

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA ONLINE  
- dimensões didáticas da prática pedagógica -**

**ALDECI CACIQUE CALIXTO**

**Uberlândia/MG  
2012**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

---

C154d Calixto, Aldeci Cacique, 1962-  
2012 Docência universitária online : dimensões didáticas da  
prática pedagógica / Aldeci Cacique Calixto. - 2012.

212 f.

Orientadora: Silvana Malusá Baraúna.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa  
de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Professores universitários - Teses.  
3. Ensino a distância - Teses. 4. Prática de ensino – Teses. I.  
Baraúna, Silvana Malusá. II. Universidade Federal de  
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Título.

---

CDU: 37

**ALDECI CACIQUE CALIXTO**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA ONLINE  
- dimensões didáticas da prática pedagógica -**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Silvana Malusá Baraúna.


Uberlândia/MG  
2012


**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA ONLINE**  
**- dimensões didáticas da prática pedagógica -**

Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

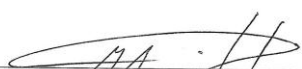
Área de concentração: Saberes e práticas educativas.

Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Silvana Malusá Baraúna  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Marilena Aparecida de Souza Rosalen  
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Rejane Maria Ghisolfi da Silva  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Arlindo José de Souza Júnior  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Geovana Ferreira Melo  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Destaque-se a contribuição no momento da defesa por meio weconferência do Prof. Dr.  
António José de Meneses Osório – Universidade do Minho – Portugal*

Uberlândia/MG, 15 de junho de 2012.

## EPÍGRAFE

seria mais fácil fazer como todo mundo faz  
o caminho mais curto, produto que rende mais  
seria mais fácil fazer como todo mundo faz  
um tiro certo, modelo que vende mais  
[...]  
mas nós vibramos em outra frequência  
sabemos que não é bem assim  
se fosse fácil achar o caminho das pedras  
tantas pedras no caminho não seria ruim.

Outras Frequências -Engenheiros do Hawaii - Composição: Humberto Gessinger

## **DEDICATÓRIA**

**Reconheço em gratidão o imenso amor de Deus por mim**

## **AGRADECIMENTOS**

A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - pelo financiamento do estágio científico na Universidade do Minho por meio de bolsa sanduíche.

A Universidade do Minho pela possibilidade de concretização do estágio científico.

A Universidade Federal de Uberlândia pelo apoio a este processo de capacitação e ao estágio científico.

À profa. Silvana Malusá Baraúna pela orientação e amizade.

Ao prof. António José de Meneses Osório pelo acolhimento em Portugal e orientação.

Aos professores Arlindo José de Souza Jr e Geovana Ferreira Melo pelas contribuições no exame de qualificação e na banca de defesa.

As professoras Marilena Aparecida de Souza Rosalen e Rejane Maria Ghisolfi da Silva pelas contribuições na banca de defesa.

Aos professores participantes pela generosidade de seus depoimentos e respostas.

Ao Prof. Carlos Henrique de Carvalho pelo seu apoio como coordenador em diversas situações.

Ao prof. Roberto Puentes pelas importantes indicações bibliográficas.

Aos professores e servidores do Programa de Pós-graduação em Educação da FAGED/UFU.

## AFETOS E CARINHOS

A experiência da amizade parece se estender além do tempo e do espaço, na eternidade. Um amigo é alguém com quem estivemos desde sempre e, apesar de sermos passageiros sobre a terra, nossa presença será sempre resguardada nos corações daqueles a quem amamos...

À família

**Marielle, Felipe, Tatiane e Tiago** – amigos de dentro da alma, tatuados para sempre no meu coração

**Bela (Beloní)** – inspiração dos meus dias mais difíceis e alegria de todos eles

**Zé (Henrique)** – consolador, amigo mais chegado que irmão

**Val (Valéria)** – aquela que nos traz paz, que nos aproxima

**Mi (Aldemir)** – de quem eu sou capaz de ouvir os silêncios e admirar as palavras

**Alencar** – o pai, que deixou saudades e cujos olhos, de alguma forma, ainda me acompanham

**D. Dé** – a mãe, que é ao mesmo tempo filha, com quem dou boas risadas

**Paulo, Isabela, Caíque, Lara e Heloisa** – companheiros de alegrias, esperança dos meus dias

**Pedro** – companheiro leal de todos os meus apuros e solução de todos os “Bios”

**Henrique e Ane** – meus preciosos “caçulinhas”

**Marcondes** – guardado no coração e muito amado

Aos amigos

**Monica** – exemplo de determinação e sonho

**Cristiane** – que me ajudou a crescer e a enxergar outros mundos

**Flaviana** – cuja amizade foi uma descoberta

**Roberto** – irmão por parte de tese

Aos meus incentivadores

**Silvana** – que se colocou no lugar de amiga e não poupou energia e coragem ao meu lado

**Arlindo** – que confiou em mim e me incentivou a seguir em frente

**Prof. Osório** – por cada palavra de estímulo, por cada acolhida carinhosa

**Geovana** – que não se furtaram a ajudar, a corrigir caminhos e animar-me a prosseguir

Aos companheiros

**Professores participantes** – acolhedores dos meus sonhos, indicadores dos caminhos desse trabalho, cujos nomes não posso escrever e não posso esquecer

**Viviane, Alicia e Erica** – pelo apoio nas tarefas mais árduas

**Professores e funcionários da FAGED** – Sob esta designação genérica estão rostos e corações fraternos

....porque o meu saber não se descola daquilo que sou: um pouco de cada um e muito de todos.



## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E TABELAS.....	i
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	ii
LISTA DE ANEXOS/APÊNDICES.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUÇÃO.....	15
Cap. I: DOCÊNCIA ONLINE: as máquinas, o conhecimento, os professores e os alunos.....	22
1.1 Sociedade do conhecimento e a tarefa educativa.....	23
1.1.1 – Tecnologias como construções socioculturais.....	23
1.1.2 – Conhecimento e tecnologias.....	26
1.1.3 – Proposições de estruturação dos processos educativos.....	32
1.1.4 – Desafios a tarefa educativa.....	35
1.2 Docência Online.....	38
1.2.1 – Fundamentos da docência – o agir do professor.....	39
1.2.2 – Conceito de educação online.....	42
1.2.3 – Ensino e aprendizagem – Ação e funções docentes.....	45
1.3 Material didático e Mídias do conhecimento.....	58
1.4 As regulações da UAB.....	60
1.4.1 – Histórico das ações da UAB.....	60
1.4.2 – Análise dos documentos da UAB.....	64
Cap. II: TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E PRINCÍPIOS DIDÁTICOS...	72
2.1- Teorias pedagógicas.....	73
2.2- Teoria Histórico Cultural.....	77
2.3 Categorias fundamentais .....	82
2.3.1 – Formação de conceitos científicos.....	83
2.3.2 - Zona de desenvolvimento próximo.....	87
2.3.3 – Mediação.....	89
2.3.4 – Significação.....	91
2.4 Princípios didáticos.....	93
2.5 Possibilidades de síntese.....	103
2.5.1 – Dimensão educativa .....	104
2.5.2 – Dimensão epistêmica .....	105
2.5.3 – Dimensão de sistematização e dialogicidade teoria e prática.....	107

2.5.4 - Dimensão consciente e ativa .....	109
2.5.5 – Dimensão de vinculação concreto/abstrato.....	110
2.5.6 – Dimensão retroalimentativa e dinâmica .....	112
2.5.7 - Dimensão coletiva e interativa.....	113
2.5.8 – Dimensão investigativa .....	115
2.5.9 – Dimensão humana .....	117
2.5.10 - Dimensão da articulação na prática (técnico, científico, ético, estético e político).....	118
2.6- Diálogo das categorias e dos princípios didáticos sintetizados.....	120
Cap.III PERCURSO DA PESQUISA.....	123
3.1 Panorama de investigação.....	124
3.2 Local da pesquisa.....	125
3.3 Sujeitos.....	129
3.4 Abordagem metodológica.....	131
3.5 Procedimentos e instrumentos .....	133
3.5.1 Formulário eletrônico.....	134
3.5.2 Entrevistas.....	141
3.5.2.1 Planejamento da entrevista.....	142
3.5.2.2 Construção do roteiro .....	142
3.5.2.3 Realização da entrevista .....	146
Cap. IV: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	148
4.1 Dados Gerais dos sujeitos pesquisados.....	148
4.2 Resultados .....	155
4.2.1 As Dimensões didáticas .....	155
4.2.2 A configuração da docência online.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	189
APÊNDICES.....	196

#### **Apêndice –I: TERMOS DE RESPONSABILIDADES**

- a. Termo de responsabilidade na correção ortográfica
- b. Termo de responsabilidade da Análise Estatística
- c. Termo de responsabilidade de transcrição Resumo/Abstract

#### **Apêndice -II – DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**

- d. Aprovação do CEP/UFU – Protocolo Registro 519/10
  - Instrumento Completo aprovado pelo CEP
  - TCLE
  - UMinho – Certificado de Estágio Científico Avançado
  - Cartas de apresentação/convite aos sujeitos da pesquisa
  - Roteiro de Entrevista
  - TCLE
  - Exemplo de transcrição das entrevistas

## **LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS**

**Quadro 1** – Padrões de utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação online

**Quadro 2** – Estrutura UAB

**Quadro 3:** Pasta - Comissão de Avaliação

**Quadro 4:** Pasta Direitos Autorais

**Quadro 5:** Pasta I Encontro das Comissões de Material Didático 2010

**Quadro 6:** Pasta Memória dos Fóruns de Área 2008-2010

**Quadro 7:** Pasta Legislação e Processos de Regulamentação

**Quadro 8:** Pasta Memória da Área de Pedagogia 2008-1020

**Quadro 9 :** Tendências pedagógicas - Libâneo (2005)

**Quadro 10 :**Princípios didáticos na literatura brasileira

**Quadro 11 :**Princípios didáticos na literatura internacional

**Quadro 12:** Princípios Didáticos

**Quadro 13:** Dimensão educativa

**Quadro 14:** Dimensão epistêmica

**Quadro 15:** Dimensão de sistematização e dialogicidade teoria e prática

**Quadro 16:**Dimensão consciente e ativa

**Quadro 17:**Dimensão de vinculação concreto/abstrato

**Quadro 18:**Dimensão retroalimentativa e dinâmica

**Quadro 19:**Dimensão coletiva e interativa

**Quadro 20:** Dimensão investigativa

**Quadro 21:** Dimensão humana

**Quadro 22:**Dimensão da articulação na prática (técnico, científico, ético, estético e político)

**Quadro 23:** Resumo: Dimensões, categorias e afirmativas

**Quadro 24:** Relação de todas as instituições públicas no âmbito da UAB que ofertam cursos de Pedagogia

**Quadro 25:** Instituições federais vinculadas a UAB pelos editais I e II que ofertam cursos de Pedagogia sem ênfase de formação

**Quadro 26:** Número de sujeitos por instituições

**Quadro 27:** Dimensões didáticas usadas na construção da escala

**Quadro 28:** Resumo das relações de cada item com os princípios e o referencial teórico

**Quadro 29:** FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS - Aspectos a serem observados na construção de materiais didáticos

**Quadro 30:** ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO – ZDP- Aspectos a serem observados na construção de materiais didáticos

**Quadro 31:** MEDIAÇÃO - Aspectos a serem observados na construção de materiais didáticos

**Quadro 32:** SIGNIFICAÇÃO- Aspectos a serem observados na construção de materiais didáticos

**Quadro 33:** Afirmativas exploradas nas entrevistas

**Quadro 34:** Resultados relativos a Dimensão Educativa

**Quadro 35:** Resultados relativos a Dimensão epistêmica

**Quadro 36:** Resultados relativos a Dimensão de sistematização e dialogicidade teoria e prática

**Quadro 37:** Resultados relativos a Dimensão consciente e ativa

**Quadro 38:** Resultados relativos a Dimensão da vinculação concreto/abstrato

**Quadro 39:** Resultados relativos a Dimensão retroalimentativa e dinâmica

**Quadro 40:** Resultados relativos a Dimensão coletiva e interativa

**Quadro 41:** Resultados relativos a Dimensão investigativa

**Quadro 42:** Resultados relativos a Dimensão humana

**Quadro 43:** Resultados relativos a Dimensão da articulação na prática (técnico, científico, ético, estético e político)

**Gráfico 1 -** *Continuum* da educação online

**Gráfico 2:** Identificação dos sujeitos por sexo

**Gráfico 3:** Identificação dos sujeitos por idade

**Gráfico 4:** Identificação dos sujeitos por tempo de docência online

**Gráfico 5:** Experiências dos sujeitos na produção de materiais didáticos

**Figura 1: Tela 1** – Formulário eletrônico

**Figura 2: Tela 2** – Formulário eletrônico

**Figura 3: Tela 3** – Formulário eletrônico

**Figura 4: Tela 4** - Formulário eletrônico

**Figura 5: Tela 1** – Afirmativas online

**Figura 6: Tela 2** – Afirmativas online

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

EAC - Ensino Assistido por Computador

LMS – Learning Management Sistem

MEC – Ministério da Educação

NTIC - Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

TCIC - Tecnologias Contemporâneas de Informação e Comunicação

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

## **LISTA DE APÊNDICES**

### **Apêndice –I: TERMOS DE RESPONSABILIDADES**

- a. Termo de responsabilidade na correção ortográfica
- b. Termo de responsabilidade da Análise Estatística
- c. Termo de responsabilidade de transcrição Resumo/Abstract

### **Apêndice -II – DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**

- d. Aprovação do CEP/UFU - Protocolo Registro 519/10
- e. **Fase I**
  - Instrumento Completo aprovado pelo CEP
  - TCLE
  - UMinho – Certificado de Estágio Científico Avançado
- f. **Fase II**
  - Cartas de apresentação/convite aos sujeitos da pesquisa
  - Roteiro de Entrevista
  - TCLE
  - Exemplo de transcrição das entrevistas

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo compreender a configuração da prática docente universitária online em relação aos chamados princípios didáticos depreendidos a partir do enfoque Histórico Cultural. A pesquisa teve como contexto os Cursos de Pedagogia a distância no âmbito da UAB nas dezessete IFES vinculadas pelos editais I e II. Os participantes foram professores atuantes ou que atuaram nestes cursos. Numa abordagem qualitativa do problema dois instrumentos de pesquisa foram usados: um formulário de relevância, respondido por 37 professores e entrevista semiestruturada, realizada com sete professores de cinco das dezessete IFES focadas. O estudo se desenvolveu a partir de três questões problematizadoras: (a) Que princípios didáticos podem ser depreendidos das concepções do Enfoque Histórico Cultural? (b) Qual o grau de importância que professores universitários, atuantes em cursos online, atribuem a estes princípios didáticos? (c) Como se configuram a prática docente universitária online e sua relação com os princípios didáticos? Com base na síntese em nas proposições dos autores nacionais Rangel (2005), Castanho (2006), Veiga (2006) e Martins (2006) e dos autores internacionais Klingberg (1978), Danilov (1984), Baranov, Bolotina e Slastioni (1989), Reyes e Pairol (2001) e Nuñez(2009) foi possível construir um quadro de dez princípios didáticos para fundamentação do ensino nomeados de Dimensões Didáticas. Os dados foram construídos a partir de dois eixos de análise: a) As Dimensões Didáticas b) A Configuração da docência online. Quanto ao eixo das Dimensões Didáticas observou-se, a partir dos resultados do formulário, que as dez dimensões construídas tem relevância na prática dos docentes. Entretanto, nem todos os elementos que compõem uma determinada dimensão são igualmente relevantes. Quanto ao eixo de configuração da docência online percebe-se que é uma prática em construção num de processo resignificação, sem rupturas traumáticas em que dialogam a experiência do presencial e a experiência nos cursos a distâncias.

## ABSTRACT

The present study aimed to understand the structure of teaching practice online university in relation to teaching principles called the inferred Focusing on Cultural History. The research has as context the courses by Distance Education in the UAB in seventeen bound by the edicts IFES I and II. Participants were teachers working or who worked in these courses. In order to Have a qualitative approach to the problem two research instruments were used: a relevant form, answered by 37 teachers and semi-structured interview performed with seven teachers from five of the seventeen IFES focused. The study developed from problematizing three questions: (a) Teaching principles can be inferred from the conceptions of the Cultural Historical Approach? (B) What the degree of importance to academics, working in online courses, attach to these teaching principles? (C) How to configure your teaching online university and its relationship with the teaching principles? Based on the synthesis the propositions of national authors Rangel (2005), Castanho (2006), Veiga (2006) and Martins (2006) and international authors Klingberg (1978), Danilov (1984), Baranov, Bolotina and Slastion (1989), Reyes and Pailon (2001) and Nunez (2009) it was constructed a framework with ten principles for teaching school grounds named Dimensions for Teaching. The data were constructed from two lines of analysis: a) Dimensions for Teaching b) Configuration of teaching online. Regarding the axis of Teaching dimensions could be observed from the results of the form, the ten built dimensions of relevance in the practice of teachers. However, not all the elements of a certain size are also relevant. Regarding the axis configuration of online teaching can be realized that it is a practice in Construction process of a new meaning without ruptures in that dialogue the experience of presence and experience in distance learning courses.



## INTRODUÇÃO

Espírito de Minas, me visita,  
e sobre a confusão desta cidade,  
onde voz e buzina se confundem,  
lança teu claro raio ordenador.  
Conserva em mim ao menos a metade  
do que fui de nascença e a vida esgarça

**Carlos Drummond de Andrade**  
**In: Prece de mineiro no rio.**  
**Antologia poética. Record, 2009.**

Nascido no Estado de Minas Gerais, Carlos Drummond de Andrade acreditava que o espírito mineiro ordenava-lhe o mundo e compunha a sua essência de homem forjado entre as montanhas das Gerais, sua cultura, tradição e valores. No poema, o poeta anseia por preservar essa essência, apesar dos embates do tempo. Lutava por manter-se fiel a si mesmo.

Da mesma maneira, podemos traçar um paralelo desses sentimentos e ideias no labor da pesquisa científica, que não comporta somente a teoria posta em exame ou a investigação de um fenômeno particular, mas a tudo isso se articula o modo de ser e estar no mundo de quem o realiza. Um pesquisador é produto e produtor de seu tempo, de sua história pessoal e da história coletiva, de suas relações com os outros e consigo mesmo.

Tal qual o poeta, vivemos na construção deste texto e na atividade de pesquisa que sustenta a necessidade de um raio ordenador que lance sua luz sobre o desejo ardente de uma escrita formal e técnica – que a academia solicita – e o estilo mineiro e poético da pesquisadora. Necessidade e estilo acharam cada qual o seu lugar, no esforço de trazer a estas tantas palavras algo mais que ciência, quem sabe talvez, consciência.

Mineiramente matutado ao longo dos mais de vinte anos de docência da autora e de suas diferentes vivências como professora e pesquisadora, o tema veio formando-se a partir da análise da profusão de estudos sobre ensino e tecnologia, dos diferentes embates e críticas que a temática tem provocado e nos discursos que vão do extremo otimismo ao profundo pessimismo, passando pelos mais diferentes tipos de interesses. Para os que desconhecem o termo, *matutar* é a arte de fazer ciência do matuto mineiro, do nativo das Minas Gerais. Dentro de cada mineiro, existe um matuto que o faz contemplar as coisas de uma maneira

quieta, mansa e sem pressa de emitir juízos. Matutar exige não só sossego de alma, mas largueza de visão, daquela que se adquire fincando o pé bem lá no alto de uma das muitas montanhas de Minas, de onde se *espia* até bem mais adiante.

Foi acompanhado desse modo mineiro de matutar que construímos o conhecimento que se apresenta ao leitor a partir deste ponto, empenhando-nos por nos manter fiéis ao compromisso com o rigor científico e conosco mesmos.

### **O caminho das pedras e as pedras do caminho: delimitação do problema**

As afirmações de que o aluno deve construir conhecimentos e de que o professor é o mediador nesse processo estão presentes em inúmeros trabalhos que discutem o ensino suportado por tecnologia, educação a distância, educação online e vão sendo repetidas com tal frequência que a adesão a essas ideias aproxima-se dos limites da devoção religiosa. Contudo, não fica igualmente claro se aqueles que dessas expressões se apropriaram têm delas um significado, um entendimento teórico ou a compreensão das decorrências dos conceitos emitidos para o ensino, em especial o superior. Não sabemos também se e em que medida esses termos, presentes nos discursos, materializam-se na prática dos docentes no contexto amparado por tecnologias.

Limitar-nos a fazer menções vagas sobre a construção de conhecimento sem a devida clareza quanto ao modo pelo qual isso se torna possível a professores e alunos parece ser o caminho fácil. Porém, não é igualmente fácil buscarmos explicações de caráter científico para a construção de conhecimento – traduzida como a articulação de sistemas simbólicos na apropriação da realidade por cada indivíduo e através da formação de conceitos. Também não é tarefa simples explicar a mediação entendida como função cognitiva e desenvolvida num contexto sócio-histórico. Mais difícil ainda é quando pensamos em como investigar em que medida as práticas educativas têm-se identificado com essa referência teórica. Acrescentemos a tudo isso o fato que, não raro, a academia – por um pretenso compromisso com a teoria – esquiva-se de produzir respostas um pouco mais pragmáticas que desenhem, com possibilidades mais objetivas, as práticas dos professores.

Sem dúvida é um caminho de pedras. Esta investigação não tem a presunção de descobri-lo, mas se dispõe a entender melhor as pedras que encontrar. Nossa preocupação com a dimensão operacional do ensino, sem perder de vista as demais, imprime a esta

pesquisa um caráter mais pragmático com o cuidado de desviar-se do praticismo. Por isso, escolhemos como ponto de reflexão não apenas a prática do ensino, mas também aquilo que a fundamenta. À medida que se constrói uma massa crítica de trabalhos de pesquisa sobre a docência no ensino superior e a docência online, mais fica evidente a necessidade de superar a ideia de que para ser professor é suficiente conhecer o conteúdo do ensino ou mesmo ser um bom pesquisador na especialidade em que atua (BARAÚNA e SILVA, 2007).

As demandas do trabalho docente, de modo geral, e no ensino superior, de modo mais específico, têm-se ampliado em relação ao que se espera do desempenho dos alunos e da participação das tecnologias nesse contexto. Cresce a necessidade de que os alunos sejam cada vez mais autônomos, sendo capazes de administrar o tempo nas tarefas e selecionar os conteúdos relevantes a esse processo (KENSKI, 2007). Para fazer frente à essa necessidade, a utilização dos recursos de tecnologia é uma opção importante, mas dentro de experiências que acomodem processos cooperativos, de troca e de diálogo. É sabido que o uso dos recursos telemáticos por si só não produzem esse efeito.

Como se vê, não passa despercebido o ritmo e os apelos da tecnologia à dinâmica humana, designada por variados termos: sociedade da informação, do conhecimento e sociedade da aprendizagem (ALARCÃO, 2003). Nem tampouco deixa de se notar as repercussões que trazem ao ensino e aprendizagem. Há o que se perguntar pelas contribuições que a didática pode oferecer no presente contexto.

Inserido no conjunto de esforços de vários pesquisadores em didática de pensar o ensino a partir das demandas que se desenham, este estudo a identifica como uma “função especial no conjunto dos estudos sobre o ensino e seu praticante. A ela é reservado o papel de ligação entre o que se sabe e espera do ensino, e o que e como se pode, e deve, coerentemente, fazer para consegui-lo” (MARIN, 2005, p.27).

A exploração da literatura sobre educação online, ação desenvolvida no conteúdo do Capítulo 1 deste texto – e que aqui não se vai detalhar – parece indicar uma didática que tem dado conta da primeira parte da função enunciada, qual seja, a de definir o que se sabe e espera do ensino. Há lacunas quanto ao o que e como se pode fazer para conseguir ensinar. Tanto a pesquisa quanto a ação docente parecem prescindir de referenciais no campo da didática que dêem conta de subsidiar práticas.

Ao contrário de desejar construir um sistema estático de regras e prescrições a serem seguidas, o esforço deste estudo centra-se na possibilidade de traçar mapas nos quais os docentes poderiam deslocar-se com mais intencionalidade e, talvez, com melhores resultados. Avaliamos que a questão não seria focar métodos e técnicas especificamente, mas analisar sob quais princípios se fundamenta a prática do ensino.

A ideia de estabelecer princípios que norteiem a tarefa educativa não é recente. Baranov, Bolotina e Slastioni (1989) remontam à ideia de “natureza lógica do ensino”, utilizada por Comênio, para situar a origem do uso dos princípios didáticos que foram nomeados de fundamentos. No contexto dos estudos didáticos socialistas de origem cubana, principalmente o debate sobre princípios didáticos, é fortemente retomado a partir dos anos 50 do século 20.

A revisão da literatura sobre docência online também indicou a recorrência de conceitos como mediação, interação, colaboração, dentre outros, e até mesmo a menção clara de Vygotsky e seus colaboradores. Mesmo colocado ao lado de diversos outros autores e concepções, o conteúdo do Enfoque Histórico-Cultural parece ter uma ressonância significativa e uma constância em diversos textos e autores, mesmo sem se aludir diretamente a Vygotsky.

O conceito de princípios didáticos e sua articulação com o Enfoque Histórico-Cultural parece acenar com a possibilidade de compreender a didática no contexto da docência online. Constituímos, desse modo, como questões problematizadoras para a pesquisa:

- A. Quais princípios didáticos podem ser apreendidos das concepções do Enfoque Histórico-Cultural?
- B. Qual o grau de importância que professores universitários, atuantes em cursos online, atribuem a esses princípios didáticos?
- C. Como se configura a prática docente universitária online e sua relação com os princípios didáticos?

As perguntas desta investigação abarcam não só os fundamentos didático-pedagógicos da ação docente, mas procuram alcançar sua materialidade nas práticas, vistas sob a perspectiva dos próprios professores. É nesse espaço que esta investigação se insere, tendo

como objetivo compreender a configuração da prática docente universitária online em relação aos chamados princípios didáticos depreendidos a partir do Enfoque Histórico-Cultural.

Essa meta se desdobra em outros quatro objetivos específicos:

- A. Compreender a docência universitária online frente ao que dizem os documentos oficiais da Universidade Aberta do Brasil – UAB, a literatura científica e os próprios docentes sobre o tema;
- B. Discutir os princípios didáticos, visando uma melhor compreensão da prática da docência universitária online;
- C. Destacar a metodologia utilizada na pesquisa percorrendo e refletindo sobre os caminhos estudados;
- D. Apresentar e discutir os resultados frente à aplicação do instrumento de pesquisa.

Apesar de ter como lócus de pesquisa cursos denominados de *a distância*, optou-se pelo termo educação online e, por extensão, docência online. Nesse sentido, Pretto (2001, p.42) corrobora ao afirmar que “a distinção entre presencial e a distância faz pouco sentido, pois estando essas tecnologias presentes, mudam as dimensões de espaço-tempo e, com isso, essa distinção presencial/a distância se esvazia”. A nós, parece fazer mais sentido, portanto, pensar o ensino-aprendizagem suportado por tecnologias do que nos remetermos ao desgastado cenário dos embates em torno do que se convencionou chamar de *educação a distância*.

Optou-se, desse modo, pelo que Moran (2003, p.39) denominou de educação online, definida como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência”. O autor esclarece que a educação online pode acontecer nos mais diferentes níveis desde a educação infantil à pós-graduação, desde cursos regulares a corporativos. Ele acrescenta que a educação online pode abranger “desde cursos totalmente virtuais, sem contato físico – passando por cursos semipresenciais – até cursos presenciais com atividades complementares fora da sala de aula, pela internet” (MORAN, 2003. p.39).

Cumpramos nos fazer um alerta a qualquer conclusão apressada que se possa ter em relação ao fato desta pesquisa investigar e definir princípios didáticos. Não se trata de uma

retomada ao tecnicismo, nem mesmo uma forma de neotecnicismo. Reconhecemos que os fenômenos humanos não podem ser enquadrados em preceitos rígidos e comuns a um universo variado, múltiplo e de inumeráveis contextos. Contudo, as similaridades, as confluências e as proximidades podem colaborar na construção de princípios como diretrizes gerais de caráter mais amplo (CASTANHO, 2006).

Instituições privadas ou públicas, diferentes níveis de ensino e diversos outros ambientes poderiam abrigar essa proposta de estudo abordando as perguntas formuladas. As experiências em ensino superior se mostram mais expressivas numericamente no contexto atual e, em termos das universidades públicas, os cursos no âmbito da UAB constituem as experiências recentes de maior destaque. Não se entenda por *destaque* a eficiência ou sucesso, mas sua significação em números de instituições envolvidas, alunos em formação, abrangência no território nacional e volume de recursos, isso para citar alguns aspectos. Segundo dados fornecidos à mídia pelo então secretário Carlos Bielschowsky, da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – Seead/MEC, em setembro de 2009, a UAB tinha 562 polos em funcionamento atendendo a 140 mil alunos e prevendo, para 2010, um número de 850 polos com 600 mil alunos atendidos. Dada à expressividade da UAB no cenário da construção de políticas públicas e mesmo como referência de práticas para educação online, avaliamos como locus relevante para a pesquisa proposta os cursos ministrados por meio dela estando-se, contudo, atentas a todos os questionamentos feitos ao seu sistema.

