significativa no como os partícipes da pesquisa consideraram que percebem que ensinam no Curso. Os alunos consideraram que percebem que ensinam especialmente através da aplicação na prática do que foi ensinado; de reflexões e/ou argumentos sobre algo; do retorno às atividades propostas por parte de quem é ensinado, o *feedback* do que aprendeu; do refazer e/ou reprodução do que foi ensinado; da troca; do debate, do diálogo, de conversa; do entendimento, da compreensão de algo; da realização de atividades. Quanto aos tutores, eles consideraram que percebem que ensinam principalmente por meio da produção escrita e/ou textual; do retorno às atividades propostas por parte de quem é ensinado, o *feedback* do que aprendeu; da demonstração de autonomia; do debate, do diálogo, de conversa; da realização de atividades.

Os professores consideraram que percebem que ensinam no Curso através do retorno às atividades propostas por parte de quem é ensinado, o *feedback* do que aprendeu; de mudança de comportamento; da mudança conceitual; de comentários sobre o que foi ensinado; da aplicação na prática do que foi ensinado; da avaliação do crescimento da aprendizagem; da avaliação nas atividades realizadas; da auto-avaliação por parte de quem está sendo ensinado; da assimilação de uma ideia; de contato com quem está sendo ensinado; do acompanhamento; da manifestação sobre a aquisição de novo conhecimento; do repensar sobre concepções e práticas anteriores. Já os coordenadores consideraram que percebem que ensinam através de construções e/ou articulações teórico-práticas; da avaliação nas atividades realizadas; da auto-avaliação por parte de quem está sendo ensinado; do retorno às atividades propostas por parte de quem é ensinado, o *feedback* do que aprendeu.

Exemplificando respostas à questão de como se percebe que se ensina no Curso, um professor (P120-9) contribuiu com o seguinte depoimento, o qual comporta algumas das respostas à questão, as quais constam no quadro apresentado:

Quando há uma postura de diálogo aberto, mesmo que a outra parte mantenha sua posição, se esta mostra que compreendeu minha intervenção creio que ocorreu uma mudança, portanto algo foi ensinado a alguém. Embora acredite que *podemos ensinar numa reunião no Curso, por exemplo, mesmo que de forma não intencional*, o ato de ensinar é mais perceptível quando articulado com o processo de aprender na relação professor-aluno. Em relação especificamente aos alunos quando alguma intervenção feita por mim gerou alguma ideia que se faz presente nas atividades do Seminário Integrador ou se repete em outras atividades da própria interdisciplina. A resposta dos alunos aos meus comentários também mostra como minha intervenção foi processada por eles no sentido de ampliar sua visão sobre determinado fenômeno. *Se percebo que houve assimilação de uma ideia (e não reprodução apenas) que se agregou algo meu ao posicionamento do aluno penso que ensinei algo a alguém.* Ou mesmo que ele discorde, mas argumente e mostre que compreendeu o que eu queria dizer, também penso que ensinei algo a alguém. *[itálico incluído pela autora]*

Além de aludir à possibilidade de que o ensinar possa efetivar o aprender sem que o intencione, esse depoimento se reporta a um corpo teórico que pode ser mais relacionado a pressupostos interacionistas, especificamente à pressupostos piagetianos, fazendo referência, por exemplo, ao processo da adaptação, o qual

consiste em um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. A assimilação é a “[...] estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à ação do sujeito” (PIAGET, 1987, p. 16-17). Assimilar uma ideia, conforme cita o depoimento, consiste em incorporá-la como um novo elemento a esquemas anteriores. Aprende-se quando esse novo elemento se acomoda às estruturas cognitivas, seja de um ponto de vista mais restrito (aprendizagem *stricto sensu*) ou mais amplo (aprendizagem *lato sensu*). A aprendizagem é a assimilação que se prolonga e se completa com a acomodação. Assim como o citado professor (P120-9), outro professor (P32-9) contribuiu com as seguintes reflexões a respeito de como considerou que se percebe que se ensinou algo a alguém no Curso:

A avaliação do crescimento da aprendizagem dos alunos vai me oferecer parâmetros para que eu saiba que minha função de ensinar está no caminho desejado. Por isso, uso de ferramentas tecnológicas (*Blog, Wiki, Skype*, lista de discussão...), onde os alunos precisam utilizar diferentes linguagens para expressarem o conhecimento construído, sendo fundamental para que se evidencie os níveis de mudança alcançados. Nessas ferramentas, eles mesmos podem acompanhar seu processo evolutivo. Da mesma forma, disponibilizo minhas avaliações contínuas, em tabelas na *internet*. Com esses dois conjuntos de dados (como eles se avaliam e como eu os avalio) é possível identificar o crescimento individual e coletivo.

Os professores citados (P120-9, P32-9) consideraram que percebem que ensinaram quando há compreensão do que foi ensinado, construção de conhecimento e mudança de comportamento. Nesta perspectiva, um tutor (T8-9) acrescentou que percebe que ensina no Curso quando há “[...] modificações na forma de o aluno pensar e se expressar sobre determinado tema, quando ele levanta questionamentos, ou articula reflexões e argumentos coerentemente em torno de um tema”. Já um aluno (T22-9) considerou que o percebe quando observa que seus alunos estão aplicando em seu cotidiano de forma “espontânea” o que lhes “passou”, sem que tenha sido preciso pedir para que o fizessem. Nesse depoimento, a exemplo de outros casos, a palavra espontâneo não foi usada no sentido piagetiano, o qual faz referência ao processo de desenvolvimento do conhecimento, mas no sentido “espontaneísta” ou, ainda, de não se ter intenção de demonstrar a outrem o que se aprendeu.

Um coordenador (P.C133-9) considerou que “[...]percebe-se o ensinar na sua ação”, mas que “o aprender, nunca se tem certeza”. Ele ainda afirmou: “toda vez que tenho a intencionalidade de promover a aprendizagem estou num processo de ensino”. Para ele, o ensinar é uma ação perceptível, mas o aprender nem sempre o é, pois depende de processos internos do sujeito. Quando se intenciona o aprender, segundo esse coordenador, se está em um processo de ensinar ou, em outras palavras, o ensinar intenciona o aprender.

Portanto, como se pôde visualizar através do quadro e dos depoimentos apresentados, foram diversos os aspectos ponderados pelos partícipes ao tratarem sobre como percebem que ensinaram no Curso. As ações, interações, produções, relações e transformações teórico-práticas estão entre os principais aspectos gerais considerados por eles quanto a como percebem o seu ensinar. Esses aspectos também consistem em categorias construídas com base nos dados analisados quanto a essa questão, elaboradas a partir das unidades de significado emergentes das respostas dos partícipes da pesquisa aos citados instrumentos de pesquisa. Eles podem ser encontrados em documentos que se referem à proposta pedagógica do Curso e estão presentes em referenciais citados no primeiro tópico deste capítulo.

6.3.4 Quem é ensinado no Curso

Ensinar implica sempre *alguém* que é ensinado. É, por tanto, uma prática coletiva, a qual envolve ações e interações humanas, no caso entre alunos, tutores, professores e coordenadores do Curso. No que se refere a quem consideram que é ensinado por alguém no Curso, setenta e dois partícipes da pesquisa disseram que consideram que sejam ensinados, enquanto quatro responderam que não o consideram, segundo apresenta o quadro abaixo. Desses quatro, três são alunos e um é professor do Curso.

QUADRO 21 - Partícipes que consideram que sejam ensinados no Curso

	Questão 11: Você considera que seja ensinado por alguém no Curso? *	Contagem	Porcentagem
1	Sim	72	88,89%
2	Não	4	4,94%
3	Outros	1	1,23%

* Essa questão foi respondida tanto por partícipes que consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso e por aqueles que não o consideram, na função que exercem, quanto por partícipes que consideram que sejam ensinados por alguém no Curso e por aqueles que não o consideram.

Cabe salientar que, no Questionário, instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa, conforme explica o capítulo anterior, os partícipes foram orientados nessa questão de que caso respondessem que consideram que sejam ensinados, deveriam responder às subquestões “11.1” e “11.2” e, depois, prosseguir respondendo às questões “12 e 13” e as subsequentes do questionário. Entretanto, caso respondessem negativamente à questão, deveriam, na sequência do questionário, responder somente às questões “12 e 13”, as quais questionam, respectivamente, quem os partícipes consideram que aprendem no Curso e o que concebem por ensinar, últimas questões tratadas no questionário e da entrevista.

Quarenta e nove alunos partícipes da pesquisa consideraram que sejam ensinados no Curso; três, que não sejam ensinados. Por suas contribuições à pesquisa, é possível afirmar que esses três alunos consideraram que não se ensina no Curso e que, portanto, não podem afirmar que sejam ensinados. No entanto, isso não significa que considerem que não existam ações educacionais intencionais no Curso. Segundo o que os seus depoimentos indicam, eles não consideraram que essas ações sejam identificadas ou nomeadas como “ensinar”, em função de determinadas concepções epistemológico-educacionais embutidas na palavra, conforme argumentos já apresentados ao longo deste capítulo.

Todos os doze tutores disseram que são ensinados. Nove professores, sendo que dois deles também se identificaram como coordenadores, afirmaram que são ensinados no Curso, na medida que um professor disse que não o é. Ele fez essa afirmativa tanto na realização do questionário como em entrevista, ao passo que outro professor (P32-11) ressaltou que “constantemente” é ensinado no Curso. Tal como os tutores, todos os quatro coordenadores consideraram que são ensinados no Curso. Partindo desse posicionamento inicial, o subtópico seguinte tratará de quem os partícipes consideraram que lhes ensinou no Curso.

6.3.5 Quem ensina no Curso

Ensinar implica sempre *alguém* que ensina ou, ainda, um sujeito que exerce a ação de ensinar. No que se refere aos integrantes do Curso quem os partícipes da pesquisa consideraram que lhes ensinam no mesmo, um maior número de partícipes disse que quem lhe ensina são, em ordem de relevância, os professores de interdisciplinas, os tutores da sede, os tutores de polo e os alunos, conforme consta no quadro a seguir.

QUADRO 22 - Quem os partícipes consideraram que lhes ensina no Curso

	Questão 11.1: Caso você considere que seja ensinado no Curso, quem lhe ensina? *	Contagem	Porcentagem
1	os alunos	47	58,02%
2	os tutores da sede	59	72,84%
3	os tutores de polo	54	66,67%
4	os professores de interdisciplina (incluindo os do seminário integrador)	66	81,48%
5	os coordenadores de polo	32	39,51%
6	os coordenadores de interdisciplina	38	46,91%
7	os coordenadores gerais do Curso	32	39,51%
8	os gerentes (ou coordenadores) no polo	14	17,28%
9	os técnicos de suporte da área tecnológica	27	33,33%

10	os técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso)	12	14,81%
11	Outros	5	6,17%

* Essa questão foi respondida tanto por partícipes que consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso e por aqueles que não o consideram, na função que exercem, quanto por partícipes que consideram que sejam ensinados por alguém no Curso.

Analisando os dados de acordo com a função dos integrantes do Curso, pode-se afirmar que os alunos ponderaram que quem lhes ensina no Curso são, em ordem de relevância: os professores de interdisciplina (incluindo os do seminário integrador) (resposta esta à questão selecionada por 47 alunos), os tutores da sede (42 alunos), os tutores de polo (37), os alunos (28), os coordenadores de interdisciplina (13), os coordenadores de polo (20), os técnicos de suporte da área tecnológica (15), os gerentes (ou coordenadores) no polo (10). Poucos alunos (5 alunos) disseram que os técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso) lhes ensinam no Curso. Em seu depoimento, um dos alunos (P32-11.1) acrescentou que quem lhe ensina são os alunos, colegas e direção das escolas dos seus alunos. Outro aluno (A61-11.1) disse que “todos” lhe ensinam, fazendo referência às alternativas de resposta da questão. Um outro (A154-11.1) considerou que se aprende no Curso através da interação entre professor, aluno, colegas, tutores e o meio.

Os tutores afirmaram que, entre os integrantes do Curso que lhes ensinam, estão os professores de interdisciplina (incluindo os do seminário integrador) (10 tutores), os alunos (9), os tutores da sede (8), os tutores de polo (8), os coordenadores de interdisciplina (7). Poucos tutores consideraram que quem lhes ensina são os gerentes (ou coordenadores) no polo (1 tutor) e os técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso) (2). Um tutor (T176-11.1) salientou que “cada participante do curso ensina algo, cada qual com suas dimensões de saber”. Portanto, além das ações de ensinar dos integrantes do Curso serem definidas pela função ou funções que eles exercem no mesmo, de acordo com esse tutor (T176) essas ações também podem ser definidas pelos campos de conhecimento de domínio de cada um deles.

Já os professores disseram que quem lhes ensina são os alunos (8 professores), os tutores de polo (8), os tutores da sede (7), os tutores de polo (7), os coordenadores de interdisciplina (7), os coordenadores gerais do Curso (7), os coordenadores de polo (5), os técnicos de suporte da área tecnológica (4). Poucos professores consideraram que os técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso) (3), os gerentes (ou coordenadores) no polo (3) lhes ensinam no Curso. Um professor (P.C133-11.1), que também atua como coordenador do Curso, afirmou que todos lhe ensinam algo e com todos também aprende algo.

Os coordenadores afirmaram que quem lhe ensina são os alunos (4 coordenadores), os tutores da sede (4), os tutores de polo (4), os professores de interdisciplina (incluindo os do seminário integrador) (3), os coordenadores de interdisciplina (3), os coordenadores gerais do Curso (3), os técnicos de suporte da área tecnológica (3), os técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso) (3), os coordenadores de polo (2). Apenas um coordenador considerou que os gerentes (ou coordenadores) no polo (1) lhes ensinam.

Como visto, todos os grupos de partícipes por função que exercem no Curso (a de alunos, tutores, professores e coordenadores) consideraram que todos os grupos de partícipes ensinam no Curso, ainda que o sejam mais intensamente por uns grupos de partícipes do que por outros. Alunos disseram que tutores lhes ensinam quase que em mesmo número dos que disseram que professores lhes ensinam. As respostas à questão por tutores, coordenadores e professores foi mais uniforme, isto é, praticamente em mesmo número eles afirmaram que os grupos de partícipes ensinam no Curso. Tutores afirmaram que professores e coordenadores lhes ensinam quase que em mesmo número dos que afirmaram que alunos e seus colegas tutores lhes ensinam. Professores e coordenadores consideraram que alunos e tutores lhes ensinam praticamente tanto quanto os que afirmaram que seus colegas professores e coordenadores lhes ensinam.

Como visto, o ensinar é uma prática coletiva, a qual envolve um *alguém* que ensina e *outro alguém* que é ensinado. Entretanto, no Curso PEAD/UFRGS, a exemplo de outros cursos dessa Universidade, especialmente os realizados a distância, está implicada uma variedade de sujeitos na ação de ensinar. Essa particularidade desse Curso rompe com a visão tradicional de educação de que apenas o professor pode ensinar e de que ele ensina somente a alunos. Além disso, supera com a visão de que apenas a equipe docente (professores, tutores e coordenadores) pode ensinar. Portanto, o ensinar não é uma prática exclusiva do professor ou de qualquer pessoa. O ensinar é também praticado, com maior ou menor intensidade e frequência, por todos os envolvidos em sua ação, pois todos os grupos de partícipes por função que exercem no Curso (a de alunos, tutores, professores e coordenadores) consideraram que ensinam e/ou sejam ensinados no Curso, segundo dados analisados em subtópicos anteriores.

6.3.6 Quem aprende no Curso

O ensinar, enquanto prática coletiva que intenciona que *alguém* aprenda, envolve um sujeito a qual a ação de ensinar é dirigida. A respeito de quem aprende no Curso, os alunos, professores, tutores e coordenadores do Curso consideraram, principalmente, que os que aprendem são, em ordem de relevância, os alunos, os tutores de polo, os professores de interdisciplina, os tutores da sede, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir.

QUADRO 23 - Quem os partícipes consideram que aprende no Curso

	Questão 12: Para você, quem aprende no Curso? *	Contagem	Porcentagem
1	os alunos	68	83,95%
2	os tutores da sede	61	75,31%
3	os tutores de polo	66	81,48%

4	os professores de interdisciplina (incluindo os do seminário integrador)	65	80,25%
5	os coordenadores de polo	51	62,96%
6	os coordenadores de interdisciplina	53	65,43%
7	os coordenadores gerais do Curso	49	60,49%
8	os gerentes (ou coordenadores) no polo	41	50,62%
9	os técnicos de suporte da área tecnológica	35	43,21%
10	os técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso)	32	39,51%
11	Outros	20	24,69%

* Essa questão foi respondida tanto por partícipes que consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso e por aqueles que não o consideram, na função que exercem, quanto por partícipes que consideram que sejam ensinados por alguém no Curso e por aqueles que não o consideram.

Analisando os dados de acordo com a função dos integrantes do Curso, pode-se afirmar que os alunos consideraram que quem aprende no Curso são, em ordem de relevância: os alunos (resposta esta à questão selecionada por 46 alunos), os tutores de polo (44 alunos), os professores de interdisciplina (incluindo os do seminário integrador) (43), os tutores da sede (40), os coordenadores de interdisciplina (33), os coordenadores de polo (31), os coordenadores gerais do Curso (30), os gerentes (ou coordenadores) no polo (24). Os alunos consideraram, em menor número, que os técnicos de suporte da área tecnológica (20) e os técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso) (18) aprendem no Curso. Um aluno (A77-12) afirmou que a todo instante se aprende no Curso. Outro aluno (A76-12) observou que aprendem “[...] tanto os que buscam ensinar como os que buscam o aprender”. Já um aluno (A14-12) acrescentou à lista de alternativas apresentadas à questão que também aprende com “colegas das escolas, alunos da escola”. Salienta-se, novamente, que muitos dos alunos do Curso atuavam como professores em instituições escolares concomitantemente com a realização do Curso e que, portanto, alguns deles consideraram que o seu ensinar do Curso se estende aos seus alunos.

Os tutores disseram que quem aprende no Curso são os alunos (resposta esta à questão selecionada por 11 tutores), os tutores da sede (11 tutores), os tutores de polo

(11), os professores de interdisciplina (incluindo os do seminário integrador) (11), os coordenadores de polo (10), os coordenadores de interdisciplina (9), os coordenadores gerais do Curso (8). Em menor número, eles consideraram que os gerentes (ou coordenadores) no polo (7), os técnicos de suporte da área tecnológica (7) e os técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso) (7) aprendem no Curso. Um tutor (T116-12) disse que “todos aprendem com todos”. Outro tutor (T147-12) salientou, dentro dessa questão, que aprende “quem estiver disponível para esse processo”, explicando que “[...] é possível estar envolvido, mas não necessariamente disponível para a troca”, afirmativa essa que reforça outros depoimentos de alunos e argumentos apresentados em subtópicos anteriores.

Os professores consideraram em maior número que quem aprende no Curso são: os alunos (resposta esta à questão selecionada por 9 professores), os tutores de polo (9 professores), os professores de interdisciplina (incluindo os do seminário integrador) (9), os coordenadores de interdisciplina (9), os coordenadores gerais do Curso (9), os tutores da sede (8), os coordenadores de polo (8), os gerentes (ou coordenadores) no polo (8). Em menor número, consideraram que também aprendem no Curso os técnicos de suporte da área tecnológica (6) e os técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso) (6). Um professor (P32-12) acrescentou que também aprendem no Curso “os alunos dos nossos alunos e a escola deles como um todo”, sendo o único professor e partícipe da pesquisa, com exceção dos alunos, a se reportar aos alunos dos alunos do Curso como também aprendentes do Curso.

Para os quatro coordenadores, todos os grupos de partícipes por função que exercem no Curso listados nas alternativas de resposta à questão aprendem no Curso. Além disso, um coordenador (C132-12) acrescentou que alunos de graduação e de pós-graduação da UFRGS estão pesquisando a proposta do PEAD/UFRGS (como é o caso da presente pesquisadora), buscando assim dizer que eles também aprendem no Curso. Um coordenador (P.C133-12), também professor do Curso, disse que “todos aprendem desde que se impliquem em processos de aprendizagem”, o que reforça o

posicionamento do recém citado tutor (T147-12) de que é preciso que *a quem* se ensina esteja “disponível” para o aprender para que este possa ocorrer.

Portanto, um considerável número de partícipes da pesquisa (T9-12, A19-12, A30-12, A55-12, A61-12, A76-12, A77-12, T81-12, T116-12, P.C133-12, A145-12, A154-12, A162-12, T176-12, A177-12, A187-12) salientou que todos os grupos de partícipes aprendem no mesmo. No caso dos coordenadores, distintamente dos alunos, tutores e professores, conforme a análise apresentada, todos partícipes consideraram que todos os grupos de partícipes aprendem no Curso.

Sendo assim, todos os partícipes consideraram que são muitos os integrantes do Curso que aprendem no mesmo. Um maior número de alunos afirmou que eles próprios são os que aprendem no Curso e, em similar número, que também os tutores e os professores aprendem. Os tutores afirmaram em maior número que os que aprendem no Curso são os alunos, professores e eles mesmos e, em considerável número, que também os coordenadores aprendem. Os professores afirmaram em maior número que os que aprendem no Curso são os alunos, tutores do polo e eles mesmos e, em considerável número, que também os tutores do polo e os coordenadores aprendem. Todos os coordenadores consideraram que todos os grupos de partícipes por função que exercem no Curso aprendem no mesmo.

Na medida em que existem diversos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender, não apenas há uma variedade de sujeitos que ensinam, mas uma variedade de sujeitos que aprendem no Curso. Supera-se, em geral, a visão tradicional de educação de que somente os alunos podem aprender e de que somente eles são os que aprendem. Ainda que os alunos sejam o “público” central para o qual o fazer do Curso está essencialmente direcionado, de acordo com a sua proposta pedagógica, o que é próprio de um curso dessa natureza, os integrantes do Curso partícipes da pesquisa consideraram que todos aprendem e aprendem com todos, com maior ou menor intensidade e frequência, o que não depende propriamente da função que exercem no Curso.

6.3.7 Como se percebe que se aprende no Curso

Os partícipes da pesquisa, ao explicarem como percebem que aprenderam, consideraram, principalmente, em ordem de relevância, de acordo com o quadro da análise apresentado a seguir, que percebem quando praticam o que aprenderam; utilizam recursos tecnológicos (o que fazem com grande frequência no Curso); mudam seu comportamento, a prática e/ou a ação; apropriam-se de algo que desconheciam; realizam uma ação sem necessitar do auxílio de outrem; praticam ações novas; mudam o pensamento, conceitos; trocam ideias sobre o que aprenderam; resolvem suas dúvidas; percebem algo de forma distinta; qualificam e/ou aprimoram a sua prática.

QUADRO 24 - Como os partícipes consideram que percebem que aprenderam no Curso

	Questão 11.2: Caso você considere que seja ensinado no Curso, como percebe que aprendeu algo? *	Partícipes do Curso	Contagem
1	Ao conhecer teorias e métodos	T8	1
2	Ao associar as teorias com a prática	A13	1
3	Ao colocar em prática a teoria	A171	1
4	Ao transpor um novo conhecimento para a prática	A190	1
5	Ao ampliar reflexões	T9	1
6	Ao ampliar seu conhecimento	A130	1
7	Ao ampliar as capacidades de ensinar	P94	1
8	Ao ter novas habilidades	P.C133	1
9	Ao resolver dúvidas	A33, T81, A135	3
10	Ao se ter mais dúvidas sobre determinado assunto	T116	1
11	Ao perceber potencial próprio de mudança	A104	1
12	Ao perceber seu crescimento	A154	1
13	Ao perceber que se pode aprender com outrem	A146	1
14	Ao perceber/captar algo de forma distinta de antes	T121, A130, A159	3
15	Ao re-organizar conceitos	P.C133	1
16	Ao se conseguir associar ideias	A145	1