### **A estrutura do texto e sua relação com as tarefas de pesquisa**

O texto desta tese procura, em cada capítulo, uma inspiração em trechos de Drummond na tentativa de buscar o diálogo do poético e o técnico, num esforço de marcar a presença humana da pesquisadora inicialmente e dos pesquisados no decorrer do trabalho. Nesta Introdução, faz-se uma apresentação geral do problema.

No Capítulo 1, apresentamos um panorama da presença das tecnologias nos processos educativos. Buscamos compreender a docência universitária online, frente ao que dizem os documentos oficiais da UAB e a literatura científica sobre o tema.

Discutir as principais categorias ou os conceitos mais importantes do Enfoque Histórico-Cultural, bem como a fundamentação didática preconizada para sua prática é o

objetivo do Capítulo 2. Damos continuidade à análise teórica da docência tendo como foco a ideia de saberes pedagógicos para definir um substrato da ação dos docentes. Em seguida, fazemos a caracterização das teorias pedagógicas como um dos componentes desse substrato apresentando, na sequência e de forma mais detida, uma teoria pedagógica específica: o Enfoque Histórico-Cultural. Em seguida, discutimos a construção de princípios didáticos oriundos dessa concepção teórica.

Ao longo do Capítulo 3, delineamos a metodologia da pesquisa ao percorrer e refletir sobre os caminhos estudados. Além de situarmos a abordagem qualitativa com cuidado, descrevemos a construção e utilização dos instrumentos de pesquisa. Usamos como instrumentos, na primeira fase da investigação, um formulário eletrônico em *Escala Likert*, construído especificamente com base no diálogo dos princípios didáticos e os conceitos eleitos como fundamentais no Enfoque Histórico-Cultural.

Na segunda e última fase do trabalho, foram feitas entrevistas com professores atuantes ou que atuaram em cursos de Pedagogia no âmbito da UAB. A apresentação e discussão dos dados frente à aplicação do instrumento de pesquisa define o conteúdo do Capítulo 4.

Encerramos o texto com as considerações finais e os principais encaminhamentos que o processo investigativo apontou.

## CAPÍTULO I

### Docência universitária online: as máquinas, o conhecimento, os professores e os alunos

[...] a máquina do mundo se entreabriu  
para quem de a romper já se esquivava  
e só de o ter pensado se carpia

Abriu-se majestosa e circumspecta,  
sem emitir um som que fosse impuro  
nem um clarão maior que o tolerável[...]

Carlos Drummond de Andrade

In: **A máquina do mundo**

Antologia poética. Record, 2009

O texto de Drummond traz a este momento da escrita a força alegórica da imagem das máquinas do mundo que adentram a sala de aula e que, no clarão de suas telas luminosas, parecem entreabrir-se em luz e som um mundo cada vez mais simultaneamente imenso e diminuto. Máquinas do mundo que pretendem conter em si a explicação e a revelação de tudo. Frente à essa imagem tão preta de sentidos, a pergunta óbvia seria sobre como tem ficado o mundo e as práticas educativas a partir da presença dessas máquinas fantásticas.

Fácil se chega à conclusão de que não se constrói entendimento para essa questão de forma isolada, da mesma forma que não se compreende o objeto da investigação a partir da visão única do pesquisador. A revisão teórica, epistemologicamente necessária – e que se fará neste e no próximo capítulo – não é a constatação de que lemos muitos textos e diferentes autores, mas apresenta o resultado do desafio à capacidade de nos sentirmos parte do que lemos. Esse mesmo desafio, estendemos aos nossos leitores.



Este capítulo apresenta um panorama da presença das tecnologias nos processos educativos e tem como objetivo compreender a docência universitária online, frente ao que diz a literatura sobre o tema nisso incluso alguns dos documentos oficiais da UAB, em função de ser o contexto específico de pesquisa.

## **1.1 Sociedade do conhecimento e a tarefa educativa**

### **1.1.1 Tecnologias como construções socioculturais**

Usado com frequência e nas situações mais cotidianas, o termo tecnologia não diz respeito apenas aos complexos e modernos artefatos digitais que nos circundam. A confusão entre tecnologia e inovação é uma ocorrência comum no dia a dia. Entretanto, existe tecnologia envolvida tanto na fabricação de um simples pregador de roupas quanto na fabricação de um moderno *iPod*. Tecnologia pode ser definida como “o conjunto que conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2007. p.24).

É possível definir nichos específicos de tecnologias como, por exemplo, as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, definidas por Busato (1999, p.10) como “todos os instrumentos que veiculam mensagens imateriais (imagens, sons, sequências de signos que podem ser letras, notas de música, cores, ordens para a paginação de um documento, etc.)”. Embora se aplique a vários nichos, o termo *tecnologias* será usado, neste texto, de forma mais genérica referindo-se, principalmente, aos produtos e processos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações cujas principais características são o permanente estado de transformação e por terem uma base de caráter imaterial de energia, conhecimento e informação que não se limita a máquinas e equipamentos, mas envolve a relação entre o ser humano e a matéria (KENSKI, 2007; OLIVEIRA, 2001).

Outra denominação comum a esse nicho específico tem acrescida a palavra *nova* como um ponto de distinção em relação ao que existia antes das últimas quatro ou cinco décadas e criando a expressão Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTICs. As tecnologias que precederam as NTICs são denominadas, por Busato (1999), de paleotécnicas

e se caracterizam pela estabilidade, apesar de não estarem imóveis. Em oposição às paleotécnicas, as NTICs são evolutivas e estão sempre em renovação.

Percebe-se que a designação de NTICs esbarra na concepção do que seria novo. A ambiguidade do termo permite que entendamos como *novo* tanto o que se produziu no último ano quanto o que se construiu ao longo da última década. A esse propósito, Busato (1999, p.12) reconhece que:

Na realidade, é difícil traçar uma linha clara de separação entre o novo e o velho em um campo no qual é preciso, sobretudo, captar o movimento contínuo com ou sem rupturas técnicas. O critério utilizado para definir as “novas tecnologias” é primeiramente de natureza técnica. Em segundo lugar, são levados em conta elementos mais amplos – mas não menos pertinentes – como as estratégias de apropriação e de uso pelos cidadãos.

Mesmo apoiando a concepção de evolução e renovação, bem como os critérios oferecidos pelo autor, neste estudo preferimos a palavra *contemporânea* como marcadora dessa temporalidade volátil e da inserção das tecnologias num tempo histórico delimitado pelo próprio momento de escrita deste texto. Assim, trataremos aqui de Tecnologias Contemporâneas de Informação e Comunicação– TCICs para designar as tecnologias envolvidas na sociedade contemporânea e suas práticas, nisso inclusos a educação e o ensino.

As tecnologias podem ampliar e melhorar as capacidades humanas. Em contraponto, também podem ser destrutivas e consumidoras. Algo similar ao conhecimento científico forjado na têmpera dos últimos 300 anos e que tem sido, ao longo dos séculos de constituição da ciência moderna, uma poderosa arma de salvação e, contraditoriamente, de destruição dos próprios seres humanos e do planeta. Antes que se instale a dualidade entre tecnologia do bem e tecnologia do mal na continuidade desta escrita e de sua leitura, é prudente reconhecermos nos artefatos o seu tempo e lugar, repensando a autonomia exagerada geralmente emprestada a eles. As tecnologias, como afirma Chesneaux (1995):

[...] não saíram do nada repentinamente, com o sinistro objetivo de dominar o mundo. Foram chamadas pela evolução geral da sociedade, pertencendo à lógica real de nossa época. Não podem fixar-se a uma estratégia de dicotomia contábil, que visaria a reduzir a coluna de efeitos negativos e alongar a de efeitos positivos. O que está em causa é o bloco histórico do qual as novas tecnologias saíram. (CHESNEAUX, 1995, p.5)

Mesmo sendo evocadas pela evolução da sociedade, as tecnologias estão longe de ter com ela uma relação passiva, admitindo-se apenas uma parceria cognitiva entre elas e os seres humanos (ASSMANN, 2005). A presença de determinados equipamentos repercute não

apenas agilidade e comodidade dos processos. A disseminação de certos artefatos tecnológicos afeta o comportamento individual e coletivo (KENSKI, 2007).

Esse ponto de vista em relação à presença das NTICs encaminha o reconhecimento de que tão significativo quanto às possibilidades tecnológicas precisa ser o projeto de sociedade e por extensão de educação que as suporta. Para compreender o fenômeno educativo, devemos ter em vista a que sociedade esse fenômeno deve responder. A impossibilidade de um distanciamento crítico mínimo de quem vivencia o tempo contemporâneo, decorrente da nossa imersão no contexto, e a condição em processo dos acontecimentos solicitam cautela a qualquer análise da sociedade presente, identificada, por alguns, como sociedade do conhecimento (COLL e MONEREO, 2010).

O tema sociedade do conhecimento alimentou um debate mais acirrado entre os anos finais da última década do século 20 e início dos anos 2000. Apesar de certo arrefecimento da discussão na literatura no final da primeira década do século 21, justifica-se a retomada do tema por dois motivos. Primeiro, porque não se considera o assunto como esgotado. Segundo, porque ao se tomar como base o Enfoque Histórico-Cultural, assume-se também uma visão particular da relação do homem com os instrumentos. Concebido em razão da ampliação das condições humanas de agir sobre a natureza, o instrumento “carrega consigo, portanto, a função para qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 1993, p.29).

Desse modo, não seria possível analisar os instrumentos tecnológicos abrindo mão de sua dimensão social. À guisa de acomodar essa dimensão, poderíamos propor o diálogo com diferentes autores. Quanto a esse ponto, este estudo se vê frente às duas possibilidades de conduta. A primeira seria analisar o que os teóricos sociais dizem a respeito do movimento e da constituição da sociedade. Nesse caso, poderíamos, em se tratando de tese, consultar o que podemos denominar de “autores fontes” das teorias sociais mais expressivas da atualidade e, de forma mais especial, os pensadores da Escola de Frankfurt, ou mesmo, se quisermos retroceder às fontes primeiras, tomar como base Kant, Hegel e Marx. Também poderíamos recorrer a outros referenciais contemporâneos como o sociólogo polonês Zygmunt Bauman ou o indiano Homi Bhabha. A segunda possibilidade seria analisarmos o que os teóricos da educação fazem com o que dizem os teóricos sociais. A partir dessa segunda opção,

escolheríamos também uma visão de sociedade do conhecimento a partir dos teóricos do campo educacional.

Optamos pela segunda possibilidade, valendo a pena destacar que foram consultados, preferencialmente, aqueles autores que discutem educação, tecnologias e sociedade. Reconhece-se o risco de produzir uma visão meio ensimesmada, um tanto quanto endógena ao campo educacional, mas, por outro lado, podemos traçar um panorama mais preciso do próprio campo no que diz respeito ao tema.

### **1.1.2 Conhecimento e tecnologias**

Existe uma profusão de análises e conclusões sobre as transformações da sociedade no contexto contemporâneo. Prova disso, é a variedade de termos que encontramos para designá-la: sociedade tecnológica (SANTOS e MORAES, 2003), sociedade da informação (COLL e MONEREO, 2010), sociedade do conhecimento (HARGREAVES, 2004) e sociedade da aprendizagem (ALARCÃO, 2003).

Para Assmann (2005), o termo *sociedade da informação* destaca a presença crescente das tecnologias de informação e comunicação no interior da coletividade. Como se detém num único aspecto, não seria seguramente adequado para denominar um tipo de sociedade. O autor explica a sucessão de termos:

Do conceito de sociedade da informação passou-se, por vezes sem as convenientes cautelas teóricas, ao de *Knowledge Society* (Sociedade do Conhecimento) e *Learning Society* (Sociedade Aprendizante). Em francês alguns falam em *Société Cognitive*. Parece haver alguma conveniência para admitir, em português, a expressão sociedade aprendente. (ASSMANN, 2005. p.14)

Segundo Alarcão (2003), o uso do termo *sociedade da aprendizagem* deve-se ao reconhecimento de que a informação, embora relevante ao conhecimento, não seja suficiente e que sem aprendizado é impossível adquiri-lo.

Hargreaves (2004) considera que a expressão *sociedade do conhecimento* é um equívoco e defende que o mais indicado seria *sociedade da aprendizagem*. O autor justifica a manutenção do termo *sociedade do conhecimento* em seu próprio texto, mesmo que equivocadamente, segundo sua análise, em função de sua difusão e uso corrente.

O uso da expressão *sociedade do conhecimento*, neste texto, deve-se à recorrência do termo na literatura e a um determinado modo de produção do conhecimento que a ela se liga, mais especificamente a um paradigma cooperativo do conhecimento e que pressupõe, por isso, a aprendizagem. Conforme explica Assmann (2005):

Aprendentes humanos podem, agora, situar-se no interior de ecologias cognitivas nas quais a morfogênese do conhecimento passa a acontecer sob a forma daquilo que Pierre Levy denomina de inteligência coletiva. A construção do conhecimento já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta cooperação cognitiva distribuída, da qual participam aprendentes humanos e sistemas cognitivos artificiais. Isto implica modificações profundas na forma criativa das atividades intelectuais. Doravante, precisamos incluir a cooperação da técnica em nossos modos de pensar. (ASSMANN, 2005, p. 23)

Diversos são os elementos que podem ser destacados como pertinentes à essa *sociedade do conhecimento*. Compreendemos que, ao fazermos a eleição de elementos representativos de um determinado fenômeno, fazemo-la em função de um determinado ponto de vista. Entretanto, qualquer que seja ele, quando tomado exclusivamente, implica o risco de restrição na compreensão do fenômeno. Em nossa análise, diante dos diferentes modos de encarar o tema, percebemos que alguns elementos se mostram recorrentes entre os vários autores. Observar essa recorrência pode contribuir para uma redução no risco de restrição da compreensão do fenômeno da *sociedade do conhecimento* ao elegermos determinados elementos para caracterizá-la.

A seguir, apresentamos alguns elementos da *sociedade do conhecimento* tomados para este estudo. Colocamos foco nas proposições de mudança em relação ao conhecimento e à forma como conhecemos que esse modelo de sociedade abriga. Tomamos o conhecimento como ponto principal diante do fato de que é na relação com ele que se institui o processo educativo e a docência. Assim, parece lógico que, se pretendemos entender a docência suportada por tecnologias, temos de ficar atentos em como se dá esse conhecimento suportado, que se constitui na relação com os artefatos tecnológicos.

Passemos a discutir, então, cada um dos aspectos que caracterizam essa cadeia tecnologia-sociedade-conhecimento-educação, que não possui exatamente um ponto de começo ou de fim.

### **1.1.2.1 Velocidade na circulação do conhecimento**

A frequente necessidade humana de explicar, analisar e atuar em realidades cada vez mais dinâmicas demanda a troca e a circulação de conhecimentos. Apoiadas por meios eletrônicos e na imagem, a troca e a circulação do conhecimento adquirem velocidade crescente. Essa ambiência impulsiona mudanças que envolvem não só os meios como também as formas e o conteúdo da comunicação em diversos setores e, em especial, na mídia. Informação e comunicação passam a ser elementos fundamentais na consolidação das sociedades pós-industriais (SAMPAIO e LEITE, 1999).

A distância é um fator importante quando se considera a necessidade de circulação da informação e do conhecimento. A presença dos dispositivos eletrônicos em rede contribui para o crescimento da ubiquidade. A redução das distâncias não se caracteriza apenas como fenômeno físico, mas simbólico e contribui para a construção da *ideia de pertença* a um mundo sem fronteiras nacionais ou de outra ordem. A noção de uma sociedade global, por seu turno, ajuda a edificar os demais elementos de natureza ideológica e econômica que definem o processo de globalização.

A circulação, a reprodução, a modificação e a atualização do conhecimento são indicadas como potencializadoras de mudanças na sociedade. Num quadro de velocidade, fluidez e mudanças, a capacidade de reconfiguração é fundamental às pessoas e às organizações. As tecnologias “viabilizam mudança de regras, sem destruir uma dada organização, visto que a base material desta pode ser reprogramada e reaparelhada” (OLIVEIRA, 2001, p. 104).

### **1.1.2.2. Conteúdo, consumo e produção do conhecimento**

Numa análise das relações que se estabelecem entre o conteúdo de conhecimento e sua produção, Parente (2010) destaca que há um movimento de substituição dos saberes referenciais pelos ocasionais. Tal é a profusão de objetos de saber que, com a mesma velocidade que aparecem, eles desaparecem. Em decorrência direta, aponta que “há tantas possibilidades de informação e tantos meios para consegui-las, que as pessoas já não se ocupam mais de seu conteúdo, mas da maneira como ele é apresentado, disponibilizado” (PARENTE, 2010, p.37).

A disponibilização do conhecimento e sua formatação para o consumo também se alteram na *sociedade do conhecimento*. De modo diverso das tecnologias tradicionais, não há mais lugares fixos no que se refere à produção e ao consumo:

[...] o fato de consumidores de conteúdos de ontem participarem como produtores nas redes de conhecimento da web representa a expansão das fronteiras sociais e culturais da interação, nomeadamente pela construção coletiva do espaço desterritorializado das novas comunidades de aprendizagem na *Web*. (DIAS, 2010. p.235 – Grifo nosso)

Sob o ponto de vista da produção, tornou-se comum o discurso a favor da autoria de mídias tanto do professor quanto do aluno. Esse discurso é acompanhado por problemas de ordem prática, pois pressupõe o domínio de conhecimentos técnicos relativos à telemática. Tais conhecimentos, no atual modelo escolar tradicional, não são inerentes ao papel nem de alunos nem de professores. Na presente configuração do espaço escolar, o professor recebe poucos ou quase nenhum aporte em sua formação que lhe permitam lidar com a produção de mídias, objetos de aprendizagem, ambientes virtuais e outros inúmeros recursos relacionados ao uso de tecnologias em aula. Nesse sentido, Busato (1999, p.26) afirma que: “Não se pode ocultar, entretanto, o fato de que o aluno pode criar, como o professor, certos elementos de aprendizagem, e, nesse ponto, a informática cumpre um dos desafios já antigos da educação que é o da participação ativa do aluno no ato de aprender”.

Sob o ponto de vista do consumo, as tecnologias possuem alta penetrabilidade já que atravessam, de forma ampla e profunda, as instâncias pessoais e coletivas da vida humana. A amplitude de penetração tem a ver com o fato de relacionar-se à lógica de redes, à convergência e à interdependência entre diferentes tecnologias (OLIVEIRA, 2001).

O volume de conhecimento produzido gera, por seu turno, problemas quanto à possibilidade de aprendizagem de toda essa quantidade de conhecimento. A ampliação do volume de conhecimento disponível exige que as instâncias educativas, pessoas e instituições se debrucem, com cuidado, sobre os processos de seleção, relevância e validade desses conhecimentos. O domínio do conhecimento disponível, o poder de influir nos processos de seleção e a validação dos conhecimentos – acrescidos das condições materiais de acesso a eles – repercutem no menor ou no maior poder de participação dos indivíduos na dinâmica social.

O *Empowerment* pessoal, ou seja, a construção do poder pelo cidadão, não se resume meramente à obtenção de mais poder e mais direitos, mas traduz-se

na capacidade real de exercer esse poder de construção de uma cidadania participativa. (ALARCÃO, 2003, p. 19)

Se a circulação e a validade/veracidade das informações são condições dessa cidadania participativa, fica claro que um modelo de sociedade em que o acesso e as condições de uso são desiguais, a participação, por consequência, também o será.

### **1.1.2.3. Apropriação continuada do conhecimento**

A discussão das tecnologias e da sociedade do conhecimento traz à tona o debate da relação do mercado e os processos educativos. A automação dos processos e o estabelecimento de uma cultura baseada na presença das tecnologias passaram a exigir outros patamares de formação dos trabalhadores. Some-se a isso a exigência de flexibilidade frente às mudanças constantes na gestão e organização do mercado de trabalho e encontra-se o cerne da ideia de aprendizado ao longo da vida (RAMAL, 2003; BELLONI, 2001)

A inserção cada vez mais acentuada das tecnologias torna ainda mais clara a falta de sucesso da educação tradicional e do modelo escolar atual em dar conta da tarefa imposta pelo mercado de substituir o perfil de formação dos trabalhadores de autômatos e repetitivos para ambiciosos e multifuncionais (BLIKSTEIN e ZUFFO, 2003).

Necessitamos de uma visão mais ampla a propósito de todas essas demandas em relação à educação e sua tarefa de preparar os trabalhadores. Para Santos e Moraes (2003, p.16), “a crescente qualificação da força de trabalho é um mito que faz parte e apóia a manutenção de um modelo de produção que preserva, em sua totalidade, o fetichismo da mercadoria e a alienação”.

Barreto (2001) comenta, a partir de análise da globalização na formação profissional, que:

O deslocamento fundante da reconfiguração educacional é o pressuposto de todos aqueles que fizeram as escolhas educacionais corretas, isto é, sintonizadas com o mercado, terão possibilidades ilimitadas. Nestes termos, os problemas do desemprego e da precarização do trabalho são deslocáveis para a qualificação do trabalhador, a quem compete a produção das competências para manter sua “empregabilidade”. (BARRETO, 2001, p.13. Grifo original)

Muito dessa proposição de educação ao longo da vida está associada ao conceito de competências. Sem ampliar o debate sobre o tema, dois registros parecem representativos



dentro do que ressoa no universo educacional. O primeiro vem do trabalho de Alarcão (2003) que, retomando textos de Perrenoud, faz uma análise do conceito de competências e conclui:

Relativamente à questão da subordinação da educação à economia, no que diz respeito às competências, não penso que a noção de competência tenha passado do mundo empresarial para o da educação. Antes pelo contrário. A noção de competência utilizada anteriormente sob a capa de outras designações como destrezas, saberes-fazer ou na apropriação do termo inglês *skill*, foi utilizada no mundo da educação antes de ser adoptada pelo mundo empresarial. (ALARCÃO, 2003, p.22)

O segundo registro está no trabalho de Pretto (2001):

A escola, numa nova perspectiva, passa a ter um papel muito mais forte, um papel significativo na formação de novas competências, que não sejam necessariamente competências vinculadas à perspectiva do mercado que domina hoje toda a sociedade. Que não seja, enfim, uma simples preparação para o mercado, mas uma produção de sinergias entre competências, informações e novos saberes. (PRETTO, 2001, p.48)

Temos como claro o papel da educação na formação das pessoas para o processo produtivo. O que podemos afirmar é que a escola, em seus diferentes níveis, mantém importância no processo de apropriação do conhecimento, apesar das críticas ao modo como se estabelece a sua relação com a organização do mundo do trabalho. A crítica que fazemos a esse papel se constrói em função da sujeição da educação ao processo produtivo. Os reflexos do formato tomado pelos processos educativos na sujeição aos processos produtivos reverberam na organização do trabalho docente online.

#### **1.1.2.4. Modos de conhecer**

Segundo Sancho (2008), as tecnologias produzem três tipos de efeitos no contexto social em relação ao modo como se as conhece. O primeiro diz respeito à alteração da estrutura de interesse (as coisas em que pensamos). Isso implica dizer que há um deslocamento no campo da avaliação, da importância, da prioridade e da obsolescência dada aos eventos, pessoas e objetos. Esse deslocamento, por sua vez, repercute na reordenação das relações de poder já que há variações quanto a quem ou o que é importante, variando, de igual modo, o que ou quem demanda mais ou menos da nossa atenção.

A mudança do caráter dos símbolos (as coisas com as quais pensamos) é indicada pela autora como um segundo tipo de efeito. Desde os primórdios de sua existência, a humanidade desenvolveu sistemas de apoio ao seu limitado potencial biológico. O homem passa a se valer

de estímulos artificiais ou autogerados, chamados de signos, como recurso para apoiar o armazenamento de informações na memória e com essas informações poder estabelecer pensamentos que não dependam da manipulação direta do entorno (abstração). A utilização de signos foi base da construção do sistema de escrita e do sistema numérico. As tecnologias não só ampliam o repertório de signos como aumentam exponencialmente a capacidade de armazenar, gerir e acessar as informações.

Por fim, as tecnologias modificam a natureza da comunidade (a área em que se desenvolve o pensamento). Se a capacidade de pensar do homem advém de sua relação com o entorno, as alterações nesse campo tendem a se refletir nas formas de pensar. Como já foi dito, a construção de um mundo pretensamente sem fronteiras ampliou – pelo menos nos aspectos físicos e do acesso – os horizontes do entorno humano que passa do ambiente próximo da casa, da cidade para todo o mundo global e virtual. O interessante é que longe de ser apagado nesse processo, o espaço mais próximo tende a permanecer na configuração do espaço humano e, por vezes, com força redobrada. Exemplo disso são os acirramentos de conflitos étnicos em diferentes partes do mundo. A comunidade passa a ser, ao mesmo tempo, pequena/local e enorme/mundial.

O panorama que acabamos de apresentar dá conta da profunda ambivalência que reside em cada um dos pontos colocados: as coisas, os recursos e o espaço em que se dá o pensamento. Tais pontos parecem revelar facetas visíveis e concretas da realidade, mas, ao mesmo tempo, parecem embutir relações menos óbvias como as estruturas políticas e econômicas. Não obstante a ambiguidade, não se pode deixar de enfrentar a premência de pensar a estruturação da sociedade do conhecimento e os processos educativos concretizados pela prática docente. A seguir, discutiremos sobre algumas possibilidades desse enfrentamento.

### **1.1.3 Proposições de estruturação dos processos educativos**

Alguns trabalhos teóricos trazem proposições quanto às finalidades dos processos educativos no contexto de ampla presença das tecnologias. O trabalho de Hargreaves (2004) apresenta dois modelos denominados por ele de “ensino para a sociedade do conhecimento” e “ensino para além da sociedade do conhecimento”.

Ao caracterizar a proposta de “ensino para a sociedade do conhecimento”, o autor relembra que associado a ela está o que se pode chamar de economia do conhecimento – na qual a geração de riquezas depende da superação da concorrência, de forma astuta e estratégica e da sintonia com o outro seja ele seu parceiro de trabalho ou o consumidor. Somemos a isso a capacidade adaptativa do trabalhador querer as novas empresas ou as tarefas dentro de um contexto econômico em que são perceptíveis flutuações das mais diversas naturezas.

Assim, a proposição do autor de “ensino para a sociedade do conhecimento” está relacionada com:

[...] a aprendizagem cognitiva sofisticada com um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino informadas por pesquisa, aprendizagem e auto-acompanhamento [sic] profissional contínuo, o trabalho coletivo, parceria de aprendizagem com os pais, desenvolvimento da inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valorize a solução de problemas, a disposição para o risco, a confiança profissional, lidar com a mudança e se comprometer com a melhoria permanente. (HARGREAVES, 2004. p.45-46)

Já no final da década de 90 do século 20, segundo o autor, começa-se a se instalar dúvidas quanto à relação direta entre o consumo intensivo de tecnologias e a melhoria na vida e nos relacionamentos das pessoas. Perigos como o apagamento da solidariedade e do sentido de comunidade, a alienação e o vício na cultura da virtualidade real, bem como problemas de saúde decorrentes do uso das tecnologias seriam os fatores de instalação dessas dúvidas.

O retrato de mundo desequilibrado, desigual, marcado pela intolerância, individualismo, exclusão e insegurança crescentes é o contraponto para a proposição do segundo modelo pelo autor. O “ensino para além da sociedade do conhecimento” sugere uma educação focada no capital social. Desse modo, ele demonstra:

[...] estar preocupado com caráter e com o desempenho pessoal e profissional; com a aprendizagem social, emocional e cognitiva; com o desenvolvimento pessoal e profissional; com a aprendizagem profissional; com a vida em grupo e com o trabalho em equipe; com o cuidado solidário e com a cognição; com a preservação da continuidade e da segurança junto com a disposição para o risco e da mudança. (HARGREAVES, 2004. p.83)

O autor conclui que a educação situada em qualquer uma das polaridades apresentadas, seja do “ensino para a sociedade do conhecimento” ou do “ensino para além da sociedade do conhecimento”, traz poucos benefícios e que a missão dos educadores seria produzir uma educação que exprimisse a síntese dessas duas concepções.

Outra interpretação com relação à sociedade do conhecimento e ao processo educativo nos é apresentada por Coll e Monereo (2010). Os autores desenham três cenários educacionais possíveis, paralelos e independentes a partir das mudanças atribuídas à sociedade da informação – termo escolhido pelos autores – e à presença da TICs tanto no cotidiano das pessoas quanto nos processos educativos.

No primeiro cenário, estariam as salas de aulas cada vez mais dotadas de equipamentos e recursos com projetos didáticos voltados à potencializar o uso das tecnologias. O segundo se constitui como uma expansão da sala de aula para outros espaços nos quais se desenvolvessem atividades e práticas educacionais. Nesses espaços, parecem fundamentais os aplicativos da *Web 2.0*. Já o terceiro cenário é composto por um cenário global e onipresente com base na convergência entre tecnologias móveis e redes sem fio.