17	Ao definir um pensamento	A41	1
18	Ao atingir a auto-regulação	P.C133	1
19	Ao se desenvolver novos processos de pensamento	P.C133	1
20	Ao assimilar um conhecimento sobre algo	A14	1
21	Ao entender algo que se desconhecia antes	A143	1
22	Ao se apropriar/dominar de algo que não se conhecia	A34, P169, A190, A170, A85	5
23	Ao compreender algo de forma nova, mais profunda e/ou distinta do que antes	P160, P120	2
24	Ao entender a utilidade do novo conhecimento e como se deve aplicá-lo	A143	1
25	Ao relacionar um conhecimento novo com um antigo	A24	1
26	Ao adquirir novos conhecimentos	A77	1
27	Ao mudar o comportamento, a prática, a ação	A21, P32, A103, C132, T151, A179	6
28	Ao mudar o seu pensamento, conceitos	P32, A103, A104, A179	4
29	Ao mudar a sua percepção sobre algo	T121	1
30	Ao qualificar e/ou aprimorar a prática	A11, A20, T176	3
31	Ao praticar ações novas	T9, A22, A33, A69, A55	5
32	Ao praticar o que foi ensinado	A30	1
33	Ao realizar uma ação sem necessitar o auxílio de outrem	A56, A83, A103, A134, A152	5
34	Ao utilizar de recursos tecnológicos	A7, A102, T121, T126, A146, P169, A190	7
35	Ao praticar/aplicar o que se aprendeu	A16, T43, A74, T126, A129, A48, A34	7
36	Ao incorporar e aplicar conhecimentos novos	A150, A190	2
37	Ao repassar as aprendizagens a outro	A19	1
38	Ao mudar o pensamento do outro	A24	1
39	Ao compartilhar e/ou trocar experiências	A34, A163	2
40	Ao transmitir o que se aprendeu a outrem	T93	1
41	Ao conseguir explicar e/ou orientar alguém sobre o que se aprendeu	A69	1
42	Ao discutir sobre o que se aprendeu	A61	1
43	Ao se discutir teoricamente sobre algo	P160	1
44	Ao trocar ideias sobre o que se aprendeu	A61, A65, T123, A163	4
45	Ao ensinar outrem sobre o que se aprendeu	A102	1
46	Ao se comentar sobre as produções de outrem	P120	1
47	Ao se comentar algo adequadamente	A149	1

48	Ao opinar sobre o que se aprendeu	A61	1
49	Ao perceber possibilidades de aplicação de conhecimento	P120	1
50	Ao repensar suas ações e concepções	A130	1
51	Ao questionar sobre o que se aprendeu	A129	1
52	Ao se sentir segura em realizar atividades	A14, A146	2

* Essa questão foi respondida tanto por partícipes que consideram que o ensinar está incluído entre as ações que realizam no Curso e por aqueles que não o consideram, na função que exercem, quanto por partícipes que consideram que sejam ensinados por alguém no Curso.

De acordo com o que foi apresentado no quadro acima, houve uma variação e uma diferenciação expressiva no como os partícipes da pesquisa consideraram que percebem que aprenderam no Curso. Os alunos afirmaram que percebem que aprenderam principalmente ao realizar uma ação sem necessitar o auxílio de outrem; ao utilizar de recursos tecnológicos; ao praticar/aplicar o que se aprendeu; ao praticar ações novas; ao trocar ideias sobre o que se aprendeu; ao mudar o seu pensamento, conceitos; ao mudar o comportamento, a prática, a ação; ao se apropriar/dominar de algo que não se conhecia.

Os tutores, os professores e os coordenadores diversificaram consideravelmente as suas respostas quanto a como percebem que aprenderam. Os tutores consideraram que percebem que aprenderam ao praticar/aplicar o que se aprendeu; ao utilizar de recursos tecnológicos; ao conhecer teorias e métodos; ao ampliar reflexões; ao resolver dúvidas; ao se ter mais dúvidas sobre determinado assunto; ao perceber algo de forma distinta de antes; ao mudar o comportamento, a prática, a ação; ao mudar a sua percepção sobre algo; ao qualificar e/ou aprimorar a prática; ao praticar ações novas; ao transmitir o que se aprendeu a outrem; ao trocar ideias sobre o que se aprendeu.

Os professores consideraram que percebem que aprenderam no Curso ao compreender algo de forma nova, mais profunda e/ou distinta do que antes; ao ampliar as capacidades de ensinar; ao ter novas habilidades; ao re-organizar conceitos; ao se desenvolver novos processos de pensamento; ao atingir a auto-regulação; ao se

apropriar/dominar de algo que não se conhecia; ao mudar o comportamento, a prática, a ação; ao mudar o seu pensamento, conceitos; ao utilizar de recursos tecnológicos; ao se discutir teoricamente sobre algo; ao se comentar sobre as produções de outrem; ao perceber possibilidades de aplicação de conhecimento. Já os coordenadores consideraram que percebem que aprenderam ao ter novas habilidades; ao re-organizar conceitos; ao se desenvolver novos processos de pensamento; ao atingir a auto-regulação; ao mudar o comportamento, a prática, a ação.

Algumas exemplificações podem ser apresentadas com relação às respostas dos partícipes à questão. Um tutor (T176-11.2) afirmou que percebe que se aprende algo no Curso “[...] pelo constante aprimoramento da tarefa de tutor, seja na elaboração de um comentário a um aluno, seja na forma de conduzir a elaboração das atividades e até mesmo pela dinâmica de trabalho via TICs”. Ou seja, esse tutor percebe que aprende ao qualificar e/ou aprimorar a sua prática na função que exerce e, nesse sentido, segundo um aluno (A177-11.2), “[...] não há quem somente ensine ou aprenda”, pois não somente o professor ou tutor ensina e não somente o aluno aprende. Um professor (P160-11.2) disse perceber que aprende: “[...] Quando percebo que passei a compreender determinadas situações de modo novo, mais profundo, ou diferente do que costumava”. Conforme a teoria piagetiana, tratadas no terceiro capítulo desta tese, compreender é tomar consciência de algo que antes estava em um plano inconsciente. Portanto, tendo presente essa perspectiva, esse professor considerou que percebe que aprende quando toma consciência sobre algo e constrói a partir desse algo um novo conhecimento. Já um coordenador (C132-11.2) afirmou que: “[...] Quando aprendo algo com alguém modifico a maneira que faço as coisas; para mim, estas transformações são aprendizagens” ou, em outras palavras, ele percebe que aprende no Curso ao mudar o seu comportamento ou a sua prática/ ação. Assim como esse coordenador, também três alunos (A21-11.2, A103-11.2, A179-11.2), um tutor (T151-11.2) e um professor (P32-11.2) consideraram esse pressuposto ao explicarem como percebem que aprendem no Curso.

Tendo em vista o contexto dessas afirmativas expostas por integrantes do Curso partícipes da pesquisa como resposta à presente questão deste subtópico, é possível identificar alguns elementos teórico-práticos que apresentam proximidade com determinadas concepções epistemológicas e educacionais, tal como foi exemplificado. Em depoimentos dos partícipes da pesquisa, estiveram presentes expressões como “perceber/ captar”, “associar/ transmitir” e “compreender/ assimilar”, conforme consta no quadro apresentado, as quais fizeram parte do corpo de palavras que assumiram significados marcantes no contexto das teorias, respectivamente, aprioristas, empiristas e interacionistas.

Buscando traçar algumas relações teórico-práticas possíveis com os métodos de ensino descritos por Piaget (1970a, p. 71-86), tendo em vista o exposto no aporte teórico desta tese, pode-se afirmar que as respostas dos partícipes da pesquisa à presente questão nas quais eles consideraram que percebem que aprenderam no Curso ao perceber/captar algo de forma distinta de antes (T121, A130, A159) e ao mudar a sua percepção sobre algo (T121) apresentam pressupostos mais próximos aos que embasam os métodos intuitivos, os quais são mais característicos à concepção apriorista. As respostas dos partícipes à questão nas quais eles consideraram que percebem que aprenderam no Curso ao transmitir o que se aprendeu a outrem (T93), ao repassar as aprendizagens a outro (A19), ao associar as teorias com a prática (A13) e ao se conseguir associar ideias (A145) contêm pressupostos mais próximos aos que fundamentam os métodos tradicionais receptivos/ transmissão e os métodos programados (e máquinas de aprender), os quais são mais característicos à concepção empirista. Já as respostas à questão nas quais eles consideraram que percebem que aprenderam no Curso ao compreender algo de forma nova, mais profunda e/ou distinta do que antes (P160, P120), ao assimilar um conhecimento sobre algo (A14) e ao entender algo que se desconhecia antes (A143) apresentam pressupostos mais próximos aos que orientam os métodos ativos, os quais são mais característicos à concepção interacionista.

Portanto, a presente questão que trata sobre como se percebe que se aprende no Curso revela alguns elementos teórico-práticos que possibilitam analisar o que os partícipes do Curso estão concebendo por aprender, incluindo o aprender por meio do ensinar. Nesse âmbito, a partir da análise dos dados quanto à presente questão sobre como os partícipes da pesquisa percebem que aprendem no Curso, e tomando como base teorizações piagetianas, também é possível entender o aprender de dois modos: I) aprender a saber fazer algo *sem* a compreensão do fazer e II) aprender a saber fazer algo *com* a compreensão do fazer.

Quanto ao primeiro modo, a aprendizagem consiste na modificação do comportamento sem compreensão. Refere-se à abordagem da aprendizagem no sentido restrito, à aprendizagem *stricto sensu*, ou seja, à aprendizagem enquanto resultado “[...] adquirido em função da experiência” mediata por controle não sistemático, sendo que esta experiência pode ser física e lógico-matemático (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 51-55), a qual está subordinada à aprendizagem *lato sensu* (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 11). Um exemplo mais próximo desse modo de entender o aprender, entre os indicadores elaborados a partir das respostas dos partícipes da pesquisa à presente questão e apresentados no quadro acima, é considerar que se percebe que se aprende *ao mudar o comportamento, a prática, a ação* (A21, P32, A103, C132, T151, A179), restringindo o aprender enquanto saber fazer. Embora haja um menosprezo no campo educacional desse entendimento de aprender, que se apóia no entendimento de que o aprender sempre requer compreensão, cabe lembrar que a aprendizagem *stricto sensu* também é uma das formas de aquisição de conhecimento (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 55) e, como tal, consiste em um elemento importante no contexto dos processos que envolvem o desenvolvimento intelectual humano.

Quanto ao segundo modo, a aprendizagem consiste na modificação de comportamento com compreensão ou, ainda, com abstração refletida, que consiste na abstração reflexionante com *tomada de consciência*, e com possibilidade de criação de *novidades*, isto é, de um novo *esquema* a partir do anterior ou, também, das

construções anteriores (PIAGET, 1995, p. 276-277). Refere-se à abordagem da aprendizagem no sentido amplo, à aprendizagem *lato sensu*, que consiste na união das aprendizagens *stricto sensu* e dos processos de equilibração (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 54). Um exemplo mais próximo desse modo de entender o aprender, entre os indicadores elaborados a partir das respostas dos partícipes da pesquisa à presente questão, é considerar que se percebe que se aprende *ao mudar o seu pensamento, conceitos* (P32, A103, A104, A179), indo para além (em patamares qualitativa e quantitativamente mais amplos) do aprender enquanto saber fazer, isto é, considerando as abstrações refletidas.

Tendo presente esses dois modos de aprender, ensinar a fazer algo *sem* intencional a compreensão desse fazer ou ensinar a fazer algo intencionando a compreensão desse fazer podem resultar tanto em aprender enquanto saber fazer algo *sem* compreensão do fazer como em aprender enquanto saber fazer algo *com* compreensão do fazer, pois, conforme já referido, o ensinar não garante o aprender – em conformidade com afirmativas de alguns dos partícipes da pesquisa, apresentadas ao longo deste capítulo – e, tampouco, garante o aprender com compreensão. Porém, com base em todo o corpo teórico e analítico que foi exposto nesta tese, pode-se afirmar que ensinar intencionando a compreensão de algo por alguém e, como tal, apoiado em concepções e práticas educacionais apropriadas para essa finalidade, aumenta as possibilidades de que a mesma ocorra.

Sendo assim, como se pôde observar através do quadro e dos depoimentos expostos, foram diversos os aspectos considerados pelos partícipes ao tratarem sobre como percebem que aprenderam no Curso. As ações, interações, produções, relações e transformações teórico-práticas estão entre os principais aspectos gerais considerados por eles quanto a como percebem o seu ensinar, tal como estiveram presentes ao analisar-se como os partícipes percebem que ensinam no Curso. Esses aspectos consistem em categorias construídas com base nos dados analisados em relação a essa questão, elaboradas a partir das unidades de significado emergentes das respostas dos partícipes da pesquisa aos citados instrumentos de pesquisa.

Também esses aspectos podem ser encontrados em documentos relativos à proposta pedagógica do Curso e em referenciais citados no primeiro tópico deste capítulo.

Portanto, o tópico relativo ao desenvolvimento do Curso referiu-se à dinâmica de concretização do que foi proposto pelo Curso e pelos sujeitos dele partícipes, a como se empregou o ensinar pelos seus integrantes, a como o ensinar se desenvolveu na prática e repercutiu no aprender.

Para finalizar, os temas e problemas teóricos tratados neste capítulo objetivaram conhecer as concepções epistemológicas e educacionais de ensinar que embasam propostas e práticas pedagógicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS, visando compreender as racionalidades que fundamentam a prática do ensinar na Educação a Distância, objetivo esse geral desta pesquisa. Foi possível evidenciar, segundo os integrantes do Curso partícipes da pesquisa, o que foi proposto, estruturado e desenvolvido no que se refere às suas concepções e práticas de ensinar, considerando que eles tiveram uma prévia e constante orientação teórico-metodológica ao longo de seu desenvolvimento do Curso, especialmente por parte de sua equipe gestora, tal como ocorreu durante a concretização do Eixo Articulador 7.

Algumas observações finais são relevantes quanto aos dados coletados e analisados da pesquisa. Observou-se em algumas das respostas de alunos a questões de pesquisa, que alguns deles não se sentiram “confortáveis” em responder a questões sobre o ensinar por considerarem que o ensinar não se encontra entre suas ações, tendo em vista sua função de aluno no Curso, conforme foi apresentado em alguns dos tópicos deste capítulo através de depoimentos de sujeitos do Curso. Além disso, mesmo nos questionários que tiveram registros completos, algumas das questões dissertativas não foram respondidas por todos os partícipes da pesquisa. Nesse caso, foi possível obter dados quanto a essas questões não respondidas no questionário com sujeitos do Curso que participaram da entrevista. Entretanto, nem todos os partícipes que responderam ao questionário participaram da entrevista.

A partir da apresentação da análise dos dados coletados ao longo da concretização da pesquisa e do referencial teórico-metodológico da pesquisa, o capítulo seguinte, o último da Tese, tratará de apresentar a síntese dos resultados da análise dos dados como resposta às questões norteadoras da pesquisa, considerando o problema de investigação proposto. O sétimo capítulo da Tese também tratará dos desafios enfrentados durante o desenvolvimento da pesquisa e de perspectivas futuras de investigação consideradas a partir de sua concretização.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

Este capítulo, conclusivo da Tese, apresenta os resultados da análise de dados tratada no capítulo anterior, tomando como base as questões norteadoras da pesquisa e, mais amplamente, o problema da investigação proposta. Também apresenta alguns dos desafios enfrentados ao longo do desenvolvimento da pesquisa e as perspectivas futuras de investigação levantadas a partir dos processos e produtos da presente pesquisa.

7.1 Resultados da Análise de Dados e Conclusões da Pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo geral, conforme exposto anteriormente, conhecer as concepções epistemológicas e educacionais de ensinar que embasam propostas e práticas pedagógicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFRGS, buscando compreender as racionalidades que sustentam a prática do ensinar na Educação a Distância. Em outras palavras, intencionou-se investigar pressupostos epistemológicos-educacionais dos integrantes do Curso com relação ao seu ensinar no Curso com o intuito de responder ao problema da pesquisa, ou seja, a como se processa o ensinar no Curso.

Considerando a apresentação da análise de dados realizada no capítulo anterior, bem como toda a proposta teórico-metodológica da Tese, apresenta-se a seguir uma resposta sintética às questões norteadoras da pesquisa – as quais se referem à proposição do ensinar, à estruturação do ensinar e ao desenvolvimento do ensinar –, a partir das quais se responde ao problema da pesquisa.

Quanto à questão "Como o ensinar é *proposto* pelos sujeitos do Curso na modalidade a distância?", referente à intencionalidade que apresentam os sujeitos em seu ensinar, é possível fazer as seguintes considerações:

Ensinar é, para a grande parte dos sujeitos do Curso, construir conhecimentos a partir de relações e interações, provocar/ instigar o processo de aprendizagem a partir de condições prévias e intervir no processo de aprendizagem. Por outro lado, para alguns dos sujeitos do Curso, ensinar é deixar/ permitir que a aprendizagem seja autogerada e incentivar o despertar de conhecimentos programados biologicamente. Já para uma pequena parte dos sujeitos do Curso, ensinar é transmitir/ repassar conhecimentos e reproduzir/ repetir conhecimentos para sua fixação.

Socializar conhecimentos e promover o aprender estão, em ordem de relevância, entre suas principais intenções/ objetivos de seu ensinar no Curso. Alguns dos sujeitos do Curso intencionam com o seu ensinar aperfeiçoar o ato de ensinar, garantir/ efetivar o aprender e desenvolver quem está sendo ensinado. Transmitir conhecimentos foi um dos objetivos menos considerados pelos sujeitos no que se refere ao que almejam com o seu ensinar, o qual consiste em um pressuposto característico de uma concepção educacional diretiva e de sua correspondente concepção epistemológica empirista.

Observou-se uma diversificação no que concebem como sua intenção de ensinar no Curso, com uma ocorrência maior entre os professores, provavelmente porque os demais sujeitos do Curso apresentam, qualitativa e quantitativamente, um maior envolvimento com o mesmo e, por conseguinte, com sua proposta e prática pedagógica.

Quanto às perspectivas teórico-práticas que orientam o ensinar dos sujeitos no Curso, pode-se afirmar que consideram mais intensamente pressupostos epistemológico-educacionais relacionados à perspectiva interacionista, após, em segundo lugar, relacionados à perspectiva empirista e, por último, à perspectiva apriorista.

Evidencia-se uma certa equivalência entre o que se concebe, o que se intenciona e o que se considera como perspectiva teórico-prática que orienta o ensinar dos sujeitos do Curso no que se refere às concepções epistemológico-educacionais.

A maioria dos alunos, tutores, professores e coordenadores identifica-se e/ou aceita o que está documentado como proposta pedagógica do Curso e o que está sendo proposto como ensinar ao longo do Curso, incluindo o Eixo Articulador 7, bem como os seus pressupostos epistemológico-educacional.

Embora o Curso tenha uma proposta e uma prática pedagógica que valoriza pressupostos interacionistas, principalmente embasados em teorizações piagetianas, a pesquisa revela a coexistência significativa de uma diversidade de concepções, contraditórias e/ou complementares entre si, que orientam propostas e práticas de ensinar no Curso.

Quanto à questão "Como o ensinar é estruturado pelos sujeitos do Curso na modalidade a distância?", no que se refere a como os sujeitos sistematizam o seu ensinar, é possível fazer as seguintes considerações:

As principais atividades que os sujeitos, em geral, realizam no Curso são a atuação a distância, a atuação presencial, o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina, o conhecimento de referenciais teórico-práticos, a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos para a educação, a participação em reuniões e/ou encontros de formação, o estudo e a aplicação de conhecimentos específicos e a atuação no polo. Há uma diferença significativa de graus de intensidade entre o que alunos, tutores, professores e coordenadores consideram como as principais atividades que realizam no Curso, mas também é perceptível que em grande parte eles optaram praticamente pelas mesmas atividades.

A maioria dos sujeitos ponderou que o ensinar está incluído entre as atividades que realizou no Curso, na função que exercem. Todos os tutores, professores e coordenadores afirmaram que o ensinar está incluído entre as suas atividades. A metade dos alunos que participaram da pesquisa considerou que o ensinar está incluído entre as suas atividades, enquanto a outra considerou que não.

A atuação a distância, a intervenção em processos de ensinar e/ou aprender, o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina, a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos para a educação, o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens, a atuação presencial, o esclarecimento de dúvidas ou questões sobre o objeto de estudo, o estabelecimento de incentivo ao desenvolvimento de aprendizagens e a explicação sobre conteúdos, materiais e/ou atividades, encontram-se, em ordem de relevância, entre as principais atividades que envolvem o ensinar dos jeitos no Curso, na função que exercem.

A intervenção em processos de ensinar e/ou aprender e o debate/discussão sobre conteúdos são as principais atividades de ensinar consideradas pelos professores. O acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens e a explicação sobre conteúdos, materiais e/ou atividades foram significativamente considerados tanto por professores quanto por tutores do Curso entre suas atividades de ensinar. Ao contrário dos tutores e alunos, os professores consideraram que a ministração de aulas, a avaliação de alunos, o planejamento, a elaboração de materiais de interdisciplina e a atuação presencial estão entre as suas principais atividades de ensinar. A organização do ambiente de aula foi considerada por menor número tanto de professores quanto de alunos entre as suas atividades de ensinar. A elaboração de materiais do Curso foi considerada por menor número de professores e de alunos e não foi considerada pelos tutores que fizeram parte da pesquisa. Os tutores também não consideraram a orientação (a tutores, a professores e/ou a coordenadores) entre suas atividades de ensinar; apenas um aluno a considerou entre suas atividades de ensinar.

Os tutores e os alunos consideraram de maneira pouco expressiva entre as suas atividades de ensinar a dimensão avaliativa de uma forma geral, pois em menor parcela foi considerada a avaliação de alunos, a avaliação (de tutores, de professores e/ou de coordenadores), a aplicação de instrumentos avaliativos e a publicação de registros avaliativos entre as suas atividades de ensinar. Também um menor número de tutores considerou a elaboração de produções teórico-práticas, o conhecimento de referenciais teórico-práticos, o estudo e a aplicação de conhecimentos específicos, a atuação na sede, a publicação/divulgação de materiais e atividades propostas. Entretanto, os tutores consideraram entre as suas mais relevantes atividades de ensinar o atendimento individual e coletivo, a participação em reuniões e/ou encontros de formação, o estabelecimento de incentivo ao desenvolvimento de aprendizagens, a orientação a alunos, a atuação no polo.

A atuação a distância, a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos, a intervenção em processos de ensinar e/ou aprender, o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina, o estudo e a aplicação de conhecimentos específicos, o conhecimento de referenciais teórico-práticos foram as atividades mais mencionadas pelos alunos em seus depoimentos. Os coordenadores foram os que em maior número pressuporam entre suas ações uma gama maior de atividades de ensinar.

O sujeitos do Curso estruturaram as suas ações de ensinar no Curso a partir, principalmente, do planejamento das atividades de ensinar; da realização das atividades de ensinar; da troca de ideias com integrantes/ colegas do Curso; dos interesses de quem está sendo ensinado; dos encontros presenciais e/ou virtuais entre integrantes do Curso; do registro e/ou avaliação do desenvolvimento de atividades de ensinar; da utilização de recursos tecnológicos como mediadores de aprendizagem. Há uma variedade de formas de organização das atividades de ensinar no Curso e uma diversidade significativa entre os sujeitos (alunos, tutores, professores e coordenadores) sobre como consideram que organizam as suas atividades de ensinar.

Eles consideraram, em maior número, que o que ensinam no Curso é, em ordem de relevância, conhecimentos do cotidiano, habilidades, competências e conhecimentos científicos. Entretanto, percebem-se diferenças entre os sujeitos sobre o que consideraram que ensinam no Curso. Um maior número de alunos considerou que ensina conhecimentos do cotidiano do que conhecimentos científicos. Entretanto, estes últimos foram os mais considerados pelos tutores, professores e coordenadores. Em segundo lugar, depois de conhecimentos científicos e do cotidiano, competências, habilidades, valores e princípios foram os mais contemplados por todos os grupos de sujeitos por função que exercem no Curso (a de alunos, tutores, professores e coordenadores) no que se refere ao que ensinam.

Quanto à questão "Como o ensinar é desenvolvido pelos sujeitos do Curso na modalidade a distância?", respectiva à dinâmica de concretização do que foi proposto pelo Curso e pelos sujeitos, é possível fazer as seguintes considerações:

A maior parte dos sujeitos, em geral, ensinam no Curso, em ordem de relevância, aos alunos, aos tutores da sede, aos professores de interdisciplinas e aos tutores do polo. Todos os grupos de sujeitos por função que exercem no Curso (a de alunos, tutores, professores e coordenadores) consideraram que se ensina a todos os grupos de sujeitos, ainda que se ensine mais intensamente a uns do que a outros. Os sujeitos do Curso costumam ensinar algo a alguém no mesmo através do diálogo, conversa, discussões e/ou debates; da troca de informações e/ou saberes, da promoção de reflexões; do compartilhamento e/ou troca de experiências, saberes; da promoção de questionamentos e/ou perguntas; de contato, encontro e/ou aula virtual; das atividades realizadas; de contato, encontro e/ou aula presencial. Nota-se que a prática de ensinar para muitos dos alunos, tutores, professores e coordenadores implica saber como se ensina e como se aprende, bem como teorizações que sustentem concepções e práticas de ensinar e de aprender.