As proposições de Hargreaves (2004) e Coll e Monereo (2010) esboçam a possibilidade, sob o ponto de vista deste estudo, de uma educação que avance em direção à superação da relação de absoluta sujeição da educação à reestruturação do capitalismo contemporâneo.

Não se pode desconsiderar que as estratégias culturais e educacionais do novo capitalismo envolvem a construção de novas subjetividades, na formação de novos trabalhadores que não apenas demonstrem novos requisitos de qualificação, ou novas competências, mas que sejam viáveis segundo valores e objetivos do estágio atual de acumulação do capital. (OLIVEIRA, 2001, p. 103)

Tal possibilidade de docência, ainda que dentro do modelo econômico vigente, mostra-se viável a partir do cuidado com dois pontos delicados. O primeiro refere-se ao enfrentamento das questões educacionais tendo mais clareza do discurso de modernização econômica e sua relação com os interesses empresariais. O segundo seria a tendência, frequente em certos contextos, de atribuir aos recursos tecnológicos um poder acima do sensato na melhoria dos processos educativos.

Tecido esse panorama das relações sociedade do conhecimento e tecnologias bem como as proposições de orientação aos processos educativos, finalizamos este tópico. Entretanto, seria relevante nos perguntar sobre as possibilidades de concretização das propostas apresentadas cujos alguns desafios serão discutidos no próximo item.

#### 1.1.4 Desafios à tarefa educativa

Uma incursão, mesmo que pequena, à literatura sobre educação e “sociedade do conhecimento” pode oferecer uma ampla listagem de desafios a serem considerados nessa relação. Como estratégia de escrita deste trabalho, apresentamos os cinco aspectos apontados por Coll e Monereo (2010) agregando-lhes as contribuições de outros autores ao comentarmos cada um deles.

Os autores apontam como primeiro aspecto o “descrédito da escola como instituição legitimada para conservar, criar e transmitir conhecimento e a proposta de substituí-la por ambientes e professores virtuais por meio do uso generalizado das TICs”(COLL E MONEREO, 2010. p.41).

A relação assimétrica determinada pela tradição escolar, na qual o aluno não sabe e o mestre sabe, sofreu forte desgaste a partir da ampliação da presença das TCIC. Ao aluno abriu-se um campo de possibilidade de conhecer sem a ação direta do professor, enquanto que este – ao lado de perda de parte do controle do processo –ainda se vê, na maior parte das vezes, destituído de conhecimentos quanto à lógica de estruturação e a operação com as TCIC.

O deslocamento generalizado dos produtos pedagógicos da escola para a indústria e para a massa que pode pagar induzirá uma perda de poder dos atores tradicionais da escola: eles já não serão os interventores privilegiados, legitimados, da educação (com seus cursos presenciais, suportes ilustrativos, apostilas, livros, giz, quadro-negro e até o computador), já não terão o mesmo controle sobre o processo de aprendizagem e, menos ainda, sobre o sistema educacional como um todo. (BUSATO, 1999, p.36)

Parece pouco sensato alardear a obsolescência do papel da escola e do professor no processo educativo. Como instituição social, a escola permanece depositária da cultura a ser transmitida às gerações mais jovens. Habilidades básicas, como ler e escrever, são adquiridas na escola e as informações da rede nem sempre podem dispensar de organização, ordenação e significação para serem aprendidas. Tais ações são realizações pertinentes à tarefa do professor (COLL E MONEREO, 2010).

Lembramos que o uso generalizado da tecnologia em sala de aula implica em custos e investimentos. Altas quantias são mencionadas quando se discute a aquisição de equipamentos para um universo escolar tão amplo quanto o de países como o Brasil. E não se trata apenas de aquisição, mas também de manutenção de equipamentos frágeis e que

rapidamente se desatualizam. O problema se complexifica ainda mais se adicionarmos a essa equação o fato de que as carências do sistema escolar – especialmente em países mais pobres (ou em vias de se enriquecer) e ou de grandes dimensões – relacionam carência de itens básicos, o mínimo necessário ao funcionamento das escolas (SANCHO, 2008).

Os autores indicam como segundo aspecto “a falta de compromisso pessoal e social que, segundo se afirma, as TICs e a *internet*, às vezes, têm como efeitos colaterais” (COLL e MONEREO, 2010. p.41). De acordo com eles, são as decorrências negativas em relação ao isolamento virtual e a falta de convívio humano que as máquinas podem gerar. Entretanto, para contrabalançar as decorrências negativas é preciso que nos lembremos das inúmeras manifestações sociais que as redes acomodam. Desde campanhas de conscientização pública, a divulgação de ações voluntariadas e até mesmo como instrumento de enfrentamento de regimes políticos totalitários.

O terceiro aspecto é apresentado como sendo relacionado “aos riscos de que as TICs e a *internet* favoreçam o isolamento, potencializem o flaming e permitam esconder, manipular e usurpar identidades” (COLL e MONEREO, 2010. p.42). Num processo de autorregulação, as redes começam a experimentar “o estabelecimento de regras e princípios de atuação por parte de administradores e moderadores, que devem ser respeitados por todos os participantes sob a ameaça de expulsão em caso de não cumprimento” (2010, p. 42).

Discute-se amplamente a necessidade de controle do uso das tecnologias nas escolas. Contudo, há que pensarmos nos benefícios e malefícios dos controles externos e principalmente dos prejuízos advindos dos excessos deles. No caso das escolas, por exemplo, os resultados seriam melhores se em lugar dos mecanismos de controle para certificar a identidade dos alunos – necessários até certo ponto e, ironicamente, constantemente passíveis de burla – fossem substituídos por proposições de encontro e convivência na base da confiança e da responsabilidade (MARASCHIN, TANIKADO e TSHCIEDEL, 2010).

Para delinear o quarto aspecto, Coll e Monereo citam “as consequências negativas derivadas do excesso de informação e aos perigos da *infoxicação*” (2010, p.42). O acesso à informação na sociedade do conhecimento se faz muito mais pelas mídias eletrônicas. É importante se estar alerta para o fato de que “toda a informação estará concentrada numa miríade de lugares fixos em que os navegantes das redes mundiais irão, com certeza,

‘estudar’. Essas fontes já representam hoje um potencial sem comparação com os recursos das melhores escolas do mundo” (BUSATO,1999, p. 37).

Essa variedade de lugares e o envolvimento, por vezes simultâneo, de um grande número de mídias podem provocar a sensação de saturação e fadiga causadas pelo fluxo contínuo de informação, num fenômeno que Lucena e Fucks (2000) denominam de “perdidos no hiperespaço”. A sensação de estar perdido diante de um grande volume de informações também pode decorrer da falta de habilidade com equipamentos, programas e outros recursos. A ampliação de recursos e sua rápida obsolescência criam um ritmo de inovação que nem sempre é fácil acompanhar por todos os usuários.

Há outro resultado dessa explosão de informações que afeta o ritmo de atualização ao qual ficamos submetidos. Como lembra Moore e Kearsley (2007, p.313), “parte da informação, daquilo que conhecemos fica desatualizada muito rapidamente e deve ser substituída por nova informação ou, ao menos, precisará de reposições frequentes”.

O quinto e último aspecto diz respeito “às *brechas digitais* e ao aparecimento de novas fraturas sociais em torno da TIC” (COLL e MONEREO, 2010, p.43). Os autores explicam que “o aparecimento de novos mecanismos de segregação e exclusão social em torno do acesso às TICs, e, sobretudo, do seu uso, é um fato incontestável que afeta, em todos os países do mundo, setores da população muito definidos” (COLL e MONEREO, 2010,p.43).

A exclusão digital esbarra, dentre outros aspectos, na questão do custo. A discussão dessa questão tem como propriedade um componente importante. Bussato (1999, p.38) afirma que “vamos passar de uma sociedade de comunicação a uma sociedade de pedagogia, em que o saber será gratuito e, uma vez difundido, não terá mais proprietário”. A discussão da regulação dos direitos autorais no Brasil está na ordem do dia, acirrados debates ocorrem entre os defensores do *copyright* e aqueles que almejam uma regulação mais flexível e alcançando aqueles mais radicais que exigem sua extinção.

A atuação de governos, instâncias internacionais e de grandes corporações, diante do quadro da infoexclusão ou da tecnoexclusão, quase sempre tem como motivo o simples fato de que, ao facilitar o acesso às tecnologias, amplia-se, por tabela, o mercado de consumo global, palavra formada pela sinergia entre local e global:

Legitimidade social, mercadoria, bem de troca... os novos produtos tecnológicos na realidade não são os primeiros a terem esse estatuto. Só que os precedentes, inclusive o livro, sobreviviam dentro de esferas de difusão e de uso direto extremamente reduzidas e beneficiavam a números igualmente reduzidos de aprendizes. (BUSATO, 1999, p. 34)

O consumo restrito não garante a sobrevivência das tecnologias ou, dito de outra forma, não comporta a fome voraz do mercado.

Dois problemas se impõem frente às possíveis soluções do problema da inclusão digital. Segundo Pretto (2001), prover acesso individual talvez não seja a solução mais viável. Se for observada a evolução dos custos, ao longo dos cerca de dez anos que separam o texto de Pretto e o deste estudo, perceber-se-á um barateamento significativo dos equipamentos, mas a conexão permanece e, ao que tudo indica, ainda continuará cara e deficiente. Isso reforça a tese de Pretto sobre a necessidade de pensar políticas públicas de acesso.

Um segundo problema diz respeito à condição de uso ou ao que muitos denominam de alfabetização digital. Mesmo reconhecendo a necessidade de conhecimento a respeito da tecnologia, o autor adverte: “[...] nós não podemos falar em alfabetização digital se não falarmos, simultaneamente, em alfabetização das letras, alfabetização dos números, da consciência corporal, da cultura, da ciência” (2001, p.39). A formação e o conhecimento proporcionados pela educação básica são condições de uso inclusivo das tecnologias. Uma escolarização deficitária é motivo de exclusão mesmo que as pessoas tenham acesso às máquinas e às conexões.

À guisa de síntese da discussão dos cinco aspectos, podemos dizer que, longe de ser um lago tranquilo cujo espelho d’água reflete apenas uma imagem, uma única explicação, a produção no campo educacional sobre a sociedade do conhecimento lembra mais um caldeirão onde fervilham os mais diferentes ingredientes. Pedacos de teoria crítica borbulham ao lado de fatias de ideias justificadoras do modelo econômico vigente. Talvez esse variado prato seja uma boa amostra do que é o caldo social em que se desenvolve a docência online cuja discussão iniciamos na sequência.

## **1.2 Docência online**

Optamos por entrar na discussão da docência online tendo como ponto de partida o agir do professor na perspectiva das pesquisas sobre o tema e sem maior preocupação com as



especificidades do contexto dela. Na sequência, apresentamos a função dos docentes tendo em vista os estudos específicos sobre a docência suportada por tecnologias.

### **1.2.1 Fundamentos da docência: o agir do professor**

A ação do professor está ancorada em diferentes saberes como tem demonstrado a ampla literatura sobre o tema há pelo menos duas décadas. Não atende aos objetivos deste texto retomar toda essa discussão. Entretanto, algumas considerações sobre saberes precisam ser pontuadas.

A partir dos anos de 1980, com os avanços da ciência cognitiva e a influência de referências histórico-culturais, os estudos sobre o pensamento do professor estão voltados para os esquemas mentais representados na ação e os indícios de teorias, saberes e crenças igualmente evidenciados na prática. O conhecimento do professor passa a ser visto não mais como um acervo de informações ordenadas, mas como uma amalgama de saberes científicos, tradições escolares, experiências e explicações pessoais sobre sua própria tarefa acrescida de elementos do contexto cultural e mobilizados de forma conjunta na ação em sala de aula. A sala de aula, por sua vez, empresta certos limites e características a essa mobilização. O pensamento do professor se amplia para além do repertório de ação de que dispõe para incluir as condições em que se usa esse repertório. Deixa-se de lado, com essa interpretação, o caráter passivo e meramente instrumental da atuação do professor para considerar o docente como agente ativo que constrói a própria prática e suas bases. Poderíamos localizar vários pesquisadores nacionais e internacionais que podem ser considerados como representativos da construção deste pensamento sobre a docência e o desenvolvimento profissional. Optamos por dialogar com Maurice Tardif e Clemont Gauthier.

Num diálogo com Gauthier (1998) e Tardif (2002), podemos, em síntese, destacar que os saberes estão vinculados, de forma evolutiva, ao tempo e ao contexto sociocultural e envolvem um processo valorativo de atribuição de sentido e de racionalidade. O caráter estruturado faz com que os saberes sejam articulados em rede e, dessa forma, mobilizados numa dinâmica em que o trabalho e a experiência são fatores articuladores transversais.

Tardif (2002) identifica no trabalho docente uma consciência profissional manifesta por meio de racionalizações e intenções e graças a qual os docentes podem dizer discursivamente por que e como agem. Tal consciência envolve julgamento (baseado em

valores, normas, tradições do ofício e experiências vividas) e argumentação postos em movimento em função do cotidiano, da história pessoal e profissional, de suas necessidades e das condições em que executam seu trabalho.

Diversas taxionomias exploram diferentes tipos de saberes. A partir delas, consideramos que o tipo de saber que concentra a atenção deste trabalho são os saberes pedagógicos, categoria descrita por Tardif (2002, p.37) como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido mais amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”. Essa mesma categoria é nomeada por Gauthier (1998) como saberes das Ciências da Educação. O autor a descreve como:

Conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões. É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo, tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria, socializados da mesma maneira. (GAUTHIER, 1998, p.31)

Observemos que as duas definições tocam em dois pontos importantes para este estudo: o papel dos saberes pedagógicos na condução da atividade educativa e a participação das teorias pedagógicas na composição deles. As teorias pedagógicas são explicações forjadas a partir do fenômeno educativo que, quando incorporadas ao repertório dos docentes, além de formar as bases pessoais para a explicação do fenômeno educativo, passam a ser elemento marcador de discursos e de práticas.

Indicar uma categoria ou um tipo de saber nos permite situar a natureza desta investigação. Entretanto, dizer que este estudo irá se limitar a uma categoria específica de saberes seria ignorar um aspecto fundamental discutido pelos autores que defendem o conceito de saberes docentes que é a própria integração dos diferentes tipos a partir da experiência profissional. Queremos dizer com isso que é preciso entender que, ao longo da pesquisa, um tipo de saber provavelmente estará mais destacado, mas que sua compreensão não se faz isolada da dinâmica com os demais. O destaque pela categoria se faz muito mais por cuidado teórico do que decisão de ordem prática.

Tardif (2002) reconhece que nem toda ação docente envolve intenções e racionalizações, que há determinadas competências, regras, recursos que parecem ser incorporados ao seu trabalho sem que o docente tenha, necessariamente, consciência explícita

disso. Segundo Tardif (2002, p.213), “o saber-fazer do professor parece mais amplo que seu conhecimento discursivo”. Ainda de acordo com ele, podemos dizer que os professores apresentam, além da consciência profissional, uma consciência prática indicada por tudo o que fazem e dizem na ação: as rotinas estabelecidas, as regras e os princípios que obedecem e que o “saber-fazer” evidenciado.

Ao lado deste “saber-fazer”, coloca-se em evidência o processo de rotinização que Tardif (2002, p.196) assim explicita:

[...] a rotinização de uma atividade, isto é, sua estabilização e sua regulação, que possibilitam sua divisão e sua reprodução no tempo, repousa num controle da ação por parte do professor, controle baseado na aprendizagem e na aquisição temporal de competências práticas. Ora, a força e a estabilidade desse controle não podem depender de decisões voluntárias, de escolhas, de projetos, mas sim da interiorização de regras explícitas de ação adquiridas com e na experiência da ação.

Para esse autor, a infinidade de tarefas que ocupam os docentes faz necessária certa economia cognitiva. Em função das rotinas, eles passam a não ter necessidade de tanto investimento cognitivo no controle dos eventos. Por outro lado, não se trata de agir por simples absorção de regras de forma a abandonar a racionalidade, mas de ver repetir-se no tempo uma ação cuja lógica parece ser consolidada pelo próprio tempo, como se ele próprio provocasse um relativo apagamento da consciência discursiva. Dizemos relativo, dada à possibilidade de recuperá-la nos momentos de reflexão ou em outras circunstâncias. Isso implica considerar o caráter de racionalidade dos saberes, ou seja, os professores são capazes de determinar o que sabem e justificar a razão de saber mesmo nas ações rotinizadas.

A ideia de senso comum pedagógico de Luckesi (1990) é anterior ao conceito de saberes e muito menos discutida. Na definição do autor, seria “um *senso comum* que foi adquirido, ao longo do tempo, por acúmulo espontâneo de experiências ou por introjeção acrítica de conceitos, valores e entendimento vigentes e dominantes no seu meio” (LUCKESI, 1990. p.93).

Percebemos, analisando tanto o conceito de saberes docentes quanto à ideia de senso comum pedagógico, que um não exclui o outro. Para explicarmos em que se fundamenta a ação dos professores, nos é possível apoiar no conceito de saberes docentes, colocando em destaque o caráter sustentador deles para o trabalho dos docentes e sua forma de apropriação

acrítica (senso comum pedagógico) ou a apropriação dotada até certo ponto de argumentos (consciência prática e consciência profissional).

As formas de ação do professor podem ser incorporadas pelo docente de forma acrítica, que dificilmente consegue justificação racional, ou com base em argumentos explícitos ou passíveis de serem explicitados. Um dos componentes desses argumentos que sustentam a ação docente são as concepções advindas de teorias pedagógicas.

Essa dinâmica geral em que as concepções pedagógicas agem com um dos elementos de articulação do fazer docente se mantém quando examinamos o ensino suportado pelas tecnologias. Contudo, a ação docente e os saberes docentes no contexto das tecnologias precisam ser mobilizados em função de uma novidade, o novo suporte da interação professor e aluno. Como veremos a seguir, a docência online se estrutura a partir da presença dos meios e de outras demandas pedagógicas próprias.

### **1.2.2 Conceito de Educação Online**

No âmbito da sociedade do conhecimento, percebe-se uma importante transformação na lógica de realização da informação e da comunicação anteriormente alicerçada na mídia de massa e no sistema de unidirecional. A comunicação online alcança, cada vez mais, penetração e adesão de pessoas, instituições, governos, corporações em inúmeras atividades da vida cotidiana. Silva (2009) adverte que:

Se a escola e a universidade ainda não exploram devidamente a *internet* na formação das novas gerações, estão na contramão da história, alheias ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social e exclusão cibercultural. Quando o professor convida o aprendiz a um *site*, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse aprendiz no espírito do nosso tempo sociotécnico. (SILVA, 2009, p.26)

Pressionado por essa ambiência de ampliação da presença das tecnologias, também cresce o uso dos recursos de tecnologias, em especial a telemática – sinergia entre telecomunicações e informática – para atividades voltadas à educação. O modo como esse crescimento ocorre é, sem dúvida, passível de análises, estudos e críticas, mas não é esse o nosso objetivo no momento.

Pode haver variações nos padrões de uso das tecnologias nos processos educativos conforme descreve o QUADRO 1.

QUADRO 1 – Padrões de utilização das tecnologias de informação e comunicação na Educação Online					
Padrão	Informacional	Suplementar	Essencial	Colaborativo	Imersivo
Descrição	Fornece informações relativamente estáveis, com o propósito de consulta, como ementa de curso, agenda e informações de contato.	Fornece algum conteúdo, com anotações e tarefas, que deve ser publicado pelo professor.  A experiência maior ocorre em sala de aula.	O aluno não consegue participar do curso sem acessar regularmente a <i>internet</i> , mas ainda ocorrem aulas presenciais.  Requer do aluno uma postura proativa para garantir a própria aprendizagem.	As aulas ocorrem tanto presencialmente quanto online.  O conteúdo pode ser fornecido nos dois ambientes  Os alunos geram parte do conteúdo por meio de ferramentas de colaboração (correios eletrônicos, fóruns, chats, wikis).	Todo conteúdo do curso se encontra na <i>internet</i> e todas as interações ocorrem online.  Em geral corresponde a um complexo ambiente virtual construtivista, centrado no aluno e em comunidades de aprendizagem.
	As informações podem ser inseridas pelo pessoal administrativo.	Requer algumas competências tecnológicas do professor ou que seja apoiado por equipe técnica.	Requer competências tecnológicas de professores para alimentação do suporte virtual do curso mesmo que com apoio de técnicos.	Requer competências tecnológicas tanto do professor quanto do aluno.	O professor e os alunos devem ter um alto nível de competência tecnológica e participar de sofisticadas estratégias de aprendizagem.
	Requer pouca manutenção, espaço mínimo de memória e baixa largura de banda.	Manutenção diária ou semanal. Requer de baixo a moderado espaço em disco e largura de banda.	Manutenção diária ou semanal. Requer moderado espaço em disco e largura de banda.	Manutenção diária. Requer maior espaço em disco e maior largura de banda.	

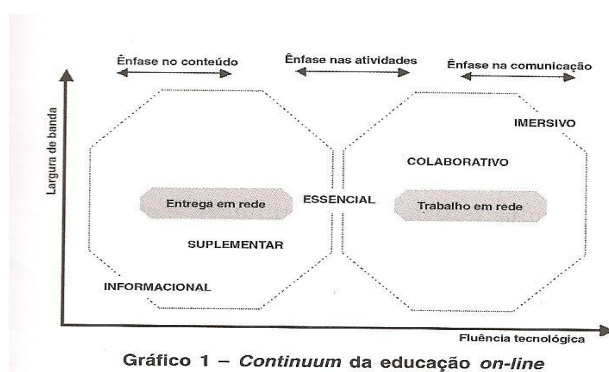
Fonte: Adaptado de HARMON e JONES ( 1999) por FILATRO (2007)

Em atividades educativas, os recursos telemáticos, nos diferentes padrões apresentados acima, podem ser usados tanto em cursos presenciais quanto em Educação a Distância – EaD. Nos cursos presenciais, a ação de ensino é focada em momentos de encontro face a face entre alunos e professor e os recursos telemáticos podem ser um complemento ou um recurso de ensino potencializador de certas aprendizagens. A EaD implica na separação espaço temporal entre aluno e professor cujo modelo comunicacional, ao longo da história dela, priorizou os meios de comunicação de massa (mídia impressa, rádio, TV) e mais recentemente a comunicação online. As práticas de EaD frequentemente centram sua concepção pedagógica no autoaprendizado ou no estudo individualizado sustentado modestamente por tutores e materiais de apoio muito mais na função de “tira-dúvidas”.

A natureza dinâmica da ideia de Educação Online não encontra ressonância na criação de modelos ou receituários de boas práticas. As diferentes práticas suportadas por tecnologias se materializam a partir da conjugação de: qualidade e desempenho técnicos de equipamentos e conexão; nível das competências e habilidades tecnológicas de professores e alunos; proposição pedagógica e ênfase comunicacional. Além de dependente do modo como afluem para o processo educativo todos esses fatores, a Educação Online esbarra no próprio caráter

processual dos fenômenos humanos. Não podemos criar expectativas – tanto no âmbito de uma instituição quanto dos seus atores – de que uma prática educativa, quando marcadamente presencial, transforme-se repentinamente em Educação Online. Isso requer, além dos elementos indicados anteriormente, tempo e experiência. O que pesquisadores como Filatro (2007) têm percebido é que não há rupturas abruptas, mas um *continuum* de evolução marcado principalmente pela alteração da ênfase comunicacional (ênfase no conteúdo ou nas atividades ou na comunicação) afetada, por sua vez, por fatores tecnológicos como o aumento da largura de banda disponível e da fluência tecnológica dos envolvidos.

Para reforçar essa perspectiva, apresenta-se o GRAF.1 esquema gráfico, criado por Filatro (2007, p.53), com o objetivo de ilustrar o que ela denominou de “*continuum da Educação Online*”.



Do ponto de vista tecnológico, a Educação Online pode ser definida como:

[...] uma ação sistemática de uso de tecnologias, abrangendo hipertexto e redes de comunicação interativa, para distribuição de conteúdo educacional e promoção da aprendizagem, sem limitação de tempo ou lugar (*anytime, anyplace*). Sua principal característica é a mediação tecnológica pela conexão em rede. (FILATRO, 2007, p. 47)

Além do aspecto tecnológico, o conceito de Educação Online engloba um aspecto cultural. Segundo Santos (2005), é um fenômeno da cibercultura mais que uma modalidade educacional dada às inúmeras possibilidades de formatos de interação, além da hibridização e da permutabilidade entre os sujeitos (emissores e receptores).

Borba, Malheiros e Zulatto (2007) usam a expressão EaD online. Silva (2003) inicia seu texto com essa expressão e ao longo dele reduz para “Educação Online”. Como já foi dito, o que define basicamente a EaD é a flexibilidade espaço-temporal do processo educativo que pode até recorrer a momentos presenciais, mas que se faz pensando na separação física de

alunos e professores. Por si mesma, a EaD não implica em novos modelos pedagógicos. Prova disso são as diferentes práticas promovidas – a partir da adaptação em EaD –por meio das crenças pessoais de professores e de instituições, muitas delas apenas virtualizando a escola tradicional.

A Educação Online, como concebida nesta investigação, traz implícita uma proposição pedagógica específica voltada para a interação e colaboração suportadas pelos recursos online. A proposição pedagógica e comunicacional dela está centrada na interação. Tal percepção imprime à docência online um caráter particular em relação ao que poderemos chamar de ensino tradicional. Como reforça Baraúna e Álvares (2006, p.29) em relação à atuação docente no ensino superior “não há mais espaço para um ensino tradicional, livresco e limitado ao espaço da sala de aula. Os alunos precisam de situações desafiadoras e autonomia para viverem em uma sociedade competitiva e transformadora”.

Se o elemento definidor de Educação Online está na associação de uma posposição pedagógica e comunicacional específica pode haver variações quanto à separação espaço-temporal de seus atores, na intensidade de sua interação face a face e das conexões de rede. Filatro (2007, p.52) afirma que:

Em termos ideais, a melhor Educação Online é a que faz uso das potencialidades da *internet*, seguindo a lógica das redes hipertextuais e interativas: livre exploração de recursos, conexão um-a-um, um-a-muitos, muitos-a-muitos[sic], metamorfose dinâmica e descentralização de inteligência e de recursos.

Desse modo, podemos concluir que é possível a prática de uma Educação Online a distância, mas que educação a distância não é necessariamente sinônimo de Educação Online.

Posto todo esse delineamento sobre os fundamentos da docência e a concepção de Educação Online que este trabalho assume, a questão que surge naturalmente é sobre as expectativas que se desenham para a atuação de professores e alunos as quais trataremos a seguir.

### **1.2.3. Ensino-aprendizagem: ação e funções docentes**

Não pretendemos, ao tratar do agir e das funções dos docentes, deslocar da docência o agir do aluno como se fosse possível fazer uma cisão entre ensino e aprendizagem. Entendemos que a função e a ação do professor estão em relação de correspondência à função

e ação dos alunos. Ensino e aprendizagem são processos distintos, mas de tal forma amalgamados que em certos momentos não podemos dizer onde começa um ou termina o outro.

Este item do texto foi dividido em dois grandes blocos. O primeiro aborda as funções atribuídas ao professor pela literatura da área. O segundo dá mais detalhes a respeito das ações docentes preconizadas por essa mesma literatura.

#### 1.2.3.1. Funções docentes

Reconhecemos que o professor, desde sempre, teve um repertório amplo de tarefas e funções. A complexidade de realização da Educação Online torna mais evidente esse repertório e não raro demanda diferentes equipes de trabalho. A literatura sobre o tema, quase sempre, preocupa-se em definir e descrever as funções docentes. Deve-se pensar nas razões para descrever essas funções.

Uma razão estaria no fato de que a Educação Online implica num modelo diverso do usual de docência e que, portanto, requereria papéis novos ao professor. Contudo, não há tanto ineditismo nas funções apresentadas como se verá a seguir. Frequentemente é possível uma correspondência com o modelo tradicional sem que com isso se reduza a docência online à docência presencial ou tradicional.

Outra razão poderia residir na necessidade de fatiamento do processo no sentido de acomodar equipes de trabalho, garantindo que certas funções sejam executadas por profissionais melhor preparados, em especial, as funções mais técnicas. Amplia-se a quantidade de trabalhadores no processo, mas o contexto é do atendimento em massa. Valente e Mattar (2007, p.130) abordam, de forma drástica, esse fatiamento:

Uma maneira de quebrar a função pedagógica do professor é justamente dividir o processo de educação em componentes como: desenvolvimento de currículo, desenvolvimento de conteúdo, entrega da informação, mediação e tutoria, serviços de suporte aos estudantes, avaliação e administração. Isso resultaria na desmontagem, desintegração e desespecialização da profissão de professor, da mesma maneira que ocorre com um operário quando uma especialização é substituída pela introdução da máquina em suas funções.