Esses sujeitos afirmaram perceber que ensinam algo a alguém no Curso através do retorno às atividades propostas por parte de quem é ensinado, o *feedback* do que aprendeu; da aplicação na prática do que foi ensinado; de reflexões e/ou argumentos sobre algo; do entendimento, da compreensão de algo; da realização de atividades; da produção escrita e/ou textual; do debate, do diálogo, de conversa; da expressão de agradecimento pelo novo conhecimento que lhe foi ensinado. Há uma variação e uma diferenciação significativa no como os sujeitos do Curso percebem que ensinam no mesmo.

A grande maioria dos sujeitos considerou que seja ensinada por alguém no Curso, sendo que os mais mencionados que lhes ensinam são, em ordem de relevância, os professores de interdisciplinas, os tutores da sede, os tutores de polo e os alunos. Todos os grupos de sujeitos por função que exercem no Curso (a de alunos, tutores, professores e coordenadores) consideraram que todos os grupos de sujeitos ensinam no Curso, ainda que o sejam mais intensamente por uns do que por outros. Supera-se, em geral, a visão tradicional de educação de que somente os professores podem ensinar e de que somente eles são os que ensinam. Entretanto, evidenciou-se principalmente por parte dos alunos a negação de que ensinam no Curso. Foram recorrentes entre eles os posicionamentos de que apenas o professor pode ensinar e ensina somente a alunos. Partindo destes posicionamentos, um número considerável de alunos referiu-se às suas ações de ensinar do Curso enquanto atuantes como professores em suas instituições escolares.

Já os principais sujeitos que aprendem no Curso considerados pelos sujeitos que participaram da pesquisa são, em ordem de relevância, os alunos, os tutores de polo, os professores de interdisciplina, os tutores da sede. Todos os grupos de sujeitos por função que exercem no Curso (a de alunos, tutores, professores e coordenadores) consideraram que todos os grupos de sujeitos aprendem no Curso, com maior ou menor intensidade e frequência. Rompe-se, em geral, com a visão tradicional de educação de que somente os alunos podem aprender e de que somente eles são os que aprendem.

Os sujeitos afirmam perceber que aprenderam no Curso, principalmente, quando praticam o que aprenderam; utilizam recursos tecnológicos (o que fazem com grande frequência no Curso); mudam seu comportamento, a prática e/ou a ação; apropriam-se de algo que desconheciam; realizam uma ação sem necessitar do auxílio de outrem; praticam ações novas; mudam o pensamento, conceitos; trocam ideias sobre o que aprenderam; resolvem suas dúvidas; percebem algo de forma distinta; qualificam e/ou aprimoram a sua prática. Há uma variação e diferenciação expressiva no como os sujeitos do Curso consideram que percebem que aprenderam no Curso.

Em geral, no que se refere à proposição, à estruturação e ao desenvolvimento do ensinar pelos sujeitos do Curso, pode-se afirmar que há o predomínio de pressupostos característicos de uma concepção educacional relacional e de uma concepção epistemológica interacionista em concepções e práticas de ensinar dos sujeitos do Curso. Em segunda instância, em suas concepções e práticas também estão presentes pressupostos característicos de uma concepção educacional não-diretiva e de sua correspondente concepção epistemológica apriorista. Em terceira instância, estão presentes pressupostos característicos de uma concepção educacional diretiva e de sua respectiva concepção epistemológica empirista.

Portanto, tendo em vista essas respostas às questões norteadoras da pesquisa e o objetivo geral da pesquisa, é possível afirmar a partir dos resultados da investigação que o *ensinar* no Curso PEAD/UFRGS, enquanto prática realizada pela maioria de seus sujeitos, não compreende somente uma única concepção epistemológico-educacional, mas é norteado por diferentes concepções. Ele é concebido e praticado sob diferentes perspectivas teórico-práticas e por quaisquer dos sujeitos partícipes da pesquisa em diferentes graus de intensidade.

As propostas e práticas pedagógicas do Curso abrangeram pressupostos que podem ser relacionados a concepções epistemológicas interacionistas, empiristas e

aprioristas, e a algumas de suas correspondentes concepções e práticas educacionais, ainda que concepções interacionistas tenham sido consideravelmente mais enfatizadas em práticas promovidas pelos sujeitos no Curso.

Considerando os métodos gerais de ensino propostos por Jean Piaget (1970a, p. 71-86), pode-se afirmar que pressupostos mais relacionados com “métodos ativos” foram os mais contemplados enquanto concepções e práticas consideradas pela maioria dos sujeitos do Curso, principalmente por centrarem o seu ensinar na atividade do sujeito, em suas “experiências física e lógico-matemática”, compreendendo o aprender como um processo interno do sujeito que se relaciona com o meio.

Dessa forma, características relacionadas ao modelo pedagógico relacional, que tem como pressuposto o modelo epistemológico interacionista, foram as mais consideradas pelos sujeitos do Curso. Entretanto, “métodos receptivos ou de transmissão” e “métodos intuitivos” também puderam ser visualizados em concepções e práticas dos mesmos, ainda que em menor intensidade. Portanto, diferentes e diversas concepções e práticas de ensinar foram assumidas pelos sujeitos ao longo desenvolvimento do Curso.

Tendo em vista os resultados que emergiram da pesquisa a partir da análise dos dados, destacam-se, a seguir, algumas das racionalidades que embasam propostas e práticas pedagógicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFRGS e que representam algumas das racionalidades que fundamentam a prática do ensinar na Educação a Distância:

I. A afirmação ou a negação da ação de ensinar:

Em grande parte, os sujeitos do Curso afirmam que ensinam e/ou são ensinados e que, portanto, a ação de ensinar está compreendida entre as ações realizadas no Curso. Outra parte deles, principalmente de alunos, nega que ensina no Curso, segundo os seguintes argumentos:

a) *por entender que o ensinar é uma prática educacional tradicional e não inovadora.* Estabelece-se uma relação direta entre a palavra ensinar e concepções tradicionais de educação, especialmente com o modelo pedagógico diretivo, o qual tem como fundamento epistemológico o modelo empirista. Nega-se que se ensina por se entender que o ensinar se opõe a concepções inovadoras de educação, as quais a maioria desses sujeitos do Curso relaciona ao modelo pedagógico relacional, o qual tem como fundamento epistemológico o modelo interacionista. Como as concepções tradicionais de educação são vistas, em geral, de forma pedagógica negativa por parte desses sujeitos por serem contrárias ao pressuposto de inovação pedagógica, o ensinar também é concebido nessa perspectiva.

b) *por entender que somente o professor é quem ensina.* Define-se ensinar por quem se ensina, considerando o ensinar como uma ação exclusiva do professor ou, ainda, como uma ação própria de ser professor. Logo, quem não é professor, não ensina. Nesta perspectiva, o aluno só concebe que ensina no Curso quando está atuando como professor.

c) *por entender o ensinar apenas em seu sentido amplo, enquanto trabalho, ocupação ou ofício, e não em seu sentido restrito, enquanto ato de ensinar.* Considera-se que as ações de ensinar desses sujeitos do Curso são definidas pela função ou funções que eles exercem no mesmo. Somente quem tem a função de ensinar é quem pode ensinar e ensina no Curso. Se o tutor e o coordenador têm essa função, logo podem ensinar no Curso assim como o professor. O argumento anterior – o relativo ao item “b” – pode ser explicado por este argumento.

II. O ensinar enquanto prática definida ou não por funções dos sujeitos:

No Curso investigado, a exemplo de outros cursos a distância no contexto da Educação Superior, há uma variedade de sujeitos implicados nos processos de ensinar e de aprender. Uma parte dos sujeitos do Curso afirma que quem ensina é o professor e quem é ensinado é o aluno e que, portanto, o ensinar é

definido pelas “funções” que os sujeitos exercem no Curso. Nesta perspectiva, o ensinar pode até mesmo atender a uma certa hierarquia definida pela função dos sujeitos no Curso, como se um aluno não pudesse ensinar a um tutor, o tutor não pudesse ensinar a um professor e o professor não pudesse ensinar a um coordenador.

Outra parte considera que quem ensina e quem é ensinado não são ações definidas por determinadas funções de sujeitos. Ou seja: não apenas os professores podem ensinar e não apenas os alunos são os ensinados. Nesta perspectiva, alunos, tutores, professores e coordenadores ensinam no Curso. A ação de ensinar não consiste em uma ação praticada apenas por um sujeito ou por uma função no Curso, a de professor. A ação de ensinar pode ser praticada, com maior ou menor intensidade e frequência, por qualquer sujeito do Curso, inclusive por alunos, o que se diferencia do pressuposto da visão tradicional de educação no qual somente o professor ou a equipe docente (professores, tutores e coordenadores) pode ensinar. Não apenas são diversos os sujeitos que ensinam, como também são diversos os que são ensinados e os que aprendem no Curso, o que se diferencia do pressuposto da visão tradicional de educação no qual apenas o aluno pode ser ensinado, de que somente ele aprende e de que somente aprende com o professor e/ou com a equipe docente. Ademais, parte dos alunos do Curso considera que o seu ensinar abrange também os seus alunos, aqueles das instituições escolares nas quais atuam como professores.

III. O ensinar enquanto prática polar (unidirecional) ou bipolar (bidirecional):

Para a maior parte dos sujeitos do Curso, o ensinar é uma prática “bipolar” (bidirecional/ circular), a qual envolve um *alguém* que ensina e *outro alguém* que é ensinado, característica essa que mais se aproxima de pressupostos do modelo epistemológico interacionista. Entretanto, uma parte dos sujeitos do Curso considerou que o ensinar depende de apenas um dos polos da interação. Ou seja: enquanto prática “polar” (unidirecional), o ensinar apenas leva em conta quem ensina, como se os processos de ensinar e de aprender dependessem

apenas de um dos polos da interação, característica essa que mais se aproxima de pressupostos de um modelo epistemológico empirista. O ensinar enquanto prática polar é um dos pressupostos que sustenta o entendimento de que o ensinar efetiva o aprender. Já o ensinar enquanto prática bipolar é um dos pressupostos que sustenta o entendimento de que o ensinar promove o aprender.

IV. O ensinar enquanto efetividade ou promoção do aprender:

Uma parte dos sujeitos do Curso intenciona com o seu ensinar efetivar o aprender e não apenas promovê-lo. Entende-se o ensinar e o aprender como ações interdependentes: do ensinar sempre resulta o aprender e o aprender é sempre resultante do ensinar. Todo ensinar envolve o aprender e todo o aprender envolve o ensinar. Ensinar algo sempre resulta em aprender esse algo por intermédio do ensinar e todas as formas de aprender são reduzidas ao aprender através do ensinar. Não há ensinar sem aprender e não há aprender sem ensinar. Segundo esse entendimento, se não houve aprendizagem, logo não houve ensino; se não houve ensino, logo não houve aprendizagem.

Outra parte dos sujeitos do Curso, em maior número, intenciona com o seu ensinar promover o aprender e considera que não é possível garantir que se possa efetivá-lo. Tanto não se pode pressupor que todo o ensinar conduz ao aprender como que todo o aprender seja resultante do ensinar. Ensinar é apenas uma das formas de aprender, enquanto o aprender é o objetivo do ensinar, o que não significa que o ensinar possa garantir o aprender. O ensinar implica conhecer os processos cognitivo-sócio-afetivos de quem é ensinado, aos quais o aprender está subordinado, bem como teorizações que suportem concepções e práticas de ensinar e de aprender, o que não significa que o ensinar possa controlar esses processos.

O que se discute principalmente nesses dois entendimentos apresentados é se o ensinar tem ou não controle sobre o aprender. Essas relações entre esses conceitos trazem implicações relevantes no que se refere às concepções

epistemológicas e educacionais que permeiam práticas de ensinar. O primeiro entendimento da intenção de ensinar aproxima-se mais a pressupostos de uma visão tradicional de educação, enquanto o segundo, a pressupostos de uma visão inovadora de educação.

V. O ensinar compreendido em uma ou em mais concepções educacionais e epistemológicas:

Uma parte dos sujeitos do Curso relaciona o ensinar a concepções tradicionais de educação; outra parte considera que o ensinar pode ser compreendido a partir de distintas concepções educacionais e epistemológicas como as tratadas na pesquisa. As práticas de ensinar na Educação a Distância estão subordinadas às concepções de Educação. A Educação a Distância, enquanto modo de praticar a Educação, envolve diversas e distintas concepções e práticas de ensinar, sendo sustentadas por variadas e diferentes concepções educacionais e epistemológicas. A Educação a Distância não é um modo de conceber a Educação, mas sim de praticá-la. O modo a distância não determina a concepção educacional que subsidiará a sua prática; é, pois, uma forma de operacionalizar a Educação. Se no modo presencial não se tem um modelo único, também no a distância não se pode exigir que haja uniformidade de concepções e práticas educacionais. Portanto, o modo a distância não assegura a inovação do ensinar.

O destaque dessas racionalidades que embasam as propostas e práticas pedagógicas do Curso PEAD/UFRGS, bem como exemplificam algumas das racionalidades que fundamentam a prática do ensinar na Educação a Distância, justifica-se também por essas racionalidades representarem os principais conflitos teórico-práticos dos sujeitos do Curso no âmbito das concepções educacionais e epistemológicas que emergiram da presente pesquisa, os quais se recupera: a afirmação ou a negação da ação de ensinar; o ensinar enquanto prática definida ou

não por funções dos sujeitos; o ensinar enquanto prática polar (unidirecional) ou bipolar (bidirecional/ circular); o ensinar enquanto efetividade ou promoção do aprender; e o ensinar compreendido em uma ou em mais concepções educacionais e epistemológicas.

Considerando as respostas às questões norteadoras da pesquisa, estas relativas a como se processa o ensinar no Curso, bem como todo o processo da análise dos dados (obtidos através da aplicação do questionário, da realização de entrevista, da coleta de documentações e de registros em ambientes virtuais do Curso), reafirmam-se e implementam-se os aspectos considerados como fundamentais na definição de Ensinar, propostos pela pesquisadora no terceiro capítulo da Tese. Nesse sentido, pode-se afirmar que *o ensinar* no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFRGS é uma prática:

- a) Educacional, a qual envolve ações e interações entre sujeitos do Curso (principalmente entre alunos, tutores, professores e coordenadores) e o meio, abarcando saberes sistematizados e não-sistematizados, ações intencionais e não-intencionais, planejadas e não-planejadas;
- b) Intencional, a qual abrange uma ou mais intenções de ensinar, podendo essas partirem de, envolverem e serem direcionadas a distintos sujeitos, bem como compartilhada pelos mesmos, no que se refere a quem intenciona e a quem dirige a sua intenção de ensinar, ou ainda, a quem desejam ensinar. Objetiva-se produzir um resultado a partir da intenção, lembrando que a intenção de ensinar não determina que o ensinar se efetive, ou seja, que alguém seja ensinado;
- c) Processual, a qual implica o emprego gradual de diversas ações de ensinar orientadas principalmente pelas condições e processos de aprender de quem está sendo ensinado;
- d) Planejada, a qual envolve distintos sujeitos nesse fazer antes e durante a concretização do Curso, e um constante (re)planejamento de fazeres (ou ainda, de ações de ensinar), considerando os elementos contextuais emergidos com a implementação da proposta inicial de ensinar;

- e) Coletiva, a qual implica ações e interações humanas, principalmente entre professores, alunos, tutores e coordenadores do Curso, em distintos graus de intensidade;
- f) Estruturada, a qual é concretizada de distintas formas organizacionais, articulando ações de ensinar em diferentes composições/ configurações, sustentadas por intenções de ensinar;
- g) Fundamentada, a qual é sustentada por concepções epistemológico-educacionais e por conhecimentos teórico-práticos, em distintos graus qualitativos e de intensidade;
- h) Contextual, a qual implica considerar as condições prévias e correntes dos sujeitos e contextos que envolvem as ações de ensinar, principalmente no que se refere a quem ensina e a quem é ensinado;
- i) Universal, a qual pode ser praticada por qualquer sujeito e ocorrer em qualquer tempo e espaço;
- j) Interventora, a qual implica ações e interações frente a processos de ensinar e/ou de aprender;
- k) Avaliativa, a qual depende do acompanhamento e da resposta de quem é ensinado quanto a processos e produtos de ensinar e/ou de aprender;
- l) Material, a qual envolve algo a ensinar;
- m) Utilizadora de meios e recursos, a qual pode empregar pedagogicamente meios e recursos, podendo estes ser tecnológicos, para a concretização de processos de ensinar e de aprender.

Sendo assim, os elementos acima apresentados, resultados esses oportunizados pelo desenvolvimento da pesquisa, não apenas validam os argumentos apresentados na fundamentação teórica da Tese considerados como essenciais na definição de Ensinar, como também contribuíram com *novidades* teórico-práticas relevantes para a compreensão de como se processa o ensinar no Curso. Ainda, consistem em aspectos relevantes para uma análise do ensinar na Educação a Distância.

Por fim, cabe frisar que conceituar o ensinar tendo em vista as particularidades da área da Educação Superior a Distância, propor uma definição de ensinar e estabelecer relações entre ensinar e aprender é uma tarefa complexa, que requer a contextualização desses termos frente a uma determinada perspectiva teórico-prática ou, mais especificamente, a uma concepção epistemológico-educacional, suportada por teorias consistentes.

Além disso, elaborar uma resposta que responda a uma pergunta investigativa foi um exercício desafiante e que apresentou alguns riscos, pois muitas variáveis estiveram implicadas nesse processo, sendo que ora a resposta pode abranger elementos específicos, ora generalistas. Salienta-se ainda que as respostas a essas questões devem ser compreendidas dentro da proposta de investigação, levando em consideração a particularidade do contexto investigado.

7.2 Desafios da Pesquisa e Perspectivas Futuras de Investigação

Neste capítulo conclusivo faz-se importante apresentar alguns dos desafios que foram enfrentados para o desenvolvimento da presente pesquisa, em parte referidos ao longo do trabalho, os quais foram:

- I. Devido ao curso investigado ter sido um Curso no qual a autora da presente Tese teve uma considerável proximidade por ter atuado como professora e pesquisadora – ainda que tenha sido com outros objetos de investigação – foi necessário o cuidado permanente da mesma para manter o devido "afastamento" quanto ao contexto de investigação e participantes da pesquisa, recomendado por diretrizes metodológicas de pesquisa.
- II. Por ter sido um Curso em fase de conclusão durante parte do período de coleta de dados desta pesquisa, ao passo que os integrantes nele envolvidos eram mais conhecedores de sua proposta e prática pedagógica – e, mais especificamente, de ensinar, o que foi imprescindível para a pesquisa –,

os mesmos se encontravam, ao transcorrer do Curso, no período de estágios supervisionados, de elaboração e orientação de trabalhos de conclusão de Curso, uma etapa diferenciada da desenvolvida até o Eixo Articulador 7 do Curso, dificultava por vezes o acesso ou o retorno de suas respostas.

III. Elaborar e apresentar uma definição de um conceito de Ensinar, bem como de definir outros conceitos correlacionados, no que diz respeito à natureza desta pesquisa, que oportunizasse o necessário suporte teórico-metodológico para a sua concretização.

IV. Investigar o objeto central do estudo, o ensinar, no âmbito da Educação Superior a Distância, a partir do qual se considera que iniciativas educacionais, em nível de graduação, são ainda recentes.

V. Propor e desenvolver uma pesquisa que tivesse como objeto central de estudo a ação de ensinar, e ademais de traçar dentro desse foco de investigação relações entre a Teoria da Epistemologia Genética e a Educação.

Através de procedimentos de coleta de dados, em especial da aplicação do questionário e da realização da entrevista, o desenvolvimento da pesquisa oportunizou aos seus participantes reflexões teórico-práticas sob o objeto de investigação, embora esse não se encontre entre os objetivos propostos pela pesquisa. Durante a coleta e a análise dos dados obtidos, foi possível visualizar diversos depoimentos nos quais alguns dos integrantes do Curso partícipes da pesquisa verbalizaram e/ou registraram reflexões sobre suas concepções e práticas de ensinar no Curso, a partir das quais já se pode considerar que a pesquisa colaborou, de alguma forma, ainda que seja em menor parcela, na trajetória formativa do Curso. Ou seja, não apenas o produto da pesquisa pode possibilitar subsídios teórico-práticos relevantes para o contexto investigado, mas também os seus processos, ainda que, reforçando o que já foi considerado, não tenham sido objetivos da pesquisa.

Por meio da coleta e análise de dados também foi possível visualizar o envolvimento e comprometimento de alunos, tutores, professores e coordenadores partícipes da pesquisa com a proposição e concretização do Curso de Licenciatura em

Pedagogia a Distância, da Faculdade de Educação da UFRGS. Essa relação proximal com o Curso refletiu positivamente, de certa forma, na qualidade dos dados fornecidos pelos mesmos à pesquisa e na dos que foram levantados pela pesquisadora em fontes de registros de ações e interações realizadas entre os integrantes do Curso. Nesse sentido, um aluno (A76-O) contribuiu com o seguinte depoimento à pesquisa:

Tive o privilégio de ser aluna do PEAD. Através do curso encontrei respostas para muitas inquietações sobre o ensinar e aprender, no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Hoje me vejo uma profissional, dona de um olhar mais crítico, no que tange as diferenças dos sujeitos aprendentes que me são confiados anualmente, enquanto professora.

Sendo assim, foi fundamental para a pesquisa a colaboração de seus partícipes, tanto dos que contribuíram na etapa de realização do estudo piloto, quanto dos que contribuíram com o fornecimento dos dados que, por meio de sua análise, possibilitaram uma resposta ao problema e às questões norteadoras da pesquisa. Portanto, a pesquisadora agradece aos partícipes da pesquisa por suas imprescindíveis contribuições.

Também é o momento de agradecer aos organizadores e executores do Curso, o primeiro de licenciatura a distância na UFRGS, por oportunizarem a alunos da graduação e pós-graduação da Universidade que o mesmo se constitua um campo aberto para pesquisas e publicações acadêmicas de diversos temas de investigação na área educacional. Tratando especificamente desta pesquisa, é preciso assinalar que houve por parte das coordenações do Curso um significativo acolhimento da mesma, de sua proposta a sua concretização. A esse respeito, um professor (P.C109-O), que também atua como coordenador no Curso, contribuiu com o seguinte depoimento à pesquisa:

Considerando a existência de preconceito quanto à modalidade de ensino a distância, e também no sentido de constituir referenciais para que se compreenda melhor o processo de ensinar e aprender a distância, o desenvolvimento e ampliação das pesquisas nessa área do conhecimento é de fundamental importância.

Salienta-se que, a partir desse depoimento e considerando outros fornecidos à pesquisa, pôde-se visualizar um expressivo contentamento por parte da maioria dos partícipes, independente das funções que exercem no mesmo (seja a de aluno, tutor, professor e/ou coordenador), por estar participando de um curso na UFRGS, uma universidade pública reconhecida nacionalmente por sua qualidade institucional, e, principalmente, pelas aprendizagens que suas vivências no Curso lhe proporcionam.

Apesar de o Curso ter encerrado suas atividades no primeiro semestre de 2011, a proposta de uma nova edição do mesmo está tramitando na Universidade, diante dos positivos resultados obtidos com a realização da primeira edição - durante a qual foi realizada essa pesquisa - e das ainda persistentes necessidades de formação acadêmica inicial e continuada de professores atuantes na educação básica em redes pública e privada de ensino do País.

Enquanto pesquisadora, autora da presente Tese, faz-se necessário dizer, como palavras finais dessa trajetória acadêmica, que foi com grande satisfação que me propus e desenvolvi esta pesquisa com interesse em investigar como se processa o ensinar no Curso PEAD/UFRGS, curso esse com o qual colaborei anteriormente como professora e pesquisadora, conforme já referido. Através da elaboração do referencial teórico da Tese, ademais de embasar a investigação proposta, objetivei apresentar contribuições teórico-práticas relevantes para a área de estudo, isto é, a Educação Superior a Distância. Esse foi um exercício reflexivo desafiante e relevante para a concretização da pesquisa, bem como para o entendimento contextualizado de seus resultados. Através da coleta e análise dos dados e dos resultados da pesquisa, pude aprofundar meu conhecimento sobre como os sujeitos do Curso propõem, estruturam e desenvolvem o seu ensinar e nesse processo investigativo refletir sobre o objeto de estudo, bem como, paralelamente, sobre minhas próprias concepções e práticas de ensinar.