Considerando as duas razões, mais uma em vez é interessante lembrar a relação dos processos produtivos e educativos:



Os processos educativos e as relações sociais que se estabelecem na escola não são apenas formadores mais eficientes de novas qualificações, nem lidam apenas com o desenvolvimento de competências. De forma mais ampla, eles envolvem a construção de nova cultura, centrada em valores e objetivos da nova dinâmica da produção e do consumo. (OLIVEIRA, 2001, p.103)

Como se pode perceber, as justificativas para indicar as funções docentes com mais precisão acabam por se entrelaçar com questões de ordem prática. A expertise técnica é sabidamente necessária à produção de conteúdos educativos suportados por tecnologias desde o uso do livro, passando pelo rádio e a TV para retomar as paleontécnicas. A presença de profissionais de áreas como comunicação, engenharias, informática, dentre outras, por vezes, ocuparam um lugar que seria eminentemente pedagógico. Não se trata de fazer aqui um discurso corporativista de reserva de mercado a professores ou pedagogos, conforme esclarece Pretto (2001), porque não se faz a defesa de que trabalhem sozinhos.

O momento exige que tenhamos uma maior integração entre aquelas áreas que antes eram chamadas apenas de áreas meios com aquelas chamadas áreas de conteúdo. Instala-se, assim, obrigatoriamente, um processo de negociação permanente entre as mais diversas áreas, com especial ênfase na *internet*, e a toda uma formação da comunidade escolar (estudantes, professores, direção, comunidade vizinha) para o uso pleno das tecnologias. (PRETTO, 2001, p.44)

A reflexão sobre as funções do professor na Educação Online precisa considerar que não se trata de construir uma nova docência, mas do desenvolvimento da mesma profissão. O processo não é de ruptura como querem alguns desconsiderando com isso a natureza sócio-histórica da condição humana. Esse desenvolvimento, por sua vez, tem como propulsoras as demandas de ordem prática e de ordem ideológica.

Com base nessas premissas, parece pouco sensato a recusa de estabelecer um elenco de funções ao professor sob a justificativa de reprodução do modelo fabril ou, por outro lado, pensar em funções sem ter em conta a necessidade de superação dele.

Lopes (2005) apresenta novas dimensões para atuação do professor. Ao descrever a primeira delas, a autora propõe que o docente entenda a interface ativa como tecnologia digital que facilita e confere maior transparência possível a relação. Ela destaca também o papel da competência profissional do professor para o desempenho dessa dimensão explicando que:

Apresentada como uma nova dimensão de atuação do professor, a interface significa a configuração de um novo mestre que, no estabelecimento de suas mediações entre o aluno e as informações, é alguém essencial, pois dá a direção, indica os caminhos, facilita a construção e a aquisição dos conhecimentos de uma forma simples e clara. (LOPES, 2005. p.41)

Continuando a recorrer a termos tecnológicos, a autora usa a palavra *link* para nomear a segunda dimensão, na qual o professor atua como promotor de associações e vínculos. Sob essa dimensão, segundo ela, o professor passaria de apenas enunciador de informações a organizador de ambientes de aprendizagem dotados de uma multiplicidade de caminhos do aprender. Da mesma forma que o *link* permitiria uma navegação hipertextual, não linear, os ambientes de aprendizagem seriam ricos em possibilidades de conexões entre as informações e os coletivos.

Já a terceira dimensão declara o professor como promotor de sensibilidades, pressupondo o entrelaçamento entre inteligência e emoções.

Provocar sensibilidades pressupõe seduzir o aluno e criar e/ou oferecer ambientes de aprendizagem coletiva que apresentem o maior número possível de possibilidades para o aluno escolher seu caminho, configurar suas trilhas e reconhecer-se com alguém inteligente e capaz. Para isso, o professor deve abandonar a figura de sábio e adotar a figura de representante da coletividade aprendente. (LOPES, 2005. p.50)

Numa lista que não se pretende exaustiva ou definitiva, Belloni (2001) apresenta as funções do professor em EaD como as nomeadas por Lopes. A primeira é a de professor formador numa alusão à função pedagógica propriamente dita, na qual ele se coloca como quem orienta o estudo e a aprendizagem, dá apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender.

Ser conceitor e realizador de cursos e materiais é a segunda função apontada pela autora. É uma função didática que corresponde à transmissão do conhecimento em sala de aula. Sob essa concepção, o professor prepara os planos de ensino, currículos e programas; seleciona conteúdos e elabora textos de base para unidades de cursos (disciplinas).

Na terceira função, o professor, também como pesquisador, procuraria ampliar e atualizar os conhecimentos de sua área específica e sobre metodologias de ensino, além de refletir sobre sua própria prática. Ele orienta os alunos nos estudos, dissipa dúvidas, explica conteúdos e avalia o desempenho deles. Sob esse aspecto, o professor desempenha a função de tutor.

Na função de tecnólogo educacional, o docente é responsável pela qualidade pedagógica e comunicacional da organização dos conteúdos e sua organização nos suportes técnicos. A autora considera essa como uma nova função do professor, na qual deve assegurar uma espécie de “balcão de respostas pontuais” e abrange o que ela denomina de professor recurso.

A última função é a de monitor cuja atuação básica está na coordenação e orientação de atividades presenciais. A autora essa esta função no contexto de formação de grupos de estudo e atividades de caráter social.

As funções docentes apresentadas destacam a necessidade do professor na constituição de equipes de trabalho para propostas de Educação Online, principalmente naquelas em que não se tencione recompor o modelo fabril. Apesar da demanda da integração de profissionais de outras áreas e mesmo alterando-se algumas funções do formato tradicional da docência, a condução do processo de ensino é prerrogativa exclusiva do professor. Na sequência, pretende-se analisar com mais detalhes as características das ações docentes previstas pela literatura.

#### 1.2.3.2 Planejamento das ações docentes

Com finalidade de traçar um panorama das características do processo ensino-aprendizagem preconizadas para as ações docentes na literatura da área da Educação Online, consultamos vários textos, preferencialmente da última década, apresentados sob a forma de livros completos, capítulos de livros de autoria coletiva, artigos de revistas e trabalhos apresentados em eventos científicos reconhecidos. Como já dissemos, é possível que algumas propostas educativas nomeadas de EaD tragam ou não um perfil de Educação Online. Dessa forma, os textos considerados neste trabalho trazem no título, tema ou conteúdo tanto a expressão Educação Online quanto EaD Online ou simplesmente EaD.

Como cada autor organiza conceitos diversos na apresentação de sua visão particular do processo ensino-aprendizagem, foi necessário pensarmos na estrutura que seria dada a esta escrita. O objetivo neste momento não é fazer uma análise detalhada das obras, mas um mapeamento de indicações dispersas nos diversos textos quanto à temática específica do ensino-aprendizagem reconhecida como foco da tarefa docente.

A propósito da tarefa docente, Gauthier (1998) afirma que o professor realiza basicamente duas funções: ensina conteúdos e gerencia o funcionamento da classe, denominadas respectivamente de gestão da matéria e de gestão da classe. Ele também destaca que essas funções são realizadas igualmente em três momentos distintos da ação docente: no planejamento da ação, no processo de interação com os alunos e na avaliação deles.

As duas categorias criadas por Gauthier se mostraram suficientes para orientar a organização da profusão de ideias que apareceram nos textos consultados. Considerando que este estudo se limita a um inventário em textos da área e que a metodologia da pesquisa não prevê a observação do docente atuando, reconhece-se que só se consegue alcançar a dimensão do planejamento da ação. Desse modo, serão usadas as duas categorias criadas por Gauthier tomadas apenas no momento de planejamento.

#### a) Planejamento da gestão da matéria

A gestão da matéria diz respeito “ao planejamento, ensino e avaliação de uma aula ou parte dela. Ela engloba o conjunto de operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo” (GAUTHIER, 1998, p. 197). Segundo o autor, é no momento de planejamento que a gestão da matéria demanda a organização do trabalho quanto a determinar objetivos de aprendizagem; priorizar e transformar os conteúdos em correspondência com os objetivos; identificar as necessidades individuais dos alunos e prevê suas possíveis reações; organizar o ambiente educativo (tempo, material, recursos); selecionar estratégias de ensino e atividades de aprendizagem; sequenciar essas estratégias e atividades e definir os procedimentos de avaliação.

### **Ordenação do conteúdo**

Pareceu-nos interessante começar a discussão sobre o planejamento da gestão da matéria pela própria proposta de organização da matéria em Educação Online. A base dessa organização recorre a uma concepção interdisciplinar do conhecimento a partir das próprias disciplinas:

A perspectiva interdisciplinar não deve ser enfocada como uma crítica à especialização científica. O interesse por compartilhar conhecimentos, metodologias ou categorias de análise entre disciplinas não significa um processo de eliminação para estas. Na verdade, as estruturas acadêmicas que sustentam as disciplinas, como departamentos universitários, as áreas de conhecimento ou as associações científicas, não diminuem por fusão

interdisciplinar, mas, ao contrário, seu número aumenta constantemente. (PABLOS, 2008, p.64)

O mesmo autor salienta que não é possível existir interdisciplinaridade sem disciplinas, mas que ela não acontece somente a partir da interligação dos discursos delas. Em termos da prática do planejamento da matéria, “a interdisciplinaridade ganha importância em contextos prático-operativos, a partir da existência de um problema complexo que exige a utilização de muitas informações oferecidas por fontes especializadas” (PABLOS, 2008, p.72).

Mesmo em se tratando do ensino superior cuja extensão do conhecimento apresentado ao aluno ainda é maior, o que se prevê para Educação Online é a superação da visão do conhecimento escolar como um conjunto de saberes estáveis, passível de se dividir e acomodar nos compartimentos das disciplinas, nos quais podem ser sequenciados de forma linear (SANCHO, 2008).

Ribeiro (2007, p. 88), ao discorrer sobre a perspectiva disciplinar e as tecnologias, conclui que “cabe aos homens a problematização da situação pela qual se desvela a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. Exige-se, hoje, pluridisciplinaridade e uma maior integração dos conteúdos, além de uma mais ampla interação com a realidade”.

O que a literatura da área parece nos indicar é que o enfrentamento da composição do conhecimento escolar em blocos disciplinares está na flexibilização das fronteiras e no trânsito entre as disciplinas. A aposta talvez seja numa saída inter e transdisciplinar (Ribeiro, 2007) que só se fará possível a partir da problematização da realidade como um evento complexo e múltiplo.

A organização dos conteúdos, tal qual o texto digital, deveria abandonar o formato linear definido a partir dos limites do suporte impresso e adotar uma estrutura hipertextual onde as leituras podem assumir caminhos múltiplos e direções mais flexíveis. Percebemos que os processos educativos tradicionais encontram-se centrados na técnica cognitiva da escrita, muito fortemente a partir do livro impresso, cuja característica principal está em dispor os conteúdos de forma linear (um após o outro, numa única sequência possível). Como veremos na discussão da gestão da classe, a presença da escrita é uma aquisição valiosa ao desenvolvimento cognitivo. Contudo, como modelo de estruturação dos conteúdos, mostra-se

limitante ao potencial comunicacional e operativo dos modos hipertextuais de aprender e ensinar.

Se os caminhos são múltiplos, as intenções, por outro lado, não podem ser vagas. A literatura sobre Educação Online frequentemente reforça a necessidade de haver clara conexão entre os objetivos, abordagem pedagógica e conteúdos, “garantindo a articulação de cada material com os demais do mesmo conjunto, de maneira a evitar uma proposta fragmentada e descontextualizada do programa” (RAMAL, 2003, p.189).

Soluções como currículos em rede, por exemplo, podem traduzir as ideias apontadas anteriormente quanto à organização dos conteúdos de forma mais prática. Superando a concepção de grade de conteúdo, a rede propõe uma organização dos conteúdos que seja reticular e “comporta a transversalidade e a exterioridade, na medida em que diversos eixos temáticos se interpenetram e se interconectam com outros textos” (RAMAL, 2003, p. 195).

### **Problematização e contextos**

Como já abordamos, problematizar a realidade é uma saída epistemológica para o tratamento do conhecimento de forma a permitir o trânsito disciplinar. Por outro lado, é também um caminho para a mobilização do pensamento humano atribuindo à escola o papel de ensinar a pensar “preparando o aluno para lidar com situações novas, problematizando, discutindo e tomando decisões” (RIBEIRO, 2007).

A problematização é, ao mesmo tempo, estratégia de ensino-aprendizagem e de pensamento, no qual:

[...] o professor deve tentar encorajar os estudantes a descobrir premissas, por si sós. Estes devem se engajar em um diálogo ativo[...]. A função do professor é traduzir informações a serem aprendidas para o um formato apropriado ao estado atual de entendimento do aprendiz. O currículo deve ser organizado em espiral, de forma que o aprendiz construa continuamente em cima do que já sabe. (SOUZA, 2007, p. 117)

O que se pretende, a partir do que orienta a literatura, é que haja a visão clara das necessidades bem como das possibilidades de aprendizagem do aluno definidas a partir do que ele próprio declara e do que o professor indica como especialista. A aproximação dos conteúdos e da realidade vivida por alunos é algo altamente recomendado de forma que “as palavras e os materiais de estudo não devem ser escolhidos abstratamente, mas sim retirados do universo cultural dos estudantes, e servem com instrumentos para a formação, num

processo educativo que leva à reflexão sobre a realidade vivida” (RAMAL, 2003, p.191). Percebe-se, portanto, que a proposição de reflexão sobre a realidade não se faz apenas para mera constatação, mas solicita-se do aluno um posicionamento sobre ela.

Essa aproximação do contexto é vista pela literatura como fundamental à construção de significado que se faz, segundo Ramal (2003), pela junção de duas ações. Primeiro, é preciso que se dê clareza às metas a serem alcançadas a tal ponto que o aluno possa compreender o porquê do que aprende e criar analogias com aquilo que lê e vê. Depois, é necessário que ele construa o motivo daquilo que aprende, isto é, em que medida o que se aprende vem de encontro às suas necessidades de forma mais imediatas ou de longo prazo.

A aproximação do contexto também é uma estratégia de colocar o aluno na posição de construtor do conhecimento. “A aprendizagem é orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido por ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias privilegiadas” (RAMAL, 2003, p. 195).

Mesmo tendo a possibilidade de fechar este trecho num movimento recursivo de retorno ao ponto em que começamos, a problematização, vale fazer uma última observação quanto à literatura estudada. Mesmo sendo convergentes em muitas das ideias apresentadas ao longo de toda análise, uma das diferenças que podem ser apontadas reside justamente no que diz respeito à construção de conhecimento. Para autores que se apresentam como vinculados a ideias construtivistas, a recomendação é que se observe a progressão a partir dos patamares de diferentes níveis de cognição e pensamento muito em função da condição da faixa etária ou de maturação (RAMAL, 2003). Já outros autores, que se apresentam claramente vinculados à perspectiva de Vygotsky, entendem que se trata de enfocar os diferentes níveis de cognição e pensamento em função da definição da Zona de Desenvolvimento Real e da Zona de Desenvolvimento Próximo (SOUZA, 2007).

Independente de ter deixado claro, desde o início do texto, de que o objetivo era traçar um panorama das convergências, entendemos que é importante indicar esse ponto de distinção.

### **Autoria e autonomia**

Mesmo confiando ao docente o papel que lhe cabe, parece que se está longe de propor um retorno à figura de professor autoritário como único repassador de informações. A boa

parte da literatura procura apresentar o aluno como capaz de fazer escolhas pedagógicas válidas. E orienta a pôr de lado uma visão estereotipada sobre os alunos e aprendizagem com base em:

Uma visão de alunos como carentes: as crianças são deficientes e a escola deve consertá-las; uma ideia padronizada do desenvolvimento: todo mundo aprende ou deveria aprender do mesmo jeito; uma percepção escolarizada da aprendizagem: a aprendizagem acontece na escola, não no mundo. (SANCHO, 2008, p.35)

Participação implica em responsabilização. Responsabilidade e autonomia são indicadas como relevantes ao longo do trabalho do aluno e como meta a ser alcançada pelo processo educativo. Belloni (2001) define aprendizagem autônoma e a coloca como modelo apropriado para adultos dada à sua condição de motivação, maturidade e habilidades de estudo:

Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular[sic] este processo. (BELLONI, 2001, p.39)

Entretanto, como indica Alarcão (2003, p. 29), não é uma meta facilmente alcançável “como aspecto difícil de ultrapassar, os professores-pesquisadores salientam a dificuldade inicial de envolver alunos na reflexão, habituados como estão a reproduzirem o que o professor lhes transmite *pronto-a-vestir*”. A própria Belloni (2001) reconhece que muitos estudantes a distância têm realizado uma aprendizagem passiva numa confirmação de que o estudante típico não corresponde ao real.

Moore e Kearsley (2007) relacionam autonomia com as capacidades do aluno para: desenvolver um plano de aprendizado pessoal; encontrar recursos para o estudo em seu próprio ambiente; decidir sozinho quando o progresso foi satisfatório. Os autores denominam de “proficiência” a capacidade do aluno de construir significado e persistir em sua iniciativa de aprendizagem.

O caráter ativo tanto de professores quanto de alunos implica em que os atores assumam sua própria condição de autoria. Ser autor implica, por sua vez, além da autonomia e todas as condições enumeradas anteriormente, o domínio, mesmo que mínimo dos instrumentos tecnológicos e midiáticos. As mídias e seus suportes passam, desse modo, a



operar no processo educativo não apenas como recursos de ensino, mas como também nos conteúdos dele, de modo que a vivência e a familiaridade possam trazer um diferencial ao processo formativo (RIBEIRO, 2007).

Apesar da relevância da autonomia no processo ensino-aprendizagem previsto para Educação Online na literatura da área, Moore e Kearsley (2007) advertem que nem todos são autônomos ou estão prontos para serem. Essa situação faz com que se pense na necessidade do aprendizado da autonomia, que passa a ser concomitantemente requisito e conteúdo de ensino.

### **Colaboração**

Ao se falar em autoria na docência online, o desafio não é só constituir as condições já mencionadas para que professores e alunos sejam atores e autores, mas que a autoria se transforme num fenômeno que acomode manifestações individuais e coletivas. “A aprendizagem colaborativa é uma atividade na qual os participantes constroem coletivamente um modelo explícito de conhecimento” (SOUZA, 2007, p. 108). O autor destaca que tão relevante quanto o modelo é seu processo consciente de construção como forma de estruturar a própria forma de conhecer.

A Educação Online implica menor ou maior distanciamento físico entre os envolvidos. A distância se interpõe entre os sujeitos não apenas como ocorrência física, mas também de natureza psicológica, tornando-se um obstáculo a ser superado em ambas as instâncias. Uma estratégia recorrente na literatura para essa superação é o diálogo definido como “um termo que ajuda a focalizar a inter-relação[sic] de palavras e ações e quaisquer outras interações de professor e aluno quando um transmite a instrução e o outro responde. Diálogo não é o mesmo que interação, embora as interações sejam necessárias para criar diálogo” (MOORE, KEARSLEY, 2007, p. 241).

#### **b) Gestão da classe**

A gestão da classe diz respeito à ordenação do ambiente de forma propícia ao ensino-aprendizagem. Entretanto:

A ordem é necessária, mas nem por isso constitui uma garantia absoluta para aprendizagem e bom êxito escolar. De fato, numa classe onde reina a ordem, é possível que certos alunos não se dediquem plenamente a atividade

programada, sem todavia perturbar o programa de ação criando uma situação concorrente. (GAUTHIER, 1998, p.240)

Para esse autor, a eficácia da gestão da classe reside no fato dos professores conhecerem a matéria que ensinam, bem como os alunos a quem vão ensinar, e também sabem o momento de assumir a condução direta do processo. No momento de planejamento, a gestão da classe envolve a tomada de decisões quanto à “seleção, organização e sequenciamento de rotinas de atividades, de rotinas de intervenções, de rotinas de supervisões e de rotinas de execução” (GAUTHIER, 1998, p.242).

### **Natureza das relações**

Um pressuposto inicial ao planejamento da gestão da classe, mesmo em se tratando da classe online rodeada de artefatos tecnológicos e apelos sociotécnicos, é que a centralidade do processo continue nos atores e sua relação com o conhecimento (RIBEIRO, 2007). Se o que se propõe é instalar um processo educativo suportado pelas tecnologias, talvez se deva começar a pensar a gestão da classe a partir das condições que se prevêm para a relação do homem com as máquinas:

A relação deve se pautar por uma atitude reflexiva, de conscientização do homem, que vive com e para a tecnologia. É necessário que se reconheça a importância das descobertas tecnológicas, para que não se fique parado no tempo; mas é necessário, também, que se resgate o sentido criador e produtor do homem, para, da tecnologia, fazer uma aliada. (RIBEIRO, 2007, p.93)

A característica reflexiva e consciente da relação com a técnica também se mantém para a relação entre os seres humanos.

[...] um processo colaborativo deve oferecer atividades nas quais os participantes possam submeter qualquer parte de seu modelo – incluindo suas suposições e pré-conhecimentos – a um escrutínio crítico por parte dos outros. Dessa forma, os ambientes devem poder ajudar os participantes a expressar, elaborar, compartilhar, melhorar e entender suas criações, fazendo com que pensem seu próprio pensamento. (SOUZA, 2007, p.108)

O processo colaborativo implica submeter-se aos demais, mas também envolve a possibilidade de escolha para interagir. A interação não fica condicionada ao “acaso geográfico”, mas se apóia muito mais nas afinidades o que, por seu turno, amplia as possibilidades de aprendizado. O espectro dessas aprendizagens passa pelo estabelecimento de juízos de valor, escolhas e comportamentos de caráter tácito. E ainda que não haja a figura

formal de um mediador, as metas pessoais são ajustadas por cada um na interação com os demais e dependendo de sua condição intelectual e emocional. (SOUZA, 2007).

A interação social envolve os atores em comunidades de práticas nas quais os novatos migram da periferia para o centro em decorrência de sua vivência na própria comunidade e à medida que assumem o papel de *experts* e referências do meio.

### **Processos comunicativos e avaliativos**

A base escrita de parte dos recursos comunicativos online instaura a possibilidade de reflexão sobre o próprio pensamento numa concepção vygotskiana desse processo que “é uma forma de abstração reflexiva, uma externalização do diálogo interno, que é então apresentado ao indivíduo de forma mais concreta” (SOUZA, 2007, p.111).

As diferentes possibilidades comunicativas passam a ser vistas desse modo não só como recursos para obtenção de informações e circulação de dados, mas como importante recurso de construção da estrutura cognitiva. Para Silva (2003), a apropriação de recursos comunicativos deve estar atenta a três aspectos essenciais: a participação colaborativa no sentido de intervenção na mensagem como “co-criação” da emissão e da recepção; a bidirecionalidade e dialógica: atuação conjunta e flexível da emissão e da recepção, os dois polos codificam e decodificam e, por fim, as conexões em teias abertas, a constituição de múltiplas redes de conexões.

As possibilidades comunicativas direcionadas de forma aberta, livre e flexível não eliminam a tendência à identificação. Os pares, com os quais escolhemos interagir em ambientes virtuais, tendem a possuir conosco certa afinidade, mas Moore e Kearsley (2007, p. 247) lembram que o “apreço, a inclusão e senso de solidariedade do grupo, a facilidade de expressão e a síntese de vários pontos de vista, sem que um único aluno se destaque, são características importantes nesta construção social online bem-sucedida do conhecimento”.

À primeira vista, tanta pluralidade e flexibilidade pode gerar dificuldades quanto a estabelecer parâmetros de avaliação para a comunicação e interação. Uma preocupação colocada pela literatura da área diz respeito ao fato de que os parâmetros não podem se limitar ao simples responder ou realizar automaticamente as tarefas. No relato de sua experiência pessoal na construção de *chat* em curso online, Silva (2003) oferece clareza quanto ao delineamento prático da comunicação sob esse enfoque:

No lugar da obrigação burocrática em torno das atividades de aprendizagem, valorizei o interesse na troca e na co-criação da aprendizagem e da comunicação. Não apenas o estar juntos online na base da emissão de performáticos fragmentos telegráficos, mas o cuidado com a expressão profunda de cada participante. Não apenas o esforço mútuo de participação para ocupar a cena do chat, mas a motivação pessoal e coletiva de confrontação livre e plural. (SILVA, 2003, p. 65)

A visão de cooperação e participação colocada pela literatura parece implicar sempre em responsabilização. Em se tratando dos processos avaliativos, entendemos que o aluno autônomo e progressivamente responsável pelo próprio desenvolvimento passa a ser também o principal interessado em otimizar o seu rendimento (RAMAL, 2003).

Finalizando este tópico, destacamos na própria complexidade da docência online um aspecto que, apesar de importante, não será amplamente vasculhado devido aos limites específicos do trabalho. Não podemos, mesmo que à guisa de informação, deixar de comentar que a docência online é um campo de tensões para muitos professores:

Convidados com muita insistência a entrar nesse mundo que promete ao mesmo tempo sucesso, reconhecimento e abundância, não é estranho constatar que muitos profissionais da educação desanimem em meio a sentimentos confusos de manipulação, de perda das finalidades do seu trabalho, de síndromes da inutilidade social. Fechados no recinto da escola, muitas vezes eles tendem a proteger-se da competição com os “novos educadores” externos ao sistema. Essa é outra consequência da industrialização da educação: não são só os “produtos” que mudam, mas também os “produtores”. As empresas investem na educação exatamente da mesma maneira que investem em comunicação, em seguros, em tratamento de águas. (BUSATO, 1999, p. 32-33)

Consideramos acertada a conclusão de que as reconfigurações prescritas para o processo ensino-aprendizagem na literatura sobre Educação Online ampliam a tarefa docente, mas as condições concretas de trabalho do professor ainda pouco se alteram (PRETTO, 2001).

### **1.3 Material didático e mídias do conhecimento**

O tema material didático foi destacado em tópico específico deste texto em função de se reconhecer que na construção, apropriação e no seu uso efetivo para o ensino online parece haver uma espécie de integração das duas categorias discutidas anteriormente: gestão da matéria e gestão da classe. Ao lado da observação da aula em si, a construção de material didático parece ser um interessante recurso para compreender a docência online. Considerando que a tecnologia, nessa forma de docência, não é vista apenas como recurso

num regaste da tecnologia educacional em formato diverso ao que presenciamos na década de 70 do século passado no Brasil, mas como conteúdo e objetivo de ensino.

O termo “material didático” foi cunhado a partir da educação realizada num contexto midiático bem menos desenvolvido que o atual, um tempo em que a inserção da mídia na escola se fazia de forma mais lenta, modesta e até mesmo menos impositiva.

A evolução dos meios, segundo Illera (2010), mudou as formas de comunicação bem como aquilo que é veiculado na mídia. Usando a expressão *remediation*, criada por MacLuhan, ele observa que os conteúdos foram produzidos novamente para novos meios adaptando às suas codificações e formatos. O autor ainda analisa que a evolução dos meios altera formatos em função dos novos suportes, mas também altera os conteúdos veiculados. Desse modo, as novas tecnologias, os novos meios de comunicação, principalmente os digitais, abrem possibilidade para a construção de meios que servem ao ensino-aprendizagem e são, portanto, didáticos, mas que agregam uma lógica própria que, muitas vezes, vai além dos elementos tradicionais do processo didático (aluno, professor e conteúdo).

Dias (2000) denomina de mídias tradicionais aquelas cuja prática incorpora o paradigma da difusão baseado no modelo clássico de comunicação, no qual “a comunicação de massa é orientada para informação do receptor ou da audiência, sendo ambos considerados abertos aos efeitos persuasivos do sistema” (p.147). Observa-se que essa ideia pode repercutir na apropriação da mídia num modelo de ensino transmissivo que abriga tendências pedagógicas de bases tanto tradicionais quanto tecnicistas. Como resultado prático dessa junção de teoria da comunicação e teoria pedagógica, podemos citar as experiências de Ensino Assistido por Computador (EAC).

As mídias de conhecimento, definidas pelo autor com base em Eisentadt, “estabelecem um novo modelo de desenvolvimento nas relações entre pessoas e o conhecimento, na medida em que são dinâmicos e, através desta característica, promovem a interação [sic] com as representações do conhecimento” (p.143). Tendências pedagógicas progressistas, construtivistas e sócio-interacionistas podem se acomodar a essa perspectiva dada a sua estrutura propositiva. Podemos encontrar no bloco dessas mídias<sup>1</sup> os objetos digitais de aprendizagem, ambientes virtuais de aprendizagem, imagens no formato de videoaulas ou

---

<sup>1</sup> O termo hipermídia poderia também ser aqui incluído devido à sua característica de utilização de mais de uma mídia numa orientação hipertextual.

como outro recurso, as videoconferências, simulações, sejam em ambientes de LMS<sup>2</sup> – *Learning Management Sistem* – sejam em ambiente *Web* como as *webquests* ou mesmo em ambientes de *Web2.0*<sup>3</sup> e, em certa medida, alguns materiais impressos.