Para finalizar, cabe ressaltar que o ensinar na Educação Superior a Distância consiste em uma temática de estudo ainda pouco investigada em pesquisas acadêmicas nacionais. A proposição da presente Tese intencionou contribuir para o fomento de estudos nessa área. Para tanto, a pesquisa suscitou diversos temas de investigação. O que se concebe por ensinar, o que se intenciona com o ensinar, quais perspectivas teórico-práticas orientam o ensinar, quais são as atividades de ensinar, como se organizam as atividades de ensinar, o que se ensina, a quem se ensina, como se costuma ensinar, como se percebe que se ensina, quem é ensinado, quem ensina, quem aprende, como se percebe que se aprende foram questões tratadas ao longo da Tese e que podem ser investigadas com mais profundidade em futuras pesquisas na área da Educação Superior a Distância, podendo ser analisadas a partir de outras propostas formativas. Essas questões, entre outras dentro dessa área, poderão ser aprofundadas pela pesquisadora em seus futuros trabalhos, como continuidade da presente pesquisa ou nova proposição investigativa.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5.ed. Trad. Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDREATTA DA COSTA, Luciano Andreatta Carvalho da; GELATTI, Lilian Schwab; FAVERO, Rute Vera Maria; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Aprendizagem na Educação a Distância: ações e caminhos percorridos por um grupo de pesquisa multidisciplinar. In: SANTOS, Carlos Alberto dos; ANDREATTA DA COSTA, Luciano; FOOHS, Marcelo Magalhães. (Org.). *E@D.br - Educação a Distância em Universidades Brasileiras: Desafios e Perspectivas*. Porto Alegre/RS - Brasil, 2008, p. 69-81.

ALONSO, Kátia Morosov. Educação a Distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, Oreste (Org.). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. NEAD/IE – UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

ARETIO, Lorenzo García. *La Educación a Distancia: de la teoría a la práctica*. 2.ed. Barcelona: Ariel, 2002.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BACHELARD, Gaston. *Epistemologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Petrópolis, TJ: Vozes, 2003.

BECKER, Fernando. Aprendizagem e Conhecimento. In: BECKER, Fernando (Org.). *Aprendizagem e Conhecimento Escolar*. Pelotas: EDUCAT, 2002.

_____. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEHAR, Patricia Alejandra; LEITE, Silvia Meirelles; BORDINI, Sandra; SOUZA, Lúcia Barros de; SIQUEIRA, Luciano Goularte. O Processo Avaliativo do ROODA: uma proposta interdisciplinar. *Renote Revista Novas Tecnologias da Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, 2006.

_____, _____; COLOMBO, Maria Carolina; AMARAL, Caroline Boher. A categorização das funcionalidades do ambiente virtual ROODA. *Renote Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2005.

_____, _____; KIST, Silvia; BITTENCOURT, Juliano. A caminho de um ambiente de aprendizagem a distância - ROODA - Rede cOOperativa De Aprendizagem. In: *XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 2001, Vitoria - Espírito Santo. Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2001. v. 1. p. 89-95.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. O Crescimento da Educação a Distância. *Zero Hora*, Porto Alegre, 22 abr. 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDAS, Mérion C.; CARVALHO, Marie J. S.; NEVADO, Rosane A. Formação de Professores: pressupostos pedagógicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia/EAD. *Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 143-167, 2005a.

_____. *Projeto: Curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2005b.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1992.

_____. *A Reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa: Editorial Vega, 1978.

BRASIL. Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância – 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 20 set. 2009.

BRASIL. *LDB*. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 22 nov. 2008.

BRASIL. *SEED*. Secretaria de Educação a Distância – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=247> Acesso em: 23 mai. 2008a.

BRASIL. *SEED*. Secretaria de Educação a Distância – MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=61&Itemid=190>> Acesso em: 23 mai. 2008b.

BRASIL. *UAB*. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>> Acesso em: 27 dez. 2008c.

BROCCOLINI, Giustino. *Pedagogia*: nomenclatura e problemática. Napoli, Edizioni Scientifiche Italiani, 1990.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de Teses. Disponível em: < <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 15 jan. 2012.

CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação*: economia, sociedade e cultura. 8.ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *A Galáxia da Internet*: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003a.

_____. *A Sociedade em Rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 7.ed. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 2003b.

_____. *O Fim do Milênio*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v.3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003c.

_____. *O Poder da Identidade*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 3.ed. v.2. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CARVALHO, M.J.; NEVADO, R.A.; BORDAS, M.C.. *Guia do Professor*. Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância - Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Faculdade de Educação (FACED). Porto Alegre, 2006a.

_____. *Guia do Tutor*. Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância - Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Faculdade de Educação (FACED). Porto Alegre, 2006b.

_____. *Guia do Aluno*. Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância - Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Faculdade de Educação (FACED). Porto Alegre, 2006c.

CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 97, mai. 1996, p. 47-63.

COLL, GILLIÉRON. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, Luci Banks (Orgs.) *Piaget e a Escola de Genebra*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (Org.). *Tratado das Ciências Pedagógicas*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1974.

DELVAL, Juan. Jean Piaget - O conhecimento, um processo de criação In: SEBARROJA, Jaume Carbonell et al. (Org.). *Pedagogias do século XX*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

ESUD. *Congresso Nacional de Educação a Distância*. Disponível em: <<http://www.unirede.br/esud+senaed2008/apresentacao/esud2008.html>> Acesso em: 26 mai. 2008.

FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling Franco. O programa Pro-Licenciatura: gênese, construção e perspectivas. In: SEED. *Desafios da educação a distância na formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

_____. *O construtivismo e a educação*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004a.

_____. (Org.). *Educação a Distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2004b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Cambio*. Bogotá: Editorial América Latina, 1970.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2002.

GELATTI, Lilian Schwab; PREMAOR, Vânia Ben; ARAÚJO, Alexandre Ramos. Tutoria na Educação a Distância: Proposta do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. *Educar em Revista* (Impresso), v. 2, p. 153-172, 2010.

GELATTI, Lilian Schwab; PREMAOR, Vânia Ben. Auto-Avaliação da Atuação da Tutoria no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância de uma Universidade Brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 22, n. 2, 2009, p. 219-248.

GELATTI, Lilian Schwab. Da Proposta à Prática Pedagógica da (Inter)disciplina Escola, Projeto Pedagógico e Currículo do Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS. In:

SANTOS, Carlos Alberto dos; ANDREATTA DA COSTA, Luciano; FOOHS, Marcelo Magalhães. (Org.). *E@D.br - Educação a Distância em Universidades Brasileiras: Desafios e Perspectivas*. Porto Alegre/RS - Brasil, 2008, p. 121-135.

GELATTI, Lilian Schwab. *A Formação de Educadores de Jovens e Adultos: potencializadora e potencializada pela educação a distância*. – Porto Alegre, 2005. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2005.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Os Procesos de Ensino-Aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Comprender e Transformar o Ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. *Aprendizagem e Estrutura do Conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

KESSELRING, Thomas. Os Quatro Níveis de Conhecimento em Jean Piaget. *Educação e Realidade*, São Paulo, v.15, n.1, p. 3-22, jan/jun. 1990.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LITWIN, Edith. Das Tradições à Virtualidade. In: LITWIN, Edith (Org.). *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. O (Velho e Bom) Caderno de Campo. *Revista Sexta-feira*, São Paulo, nº 1, 1 mai. 1997.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Educação. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) *Dicionário em Construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a Inteligência em Evolução*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, Roque de. *Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*. Porto Alegre: 2003a. (Mimeografado)

_____. *Análises Qualitativas: análise de conteúdo? análise de discurso?* Porto Alegre: 2003b. (Mimeografado)

_____; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Orgs.) *Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a educação em novos tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. Análise de Conteúdo. *Educação*, Porto Alegre, ano XXII, n.37, p.7-32, mar. 1999.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan G. Ramos. Pesquisa em Sala de Aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a educação em novos tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva de. (Org.). *Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores*. Porto Alegre/RS - Brasil: Ricardo Lenz, 2007.

PALHARES, Roberto. *Por uma Educação sem Barreiras*. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2007.

PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastasia. (Org.). *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PETERS, Otto. *Didática do Ensino a Distância*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2007.

PRETI, Oresti. Educação a Distância e Globalização: desafios e tendências In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 79, nº. 191, jan./abr., 1998, p. 19-30.

_____. A Formação do Professor na modalidade a distância: (DES) construindo metanarrativas e metáforas. In: PRETI, Oresti (Org.). *Educação a Distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

PIAGET, Jean. *Abstração Reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus, 1994.

_____. *Para onde vai a Educação?* 11.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

_____. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

_____. *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983.

_____. *A Tomada de Consciência*. São Paulo: Melhoramentos, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

_____; GRÉCO, Pierre. *Aprendizagem e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

_____. Desenvolvimento e Aprendizagem. In: LAVATELLY, C.S.; STEENDLER, F. *Reading in Child Behavior and Development*. New York: Hartcourt Brace Jonovich, 1972.

_____. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970a.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SANTOS, Carlos Alberto dos; ANDREATTA DA COSTA, Luciano; FOOHS, Marcelo Magalhães (Org.). *E@D.br - Educação a Distância em Universidades Brasileiras: desafios e perspectivas*. Porto Alegre/RS - Brasil: UERGS, 2008.

SEGENREICH, Stella Cecillia Duarte. Políticas de EAD e seu Impacto no Ensino Superior Brasileiro. *LatinEduca2004.com*. Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educacion a Distância, 2004.

SELLTIZ, Claire et al. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. ed. rev. São Paulo: E.P.U., 1975.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Orientações Iniciais e Finais do Questionário

Orientações Iniciais do Questionário

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: ENSINAR NO CURSO PEAD/FACED/UFRGS

Aos(às) Alunos(as), Tutores(as), Professores(as) e Coordenadores(as) do Curso PEAD/UFRGS:

Pedimos sua contribuição com a pesquisa de doutorado de Lilian Schwab Gelatti, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, a qual trata sobre o Ensinar na Educação Superior a Distância, orientada pelo Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco, respondendo ao questionário em relação ao *Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância* da Faculdade de Educação da UFRGS.

Esse questionário objetiva levantar dados sobre o *Ensinar no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS*.

Solicita-se que o questionário seja respondido pelos alunos (dos cinco Polos), tutores (os presenciais e os a distância), professores e coordenadores (do curso, dos polos, do eixo e das interdisciplinas) que participaram do 7º Eixo Articulador do Curso.

Orientações para o preenchimento do Questionário:

- I) Para responder às questões tenha presente toda a sua trajetória e o trabalho que você desenvolve e/ou desenvolveu no *Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS*. Isto é, considere a sua atuação no 7º Eixo Articulador do Curso e, caso tenha participado de outros Eixos, nos que atua e/ou atuou ao longo do desenvolvimento do Curso.
- II) O questionário é composto por questões de múltipla escolha e por questões dissertativas.
- III) Nas questões de múltipla escolha, marque a(s) alternativa(s) que contemple(m) sua resposta. Você poderá marcar uma ou mais alternativas como resposta.
- IV) Caso seja necessário, poderá se utilizar do espaço intitulado “Outros”, que consta após as alternativas de cada questão, para registrar e/ou complementar a sua resposta, e do espaço intitulado “Observações”, que consta no final do questionário, para registrar alguma informação adicional desejada.
- V) Busque responder ao questionário da forma mais completa possível.
- VI) O seu preenchimento tem duração média de 30 minutos.
- VII) Identifique-se no final do questionário. Sua identidade será preservada.
- VIII) Os dados obtidos através da aplicação do questionário serão utilizados unicamente para os fins da referida pesquisa.
- IX) Alguns dos respondentes do questionário serão posteriormente convidados pela pesquisadora a participarem de uma entrevista.
- X) Essa atividade não contabiliza créditos aos alunos cursantes.
- XI) Se você deseja concluir o preenchimento do questionário em outro momento, salve o que foi parcialmente respondido. Não feche o questionário sem antes salvá-lo. Envie o questionário somente após responder às questões solicitadas.

Qualquer dúvida, entre em contato através do *e-mail* da pesquisadora:
liliangelatti@gmail.com ou lilian.gelatti@ufrgs.br

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Orientações Finais do Questionário

Agradeço pela sua colaboração à pesquisa.

**Em breve, você receberá o
"Termos de Consentimento Livre e Esclarecido do Informante".**

Caso exerça e/ou tenha exercido mais de uma função no Curso, você poderá responder novamente ao questionário para abranger outra função, distinta da que você indicou ao preencher o questionário nesse momento. Nesse caso, clique novamente no *link* de acesso ao questionário que lhe foi enviado por *e-mail*. Sua contribuição é de significativa relevância para a pesquisa.

Muito obrigada,

Lilian Schwab Gelatti

Doutorado em Educação - PPGEdu/ FAGED/ UFRGS

APÊNDICE B: Questões do Questionário

Função que você exerce no Curso:

Escolha somente uma função.

aluno/a tutor/a professor/a coordenador/a

Observação: Caso você exerça e/ou tenha exercido mais de uma função no Curso, opte pela função em que foi mais atuante para responder ao questionário. Se desejar, você poderá responder ao questionário mais de uma vez para abranger todas as funções que exerça e/ou tenha exercido no Curso. Neste caso, cada preenchimento do questionário deverá corresponder a uma função diferente. Por exemplo, se você atuou como tutor e como professor ao longo do Curso, poderá preencher e enviar o questionário uma vez como tutor e outra como professor.

1. Em quais atividades você esteve e/ou está envolvido(a) no Curso?

Escolha a(s) que mais se adequem(m).

- o planejamento (do Curso, de interdisciplinas, de aulas, de atividades e/ou de materiais)
- a elaboração de materiais do Curso
- a elaboração de materiais de interdisciplinas
- a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos para a educação
- a elaboração de produções teórico-práticas
- a publicação/divulgação de materiais e atividades propostas
- a ministração de aulas
- a intervenção em processos de ensinar e/ou aprender
- o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina
- a promoção, intermediação e dinamização de interações e problematizações
- o esclarecimento de dúvidas ou questões sobre o objeto de estudo
- o estabelecimento de incentivo ao desenvolvimento de aprendizagens
- o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens
- o atendimento individual e coletivo
- a explicação sobre conteúdos, materiais e/ou atividades
- o conhecimento de referenciais teórico-práticos
- o estudo e a aplicação de conhecimentos específicos
- a participação em reuniões e/ou encontros de formação
- a organização do ambiente de aula
- a avaliação de alunos
- a avaliação (de tutores, de professores e/ou de coordenadores)
- a aplicação de instrumentos avaliativos
- a publicação de registros avaliativos
- a orientação a alunos

- a orientação (a tutores, a professores e/ou a coordenadores)
 - a atuação a distância
 - a atuação presencial
 - a atuação na sede
 - a atuação no polo
 - Outros:.....
-

2. Entre as ações que você realiza e/ou realizou no Curso, na função que exerce, você considera que o ensinar está incluído?

- Sim. (*Atenção:* Se a resposta for “sim”, prossiga respondendo às demais questões)
 - Não. (*Atenção:* Se a resposta for “não”, responda SOMENTE às questões “11, 12 e 13”)
 - Outros:.....
-

Observação: Após escolher sua alternativa, leia a orientação apresentada entre parênteses ("ATENÇÃO") para poder continuar respondendo ao questionário.

3. O que envolve e/ou envolveu o seu ato de ensinar no Curso?

Escolha a(s) que mais se adequem(m).

- o planejamento (do Curso, de interdisciplinas, de aulas, de atividades e/ou de materiais)
- a elaboração de materiais do Curso
- a elaboração de materiais de interdisciplinas
- a utilização de meios e/ou recursos tecnológicos para a educação
- a elaboração de produções teórico-práticas
- a publicação/divulgação de materiais e atividades propostas
- a ministração de aulas
- a intervenção em processos de ensinar e/ou aprender
- o debate/discussão sobre conteúdos da interdisciplina
- a promoção, intermediação e dinamização de interações e problematizações
- o esclarecimento de dúvidas ou questões sobre o objeto de estudo
- o estabelecimento de incentivo ao desenvolvimento de aprendizagens
- o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens
- o atendimento individual e coletivo
- a explicação sobre conteúdos, materiais e/ou atividades
- o conhecimento de referenciais teórico-práticos
- o estudo e a aplicação de conhecimentos específicos
- a participação em reuniões e/ou encontros de formação
- a organização do ambiente de aula
- a avaliação de alunos
- a avaliação (de tutores, de professores e/ou de coordenadores)

- a aplicação de instrumentos avaliativos
 - a publicação de registros avaliativos
 - a orientação a alunos
 - a orientação (a tutores, a professores e/ou a coordenadores)
 - a atuação a distância
 - a atuação presencial
 - a atuação na sede
 - a atuação no polo
 - Outros:.....
-

4. Como você organiza (estrutura) as suas ações/ atividades de ensinar no Curso?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. A quem você ensina no Curso?

Escolha a(s) que mais se adequem(m).

- aos alunos
 - aos tutores da sede
 - aos tutores de polo
 - aos professores de interdisciplina (incluindo os do seminário integrador)
 - aos coordenadores de polo
 - aos coordenadores de interdisciplina
 - aos coordenadores gerais do Curso
 - aos gerentes (ou coordenadores) no polo
 - aos técnicos de suporte da área tecnológica
 - aos técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso)
 - Outros:.....
-

6. O que você intenciona (objetiva) com o seu ensinar no Curso?

Escolha a(s) que mais se adequem(m).

- Promover o aprender
- Garantir/ efetivar o aprender
- Socializar conhecimentos
- Transmitir conhecimentos

- () Desenvolver quem está sendo ensinado
 - () Aperfeiçoar o ato de ensinar
 - () Outros:.....
-

7. O que você ensina no Curso?

Escolha a(s) que mais se adequem(m).

- () conhecimentos científicos
 - () conhecimentos do cotidiano
 - () competências
 - () atitudes
 - () habilidades
 - () valores e princípios
 - () crenças e tradições
 - () Outros:.....
-

8. Como você costuma ensinar algo a alguém no Curso?

.....

.....

.....

.....

.....

9. Como você percebe que ensinou algo a alguém no Curso?

.....

.....

.....

.....

.....

10. Que perspectiva(s) teórico-prática(s) orienta(m) (fundamenta) o seu ensinar no Curso?

Escolha a(s) que mais se adequem(m).

- () Perspectiva apriorista. Especifique:
- () Perspectiva interacionista. Especifique:
- () Perspectiva empirista. Especifique:

() Outros:.....

11. Você considera que seja ensinado por alguém no Curso?

() Sim. (*Atenção:* Se a resposta for “sim”, responda as subquestões “11.1” e “11.2” e, depois, prossiga respondendo às questões “12 e 13”)

() Não. (*Atenção:* Se a resposta for “não”, responda SOMENTE às questões “12 e 13”)

() Outros:.....

11.1 Caso você considere que seja ensinado no Curso, quem lhe ensina?

Escolha a(s) que mais se adequem(m).

- () os alunos
- () os tutores da sede
- () os tutores de polo
- () os professores de interdisciplina (incluindo os do seminário integrador)
- () os coordenadores de polo
- () os coordenadores de interdisciplina
- () os coordenadores gerais do Curso
- () os gerentes (ou coordenadores) no polo
- () os técnicos de suporte da área tecnológica
- () os técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso)
- () Outros:.....

11.2 Caso você considere que seja ensinado no Curso, como percebe que aprendeu algo?

.....

12. Para você, quem aprende no Curso?

Escolha a(s) que mais se adequem(m).

- () os alunos
- () os tutores da sede
- () os tutores de polo

- () os professores de interdisciplina (incluindo os do seminário integrador)
 - () os coordenadores de polo
 - () os coordenadores de interdisciplina
 - () os coordenadores gerais do Curso
 - () os gerentes (ou coordenadores) no polo
 - () os técnicos de suporte da área tecnológica
 - () os técnico-administrativos (incluindo os da secretaria do Curso)
 - () Outros:.....
-

13. O que é ensinar para você?

Escolha a(s) que mais se adequem.

- () É intervir no processo de aprendizagem
 - () É transmitir/ repassar conhecimentos
 - () É incentivar o despertar de conhecimentos programados biologicamente
 - () É construir conhecimentos a partir de relações e interações
 - () É deixar/ permitir que a aprendizagem seja autogerada
 - () É reproduzir/ repetir conhecimentos para sua fixação
 - () É provocar/ instigar o processo de aprendizagem a partir de condições prévias
 - () Outros:.....
-

14. Nome completo do respondente do questionário:

É necessário que você se identifique antes de enviar o questionário.
Por favor, preencha o seu nome completo.

.....

Observação: Esse questionário não é anônimo, porém é confidencial, isto é, o respondente do questionário não será identificado ou apresentado de forma identificável em publicações da pesquisa.

Observações:

.....

.....

.....

.....

.....

APÊNDICE C: Orientações Iniciais da Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU
DOCTORADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADOR: Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco
PESQUISADORA: Lilian Schwab Gelatti

ORIENTAÇÕES INICIAIS PARA A ENTREVISTA

Prezado Partícipe da Pesquisa:

1. As questões da entrevista se referem a sua trajetória e ao trabalho que você desenvolve e/ou desenvolveu no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS, objetivando complementar sua resposta às questões do questionário de pesquisa. Isto é, considere a sua atuação no 7º Eixo Articulador do Curso e, caso tenha participado de outros Eixos, nos que atua e/ou atuou ao longo do desenvolvimento do Curso.
2. As questões da entrevista são as mesmas do questionário. Porém, não será feito nenhum cruzamento entre sua resposta ao questionário e sua resposta à entrevista no que se refere à coerência entre as respostas fornecidas, pois esse tipo de cruzamento de dados não se encontra entre os objetivos da pesquisa.
3. A proposta da entrevista é que você possa responder as questões de forma aberta, buscando exemplificar sua resposta sempre que possível e complementar sua resposta respectiva às questões do questionário.
4. Os dados obtidos através da entrevista serão utilizados unicamente para os fins da referida pesquisa.
5. A entrevista é confidencial, isto é, o respondente da entrevista não será identificado ou apresentado de forma identificável em publicações da pesquisa.
6. Caso seja necessário, poderá se utilizar do espaço intitulado “Observações”, que consta no final das questões de entrevista, para adicionar alguma informação desejada.

Muito obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE D: Questões da Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADOR: Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco
PESQUISADORA: Lilian Schwab Gelatti

INSTRUMENTO DE PESQUISA – ENTREVISTA

*ALUNOS, TUTORES, PROFESSORES E COORDENADORES
DO CURSO - PEAD/UFRGS*

Agradecendo sua colaboração à pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS que trata sobre o *Ensinar na Educação Superior a Distância*, peço que responda às questões elencadas abaixo.

Função que você exerce no Curso:

() aluno/a () tutor/a () professor/a () coordenador/a

Responda as questões abertas apresentadas a seguir, buscando, quando possível, exemplificar a sua resposta a partir de situações vivenciadas no Curso PEAD:

1. Em quais atividades você esteve e/ou está envolvido(a) no Curso?

Resposta:

2. Entre as ações que você realiza e/ou realizou no Curso, na função que exerce, você considera que o ensinar está incluído?

Resposta:

3. O que envolve e/ou envolveu o seu ato de ensinar no Curso?

Resposta:

4. Como você organiza (estrutura) as suas ações/ atividades de ensinar no Curso?

Resposta:

5. A quem você ensina no Curso?

Resposta:

6. O que você intenciona (objetiva) com o seu ensinar no Curso?

Resposta:

7. O que você ensina no Curso?

Resposta:

8. Como você costuma ensinar algo a alguém no Curso?

Resposta:

9. Como você percebe que ensinou algo a alguém no Curso?

Resposta:

10. Que perspectiva(s) teórico-prática(s) orienta(m) (fundamenta) o seu ensinar no Curso?

Resposta:

11. Você considera que seja ensinado por alguém no Curso?

Resposta:

11.1. Caso você considere que seja ensinado no Curso, quem lhe ensina?

Resposta:

11.2. Caso você considere que seja ensinado no Curso, como percebe que aprendeu algo?

Resposta:

12. Para você, quem aprende no Curso?

Resposta:

13. O que é ensinar para você?

Resposta:

Observações (caso deseje adicionar informações):

APÊNDICE E: Termo de Consentimento Livre e Informado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, [seu nome completo],
 [sua função no Curso: aluno(a), tutor(a), professor(a) ou coordenador(a)], do Curso de Graduação em Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD/UFRGS), firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em *participar, como voluntário(a), da pesquisa* de doutorado de Lilian Schwab Gelatti, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, orientada pelo Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco, após leitura e concordância com os seguintes termos:

I. A presente pesquisa se propõe a estudar o ensinar na educação superior a distância, tendo como contexto de investigação o Curso de Graduação em Pedagogia a distância da UFRGS. Os dados da pesquisa serão coletados pela referida pesquisadora em espaços e/ou tempos do Curso através do levantamento de informações (por exemplo, em documentos e em ambientes virtuais), da aplicação de questionários, da realização de entrevistas.

II. O participante da pesquisa aceitou a preencher um questionário e/ou a participar de uma entrevista, com a finalidade de colaborar com a pesquisa.

III. O participante da pesquisa não será identificado ou apresentado de forma identificável em publicações da pesquisa.

IV. A publicação da pesquisa tem finalidade acadêmica, esperando contribuir para a produção de conhecimento na área do objeto estudado.

.....(cidade), (dia) de (mês) de 2010

Assinatura do participante da pesquisa