Segundo Belisário (2003), três aspectos fundamentais precisam ser observados na produção de material didático para utilização em ambiente virtual. O primeiro diz respeito à estrutura que se refere tanto à organização dos blocos de conteúdos quanto aos aspectos analítico-sintético, lúdico e indutivo.

A navegabilidade é o segundo aspecto e diz respeito a questões relativas à identificação e análise de plataformas tecnológicas e *softwares* e da habilidade de transformar todo o volume de informações em roteiros para *web* com as suas especificidades.

O terceiro e último aspecto é relativo ao discurso e parte do pressuposto de que a linguagem é faculdade mental e por isso cumpre as funções “comunicante – que trata da comunicação, seja por meio de gestos, formas gráficas, etc. – e estruturante – possibilita ao homem sua organização interna ou auto-referência [sic]” (BELISÁRIO, 2003, p.140).

Um tipo específico de mídia, com possibilidades comunicativas determinadas, tende a se adequar de forma mais sinérgica a umas teorias pedagógicas que a outras, embora não possamos estabelecer esse fato como uma lei universal. Contudo, não é apenas o formato de mídia que tece essa relação, a maneira como o conteúdo é concebido e veiculado também parece ter influência relevante.

## **1.4 As regulações da UAB**

### **1.4.1 Histórico das ações da UAB**

Criada a partir do Decreto 5.800 de 8 de julho de 2006, a Universidade Aberta do Brasil – UAB articula em três esferas distintas: nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, nos polos dos municípios, e a Diretoria de Ensino a Distância – DED /Capes. Com o objetivo de definir, de forma colegiada, os parâmetros para a dinâmica do sistema UAB, foram estabelecidos os Fóruns de Área, os Fóruns Regionais, o Fórum Nacional de Coordenadores UAB e o Grupo Assessor.

---

<sup>2</sup> LMS são sistemas computacionais acessados por *internet* que permitem a apresentação e organização de conteúdos, de atividades de ensino e de comunicação bem como de tarefas de gerenciamento de cursos e conteúdos. O LMS que será usado pelo curso de Pedagogia será o Moodle.

<sup>3</sup> O termo polêmico *Web 2.0*, cunhado por Tim O’Reilly, da O’Reilly Media, em 2003, designa a segunda geração de serviços e comunidades da *Web* como, por exemplo, as redes de relacionamento e compartilhamento (Youtube, wikis, Orkut).

## QUADRO 2: Estrutura UAB



Fonte: MEMÓRIA DOS FÓRUNS DE ÁREA DE 2010 – Documento técnico contendo a memória das Assembleias Gerais Ordinárias dos Fóruns de Área UAB realizados em 2010

Na estrutura da UAB, todo o atendimento às IES é mantido pela Coordenação Geral de Articulação Acadêmica – CGAC, que também articula o trabalho dos diversos fóruns. Este estudo concentrou sua atenção nos Fóruns de Áreas.

Por meio de Portaria Capes n.78 de 14 de abril de 2010, foram criados os Fóruns de Área que permitiram o agrupamento de cursos e grupos de trabalhos em colegiados por área de conhecimento. Essa regulamentação fixou que para cada Fórum de Área seriam eleitos um presidente e um vice. Além da presidência, também determinou a formação três comissões: de avaliação, de gestão e editorial. Cada uma delas composta por três membros, eleitos em assembleia geral, deveria cumprir um mandato de um ano, do mesmo modo que o presidente e o vice. O objetivo dos fóruns é promover uma reflexão pedagógica continuada acerca dos cursos UAB e seus parâmetros de fomento.

O resgate das atividades dos Fóruns de 2008 a 2010 consta no relatório técnico *Memória dos fóruns de área de 2010* (documento 71) e divide esse trabalho em três fases. A primeira tem início na segunda metade de 2008, quando foram cumpridos encontros específicos das áreas de Letras, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes, Música, Pedagogia e Informática e Educação Física. Aquele período é marcado pelas discussões em torno de problemas de infraestrutura e os formatos díspares e peculiar a cada instituição pelos quais a EaD se realizava. Esse panorama, segundo o documento, indicava a “necessidade de organização interna dos Fóruns, pauta para a segunda rodada de encontros das áreas, realizada em 2009” (p. 4).

A segunda fase ocupa o ano de 2009, no qual, em linhas gerais, é definida a composição das três comissões, estruturação dos polos, recursos técnicos para webconferência

e as providências em relação à composição e distribuição de laboratórios (Química, Física, Biologia e Matemática) para os polos.

No ano de 2010, transcorre a terceira fase. No primeiro semestre, foram reunidos representantes das áreas de Letras, Física, Matemática, Pedagogia e Química para discutirem a pauta previamente estabelecida: atualização das informações do Sistema UAB; reestruturação do Fórum de Área, por meio da eleição de um coordenador e um relator, além dos representantes de cada comissão (material didático, projeto pedagógico e gestão) e diretrizes de financiamento do estágio supervisionado.

O relatório técnico registra que naqueles encontros foram dadas as informações sobre o “ensino a distância, sobre o sistema UAB e sua transferência para a Capes, sobre o funcionamento da Diretoria de Ensino a Distância e o papel de cada coordenação nesta diretoria. Além disso, houve um esforço no sentido de localizar cada área no mapa e no contexto da UAB” (p. 10).

Num resumo dos encontros do 1º. semestre de 2010, o relatório avalia que:

[...] apenas as comissões de Avaliação e Acompanhamento possuem uma noção clara de suas atribuições, alcance e produtividade. Todavia, ainda que avaliarem uma certa quantidade de Projetos Pedagógicos, muitas vezes sem um instrumento de análise ou critérios de avaliação comuns, estas comissões não definiram até então uma dinâmica de acompanhamento dos cursos UAB seja por avaliação sazonal seja por contato contínuo com os coordenadores de área. Assim sendo, tratava-se de padronizar os instrumentos de análise dos projetos pedagógicos e, depois, de criar instrumentos de acompanhamento desses cursos, o que se espera fazer no prazo de um ano. (p.10)

Abrindo um parêntese na apresentação da síntese do relatório técnico, é importante destacar que a pesquisa de documentos postados no próprio Atuab (ambiente de trabalho da UAB), realizada para este estudo, dá conta da Portaria 1.051, de 7 de novembro de 2007, do MEC, que aprova, em extrato, o instrumento de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – Inep para autorização de curso superior na modalidade de educação a distância. A Portaria estabelece três categorias para avaliação e seus respectivos pesos, bem como os indicadores de cada uma. Contudo, não se encontrou, nos demais documentos, qualquer referência a essa Portaria.

Em relação às demais Comissões, o relatório registra que:



As comissões editoriais, por sua vez, encontravam-se dispersas e sem noção clara de suas funções. Primeiro, porque os professores conteudistas não foram convencidos da importância ou das vantagens do compartilhamento de seus materiais. Depois, porque não compreendem a extensão da produção de materiais didáticos via Tecnologias da Informação e da Comunicação. Em todos os Fóruns do primeiro semestre de 2010, foram apontadas dúvidas quanto à livre utilização dos materiais didáticos, ao alcance de sua publicação e à relevância acadêmica desses materiais. Neste sentido, acreditamos que um trabalho formativo é necessário.

Os documentos deixam clara a necessidade de que os coordenadores de curso sejam incitados ao estudo da produção e da legalidade de materiais didáticos, incluindo aí aqueles sobre o caráter dos recursos educacionais abertos, por exemplo. Não se trata, pois, de um convencimento financeiro, mas, sim, de um convencimento intelectual, o que dependerá, como já dissemos, de um trabalho formativo.

Nos registros de trabalho dos Fóruns, as discussões e análise das realidades dos diferentes cursos indicaram dificuldades em comum e áreas prioritárias como registra o documento 25:

Em 2010, ficou claro nos Fóruns de Área que as comissões editoriais requeriam maior atenção tanto pela necessidade das IES de aprimorar os materiais didáticos produzidos quanto pela escassez de materiais disponibilizados no sistema e compartilhados entre os cursos. Ficou acordado nestes Fóruns que essa atenção deveria ser direcionada tanto no sentido de atualizar a noção de Direitos Autorais quanto no de modernizar as estratégias de produção e compartilhamento de materiais didáticos adotadas na UAB. (DOCUMENTO 25, p.1)






Os coordenadores de cursos UAB, que compunham as comissões editoriais dos fóruns de área, foram convidados a se reunirem em Curitiba nos dias 13 e 14 de dezembro de 2010. “De um modo geral, este encontro teve como escopo definir quais temas devem conduzir o trabalho de aprimoramento e atualização da produção e compartilhamento de materiais didáticos do sistema UAB e quais as melhores estratégias para tal, a serem adotados ao longo de 2011” (DOCUMENTO 25, p.1).






Dos documentos analisados, os que mais contribuíram para esta análise foram os relacionados àquele encontro e o relatório técnico já descrito. A preocupação com a produção de materiais permanece nas orientações para temáticas dos próximos encontros em 2001 e registradas nos documentos: direitos autorais; produção e gerenciamento de produção de materiais didáticos; tendências na produção de materiais didáticos.






### 1.4.2 Análise dos documentos UAB









Em levantamento junto à UAB, identificou-se que não há, até o momento desta escrita, documento de diretrizes formais cujo conteúdo seja a especificação de aspectos didático-pedagógicos a serem observados no desenvolvimento dos projetos de curso e do material didático. Considera-se que a UAB encontra-se em processo de estruturação e na ausência de documentos com teor específico que atenda às necessidades desta pesquisa, obteve-se acesso a uma série de documentos oriundos de regulamentações, memórias de encontros, recursos visuais de apresentações, sínteses diversas e que registram esse processo de estruturação de forma mínima. Tais documentos encontram-se armazenados no AtuaB, no espaço destinado ao Ambiente de Trabalho dos Fóruns das Áreas do Sistema UAB.























Resumos da relação desses documentos e de seus conteúdos, por pasta, bem como detalhes com relação ao formato de arquivo foram colocados nos QUADROS 3 a 8.















QUADRO 3 – Pasta: Comissão de Avaliação		DOCUMENTO
	1_AVALIADORES_DE_POLOS_CONVITE.pdf	1
	2_AVALIADORES_DE_POLOS_AGENDA.doc	2
	3_AVALIADORES_DE_POLOS_PANORAMA_UAB_04.2010.ppt	3
	4_AVALIADORES_DE_POLOS_PANORAMA_CGTI_04._2010.ppt	4
	5_AVALIADORES_DE_POLOS_PANORAMA_CGAAC_04.2010.ppt	5
	7_AVALIADORES_DE_POLOS_EXPERIENCIA_CESAR_CARDOSO.ppt	6
	8_AVALIADORES_DE_POLOS_EXPERIENCIA_FERNANDO_SPANHOL.ppt	7
	9_AVALIADORES_DE_POLOS_EXPERIENCIA_ANTONIO_SERRA.ppt	8
	AVALIACAO_DE_PROJETOS_PEDAGOGICOS_NA_UNIVERSIDADE_ABERTA_DO_BRASIL.doc	9
	CONVITE_PARA_REUNIAO_INSTRUMENTOS_DE_AVALIACAO_DE_PPC.doc	10
	INEP_PORTARIA_1046.pdf	11
	INEP_PORTARIA_1051.pdf	12
	ORIENTACAO_SOBRE_MATRIZ_CURRICULAR.doc	13













QUADRO 4 – Pasta Direitos Autorais		DOCUMENTO
	ATUAB_DIREITOS_AUTORAIS_NOCOES_GERAIS.ppt	14
	ATUAB_DIREITOS_AUTORAIS_ORIENTACAO_AOS_COORDENADORES_DE_CURSO.doc	15
	ATUAB_DIREITOS_AUTORAIS_TERMO_DE_CESSAO.doc	16
	ATUAB_DIREITOS_AUTORAIS_TERMO_DE_CESSAO_UFRN.doc	17
	ATUAB_DIREITOS_AUTORAIS_TERMO_DE_LICENCA_DE_USO.doc	18









 ATUAB_ORIENTACOES_MD_E_COMPOSICAO_FORUM_DAS_AREAS.doc	19
 ATUAB_ORIENTACOES_MD_E_FORUM_DAS_AREAS.doc	20
 ATUAB_PLANEJAMENTO_E_EALBORACAO_DE_MD_PARA_EAD.pdf	21
 Comunicado_IES-Termos_de_Licenca.doc	22
NOVOS_TERMOS_DE_DISPONIBILIZAÇÃO_E_USO_MATERIAL_DIDÁTICO.doc	23
 NOVO_TERMOS_DE_LICENCA_DE_DIREITOS_AUTORAIS.doc	24














<b>QUADRO 5 – Pasta I Encontro das Comissões de Material Didático 2010</b>		DOCUMENTO
 9_Carta_de_Recomendacoes_as_Comissoes_de_MD_por_Tel_Amiel_12.01.2011.doc		25
 I_ENCONTRO_DAS_COMISSOES_DE_MD_2010_CAROLINA_ROSSINI_DIREITOS_AUTORAIS.pdf		26
 I_ENCONTRO_DAS_COMISSOES_DE_MD_2010_HELENA_NUNES_UFRGS.ppt		27
 I_ENCONTRO_DAS_COMISSOES_DE_MD_2010_JOSE_MAURICIO_UNIFAL.pdf		28
 I_ENCONTRO_DAS_COMISSOES_DE_MD_2010_LUCIA_FRANCO.pdf		29
 I_ENCONTRO_DAS_COMISSOES_DE_MD_2010_MARCOS_DALMAU_UFSC.ppt		30
 I_ENCONTRO_DAS_COMISSOES_DE_MD_2010_MORATO_VISAO_GERAL_DOS_DIREITOS_AUTORAIS.ppt		31
 I_ENCONTRO_DAS_COMISSOES_DE_MD_2010_TEL_AMIEL.ppt		32

<b>QUADRO 6 – Pasta Legislação e Processos de Regulamentação</b>		DOCUMENTO
 ATUAB_BRASIL_LEI_11273.pdf		33
 ATUAB_DOU_POLOS_PAR_1.pdf		34
 ATUAB_DOU_POLOS_PAR_2.pdf		35
 ATUAB_FNDE_RESOLUCAO_02.pdf		36
 ATUAB_GRUPO_ASSESSOR_PORTARIA_1.pdf		37
 ATUAB_GRUPO_ASSESSOR_PORTARIA_2.pdf		38
 ATUAB_LEI_11273_BOLSAS_E_PROGRAMAS_DE_FORMACAO.pdf		39
 ATUAB_MEDIDA_PROVISORIA_No495_DE_19_DE_JULHO_DE_2010.1_LICITACOES.doc		40
 ATUAB_PORTARIA_ACUMULO_DE_BOLSA.pdf		41
 ATUAB_PORTARIA_CNQP_CAPES_ACUMULO_DE_FUNCOES.pdf		42
 DECRETO_5450.pdf		43
 DECRETO_ESTAGIO.doc		44
 EDITAIS		45
 INSTRUCAO_NORMATIVA_STN_No_1.pdf		46
 LEI_10520.pdf		47
 LEI_11.273_2006.pdf		48
 LEI_8666.pdf		49
 LEI_DE_ESTAGIO.doc		50
 MEC_CREDENCIAMENTO_EXPERIMENTAL_IES_UAB.pdf		51
 MEDIDA_PROVISORIA_No_495_revoga_art_2_11_273_part1.pdf		52
 MEDIDA_PROVISORIA_No_495_revoga_art_2_11_273_part2.pdf		53
 PARECER_ACUMULO_DE_BOLSAS.pdf		54

	PORTARIAS_CONJUNTAS_CAPES_CNPQ_2010.pdf	55
	PORTARIA_1.243_2009.pdf	56
	PORTARIA_CONJUNTA_CAPES_CNPQ_1_2007.pdf	57
	PORTARIA_CONJUNTA_CAPES_CNPQ_1_2009.pdf	58
	PORTARIA_INTERMINISTERIAL_127-2008.pdf	59
	PORTARIA_QUE_INSTITUI_FORUNS_DE_AREA.pdf	60
	PROGRAMA_GESAC.ppt	61
	REFERENCIAIS_DE_QUALIDADE_EAD_SEED.pdf	62
	REGULAMENTACAO_EAD_CREDENCIAMENTO_E_SUPERVISAO.ppt	63
	RESOLUCAO_8_2010.2.pdf	64
	RESOLUCAO_8_2010.pdf	65
	RESOLUCAO_FNDE_26_2009.pdf	66
	TEXTO SOBRE AVALIACAO_INSTITUCIONAL_CARLOS_BIELSHWO.pdf	67
	lei_11_273.pdf	68

QUADDRO 7 – Pasta Memória dos Fóruns de Área 2008-2010		DOCUMENTO
	1_UAB_CRIACAO_FORUNS_NACIONAIS.doc	69
	2_ATUAB_FORUM_DE_COMUNICADOS_AOS_COORDENADORES_UAB.doc	70
	2_MEMORIA_DOS_FORUNS_DE_AREA_2010.doc	71
	AGENDA_DE_EVENTOS_DED_2009.doc	72
	ATUAB_FORUNS_DE_AREA_SISTEMATIZACAO_2008.pdf	73
	ATUAB_FORUNS_DE_AREA_SISTEMATIZACAO_2009.pdf	74
	ATUAB_FORUNS_DE_AREA_SISTEMATIZACAO_2010.1.doc	75
	ATUAB_LABORATORIOS_ATA_05.02.2009.doc	76
	COMUNICADOS	
	I_ENCONTRO_DAS_COMISSOES_DE_MD_2010_CAROLINA_ROSSINI_DIREITOS_AUTORAIS.pdf	77
	SISTEMA_UAB_2009.ppt	78
	Sintese_II_Encontro_Nacional_Coordenadores_UAB3.doc	79

QUADRO 8 – Pasta Memória da Área de Pedagogia 2008-1020		DOCUMENTO
	ATUAB_PEDAGOGIA_AGENDA_2008.doc	80
	ATUAB_PEDAGOGIA_ATA_FORUM_2010.rtf	81
	ATUAB_PEDAGOGIA_CENTRO_OESTE_2008.ppt	82
	ATUAB_PEDAGOGIA_CURSO_UEM_2008.ppt	83
	ATUAB_PEDAGOGIA_CURSO_UFJF_2008.ppt	84
	ATUAB_PEDAGOGIA_E_LETRAS_CONVITE_2009.doc	85
	ATUAB_PEDAGOGIA_GRADE_CURRICULAR_UFPEL_2008.pdf	86
	ATUAB_PEDAGOGIA_GRUPOS_DE_TRABALHO_2009.ppt	87
	ATUAB_PEDAGOGIA_GRUPO_DE_TRABALHO_2009.ppt	88
	ATUAB_PEDAGOGIA_LETRAS_PANORAMA_CGAC_2009.ppt	89
	ATUAB_PEDAGOGIA_LISTA_DE_COORDENADORES.doc	90
	ATUAB_PEDAGOGIA_LISTA_DE_COORDENADORES_DE_CURSO_2009.doc	91
	ATUAB_PEDAGOGIA_MEMORIA_DO_I_ENCONTRO_DE_CUIABA_2010.doc	92
	ATUAB_PEDAGOGIA_MINUTA_DE_REGULAMENTO_DO_FORUM_2010.doc	93
	ATUAB_PEDAGOGIA_PANORAMA_CENTRO_OESTE_E_NORDESTE_2008.ppt	94
	ATUAB_PEDAGOGIA_PANORAMA_CGAAC_2009.ppt	95

 ATUAB_PEDAGOGIA_PANORAMA_CGAAC_2010.pptx	96
 ATUAB_PEDAGOGIA_PANORAMA_CGAC_2008.ppt	97
 ATUAB_PEDAGOGIA_PANORAMA_CGAC_2009.ppt	98
 ATUAB_PEDAGOGIA_PANORAMA_CGAC_2010.pptx	99
 ATUAB_PEDAGOGIA_PANORAMA_MEC_2008.ppt	100
 ATUAB_PEDAGOGIA_PANORAMA_NORTE_E_SUL_2008.ppt	101
 ATUAB_PEDAGOGIA_PANORAMA_NORTE_E_SUL_2009.ppt	102
 ATUAB_PEDAGOGIA_PANORAMA_SUDESTE_2008.ppt	103
 ATUAB_PEDAGOGIA_RELATORIO_DAS_REUNIOES_DE_ESTAGIO_SUPERVISIONADO_2010.doc	104
 ATUAB_PEDAGOGIA_REUNIAO_DE_ESTAGIO.doc	105
 ATUAB_PEDAGOGIA_SUDESTE_2008.Ppt	106
 ATUAB_PEDAGOGIA_UFJF_2008.Ppt	107
 CONVITE_ENCONTRO_PEDAGOGIA.doc	108

Os documentos foram numerados para que se possa facilitar a sua referência ao longo deste texto de análise. O objetivo foi fazer, a exemplo do que foi feito com a literatura científica da área, um mapeamento de indicações dispersas nos diversos documentos quanto à temática específica do ensino-aprendizagem e da atuação docente. Não foi possível estabelecer uma cronologia ou identificar o exato contexto de produção de todos os documentos.

Finalmente, foram relacionados e lidos 108 documentos o que corresponde aos arquivos disponíveis no Atuab<sup>4</sup>. Observamos que nem todos dispunham de conteúdo relevante a este estudo. Houve casos de arquivos com nomes diferentes, mas que continham o mesmo documento. Dessa forma, manteve-se a citação dos dois arquivos na relação acima.

#### **a) Gestão da matéria**

Um dos aspectos que se pode ressaltar quanto à organização e à dinâmica dos conteúdos diz respeito aos suportes e sua relação com certa concepção pedagógica e midiática.

A metáfora comum entre os projetos apresentados é a do “livro didático”, que se vê reificada no SisUAB em livros digitais (formato PDF) ou similares. Nos deixa a impressão de que os cursos da UAB podem estar, em alguns casos, seguindo um caminho errôneo – o de “transferir” o curso presencial, seus materiais e processos para o ambiente online. (DOCUMENTO 25, p.3)

<sup>4</sup> Consulta de 14 de março de 2011.

Concomitantemente a observação da inadequação de retorno ao modelo tradicional e ao chamado livro didático há recomendação de que se deva:

[...] abordar as premissas por trás da produção de material digital e como estes podem ser utilizados por alunos em ambientes virtuais: a potencialidade e aplicação de diferentes mídias, hipertextualidade, temporalidade, entre outros. Uma discussão em torno das peculiaridades do ambiente online poderá potencializar a criação e o uso de materiais abertos, modelos distribuídos e maior flexibilidade na educação a distância. (DOCUMENTO 25, p.3)

Alguns outros aspectos da organização e formato dos conteúdos são citados no documento 27:

Possibilitar a estruturação de conteúdos gerais em partes (capítulos e componentes) recombinaíveis; organizar bancos de ilustrações (imagens, áudios, animações, etc.) e textos ou conjuntos de informações; oferecer templates para diferentes formatos dos diversos componentes, equilibrando exposições, ilustrações, exercícios e proposições interativas.

O maior foco da autoria nos documentos reside na questão dos direitos autorais. O documento 25 registra que não havia, até a realização do I Encontro, “conhecimento o suficiente por parte das *Comissões* para que aconselhem suas partes quanto a uma política de direitos autorais para os materiais criados ou utilizados na UAB” (p.2).

Ao longo do estudo dos documentos, algumas ideias sobre o tema parecem delimitar, mesmo que minimamente, os contornos de uma política de direitos autorais. A UAB entende como instrumentos legais para regulação do uso e produção de materiais o Termo de Compromisso e o Contrato de Cessão de Direitos Autorais.

O Termo de Compromisso se baseia no fato de que a Lei 11.273/2006 autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada. E também que a lei determina a obrigatoriedade da celebração do Termo de Compromisso em que constem os direitos e obrigações do bolsista – professor pesquisador. “Como exemplos podemos citar o direito de receber a bolsa e como obrigações produzir a pesquisa e entregar o material” (DOCUMENTO 14).

A autorização de uso é estabelecida mediante o Contrato de Cessão de Direito Autoral. Quanto a esse instrumento, os documentos UAB esclarecem que:

Os direitos patrimoniais podem ser transferidos a terceiros mediante licenciamento, concessão, cessão ou outros meios admitidos. A cessão de

direitos autorais será sempre feita por escrito. Ela pode ser gratuita ou onerosa, mas se nada estiver expressamente exposto, será presumida como onerosa. No caso de obras futuras, a cessão de direitos autorais abrangerá, no máximo, o período de cinco anos. (DOCUMENTO 14)

Os registros analisados procuram orientar as instituições para o fato de que os textos dos documentos produzidos pelas IES não mencionem exclusividade, integralidade ou totalidade da cessão dos direitos autorais. “A UAB não tem o intuito de privar o autor – professor pesquisador – de usar a sua obra de outras maneiras, por exemplo, vendê-la para uma editora” (DOCUMENTO 14).

A colaboração é considerada a partir da ideia de parceria entre as instituições. Mesmo acomodando realidades e experiências diversas, há impressões nos documentos do I Encontro quanto à colaboração e partilha:

Entre as experiências apresentadas no painel da manhã, foi possível perceber que há entendimentos diferentes acerca da produção e gerenciamento de materiais didáticos na UAB, mas que o espírito colaborativo pode contribuir para uma otimização dos esforços e para a melhoria da qualidade de nossa produção. (DOCUMENTO 32)

Recentemente foi criado o SisUAB. Trata-se, segundo o texto, da apresentação do sistema na rede, de “plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil. Está preparado para o cadastramento e consulta de informações sobre instituições, polos, cursos, material didático, articulações, colaboradores e mantenedores”. A criação do SisUAB reforça a impressão de que, por parte da UAB, existe a intenção de criação de repositório centralizado de materiais que possam ser usados pelas diversas instituições ligadas a ela (DOCUMENTO 15). Essa intenção parece ser tratada com certa reticência por parte dos fóruns:

As ferramentas de reuso e *remix* de material apresentadas são perspectivas futuras e metas que podem ser alcançadas, porém por hora devem ser tratadas como uma linha mestra ou um objetivo a ser atingido, para que políticas e práticas levem a construção de um sistema que permita maior acesso e flexibilidade aos materiais existentes dentro do sistema UAB. (DOCUMENTO 25, p.4)

No âmbito da discussão sobre repositórios encontramos também o debate sobre o formato atual e os possíveis das bibliotecas das instituições. Em um dos documentos, há o registro do tipo de material passível de disponibilização:

[...] sugestões de conteúdos a serem disponibilizados e compartilhados: conteúdo das disciplinas (material impresso que poderá ser disponibilizado EM MEIO DIGITAL: vídeo-aula[sic]; conteúdo dos CDs e DVDs);

conteúdo de videoconferências; conteúdo de teleconferências; conteúdos complementares disponibilizados nas plataformas on-line; conteúdo dos guias e manuais de orientações acadêmicas e didáticas; conteúdo dos cursos sobre EAD; conteúdos dos cursos sobre tutoria; conteúdos dos cursos sobre coordenação de polos; conteúdos cursos sobre auxiliar de bibliotecas. (DOCUMENTO 19)

Outro aspecto a se tratar quanto à colaboração é a questão da validação de materiais produzidos. Os registros indicam que há posições a favor de um processo de validação a partir da UAB e outras favoráveis à autonomia das IES em relação à qualidade dos produtos disponibilizados às demais instituições. A recomendação com relação a esse tema é que:

Em um primeiro momento, deve-se definir que tipo de material poderá ser disponibilizado no sistema da UAB (criado somente por docentes, alunos, disponível na *internet*, entre outros), critérios de validação do conteúdo criado pelas IES para a UAB. Para tanto, se recomenda que cada IES apresente o modelo de validação adotado, e que haja um consenso das práticas aceitáveis para a validação do material e sua posterior publicação ou divulgação no âmbito da UAB. Para além do material inicial produzido, deve-se pensar na sustentabilidade do modelo de avaliação. Foram apresentados modelos variados de avaliação, um tema que deve ser retomado na medida em que sejam definidos os sistemas (bibliotecas digitais/repositórios) a serem utilizados. (DOCUMENTO 25, p. 4)

No documento 23, podem ser encontrados modelos de textos para duas licenças: Termo de Disponibilização de Material Didático e Termo de Uso de Material Didático. O espírito de ambos parece ser o de encaminhar a responsabilidade de disponibilização e de uso às instituições.

A colaboração também é vista como elemento integrador de práticas em produção e gerenciamento de materiais didáticos, foco de mesa redonda no I Encontro. Registra-se nos documentos a necessidade de “construir espírito de colaboratividade, assim como noção de pertencimento e adequação do material didático à proposta pedagógica, definições institucionais e avaliação por Conselho Editorial, formalizando o processo de produção pela explicitação das expectativas e pela oferta de seguranças ao professor autor” (DOCUMENTO 27).

#### **b) Gestão da classe**

Os documentos analisados mostram que há necessidade de múltiplas definições para que se estabeleça um trabalho coletivo cujos sentidos sejam efetivamente partilhados. O documento 27 enfatiza a necessidade de “definir conceitos como: presencialidade real e



virtual, imposições e controle ou liberdades, perfil de autor e de usuário, atribuições e etapas de produção, acesso e utilização pelo público-alvo, plágio, convergência, proporcionalidade e hierarquia em autorias”.

A simples observação das práticas de ensino a distância mais frequentes no cotidiano do ensino superior nas quais, apesar das expectativas de mudanças advindas do uso das tecnologias, indicam que as “práticas acabam domesticando as novas ferramentas” (SANCHO, 2008, p.36).

O que foi desenvolvido neste capítulo, que teve como objetivo compreender a docência universitária online, leva-nos a considerar que esse conceito quer se desviar da domesticação das ferramentas pelas práticas tradicionais, promovendo a defesa de práticas que explorem as possibilidades de um ensino-aprendizagem interativo e colaborativo tendo o suporte online voltado para essas mesmas características. Ao lado de interação e colaboração, surge todo o leque de outras características detalhadas ao longo do texto na discussão da gestão da matéria e da gestão classe.

Entretanto, essa compreensão a que nos propusemos da docência online no âmbito do ensino superior só se fará mais completa a partir da análise da teoria pedagógica possível de responder, pelo menos em boa parte, às características apontadas aqui. Este será o trabalho do próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### Enfoque Histórico-Cultural e princípios didáticos

#### A verdade dividida

A porta da verdade estava aberta  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só conseguia o perfil de meia verdade.  
E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia os seus fogos.  
Era dividida em duas metades  
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.  
E era preciso optar. Cada um optou  
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

**Carlos Drummond de Andrade**  
**In: *Contos plausíveis***  
**José Olympio, 1985**

Drummond publicou duas vezes esse poema no espaço de um ano. No livro *Corpo*, em 1984, e em *Contos plausíveis*, de 1985. O que o torna inspirador para este momento da escrita da tese é justamente o fato de haver diversidades entre as duas versões a partir do próprio título que passa de *Verdade* para *Verdade dividida*. É instigador pensar no que teria levado o poeta a rever sua obra. Que motivo alimenta o impulso do poeta e o nosso próprio de se redimensionar, de se reescrever? O tempo, a vida e a experiência são respostas possíveis e podem aparecer nas conjecturas de uma leitora que não deseja outra coisa senão ser apenas uma admiradora de Drummond e jamais sua analista ou crítica.

Semelhantemente ao que relata o poema, a tarefa do pesquisador reside na busca do conhecimento tantas vezes visto como a possibilidade de se debruçar sobre o próprio pensamento, de refazê-lo numa busca incansável pelo que seria a *verdade*. Contudo, tanto na pesquisa quanto nos versos, a inteireza da verdade é uma impossibilidade, mesmo que se “arrombe a porta”, há que se escolher sempre uma meia verdade. É preciso optar. Por mais bem cuidada que seja qualquer opção teórica, num trabalho científico será sempre uma opção “miope, caprichosa e ilusória”.

Consciente dos limites impostos pela opção teórica, nossa meta neste capítulo é discutir as principais categorias da Teoria Histórico-Cultural, visando à compreensão melhor da prática da docência universitária online, bem como a fundamentação didática preconizada para ela a partir da teoria.

## **2.1 Teorias pedagógicas**

Teorias pedagógicas, tendências pedagógicas e concepções pedagógicas são alguns dos termos usados ao longo do tempo e da diversidade de estudos sobre o conjunto de conhecimentos científicos explicativos do processo educativo. Saviani (2007, p.6) afirma que "por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa".

Não podemos tratar uma teoria como surgida apenas do esforço investigativo de seu autor. Ela é uma produção histórica e socialmente situada, além de ser focada na compreensão do fenômeno educativo que, por seu turno, é igualmente situado. Pensando nessa premissa, não seria viável introduzirmos a discussão do Enfoque Histórico-Cultural, sem tentarmos colocá-lo no contexto dos estudos sobre as teorias pedagógicas.

Para a compreensão da lógica a ser desenvolvida neste tópico, duas ideias do primeiro capítulo precisam ser retomadas. Primeiro, que as formas de ação podem ser incorporadas pelo docente de maneira acrítica, que dificilmente consegue justificação racional, ou com base em argumentos explícitos ou passíveis de serem explicitados. A argumentação dos docentes pode ter como uma de suas fontes o que se definiu no capítulo anterior como “saberes pedagógicos” e que se relacionam às concepções definidas por teorias pedagógicas. Vários estudos podem ser apontados amparando esse entendimento, além dos já citados no primeiro

capítulo. Um dos trabalhos brasileiros representativos dos anos 80 é a pesquisa de Maria da Graça Nicoletti Mizukami, publicada em 1986, no livro *Ensino: as abordagens do processo*. O trabalho dela se destaca naquele período por trazer a variável relativa ao professor como fonte primária de informações. Segundo essa cientista, grande parte das pesquisas realizadas, à época, com o objetivo de contribuir para o esclarecimento do que fundamenta a ação docente, centrava-se na análise do que ocorre em sala de aula ou do que acontece nas literaturas. Nesse sentido, Mizukami buscou confrontar os conteúdos veiculados nas licenciaturas, com o objetivo de fundamentar a prática docente com o discurso incorporado pelos professores e com sua prática em sala de aula. A autora concluiu que:

Nesta parte do estudo não se pode dizer que o ideário pedagógico dos professores se manifesta desarticulado e fragmentário ao nível do discurso verbal [...]. Em outros termos, grande parte dos professores segue as mesmas abordagens na escolha de afirmações referentes a diferentes categorias. As manifestações, pois, ao nível do teórico, podem ser consideradas consistentes. (MIZUKAMI, 1986, p.113)

A segunda ideia é que esses “saberes pedagógicos”, apesar de estudados com mais atenção neste trabalho, não podem ser vistos como únicos ou mesmo os mais importantes subsídios da prática docente. Não se pode deixar de levar com conta a integração dos diferentes tipos de saberes a partir da experiência profissional. Mizukami aponta um descompasso na dinâmica desses saberes. Ela observa que, apesar da consistência encontrada por meio do que os docentes declaram preferir em termos teóricos, o estudo localiza um “descompasso entre o que fundamentaria a ação pedagógica, em termos de preferência pelas teorias, e a forma como a prática docente se manifesta nas salas de aula”. (MIZUKAMI, 1986, p.114). A conclusão dela não invalida a necessidade de estudar as opções teóricas disponíveis, mas inspira cautela ao se tentar inferir os modos pelos quais essas mesmas teorias vão sendo mobilizadas nas práticas efetivas dos professores universitários na docência online.

Outro autor que discute, há bastante tempo, a questão das tendências pedagógicas é José Carlos Libâneo. Tomamos três textos dele (1995, 1990, 2005) sobre o tema. O primeiro foi acessado no livro de Luckesi (1995), apesar de poder ser encontrado com igual teor como o primeiro capítulo do livro *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*, de 1985, do próprio Libâneo. Como os textos são iguais, fizemos uso do que estava acessível. O segundo texto é uma versão resumida do primeiro e faz parte do livro *Didática*, de 1990. O último, de 2005, é um capítulo do livro organizado por ele e Akiko Santos, no qual ele faz uma revisão dos dois primeiros.

No primeiro texto, apesar de querer “abordar as diversas tendências teóricas que pretendem dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana” (p.53), o autor não define qualquer periodização, antes organiza dois grandes grupos de pedagogias: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista.

A Pedagogia Liberal abriga três tendências: a tradicional; a renovada que apresenta duas versões, a progressista e a não diretiva; e a tecnicista. Ela “sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões pessoais” (p.55) adaptando-se, dessa forma, aos padrões e valores da sociedade.

A Pedagogia Progressista, “partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (p.63) e, portanto, impossível de instrumentalizar-se numa sociedade capitalista. Por seu turno, abriga também três tendências: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Nessa última, apesar do autor não citar, pode-se localizar a Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista que é sob essa designação que Libâneo situa outros autores de influência marxista.

Em 2005, Libâneo revisita essas ideias iniciais a partir do debate contemporâneo. Essa revisão é apresentada de forma sintética no QUADRO 9:

<b>QUADRO 9: Tendências pedagógicas – Libâneo (2005)</b>	
<b>Correntes</b>	<b>Modalidades</b>
1 – Racional-tecnológica	Ensino de excelência Ensino tecnológico
2 – Neocognitvistas	Construtivismo pós-piagetiano Ciências cognitivas
3 – Sociocríticas	Sociologia crítica do currículo Teoria histórico-cultural Teoria sociocultural Teoria sociocognitivista Teoria da ação comunicativa
4 – Holísticas	Holismo Teoria da complexidade Teoria naturalista do conhecimento Ecopedagogia Conhecimento em rede
5 – Pós-modernas	Pós-estruturalismo Neo-pragmatismo

**Fonte: Libâneo (2005, p.26)**

A designação de teorias sociocríticas, dada por Libâneo, pretendeu alargar o significado do termo crítica “e abranger teorias e correntes que se desenvolvem a partir de referenciais marxistas ou neo-marxistas e mesmo, apenas, de inspiração marxista e que são, frequentemente, divergentes entre si principalmente quanto a premissas epistemológicas”. (LIBÂNEO, 2005, p.28)

É nessa corrente específica que o autor situa a Teoria Histórico-Cultural:

As bases teóricas da *teoria histórico-social* apóiam-se [sic] em Vygotsky e seguidores. Nessa orientação, a aprendizagem resulta da interação sujeito-objeto, em que a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às relações sociais. A atividade do sujeito supõe a ação entre sujeitos, no sentido de uma relação do sujeito com o outro, com seus parceiros. Mais especificamente, as funções mentais superiores (linguagem, atenção voluntária, memória, abstração, percepção, capacidade de comparar, diferenciar etc.) são ações interiorizadas de algo socialmente mediado, a partir da cultura constituída. Essa abordagem está focada na estrutura do funcionamento cognitivo em suas interações com as mediações culturais (DANIELS, 2003). Nos últimos anos, dentro dessa mesma orientação, tem se destacado a teoria histórico-cultural da atividade. (LIBÂNEO, 2005, p.30)

A diversidade de categorias apontadas no estudo de Libâneo confirma não só a possibilidade de uma variedade de métodos, mas o fato de que uma prática educativa pode se sustentar em elementos de teorias diferentes concomitantemente por mais pouco coerente que isso possa soar. Apesar de não se tratar de um amalgamar de teorias contraditórias, a prática não se mostra com um purismo teórico que talvez se suponha ao lidar com as categorias tão bem definidas como nas tipologias e estudos apresentados.

O ensino suportado por tecnologia não é exceção a esse panorama. Perspectivas teóricas avizinhas – e algumas vezes com certa distância – somam-se para subsidiar teoricamente uma mesma prática. Desse modo, ao eleger para este trabalho determinada teoria pedagógica, têm-se a clareza desse movimento híbrido que acontece na prática, mas, ao mesmo tempo, percebe-se que determinados conceitos e princípios têm sua presença clara do mesmo modo que eles têm, igualmente clara, uma filiação teórica.

Sabidamente, o uso de tecnologias pode comportar concepções de auto instrução de fundamentos tecnicistas e comportamentais, como também comportar aquelas tradicionais em que o conhecimento é transmitido por meio de intensa verbalização, por parte do professor, e ativo funcionamento da memória, por parte do aluno. Contudo, o desgaste das tendências pedagógicas tradicionais ou tecnicistas e o movimento da crítica sociopolítica da educação,

principalmente a partir dos anos 80 do século 20, faz com que, na literatura recente, não se realize a defesa dessas teorias ou tendências para as práticas educativas, sejam elas suportadas por tecnologias ou não.

O discurso da literatura sobre educação a distância ou ensino suportado por tecnologias – muitas vezes sem explicitar sobre que fundamento didático-pedagógico se sustenta – apropria-se, com certa frequência, de termos tais como mediação, formação de conceitos e interação.

A recorrência desses termos representa um forte indicativo de que, dentre as influências teóricas diversas, possam existir fundamentos, conceitos e princípios vinculados à Teoria Histórico-Cultural. Se a presença dessa concepção pedagógica se faz notar de forma tão nítida, interessa esclarecer, então, de que modo ela se entrelaça na prática educativa.

## **2.2 Teoria Histórico-Cultural**

Preocupado basicamente com a emergência da consciência e o desenvolvimento dos processos mentais superiores, identificados por ele como ponto fundamental da condição humana, Vygotsky inaugurou, no século passado, uma alternativa que ele denominava de “crise da psicologia”. A expressão, que ele tomou por empréstimo de psicólogos alemães da época, tenta exprimir o conflito entre as duas correntes que monopolizavam as pesquisas e o entendimento da mente humana naquele início do século 20: a psicologia como ciência natural e a psicologia como ciência mental (REGO, 1995).

Para Vygotsky, a crise da psicologia residia fundamentalmente no predomínio de explicações parciais ao objeto e à falta de método. Segundo Pino (2005, p.29), “Vygotsky propunha que, mais que tentar explicar os fatos psicológicos, o importante é criar uma metodologia capaz de permitir o estabelecimento das “leis históricas” que o determinam”. A preocupação com leis históricas e não somente com leis naturais – como poderia requerer a psicologia experimental de sua época – deve-se ao fato de que o esforço de Vygotsky era no sentido de usar o materialismo dialético como referencial explicativo do seu objeto de estudo. Empreitada que não se fez sem opositores, mas que, por outro lado, agregou diversos colaboradores como Luria e Leontiev num trabalho que se desenvolveu a partir de 1924 com a ida de Vygotsky para o Instituto de Psicologia Experimental de Moscou.

Para Luria (1988), um traço marcante do trabalho de Vygotsky foi a insistência que ele tinha no fato de que a pesquisa psicológica nunca deveria limitar-se a uma especulação sofisticada e a modelos de laboratório divorciados do mundo real. “Os problemas centrais da existência humana, tais como sentidos na escola, no trabalho ou na clínica, serviam como contextos nos quais Vygotsky lutava para formular um novo tipo de psicologia” (LURIA, 1988, p. 33).

A construção dessa nova possibilidade explicativa da mente na sua condição de humana e, portanto, distinta dos animais, sustenta-se em alguns pontos fundamentais. De forma bastante sintética, pode-se dizer que três temas foram constantes na construção de uma nova psicologia por Vygotsky:

A abordagem sócio-cultural [sic] de Vygotsky em relação à mente pode ser caracterizada brevemente pelos três temas gerais que permeiam todos os seus escritos: a confiança na análise genética (isto é, evolutiva); a reivindicação de que as funções mentais superiores do indivíduo têm suas origens na vida social e a reivindicação de que os instrumentos e sinais usados para mediar os processos humanos, sociais e psicológicos, constituem a chave de sua compreensão. (WERTSCH, 1996, p.108-109)

Propõe-se o exame mais detido e articulado desses temas. O desenvolvimento humano é de natureza cultural. Esse parece ser um bom ponto de entrada para a apresentação do pensamento de Vygotsky, que não começa na discussão da sociedade ou na situação gregária do homem, mas pela sua condição biológica, próxima aos animais. De certo modo, essa ideia traz uma alusão à psicologia experimental e às pesquisas psicológicas com primatas de sua época para depois alcançar a condição social humana. As funções psicológicas superiores só são possíveis a partir de um aparato biológico, pois são resultados da atividade do sistema nervoso, especialmente do cérebro. Entretanto, esse não é um sistema de funções absolutamente fixas e imutáveis, mas mostra a história da espécie e do sujeito, ao contrário, como um sistema aberto e plástico maleável.

Baseado na abordagem materialista dialética da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da nossa espécie e assim deve ser entendido. Aceitação desta proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para experimentação psicológica. (VYGOTSKY, 1998, p. 80)



Concebe-se, a partir dessa premissa, a constituição humana como sendo a interação de dois tipos de funções: as naturais e as culturais. Conforme explica Pino (2005, p.31):

[...] essas duas séries de funções se fundem entre si a ponto de constituírem um sistema complexo, o que explica a dificuldade que temos para compreender seu funcionamento. Elas se interpenetram de tal maneira que só por abstração é possível separá-las. De um lado, as funções biológicas transformam-se sob a ação das culturais e, de outro, estas tem naquelas o suporte de que precisam para constituir-se, o que as torna, em parte, condicionadas pelo amadurecimento biológico daquelas.

O ponto de vista dialético, que cria essa explicação da constituição do homem, também se reflete no entendimento da relação humana com a natureza que lhe é externa:

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e da interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos. (VYGOTSKY, 1998, p. 80)

Vygotsky faz do homem o criador daquilo que o constitui e que o define como um ser humano, as suas funções mentais superiores, e como, portanto, criador da condição humana da sua natureza (PINO, 2005).

A relação com a natureza não é apartada da relação do homem com os outros homens. O funcionamento psicológico é visto, por Vygotsky, em estreita relação com o mundo externo num contexto que é eminentemente histórico e intermediado por sistemas simbólicos construídos coletivamente. Vygotsky incorpora o postulado marxista de que a vida material condiciona as demais instâncias da existência e infere que o homem é um ser histórico que se constrói em suas relações com o mundo natural e social e o trabalho é o processo privilegiado dessas relações (REGO, 1995).

Numa abordagem dialética desse aspecto, Vygotsky (1998, 75-76) afirma que:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstruídos e desenvolvidos para formar uma nova identidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente.

[...]

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana.

Dada à relevância dos sistemas simbólicos, o autor dedica boa parte de seu trabalho à compreensão desses sistemas na alteração da identidade psicológica humana, em especial às decorrentes do desenvolvimento da linguagem. E conclui que “as mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes às aquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica *interiorizam-se*, tornando-se a base da fala interior” (VYGOTSKY, 1998, p. 80).

Vygotsky (1998, p.41) reforça que “a relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento”. Em outro texto, Vygotsky (1993, p. 44) conclui que o pensamento verbal, decorrente da influência da fala na estrutura mental, “não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala”.

Olhando atentamente os quase cem anos de desenvolvimento das temáticas fundamentais que sustentam o Enfoque Histórico-Cultural, apresentadas aqui, constatamos sua fecundidade e seu potencial rizomático que, ao longo do tempo, estabeleceu prolongamentos dos mais diversos. Um deles pode ser visto no trabalho de Leontiev que traçou, em contornos mais amplos e aprofundados, o conceito de atividade posto, inicialmente, por ele e Vygotsky. “A atividade humana é tomada como unidade de análise mais adequada para a compreensão dos processos psicológicos porque inclui tanto o indivíduo como seu ambiente, culturalmente definido” (OLIVEIRA 1993, p.98).

A Teoria da Atividade ganhou corpo ao longo das décadas. Tanto que surgiu a proposição de acrescentar o termo “atividade” ao nome Teoria Histórico-Cultural. A designação Teoria da Atividade Histórico-Cultural foi dada por D. A. Leontiev, neto de Leontiev, num artigo publicado em 2005, na revista *Eclecta*, do México, num número dedicado especialmente à Escola Soviética. O tema central do artigo era a atualidade do trabalho de Vygotsky e de seus colaboradores, por extensão. A expressão queria nomear o processo de interlocução entre as obras de Vygotsky e de seus seguidores e indicar a falta de sensatez do exame de cada autor sem colocá-lo no conjunto.

Núñez (2009, p.20) defende as colocações de D.A Leontiev afirmando que partindo das ideias de Vygotsky “numa espiral dialética, marcada pela negação dialética, avança-se para as contribuições de A. N. Leontiev, até chegar à obra de P. Ya. Galperin”. O exame que propomos nesta investigação tem sua sustentação teórica na articulação dos trabalhos de Vygotsky sem desconsiderar o conjunto de seus colaboradores e dos estudiosos que os precederam. Tomamos alguns textos de Vygotsky e colaboradores publicados em português e em espanhol, bem como a contribuição de estudiosos de suas teorias no Brasil e em outros países.

Apesar da notável qualidade de sua contribuição, do ritmo acelerado das produções sobre suas ideias e da publicação de um volume maior dos textos do próprio Vygotsky, o acesso à teoria dele, no Brasil, ainda continua a experimentar alguns limites. Talvez os mesmos de quando foi publicado, em português, o livro *Formação social da mente*, em 1984. Ainda há dificuldades com seu estilo de escrita pouco ortodoxa que deixa lacunas e não traz detalhes dos procedimentos metodológicos. Isso fez, por exemplo, com que em algumas obras essas lacunas fossem preenchidas por contribuições de colaboradores, tais como a edição tardia das obras que chegaram ao Brasil quase cinquenta anos após a morte do autor; os defeitos e as dificuldades de tradução do russo para o português ou, na maioria dos casos, o viés da tradução primária para o inglês; a produção de textos a partir de notas ditadas, textos fragmentados ou anotações de aulas e palestras em virtude da debilidade gerada pelas crises da tuberculose (REGO, 1995).

Acreditamos que nas leituras de Vygotsky vale a advertência de Cole e Scribner (1998) feita na introdução da obra *A formação social da mente* e usada neste estudo:

O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky, mas, sim, uma tradução editada da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as ideias de Vygotsky. (p. XIV)

Entretanto, há que se concordar que:

Ler Vygotsky é, com certeza, um exercício de reunir e se apropriar da fertilidade das descobertas de um estudioso inquieto e obstinado, que dedicou sua vida ao esforço de romper, transformar e ultrapassar o estado de conhecimento e reflexão sobre desenvolvimento humano de seu tempo. (REGO, 1995, p.17)

Não obstante a diversidade e as possibilidades apontadas pelos pensamentos – muitas vezes embrionário devido ao curto período de vida e produção de Vygotsky – há que se fazer certas escolhas neste ponto da pesquisa. Como discutimos no início do texto, a inteireza da verdade é uma impossibilidade aos olhos humanos. Dessa forma, selecionamos quatro conceitos muito relevantes à teoria e que são citados com a recorrência na literatura sobre educação online. A seguir, examinamos, com mais atenção, os conceitos escolhidos: formação de conceitos científicos, Zona de Desenvolvimento Próximo – ZDP, mediação e significação.

### **2.3 Categorias fundamentais**

As ideias de Vygotsky e seus colaboradores experimentaram um exame mais aprofundado no âmbito da academia brasileira ao longo das últimas décadas. Inúmeras oportunidades de encontros entre seus estudiosos, no Brasil e em outros países, foram promovidas e textos seus mereceram traduções diretas do russo em lugar de intermediadas por outros idiomas como inglês ou espanhol. O número de pesquisadores que se debruçaram e que se debruçam sobre seus trabalhos ampliou-se significativamente. A continuidade das investigações num enfoque histórico-cultural, mesmo após o falecimento de seus fundadores, em diversos países e principalmente na Rússia, soma-se a toda essa efervescência de debates, estudos e pesquisas no Brasil. A ambiência dessa soma de forças é propulsora de uma atualização dos conceitos e até mesmo dos termos gerados pelas primeiras leituras desses autores no Brasil ainda na década de 80 do século 20.

Optamos por não nos determos numa revisão aprofundada da Teoria Histórico-Cultural, embora reconheçamos sua posição vital neste estudo. A densidade e extensão do tema – os aportes mais recentes que a colocam no centro de amplos e atuais debates – poderiam assumir todo o corpo desta pesquisa sem conseguirmos esgotar nem o tema e tampouco o trabalho. Vygotsky e seus colaboradores constituíram uma obra aberta que, por si só, instiga sua continuidade. A fatalidade de sua morte prematura permitiu que, sobre abase sólida de uma produção espantosa para tão curto tempo, pudesse ser edificado um corpo coerente de possibilidades que parecem longe de estar esgotadas. Desse modo, nossa opção sensata foi a de apresentar esses conceitos sem o compromisso de um estudo exaustivo e apresentá-los apenas para situar a sustentação dos princípios didáticos, que são o foco deste trabalho.

### 2.3.1 Formação de conceitos científicos

A formação de conceitos desempenha um papel considerável na Teoria Histórico-Cultural, em função da importância atribuída por Vygotsky à instrução escolar e seus efeitos no desenvolvimento do pensamento. Para ele, a instrução escolar era o ambiente capaz de proporcionar a experiência cultural necessária à formação da atenção voluntária e à memória lógica, funções mentais superiores (PANOFSKY, JOHN-STEINER, BLACKWELL, 1996).

Vygotsky articula seu pensamento sobre a formação de conceitos a partir da crítica aos métodos de investigação do tema em sua época. Segundo ele, esses métodos cometiam a incorreção de separar a palavra do material da percepção. Dependendo da linha de trabalho, os pesquisadores – em seus experimentos – ou focavam a palavra e não consideravam o material de percepção ou faziam o caminho inverso. Há, por parte da Teoria Histórico-Cultural, uma perspectiva de síntese dessa dualidade, que ficou limitada à formação de conceitos:

[...] o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou a palavra, como o meio pelo qual conduzimos nossas operações mentais, controlamos seu curso e as canalizamos em direção a solução de problemas que enfrentamos. (VYGOTSKY, 1993, p.50)

Vygotsky propõe um novo método, no qual considera que:

Um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas. O novo método centra sua investigação nas condições funcionais da formação de conceitos. (VYGOTSKI, 1993, p.43)

Pelo menos três aspectos caracterizam essas condições funcionais. O primeiro deles diz respeito à presença de obstáculos a serem superados na situação e implica que um conceito:

[...] surge e se configura no curso de uma operação complexa, voltada para solução de algum problema; e que só a presença de condições externas favoráveis a uma ligação mecânica entre palavra e o objeto não é suficiente para a criação de um conceito. (VYGOTSKI, 1993, p.43)

O segundo aspecto se relaciona ao modo de constituição do conceito em lugar do modelo de cadeia associativa, onde há um encadeamento de natureza mais linear entre os eventos e as ações. A proposição de Vygotsky (1993, p.47) é que “trata-se de um processo

orientado para um objetivo, uma série de operações que servem de passos em direção a um objetivo final”. Ressalvados possíveis desvios de tradução nesse trecho – os quais não podemos confirmar, apesar de usarmos o termo “passos” – a intenção era dizer de um processo cujo único ponto fixo não estaria no encadeamento das ações (cadeia associativa), mas no objetivo a ser alcançados.

Retomemos a ênfase do autor, a dinâmica do processo (“não é uma formação isolada, fossilizada e imutável”), em citação transcrita anteriormente. Isso também implica que o processo de formação de conceito não opera com o conceito em si, mas com um sistema de conceitos, mesmo quando da sua formação. “O desenvolvimento de um sistema de conceitos e a mediação desses conceitos são vistos como envolvendo um tipo de aprendizagem a partir da qual se desenvolvem as funções psicológicas superiores” (PANOFSKY, JOHN-STEINER, BLACKWELL, 1996, p.245).

O terceiro e último aspecto remete à condição ontogênica do sujeito no que diz respeito à formação do conceito. Vygotsky parte de estudo do comportamento infantil conduzido por Usnadze e que concluiu que as crianças usam palavras na função de conceitos para atividades comunicativas, muito antes de tê-los desenvolvido a partir da estrutura do conceito como ação do pensamento. É na infância que o processo de formação de conceitos se inicia, mas somente na puberdade é que haverá uma base psicológica suficiente à formação efetiva deles. Isso equivale a dizer que: “antes desta idade, encontramos determinadas formações intelectuais que realizam funções semelhantes àsquelas dos conceitos verdadeiros, ainda por surgir” (Vygotsky, 1993, p.48).

A este ponto, tomamos como provável que a formação do conceito prescinde de aproximação à ideia de mediação em função de que:

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, este signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo. (Vygotsky, 1993, p. 48)

É na articulação das condições descritas que se constitui o lugar ideal à formação de conceitos. Não é suficiente que haja simplesmente uma situação problemática a ser resolvida se o meio cultural não se coloca estimulante ao pensamento frente a essa situação, possibilitando a construção de múltiplas possibilidades de enfrentamento. Por outro lado,

seria igualmente inútil se, contando com as duas condições anteriores, situações problemáticas e multiplicidade de ações de enfrentamento, não se contasse também com a plena capacidade de mediação simbólica do sujeito. Estabelecidas as condições, resta-nos entender de que maneira transcorre a progressão ontogênica da formação de conceitos, ao longo da qual se torna possível distinguir aqueles que são espontâneos ou cotidianos dos conceitos científicos, bem como as formas intermediárias deles como os pseudoconceitos.

Segundo Vygotsky, a formação de conceitos é possível quando a criança reúne alguns objetos numa “agregação desorganizada ou amontoadas”. Consiste num ajuntamento de objetos desiguais sem qualquer critério claro, revelando significado pouco preciso e demasiadamente amplo atribuído ao signo.

Essa primeira fase pode ser descrita como a progressão de três estágios diferenciados a partir da conduta operacional da criança. No primeiro – o estágio de tentativa e erro – o acréscimo de novos objetos ao ajuntamento inicial se faz por mera suposição e a substituição de um objeto é feita a partir de qualquer percepção que denuncie o fato de que ele não se aproxima dos demais. Num segundo estágio, tem-se a organização por campo visual. Vygotsky define esse estágio como puramente sincrético. A concepção sincrética nos estudos da percepção concebe que a primeira percepção da criança, ainda bebê, é global e confusa, mas que evoluiria para formas cada vez mais capazes de dar conta dos traços distintivos. O terceiro e último estágio dá conta de uma complexificação na base sincrética anterior, na qual os amontoados são formados pelos elementos retirados e ajuntamentos formados com base em operações dos estágios anteriores. Na perspectiva deste estudo, o reuso de elementos retirados de outros ajuntamentos parece evidenciar o prenúncio de uma solicitação cognitiva de coerência interna nas configurações.

A primeira fase é, portanto, um momento no qual “o significado das palavras denota, para a criança, nada mais que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que, de uma forma ou outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente. Devido a sua origem sincrética, esta imagem é extremamente instável” (VYGOTSKY, 1993, p. 51).

Um tipo de pensamento, denominado por Vygotsky de “Pensamento por complexos”, marca a segunda fase. Nele, a base dos ajuntamentos não se faz a partir de impressões subjetivas, mas pelas relações concretas e factuais que de fato estão presentes entre esses mesmos objetos. Note-se que as relações lógicas e abstratas não são evidenciadas. O princípio

é o mesmo do ajuntamento familiar que tem como base real o fato de haver uma relação concreta de parentesco entre os diferentes elementos. Vygotsky define cinco tipos básicos de complexos.

1. O *complexo de tipo associativo*, que se apóia em qualquer relação entre um objeto isolado e os demais de determinado ajuntamento;
2. O *complexo do tipo coleção*, que tem como base a existência de atributo que os torna distintos dos demais;
3. O *complexo em cadeia*, no qual se estabelece uma sequência de escolhas baseadas num atributo, seguida de outra sequência que substitui o atributo orientador da escolha em virtude de variação percebida nas características do último elemento considerado. Tal como uma criança que conta quantas meninas de vestidos passam por ela e muda o critério para as lours na continuação da contagem depois que passa por ela uma menina loura usando vestido.
4. O *complexo difuso*, que recebe essa designação em função da própria fluidez dos atributos que não estabelecem critérios muito fixos ou definidos;
5. Finalmente, os *complexos de pseudoconceitos*, que são funcionalmente semelhantes aos conceitos, porque coincidem em conteúdo com os conceitos dos adultos e, por isso, prestam-se à interação da criança com o mundo externo dos adultos. Entretanto, diferem em relação ao processo envolvido. Os conceitos são obtidos pela ação do pensamento conceitual numa operação de natureza lógico-abstrata. Por seu turno, os pseudoconceitos, frutos de pensamento por complexo, são obtidos a partir das relações concretas e factuais, da semelhança concreta entre os objetos.

Em síntese, ao exame da categoria “Formação de conceitos”, pode-se afirmar que:

[...] um conceito não se forma pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como meio para centralizar ativamente a atenção, abstrair determinados laços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. (Vygotsky, 1993, p. 70)

Chamamos a atenção para o fato de que, apesar de as separações das categorias terem sido feitas por razões metodológicas, elas se entrecruzam a todo o momento, fazendo com que



não se perca de vista o caráter dinâmico e plástico dos processos mentais. Já fizemos, na apresentação deste item, um destaque quanto à aproximação da categoria “Formação de conceitos” e da categoria “Mediação”. Finalizamos este item destacando a aproximação da “Formação de conceitos” com a categoria “Significação”, feita nesses últimos parágrafos.

### **2.3.2 Zona de Desenvolvimento Próximo**

Vygotsky não abre mão de colocar seu trabalho no contexto do próprio tempo. A apresentação do conceito de ZDP no livro *A formação social da mente* é introduzida a partir das análises de relação entre aprendizado e desenvolvimento. O autor apresenta três posições distintas. A primeira, na qual se afirma que os processos de desenvolvimento na criança são independentes do aprendizado e onde ele situa autores como Piaget e Binet. Uma segunda que postula, a exemplo de autores como William James, que aprendizado é desenvolvimento. E uma terceira posição, defendida por Koffka, que combina as duas primeiras.

O conceito de ZDP ou Proximal, em alguns textos, é uma contribuição significativa à compreensão da aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento. Essa contribuição começa por rever a ideia de que aquilo que a criança é capaz de fazer, por si só, define sua capacidade mental.

Em função dessa revisão, Vygotsky propõe considerar dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, o nível de desenvolvimento real, acomodaria “as funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (1998, p. 111). Tais funções são evidenciadas por aquilo que a criança é capaz de fazer de maneira independente sem demandar qualquer forma de ajuda. Esse nível se limita ao desenvolvimento mental tomado retrospectivamente, pois se situa a partir do que está feito.

O outro nível, o de desenvolvimento potencial, acomodaria as funções em vias de maturação. Vygotsky usa como metáfora “o fruto” para identificar o primeiro nível e “o broto” para representar o segundo nível e seu caráter embrionário. Este nível alcança a dimensão prospectiva do desenvolvimento já que trata do que está por se fazer.

Parece evidente a existência de um espaço entre esses dois níveis, que Vygotsky denominou de ZDP e assim a definiu: “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de

desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (1998, p. 112).

Todo o conjunto de termos dos quais nos apropriamos para falar a respeito das ideias de Vygotsky e de seus colaboradores no Brasil é oriundo de traduções dos textos originais em russo para inglês e espanhol. Algumas obras em português foram traduzidas do russo diretamente. Recentemente, o estudo apurado da professora Zoia Prestes levantou sérios questionamentos aos termos em uso corrente no Brasil e a expressão Zona de Desenvolvimento Próximo ou Imediato, como preferem alguns, foi um dos alvos dessa revisão. A autora afirma que:

Portanto, defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é *zona de desenvolvimento iminente*, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. (PRESTES, 2010, p.173)

Mesmo cientes de todas as questões levantadas pela autora, optamos por manter os termos comumente usados no Brasil. Explicamos nossa escolha por duas razões. A primeira é que o estudo de Prestes (2010) é recente e talvez não seja de amplo conhecimento ou mesmo discutido a ponto de justificar revisões nos termos usados até então. Segundo, porque nosso objetivo neste trabalho não inclui um aprofundamento no Enfoque Histórico-Cultural a ponto de nos posicionarmos quanto aos conflitos de interpretação seja dos termos seja dos conceitos. Desse modo, ao optarmos pelo que já vem sendo usado, garantimos nossa comunicação com os leitores e não nos perdemos em debates que não serão produtivos para este momento e este trabalho.

O conceito de ZDP é o apoio para o que Vygotsky propõe para a relação entre aprendizado e desenvolvimento. Ao contrário de tentar criar uma identidade entre os dois processos, como fez Koffka, estabelece uma unidade entre aprendizado e desenvolvimento.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses

processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

A metáfora que parece melhor representar a ideia dinâmica de Vygotsky é a trama no tear. Quando ainda em processo, os fios nem sempre estão sincronicamente colocados, apesar de entrelaçados, somente a urdida pronta define o desenho. A trama, ainda em fase de execução, representa a assincronia entre o processo de desenvolvimento que progride de forma mais lenta e atrás do aprendizado, de modo que os fios não coincidam e, por isso mesmo, não sejam tratados como coincidentes. Contudo, é justamente essa unidade assíncrona que cria as ZDPs.

### **2.3.3 Mediação**

Vygotsky via a atividade simbólica como um divisor de águas no desenvolvimento do pensamento humano tanto individualmente quanto como espécie.

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. (VYGOTSKY, 1998, p.32)

A concepção da função simbólica implica em considerar dois elementos fundamentais: os instrumentos e os símbolos. Instrumentos são elementos de natureza social e externos ao sujeito. Oliveira (1993, p. 29) define instrumento como “elemento interposto entre o trabalhador e o trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza”.

Signos, de acordo com Miranda (2005, p. 18), podem ser definidos como “mediadores de natureza psicológica, que auxiliam o desenvolvimento de tarefas que exigem atenção e memória, uma vez que podem interpretar ou (re)apresentar dados da realidade, referindo-se a elementos ausentes”. Ainda na concepção da autora, os signos têm efeito de elevar qualitativamente as operações mentais a ponto de permitir que, gradativamente, o sujeito passe a dispensá-los e a controlar o próprio comportamento.

O traço em comum entre instrumentos e signos está na posição que ocupam. Ambos se interpõem, colocam-se entre si. A ocorrência de interposição é denominada por VYGOTSKY de mediação. Podemos definir a mediação, em termos mais gerais, como o processo de

intervenção de um terceiro elemento numa relação que, a partir disso, deixa sua condição de direta para se tornar mediada. O machado se interpõe ao homem e a árvore tornando a ação de cortá-la não mais uma relação direta da mão humana sobre o seu tronco, mas uma ação mediada pelo uso do instrumento. De igual modo, a palavra “machado” é signo usado para a comunicação entre os seres humanos no sentido de identificá-lo como objeto frente a todos os outros. A relação do homem com os demais não se baseia apenas nas ações diretas de contato com o objeto, mas passa a acontecer de forma mediada pelo signo que dispensa a presença dele.

Outro traço em comum diz respeito à natureza social de ambos. Voltando ao exemplo do machado, pode-se dizer que sua construção deriva de uma necessidade de manipulação do entorno dilatando as condições humanas de alterar aquilo que o cerca, ampliando as condições de trabalho. Desse modo, a existência física do objeto inclui a sua função e os modos de usá-lo. Para novamente exemplificar, podemos dizer que a função e o modo de usar o machado são apresentados ao lenhador iniciante por outros lenhadores em razão do trabalho a ser desenvolvido por eles. Função e uso são passíveis de modificação nessa mesma situação.

Analogamente ao controle do ambiente externo que o manuseio de um instrumento pode promover, o uso do signo obedece aos mesmos princípios que “aparecem como marcas externas, que favorecem um suporte concreto para ação do homem no mundo” (OLIVEIRA, 1993, p. 34). Fica evidente que a categoria mediação é tomada, neste texto, não só nos limites de posição intermediária que um elemento pode assumir, mas também em relação aos decorrentes processos de simbolização que a mediação torna possível.

Duas mudanças qualitativas ocorrem ao longo do desenvolvimento da espécie e do sujeito no que tange ao uso dos signos. Ao detalhar o trabalho de Vygotsky, Oliveira (1993, p. 34) explica que “por um lado, a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação; este mecanismo é chamado, por Vygotsky, de processo de internalização. Por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas”. A criação de signos internos estabelece em nós a capacidade de lidar com representações. Criamos, desse modo, a alternativa de atuar de forma autônoma frente ao tempo presente e o espaço imediato, possibilitando a relação com os objetos mesmo em sua ausência. Os signos internos passam a mediar a relação do homem com o mundo.

### 2.3.4 Significação

Um traço nítido na apresentação que se segue é a estreita relação entre a categoria “Significação” e as categorias “Mediação” e “Formação de conceitos”. Sua proximidade com esta pode ser tal que, de início, podemos pensar que tratamos da mesma coisa nas duas categorias. Cumpre-nos lembrar, portanto, que este estudo considera a categoria “Formação de conceitos” relacionada aos conceitos científicos veiculados pela instrução formal. Na categoria “Significação”, pretendemos discutir o processo de formação dos conceitos cotidianos ou espontâneos, definidos com base em Vygotsky por Panofsky, John-Steiner e Blackwell (1996, p.245), ou seja, partindo do pressuposto que “um conceito espontâneo é puramente denotativo, no sentido de ser definido em termos de propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais de seu referente”.

A importância dos conceitos cotidianos está no fato de que agem como mediadores da aprendizagem do novo. De modo semelhante, na “Formação de conceitos”, destacamos o papel da ação conjunta da palavra e do pensamento e a constituição do pensamento verbal, tendo em vista que o processo de significação segue a mesma dinâmica tanto para conceitos cotidianos quanto para conceitos científicos. Em ambos os casos, tratamos da construção de sentido para as palavras. O que denota diferença é justamente a natureza do conteúdo e o contexto da significação, já que os conceitos científicos são inscritos num sistema estruturado de conceitos cuja difusão é alvo da instrução formal.

Propomos iniciar o exame da categoria “Significação” a partir da crítica construída por Vygotsky aos estudos sobre pensamento e linguagem de seu tempo. A ineficácia desses estudos, segundo o autor, residia em dois pressupostos. Vygotsky (1993, p. 103) apontava como primeiro o fato de que “pensamento e palavra são elementos isolados e independentes e o pensamento verbal resulta da união externa entre eles”. Como segundo, estaria o fato de que a agregação entre a palavra e seu significado se constitui por um elo associativo, formado pela percepção reiterada de sons ou imagens ou ambos. Visto dessa forma, o significado seria um processo com início no primeiro contato com a palavra e dado por terminado na sua associação a um conceito.

A proposição de Vygotsky era estabelecer um método de investigação que substituísse a análise em elementos pela análise em unidades, parte do todo que preserva suas

propriedades. Suas pesquisas identificam o significado das palavras como única unidade do pensamento verbal considerado como a ação simbiótica da fala e do pensamento.

Oliveira (1993, p. 48) explica com mais exatidão essa noção de Vygotsky:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito de pensamento e linguagem, que fica difícil dizer que se trata de um fenômeno de fala ou um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um “critério” da palavra, seu componente indispensável. Parecia, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.

A abordagem metodológica a partir da palavra como unidade do pensamento verbal permitiu a Vygotsky a superação da cisão entre fala e pensamento. O segundo problema dos métodos existentes a ser superado seria a perspectiva associativa que conferia um caráter estático à ligação da palavra com seu significado. Esse segundo ponto da proposição metodológica de Vygotsky justifica a denominação da categoria, neste texto, de “significação” e não de “significado” ou “construção de significado”. Por ser um ato complexo de fala e pensamento, o significado das palavras evolui. “A associação entre a palavra e o significado pode tornar-se mais forte ou mais fraco, enriquecer-se pela ligação com outros objetos de um tipo semelhante, expandir-se por um campo vasto ou tornar-se mais limitada” (VYGOTSKY, 1993, p.104).

O caráter evolutivo e dinâmico da significação nos obriga a pensar em como operamos simultaneamente com conteúdos mais estáveis e outros mais fluídos. A significação, na concepção deste estudo, é um processo que dimensiona esses conteúdos de natureza diferentes. Fazendo uso de dois conceitos de Vygotsky, pode-se dizer que a significação é um processo que integra sentidos e significados. Esses dois conceitos foram incluídos por Vygotsky a partir de um estudo de Paulhan e por ele assim definidos:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes ela altera seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. (VYGOTSKY, 1993, p.125)

Finalizamos esta apresentação dando destaque à esfera afetiva no sistema dinâmico da significação e das próprias categorias apresentadas:

Sin dudas, Vygotsky está orientado a la búsqueda de una nueva unidad que permita dar cuenta del sistema integral de la psique, como sistema de sentido, con lo qual, de hecho, está desarrollando una concepción de la subjetividade, en tanto el sentido coloca el fenómeno psíquico en una dimensión ontológica diferente de aquellas realidades que intervienen en su surgimiento. El sentido se refiere a la especificidad de la psique humana producida en las condiciones de la cultura. (REY, 2003, p. 78)

Para Rey (2003), Vygotsky buscava uma interação orgânica entre o afetivo e o simbólico. Na representação específica desta investigação, a afetividade parece um elemento capaz de articular as categorias cuja própria concepção e natureza se mostram tão imbricadas.

Na perspectiva da interpretação que se faz das ideias de Vygotsky e superando a dicotomia frequente entre cognição e afetividade, entende-se que as emoções estão em constante interação com os demais elementos da constituição psíquica dos sujeitos em combinações diferentes, dependências mútuas, conexões e movimentos. Não há significação sem esses deslocamentos e seus efeitos. De igual modo, essas variações, na presença dos aspectos afetivos, são fundamentais na formação de conceitos, ao desenvolvimento da ZDP e se torna central quando se fala em mediação.

## **2.4 Princípios didáticos**

Como ponto de partida à construção das ideias deste item, faremos uma inversão na ordem direta dos termos “princípios didáticos”. Parece mais coerente tentarmos explicitar os matizes da concepção de Didática e suas extensões para, em seguida, inserir a reflexão sobre princípios e sobre princípios didáticos.

A Didática se constitui como campo teórico e investigativo desde Jan Amos Komenský (em latim, Comenius; em português, Comênio), que é considerado o fundador dela e vem experimentando mudanças em relação às suas influências. Num panorama sucinto da dinâmica do campo da Didática, Marin (2005) afirma que:

[...] algumas vezes, parece bem delimitado, com os estudiosos preocupando-se com métodos de ensino, com elementos técnicos – como, por exemplo, recursos materiais, livros, materiais impressos em geral, gravuras – alguns deles usados secularmente; ou aparece com elementos novos, propostos desde Comênio [sic], mas com novas bases científicas; ou ainda acusa, como é o caso mais recente, influências devido às descobertas do campo cibernético ou eletrônico. Outras vezes, o campo didático é mais amplo, com discussões sobre métodos, mas em contextos mais gerais, em que os estudiosos se preocupam com outros aspectos pedagógicos que não sejam aqueles ligados, ao ensino, como, por exemplo, aqueles em que se procura considerar o aluno e suas particularidades, características e necessidades,

bem como se busca analisar a relação entre escola e vida, ou o papel da escola.

Apesar da diversidade de influências e temáticas ao longo da história, a Didática preserva o ensino como cerne de suas preocupações. A própria autora reconhece que o ensino “conjuga ações realizadas para dar conta de uma das funções pedagógicas levadas a efeito na escola: aquela referente à situação de sala de aula” (MARIN, 2005, p.26).

É justamente por focar o ensino como preocupação básica que a Didática desempenha um papel importante nas construções de explicações ao fenômeno educativo. Sem dúvida, a multiplicidade de temas produz o risco da falta de cobertura a temas importantes ou mesmo a perda da centralidade no que é efetivamente relevante. A dinâmica e a amplitude do campo representam um aspecto a se ter como limite ou/e como possibilidade.

Este estudo se insere nesse quadro de investigação preservando o foco principal no ensino e ligando-se à função da Didática descrita por Marin (2005, p.27):

À Didática é reservada, portanto, função especial no conjunto dos estudos sobre o ensino e seu praticante. A ela é reservado o papel de ligação entre o que se sabe e espera do ensino, e o que e como se pode, e deve, coerentemente, fazer para consegui-lo [...].

A preocupação com essa operacionalização do ensino sem perder de vista sua complexidade imprime a este estudo um caráter pragmático com o cuidado de nos desviarmos do praticismo. Escolhemos como ponto de reflexão a prática do ensino e aquilo que o fundamenta e que, como já se discutiu no capítulo anterior, é apropriado de diferentes formas e organizado pelos docentes no que se definiu como saberes docentes. Na composição desses saberes, admitimos a presença de, dentre outros aspectos norteadores, elementos de teorias pedagógicas.

No comentário sobre o significado da palavra “teoria”, Mora (2004, p.) afirma que “na maior parte dos casos usa-se *teoria* sem se definir o que se entende por esse termo e confiando-se numa compreensão intuitiva do uso do vocábulo”. O autor prossegue descrevendo as dificuldades do uso do termo e da alternância que muitas vezes se vê entre lei e teoria. E conclui:

No entanto, nem sempre é fácil distinguir *teoria* e *lei*, e já ocorreu que um dado conjunto de proposições, que foi chamado em algum momento *teoria*, tenha sido chamado em outro momento *lei*, e vice-versa. Em vista dessa



dificuldade, propôs-se em algumas ocasiões dar a *teoria* um sentido flexível: teoria é um corpo coerente de conhecimentos sobre um campo de objetos; quando esse corpo de conhecimento é formalizado, origina-se uma teoria axiomática.(MORA, 2004)

Mora (2004) também comenta as permutas no uso dos termos “lei” e “princípio” com um mesmo valor semântico, “fala-se, por exemplo, de *lei de inércia* e de *princípio de inércia*”.

No verbete “Princípio”, do Dicionário Houaiss de Física – ItzhakRoditi (2005), há uma definição de sentido mais geral e outra de sentido mais restrito ligado à Física:

1. Preposição elementar e fundamental que serve de base a uma ordem de conhecimentos.
1. 1. FÍS. Lei de caráter geral relativa ao modo de funcionamento de um fenômeno físico (ou um conjunto de fenômenos físicos) com papel fundamental no desenvolvimento de uma teoria e da qual outras leis ou propriedades podem ser derivadas ou investigadas.

O que as definições apresentadas parecem esclarecer é que um “princípio” possui caráter de proposição norteadora de uma ciência cujo desenvolvimento posterior deve estar subordinado. Dessa forma, definimos o termo “princípios” como as regras fundamentais admitidas como base de uma ciência, de uma arte, entendendo que as teorias podem ser expressas sob a forma de princípios.

Os princípios didáticos, portanto, remetem aos conhecimentos fundamentais e de caráter mais geral que norteiam a prática do ensino, como definiu Danilov (1984, p. 141):

Por los principios de la didáctica o de la enseñanza, entendemos los postulados iniciales o de partida, que se asientan sobre la base del contenido, la organización y el desarrollo del proceso de enseñanza en la escuela.

O estabelecimento de princípios que norteiem a tarefa educativa não é recente. Baranov, Bolotina e Slastioni (1989) remontam à ideia de “natureza lógica do ensino” para situarem a origem do uso dos princípios didáticos que, no caso de Comênio, foram nomeados de “fundamentos”. Os autores destacam que Comênio partia da premissa de que as leis do ensino poderiam ser deduzidas das leis gerais da natureza e da vida das pessoas. Desse modo, ao observar que os animais preparam o ambiente em que depositarão ovos ou filhotes ou que um jardineiro prepara os recursos para iniciar seu trabalho, Comênio elaborou um dos fundamentos registrados na Didática Magna: “A natureza prepara para si o material antes de começar a dar-lhe forma”. Para especificar o fundamento, Comênio elenca as decorrências para o trabalho do professor desse fundamento indicando, por exemplo, ações como:

- A. Preparar os livros e os demais materiais didáticos;
- B. Desenvolver o pensamento antes que a linguagem;
- C. Não estudar nenhuma língua partindo da gramática e sim o que há para estudar em cada língua mediante as obras correspondentes de seus escritores.

Em tempos mais recentes, Klingberg (1978, p.243) elaborou as seguintes características para os princípios didáticos:

1. Los principios didácticos son los fundamentos de la dirección de la enseñanza, y, como exigencias cualitativas determinan, en gran medida, la acción pedagógica del maestro en la enseñanza.
2. Los principios didácticos tienen *vigencia general*; su campo de aplicación se extiende a todas las disciplinas y a todos los niveles de nuestra escuela socialista.
3. Los principios didácticos son esenciales en el sentido de que ellos ejercen su influencia en todo el proceso de enseñanza, es decir, en todos sus aspectos y tareas.
4. Los principios didácticos tienen cierto *carácter obligatorio*, para el maestro, ya que ellos constituyen orientaciones elementales para la planificación y dirección de la enseñanza, sobre la base de las leyes objetivas de la enseñanza.

O autor destaca o caráter dinâmico dos princípios na ação docente que não só se relacionam aos demais elementos do processo ensino-aprendizagem como também entre si. Longe de discutir um sistema estático de regras e prescrições a ser seguidas, o esforço deste estudo centra-se na possibilidade de traçar mapas nos quais os docentes poderiam se deslocar com mais intencionalidade e, talvez, com melhores resultados. Essa posição é, sem dúvida, mais maleável que a proposição de alguns dos autores com os quais dialogamos. Klingberg (1978), por exemplo, é enfático quanto ao caráter sistêmico dos princípios e destaca o quanto a desatenção a um só que seja, por parte do professor, gera prejuízos a todo o sistema.

Cumpramos um alerta quanto a qualquer conclusão apressada que se possa ter em relação à ênfase deste trabalho na definição de princípios didáticos. Não se trata de uma retomada ao tecnicismo, nem mesmo uma forma de neotecnicismo. A fala de Castanho (2006, p. 51-52) traduz aquilo que se pretende defender:

Mesmo considerando a variedade de condições estruturais e conjunturais em que se estabelecem os diferentes sistemas de ensino nos diversos países e regiões do mundo, tornando impossível a pretensão de legislar com validade universal, ainda assim, é possível indicar princípios que podem contribuir para o importante trabalho dos educadores, em vários níveis, no estabelecimento de objetivos.

A pesquisa sobre princípios didáticos na literatura brasileira não produziu resultados muito volumosos. Localizamos alguns textos não dedicados exclusivamente à temática de princípios didáticos e deles apenas o texto de Nuñez (2009), além de foco no tema, teve como fundamentação a Teoria Histórico-Cultural e seus prolongamentos nos seguidores da obra de Vygotsky: o texto de Rangel (2005), no qual a autora apresenta princípios didáticos comuns a diversos métodos e técnicas de ensino, e o de Castanho (2006), que discute o caráter intencional do ensino e seu papel na formulação de intenções educativas, objetivos e apresenta nove princípios que não são chamados de didáticos, mas que evidenciam essa natureza.

Encontramos também o texto de Veiga (2006), que analisa o trabalho de projeto como técnica didática e apresenta princípios norteadores dessa técnica e que não são nomeados de didáticos, mas que apresentam essa natureza, recuperando a origem do trabalho com projeto na concepção pedagógica escolanovista. Finalmente, achamos o texto de Martins (2006), que tem por finalidade analisar a interação entre alunos e professores, de um lado, a partir de uma retomada breve da trajetória teórica da Didática e, por outro, dos aspectos teórico-práticos envolvidos. Para definirmos melhor o que foi experimentado nesse levantamento, descrevemos os trabalhos localizados a seguir.

O texto de Rangel (2005) não coloca sob qual concepção pedagógica se orienta. A autora descreve brevemente os seguintes princípios:

- A. Proximidade do conhecimento – o mais próximo possível da vida do aluno, fatos mais imediatos para mais remotos, dos mais concretos para os abstratos e do mais conhecido para o desconhecido;
- B. Da direção – sequenciação e estruturação do conhecimento em função de questões essenciais do conteúdo;
- C. Adequação ao processo – considerar o aluno, a natureza e o tipo de conteúdo, o contexto e as fases evolutivas do desenvolvimento e da aprendizagem;
- D. Participação – contemplar a atividade e o envolvimento do aluno, as ações e condições decorrentes desse envolvimento (atenção, disposição);
- E. Espontaneidade – livre manifestação de ideias, respeito e acolhimento a diferenças, confiança, autonomia, criação e criatividade;
- F. Vivência – relação imediata com a vida seja na mobilização da experiência anterior seja na significação da experiência imediata;

- G. Descoberta – o prazer de aprender tanto o conhecimento teórico quanto o pessoal, de si;
- H. Transferência – interlocução, integração e articulação do conhecimento ao cotidiano e a vida;
- I. Reflexão – incorporação ao processo ensino-aprendizagem dos processos de análise, conclusão, manifestações de opiniões e avaliação do conhecimento.

Segundo Castanho (2006), os nove princípios que se dispõe a discutir foram estabelecidos numa proposta de professores do *Collège de France*, entre eles Pierre Bourdieu, atendendo a um pedido do presidente da França, à época, François Mitterrand. Ainda segundo a autora, o texto da proposta foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1986, com o sugestivo título *Proposição para o ensino do futuro*. Limitando-se a enumerar os princípios, sem colocar maiores detalhes, Castanho (2006, p.52) indica:

- A. A unidade da ciência e a pluralidade das culturas;
- B. A diversificação das formas de excelência;
- C. A multiplicação das chances;
- D. A unidade no e pelo pluralismo;
- E. A revisão periódica dos saberes ensinados;
- F. A unificação dos saberes transmitidos;
- G. Uma educação contínua e alternada;
- H. O uso das técnicas modernas de difusão;
- I. A abertura na e pela autonomia.

Veiga (2006), num texto cujo foco são projetos de trabalho, apresenta princípios norteadores especificamente dessa metodologia. A autora recupera a origem do trabalho com projeto na concepção pedagógica escolanovista e enumera os seguintes princípios:

- A. Globalização – observância das relações entre conteúdos e áreas no sentido de reduzir o processo de compartimentação disciplinar;
- B. Estudos devem centrar-se em problemas – proximidades das necessidades dos estudantes;
- C. Atividade de índole investigativa – ênfase à produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, o caráter interventivo na resolução de problemas reais;

- D. A inovação inerente ao processo educativo – surge do próprio contexto de reflexão e de discussão pedagógica e se fundamenta no trabalho coletivo;
- E. Caráter coletivo e integrador do projeto – o projeto de ação didática integra atividades dispersas, busca novas soluções para os problemas detectados, mobiliza os protagonistas;
- F. O projeto é uma ação – deve ser realizado pelos sujeitos, aluno e professor, e centrado no aluno, que é protagonista da ação.

Podemos citar, também, o texto de Martins (2006), no qual afirma que a interação entre docentes e alunos “pauta-se em princípios didáticos que foram se delineando ao longo dos últimos 25 anos pela prática dos professores num contexto marcado pelos movimentos sociais das décadas de 1980 e 1990” (p.94). Martins enumera e comenta, de forma breve, os seguintes princípios:

- A. Da vocação prescritiva da Didática a um modelo aberto de construção de novas práticas: a concepção de um modelo aberto de Didática, vinculado a uma concepção de conhecimento como mediador entre a realidade e o pensamento permitindo acomodar as práticas e a produção de conhecimento dos próprios docentes;
- B. Da transmissão à produção do conhecimento pesquisa-ensino, uma unidade: a evolução de um modelo de apropriação mecânica do conhecimento para uma concepção e uma ambiência mais coletiva e solidária em que tudo que for materialização de conhecimento e saber sistematizado passa a ser objeto a ser trabalhado;
- C. Das relações hierárquicas-individualistas para relações sociais/coletivas e solidárias: a relação pedagógica tomada como relação social cujo parâmetro não é mais o conteúdo, mas a relação, a forma como se realiza em situação prática;
- D. Da relação conteúdo-forma, de uma perspectiva linear de causa-efeito para uma perspectiva de causalidade complexa: inverte-se a concepção de conhecimento em que a teoria é guia da ação prática e passa a ser entendida como expressão da ação prática dos sujeitos;
- E. Do aluno como sujeito individual para o campo ideológico individual dele: ao mesmo tempo em que se incentiva o trabalho coletivo, considera-se a

individualidade dos agentes em razão de sua experiência pessoal, da sua prática na condição de agente ator e autor.

Como já foi dito, a temática de princípios didáticos não tem ocupado o cenário dos textos e pesquisas em Didática no Brasil e há todo um processo sócio-histórico que explica esse fato.

A predominância das questões técnicas, de forma esvaziada de crítica ao contexto de sua concepção e uso, marcou o cenário acadêmico e escolar brasileiro até por volta dos anos 70 do século 20. Os anos 80 veem surgir o movimento de contestação do tecnicismo e de constituição de uma didática crítica cuja reflexão se assentava fortemente na contribuição de uma visão sociológica e dos avanços recentes dessa área do conhecimento. A Didática foi, ao longo das últimas décadas, buscando se afastar da racionalidade técnica e do tecnicismo, desvinculando-se de um papel mais técnico normativo que lhe é tão inerente quanto o aspecto reflexivo e crítico. Consequência desse movimento interno da Didática é a redução numérica da produção didática que discute os aspectos técnicos do ensino em relação àqueles que abordam os aspectos sociopolíticos da sala de aula. Na nossa percepção, são dimensões indissociáveis e que precisam ser estudadas de igual modo.

Em nosso contexto, embora não coincidam de maneira direta e intencional com o foco teórico específico desta investigação, as ideias colhidas nos diferentes trabalhos brasileiros são representativas da construção própria do conhecimento em Didática ao longo das últimas décadas. O QUADRO 10 faz um resumo dos princípios apresentados apenas para organizar as informações considerando-se que, além dos quatro textos já explorados, ainda trataremos de outros autores estrangeiros na continuidade deste texto.

QUADRO10: Princípios didáticos na literatura brasileira			
Rangel (2005)	Castanho (2006)	Veiga (2006)	Martins (2006)
Proximidade do conhecimento	A unidade da ciência e a pluralidade das culturas	Globalização	Da vocação prescritiva da didática a um modelo aberto de construção de novas práticas
Da direção	A diversificação das formas de excelência	Estudos devem centrar-se em problemas	Da transmissão à produção do conhecimento: pesquisa-ensino, uma unidade
Adequação ao processo	A multiplicação das chances	Atividade de índole investigativa	Das relações hierárquico-individualistas para relações sociais coletivas e solidárias
Da participação	A unidade no e pelo pluralismo	A inovação como inerente ao processo educativo	Da relação conteúdo-forma, de uma perspectiva linear de causa-efeito, para uma perspectiva de causalidade complexa
Espontaneidade	A revisão periódica dos saberes	Caráter coletivo e integrador do	Do aluno sujeito individual

	ensinados	projeto	para o campo ideológico individual do aluno
Vivência	A unificação dos saberes transmitidos	O projeto é uma ação	
Descoberta	Uma educação contínua e alternada		
Transferência	O uso das técnicas modernas de difusão		
Reflexão	A abertura na e pela autonomia		

Devido à pretensão desta investigação de ter como referencial de análise os princípios didáticos oriundos da Teoria Histórico-Cultural e frente à escassez de trabalhos brasileiros com esse foco específico, optou-se por também utilizar as obras publicadas em espanhol dos autores russos Danilov *et al* (1984) e Baranov; Bolotina e Slastioni (1989) e do alemão Klingberg (1978) e das cubanas Reyes e Pairol (2001). A esses, somamos o texto publicado em português do cubano Isauro Beltrán Nuñez (2009), que atualmente trabalha no Brasil. Esses textos, dada a sua declarada vinculação à teoria especificada, serão uma base mais consistente em torno da qual as contribuições da literatura de autores brasileiros serão entrelaçadas. A perspectiva de autores nacionais, mesmo não tendo uma vinculação direta com a teoria escolhida, é de profunda importância, pois guarda a perspectiva do contexto sócio-histórico da educação no Brasil.

A apresentação detalhada de cada um dos princípios como discutido por cada um dos cinco autores seria extensa e pouco produtiva. Optou-se por fazer o QUADRO 11 para apresentação geral, no qual se registram os nove princípios de Klingberg (1978), os sete de Danilov (1984), os oito princípios descritos por Baranov, Bolotina e Slastioni (1989), os nove de Reyes e Pairol (2001) e os quinze elencados por Núñez (2009), tal qual foram anunciados nas respectivas obras. No caso de Núñez, é importante destacar que os cinco primeiros princípios são indicados pelo autor como derivados do trabalho de Vygotsky e colaboradores e os dez restantes são derivados do trabalho de P. Ya. Galperin. Como há uma base teórica em comum entre Vygotsky e seu seguidor P. Ya. Galperin, decidimos por tomar os quinze princípios sem distinções.

Em seguida, tecemos uma possibilidade de síntese. Na construção dela, detalhamos o pensamento dos autores, as aproximações e os distanciamentos de cada taxionomia, bem como o diálogo com a contribuição dos autores brasileiros na medida em que guardarem ressonância com a Teoria Histórico-Cultural. Como se pode perceber, não se trata de tarefa fácil ou simples, mas cremos que esse seja um esforço necessário para subsidiar a análise dos dados.

QUADRO 11 – Princípios didáticos na literatura internacional				
Klingberg (1978)	Danilov (1984)	Baranov, Bolotina e Slastioni (1989)	Reyes e Párol (2001)	Núñez (2009)
Princípio da unidade didática da instrução científica e a educação socialista integral sobre a base do marxismo-leninismo	Princípio da educação comunista no processo de ensino	Princípio do caráter educativo do ensino	Princípio do caráter educativo do ensino	Princípio do caráter educativo do ensino
Princípio da vinculação do ensino com a vida e a unidade entre a teoria e a prática	Princípio do caráter científico do ensino e sua acessibilidade	Princípio do caráter científico do ensino	Princípio do caráter científico do ensino	Princípio do caráter científico do ensino
Princípio do planejamento e sistematização do ensino	Princípio da sistematicidade do ensino e sua relação com a prática	Princípio da sistematização do ensino	Princípio da acessibilidade	Princípio do ensino que desenvolve
Princípio da articulação horizontal e do trabalho no ensino	Princípio do caráter consciente e ativo dos alunos sob a condução do professor	Princípio da acessibilidade	Princípio da sistematização do ensino	Princípio do caráter consciente
Princípio didático do papel condutor do professor e autoatividade dos alunos	Princípio da unidade concreto e abstrato	Princípio da vinculação do concreto e abstrato	Princípio de relação entre a teoria e a prática	Princípio do caráter objetual
Princípio da acessibilidade do ensino	Princípio da solidez da assimilação dos conhecimentos e desenvolvimento multilateral das potencialidades cognoscitivas dos alunos	Princípio do caráter consciente e ativo do ensino	Princípio do caráter consciente e ativo dos alunos sob a condução do professor	Princípio da definição ou formulação exata e clara dos objetivos
Princípio da atenção individual ao aluno sobre a base do trabalho no coletivo	Princípio do caráter coletivo do ensino e o controle das particularidades individuais dos alunos	Princípio da solidez dos conhecimentos	Princípio da solidez na assimilação dos conhecimentos, habilidades e hábitos	Princípio do caráter seletivo da percepção
Princípio da observação direta no ensino		Princípio da individualização do ensino	Princípio da atenção às diferenças individuais dentro do caráter coletivo do processo docente-educativo	Princípio do caráter ativo da assimilação
Princípio da constante consolidação dos resultados			Princípio do caráter audiovisual do ensino: união do concreto e do abstrato	Princípio da vinculação da aprendizagem com a vida
				Princípio da ilustratividade e a materialização
				Princípio da unidade entre o ilustrativo e o verbal
				Princípio da retroalimentação
				Princípio do caráter sistêmico do objeto da assimilação
				Princípio da sistematização do ensino
				Princípio da aprendizagem criativa



## 2.5. Possibilidade de síntese

A leitura do QUADRO 11, por si só, já é capaz de apontar algumas características como a repetição de algumas categorias ou a presença de elementos que se repetem, embora as categorias não sejam exatamente as mesmas. Além disso, ao se pensar na contribuição desta investigação ao trabalho docente no cotidiano das aulas, entendemos que um sistema de princípios com muitos itens não seria prático. A possibilidade de síntese em função dessas razões se mostrou interessante. Desse modo, a partir do QUADRO 11 foi possível elaborar o QUADRO 12 com a síntese de 10 princípios.

QUADRO 12 – Dimensões didáticas	
	Princípio
1	Dimensão educativa
2	Dimensão epistêmica
3	Dimensão de sistematização e dialogicidade teoria e prática
4	Dimensão consciente e ativa
5	Dimensão da vinculação concreto/abstrato
6	Dimensão retroalimentativa e dinâmica
7	Dimensão coletiva e interativa
8	Dimensão investigativa
9	Dimensão humana
10	Dimensão da articulação na prática (técnico, científico, ético, estético e político)

A supressão da palavra “princípio” e o uso da palavra “dimensão” marca uma opção deste estudo, em particular, de se afastar de uma Didática prescritiva característica do tecnicismo. Reconhecemos que os princípios, vistos como leis objetivas que operam determinada esfera de compreensão da realidade, não contêm indicações diretas às operações práticas (REYES e PAYOL, 2001). Ao se propor um quadro de princípios, como já dissemos ao estudar o próprio sentido da palavra, não pretendemos traçar um quadro homogeneizador da prática docente, mas oferecer parâmetros de referência que possam subsidiar a ação autônoma dos professores na condução do ensino. Ao usar a palavra “dimensão”, intentamos chamar a atenção para a concepção de cada princípio ou dimensão como descritor da natureza do processo ensino-aprendizagem e que, como tal, devam ser seriamente considerados no trato da prática educativa pelo professor. Contudo, sem intentar produzir uma orientação direta à forma como essa prática deva ser realizada.

Cumprir agora detalhar como cada um dos dez itens foi construído, deixando-se claro o sentido pelo qual se tomou a ideia de síntese a partir da concepção vygotskiana. Como

lembra Oliveira (1993, p.23), para Vygotsky, síntese “não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente. Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais: foi tornado possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos”.

A construção do quadro síntese de princípios, dessa forma, não é a simples aglutinação do que os cinco autores pesquisados propuseram, mas uma compreensão dessas propostas levando em conta o contexto da docência online e da forma como ela se desenvolve no Brasil. Para enxergarmos esse contexto como pano de fundo é preciso que se tenha presente todo o panorama traçado no capítulo anterior.

Como abertura de cada um dos itens foi colocado um quadro indicativo das aproximações das categorias de cada autor na construção da categoria da síntese. Nota-se, mais uma vez, que não se trata de uma correspondência exata entre as categorias nos diferentes autores, mas da forma como elas foram postas em diálogo na construção de algo novo, de uma síntese como já foi definida.

### 2.5.1 Dimensão educativa

QUADRO 13 – Dimensão educativa					
Klingberg (1978)	Danilov (1984)	Baranov, Bolotina e Slastioni (1989)	Reyes e Pairoi (2001)	Núñez (2009)	Autores brasileiros
Princípio da unidade didática da instrução científica e a educação socialista integral, sobre a base do marxismo-leninismo	Princípio da educação comunista no processo de ensino	Princípio do caráter educativo do ensino	Princípio do caráter educativo do ensino	Princípio do caráter educativo do ensino	

O estabelecimento de uma orientação ideológica para o ensino e para o trabalho docente é fruto do contexto de produção desses autores no âmbito de sistemas socialistas, vivenciados como no caso dos autores cubanos ou abraçados como causa pelos demais cujo fundamento científico é o marxismo. Para Klingberg (1978), o ensino tem importância extraordinária no caráter partidarista e humanista da educação socialista. Em função da defesa de um modelo tão específico de sociedade, a leitura desse autor e dos demais, neste estudo, foi modulada no sentido de relativizar o discurso doutrinário com o qual esse princípio foi tratado.

Toda ação na sociedade representa uma opção política, que não pode ser confundida necessariamente com uma opção partidária ou mesmo de militância político-partidária. O contexto sócio-histórico contemporâneo oferece não só uma pluralidade de opções, mas também a liberdade em fazê-las tanto aos docentes e quanto aos demais atores. Entretanto, é possível, como ponto comum a qualquer projeto político de sociedade, o comprometimento com condições de vida e oportunidades que permitam o desenvolvimento de todos os seres humanos e que levam em conta as condições de equilíbrio entre o planeta e os seres humanos.

O caráter educativo do ensino expressa o compromisso da ação docente com um projeto de sociedade. Compromisso esse que se faz consoante à sociedade, à cultura e aos valores coletivos que os educadores, em última análise, têm como meta promover nos sujeitos a serem educados.

### 2.5.2 Dimensão epistêmica

QUADRO 14 – Dimensão epistêmica					
Klingberg (1978)	Danilov (1984)	Baranov, Bolotina e Slastioni (1989)	Reyes e Pairol (2001)	Núñez (2009)	Autores brasileiros
Princípio da acessibilidade do ensino	Princípio do caráter científico do ensino e sua acessibilidade  Princípio da solidez da assimilação dos conhecimentos e desenvolvimento multilateral das potencialidades cognitivas dos alunos	Princípio do caráter científico do ensino  Princípio da acessibilidade  Princípio da solidez dos conhecimentos	Princípio do caráter científico do ensino  Princípio da acessibilidade  Princípio da solidez na assimilação dos conhecimentos, habilidades e hábitos	Princípio do caráter científico do ensino  Princípio do ensino que desenvolve	A revisão periódica dos saberes ensinados (CASTANHO, 2006)  Globalização (VEIGA, 2006)  A unificação dos saberes transmitidos (CASTANHO, 2006)  A unidade da ciência e a pluralidade das culturas (CASTANHO, 2006)

A construção desse princípio aborda a natureza científica do ensino tanto em relação ao seu próprio conteúdo quanto aos subsídios ao processo ensino-aprendizagem. Para Reyes e Payol (2001), esse é um dos princípios didáticos mais antigos, remontando aos escritos de Comênio.

Todos os autores, com exceção de Klingberg, discorrem sobre a natureza científica do conteúdo de ensino. A ciência tem um papel importante no desenvolvimento alcançado pela sociedade humana através dos séculos e o domínio desse conhecimento acumulado é condição da criação de uma base material e técnica para uma proposta de sociedade.

Si el material didáctico adentra al niño en el mundo de las leyes, los conceptos, las fórmulas y los teoremas, estos conocimientos se nombran científicos, y tienen una importancia predominante en el desarrollo intelectual. Solo los conocimientos científicos permiten asimilar el contenido científico de la asignatura, y en el futuro, dominar la ciencia y participar activamente en el trabajo”. (BARANOV, BOLOTINA E SLASTIONI, 1989, 90)

A meta de dominar o conhecimento científico, segundo Danilov, requer o cumprimento de pelo menos três requisitos a se ter em conta:

- A. A lógica das disciplinas e sua relação com a área do conhecimento do qual se deriva e que articulem desde os primeiros passos do estudo e se organize de forma a permitir a progressão do aluno sobre o aprendizado de novos conceitos e conhecimentos;
- B. Abordagem dialética dos fenômenos e objetos propondo análises de diferentes ângulos e a partir de múltiplas relações, observando semelhanças e contrastes;
- C. A composição do rol cognitivo de conceitos a partir de símbolos e definições verbais precisos.

Para Nuñez (2009, p. 134), a generalização teórica não se apoia apenas na comparação dos objetos, mas na análise das relações do sistema no qual eles estão inseridos, fato que exige capacidade de selecionar e processar informações com critérios fundamentados.

Os demais autores, à exceção de Nuñez, utilizam o conceito de acessibilidade ou de tornar o conteúdo de ensino acessível à assimilação dos alunos partindo dos aportes científicos sobre aprendizagem e ensino. Para Klingberg, tornar o conhecimento acessível implica em lançar mão da simplificação do conteúdo do ensino, entendida como fazer compreensível o complicado e complexo e de levar o múltiplo e diverso ao bem claro. Apesar do sentido que se pode atribuir ao termo “simplificação”, esclarece-se que a estratégia dessa simplificação não implica em eliminar os obstáculos, mas colocá-los de forma a promover o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos. Para tanto, o professor precisa conhecer os níveis de desenvolvimento dos alunos e propor a ampliação deles decorrência das aprendizagens, em lugar de esperar que se ampliem em função de outros fatores e venham a subsidiar a aprendizagem. Isso parece indicar uma direção oposta às práticas educativas baseadas na maturação.

A simplificação, como proposta aqui, tem certa aproximação com a transposição didática, mas tende a ultrapassá-la na medida em que não se preocupa apenas com a formatação do conhecimento científico em conhecimento escolar, mas alcança reconhecer o papel das particularidades da idade dos alunos, do nível de desenvolvimento real de suas habilidades e capacidades, da experiência pessoal acumulada e do nível de desenvolvimento potencial de cada um (REYES, PAIOL, 2001) na proposição dos modos de ensinar que tornem o conteúdo acessível ao aluno.

Klingberg (1978, p. 257) avalia que “el grado de dificultad adecuado de la enseñanza no sólo es importante para el aumento sistemático de la capacidad de rendimiento de los alumnos, sinó también para el desarrollo de su actitud ante el aprendizaje”. Essa constatação se identifica com o “princípio do ensino que desenvolve”, utilizado apenas por Nuñez (2009). Esse princípio faz um destaque importante para o fato de que, apesar de modular a acessibilidade do ensino a partir do nível de desenvolvimento dos alunos no momento dado, há que se ter em conta a sua esfera de possibilidades de desenvolvimento ou da sua ZDP.

### 2.5.3 Dimensão de sistematização e dialogicidade teoria e prática

QUADRO 15 – Dimensão de sistematização e dialogicidade teoria e prática					
Klingberg (1978)	Danilov (1984)	Baranov, Bolotina e Slastioni (1989)	Reyes e Pairol (2001)	Nuñez (2009)	Autores brasileiros
Princípio da vinculação do ensino com a vida e a unidade entre a teoria e a prática	Princípio da sistematicidade do ensino e sua relação com a prática	Princípio da sistematização do ensino	Princípio da sistematização do ensino	Princípio da vinculação da aprendizagem com a vida	Da direção (RANGEL, 2005)
Princípio do planejamento e sistematização do ensino			Princípio da relação entre a teoria e a prática	Princípio da sistematização do ensino	Vivência (RANGEL, 2005)
Princípio da articulação horizontal e do trabalho no ensino					Transferência (RANGEL, 2005)
					Proximidade do conhecimento (RANGEL, 2005)
					Adequação ao processo (RANGEL, 2005)

Consideramos que esse princípio articula quatro postulados fundamentais apontados por Baranov, Bolotina e Slastioni (1989):

- A. O conhecimento é um reflexo dos objetos e fenômenos do mundo circundante;

- B. O material de ensino apresenta uma elaboração especial e específica dos fundamentos, partes e posições da ciência;
- C. A assimilação do material de ensino depende dos procedimentos propostos pelo professor;
- D. A construção do sistema de conhecimentos com o propósito de ensinar implica em acomodar, além do conhecimento científico, as funções a serem desenvolvidas pelos alunos.

A partir dessa ideia, pretendemos dialogar com três elementos básicos do ensino: a vinculação com a vida; as decorrências da relação teoria e prática e a necessidade de planejamento e sistematização para que os dois primeiros elementos possam ser devidamente contemplados.

Observamos como a natureza científica do conhecimento e do ensino do princípio anterior se integram a esses elementos novos. No princípio anterior, do caráter epistêmico do ensino, reconhecemos que o conteúdo de conhecimento a ser ensinado provém das diferentes ciências. Para organizar esse novo princípio é relevante considerar que as ciências surgem a partir de necessidades práticas da humanidade. Desse modo, a vinculação do ensino com a vida não se limita a incorporá-la ao ensino ou relacioná-la, mas implica em produzir respostas científicas às questões da vida, estimulando os alunos a analisar os problemas com profundidade preparando-os para a vida (KLINGBERG, 1978).

A aproximação e o diálogo com a vida traz para o contexto do ensino a necessidade de reunir, de forma articulada, aspectos de ordem prática e teórica. No entendimento de Klingberg, *teoria* é a experiência generalizada da humanidade preparada didaticamente na matéria a ser ensinada e *prática* são os aspectos relevantes da vida social (luta política e antagonismo ideológico; trabalho produtivo e socialmente útil; trabalho científico prático e prática cultural e artística).

A sistematização e o planejamento são elementos fundamentais à ação do ensino de forma articulada com os propósitos de vinculação com a vida e de articulação teoria e prática. A sistematização é também decorrência natural do próprio objeto do ensino-aprendizagem, o conteúdo das ciências, já que são produzidos a partir de ações igualmente sistemáticas. Segundo Danilov (1984, p. 159), “el pleno dominio de los conocimientos se logra cuando estos están integrados em um sistema y, además, están vinculados con la práctica, con el

domínio de los métodos para aplicarlos”. Portanto, a assimilação sólida dos fundamentos das ciências e seus conteúdos bem como o domínio das técnicas necessárias a sua aplicação estão sujeitas a duas condições:

- A. A uma ordem lógica, sistemática e encadeada de apresentação desses conhecimentos;
- B. Às condições de diálogo entre os conhecimentos ensinados e os fenômenos e as possibilidades de mudanças do entorno no qual se dá a aprendizagem (DANILOV, 1984).

Mesmo com toda a preocupação com a vida e com a experiência próxima do aluno, este não pode ser visto como um princípio limitante da prática educativa apenas à experiência próxima. É preciso lembrar que a escola é o ambiente capaz de proporcionar, aos alunos, experiências que ultrapassem a sua vivência cotidiana.

#### 2.5.4 Dimensão consciente e ativa

QUADRO 16 –Dimensão consciente e ativa					
Klingberg (1978)	Danilov (1984)	Baranov, Bolotina e Slastioni (1989)	Reyes e Pairol (2001)	Núñez (2009)	Autores brasileiros
Princípio didático do papel condutor do professor e autoatividade dos alunos	Princípio do caráter consciente e ativo dos alunos sob a condução do professor	Princípio do caráter consciente e ativo do ensino	Princípio do caráter consciente e ativo dos alunos sob a condução do professor	Princípio do caráter consciente da atividade  Princípio do caráter ativo da assimilação	Da participação (RANGEL, 2005)  O projeto é uma ação (VEIGA, 2006)

Nesse princípio, procuramos abordar dois conceitos fundamentais e que na concepção deste estudo não são mutuamente excludente: ação consciente e condução. A estrutura cognitiva não se limita a refletir passivamente a realidade. Pelo contrário, mesmo em se tratando de mecanismo interno, existe forte interação entre as condições internas e os elementos percebidos da realidade (REYES e PAIROL, 2001, p.64). Professores e alunos são sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem, são vistos, desse modo, como atores no processo. A consciência do e no processo é um estado desejável tanto para professores quanto a alunos.

A consciência não é limitada à sucessiva expressão de abstrações verbais em relação com sua imagem sensorial, que, em sua essência, constitui o mecanismo interno do pensamento empírico e classificador. Mas é uma

consequência da assimilação dos procedimentos da atividade pelo aluno, da transformação dos objetos e apropriação dos meios de tais transformações, que constituem um componente tão importante na produção dos conhecimentos quanto sua expressão verbal. (NUÑEZ, 2009, p. 138)

A consciência, em última instância, permite a auto-regulação e o aprender a aprender (NUÑEZ, 2009). Mesmo revestida de toda esta ideia de autonomia e tendo a auto-regulação como processo de natureza interna, não há conflito com o papel condutor do professor. Uma leitura, talvez equivocada de certos pressupostos das pedagogias ativas, tem levado a práticas escolares nas quais a ação do aluno se dá de forma muito espontânea, tendendo a colocar em plano inferior ou mesmo dispensar a ação do professor. Em direção contrária, ao construirmos o princípio em análise, reforçamos a ação do docente como potencializadora e promotora da auto-regulação que não pode se desenvolver no vácuo. Tratamos o ensino como um processo conduzido, no qual não se quer, no entanto, reforçar a dependência, mas contribuir para o desenvolvimento e para autonomia.

A condução do professor é importante sob vários aspectos, segundo Klingberg (1978):

- A. Como condução do ensino – desde o planejamento até à análise dos resultados;
- B. Como condução no ensino – tido como intervenção com vistas à regulação e retroalimentação do processo;
- C. Condução através do ensino – considerando o desenvolvimento da personalidade.

Observamos que a noção de condução mantém estreita relação com o caráter de sistematização apontado em princípio anteriormente descrito, tendo em vista que toda a tarefa de planejamento e execução do ensino pressupõe-se de uma figura que organize, coloque em ação e, ao mesmo tempo, promova intervenções ao processo.

## 2.5.5 Dimensão da vinculação concreto/abstrato

QUADRO 17 – Dimensão da vinculação concreto/abstrato					
Klingberg (1978)	Danilov (1984)	Baranov, Bolotina e Slastioni (1989)	Reyes e Pairol (2001)	Nuñez (2009)	Autores brasileiros
Princípio da observação direta no ensino	Princípio da unidade concreto e abstrato	Princípio da vinculação do concreto e abstrato	Princípio do caráter audiovisual do ensino: união do concreto e do abstrato	Princípio da ilustratividade e a materialização  Princípio da unidade entre o ilustrativo e o verbal	



Esse princípio discute fundamentalmente as relações das impressões sensoriais dos sujeitos no contato com os elementos externos e a composição de uma compreensão da realidade e dos modos de relação com essa composição de realidade.

Apontada por Danilov (1984) como um princípio da Didática Clássica – que parte do fato de que há êxito no ensino que começa a examinar as coisas, objetos, processos e acontecimento da realidade circundante – partir da realidade circundante implica em conferir grande importância à organização correta do processo de observação como caminho possível ao estabelecimento de uma perspectiva próxima à realidade objetiva.

Para Baranov, Bolotina e Slastioni (1989, p. 97), “el conocimiento sensorial como reflejo de la realidad circundante en las sensaciones, percepciones, representaciones y en el pensamiento concreto por imágenes, puede tener en el desarrollo un significado independiente, o ser medio para la formación de las abstracciones”.

A esse ponto é possível indicar estreita relação entre esse princípio e a ideia de condução discutida no princípio anterior. O que significa dizer que cabe ao professor a proposta de situações em que a observação do aluno seja posta em ação, bem como trabalhado no sentido organizar suas percepções de forma a construir um desenho possível da realidade e na formação das abstrações. Como discutimos ao tratar das categorias da Teoria Histórico-Cultural, a passagem do nível interpessoal para intrapessoal é um fenômeno essencial ao desenvolvimento e se constitui como um processo apoiado em mediações. O papel de proporcionar as condições da mediação encontra sentido quando se pensa na condução da atividade de ensino pelo professor.

Com base em Baranov, Bolotina e Slastioni (1989), também se inclui na caracterização desse princípio a preocupação com os meios de ensino como um dos aspectos da organização do conhecimento sensorial pelo docente. Segundo os autores, os materiais audiovisuais constituem meio de criação de novas imagens na consciência do aluno. Num trabalho como esse cujo foco é a docência online, esse aspecto é notadamente relevante.

Las representaciones de los objetos reales, de los fenómenos, las propiedades y los procesos, pueden brindarse en forma de ilustraciones, láminas, dibujos, esquemas, diagramas; modelos, de animales, disecados; patrones, fotos, películas, etc. Entonces los alumnos pueden representarse, con ayuda de estas ilustraciones, el mundo real, lo que hace que aumente la interiorización de los conocimientos, el interés por el estudio, y que se facilite la actividad mental. (BARANOV, BOLOTINA E SLASTIONI, 1989, p. 98)

Destacamos que o foco de elaboração do princípio não está em ter o objeto e o fenômeno real ou sua representação como ponto de partida, como poderia propor a Didática Clássica, mas na relação entre o abstrato e o concreto. Há que se reconhecer que leis e teorias assimiladas pelos alunos também se constituem em pontos de partidas. O que define o ponto inicial, o ponto de entrada do aluno na construção de um conhecimento novo é articulação entre a natureza do conhecimento a ser ensinado e as condições em que se processa o ensino.

## 2.5.6 Dimensão retroalimentativa e dinâmica

QUADRO 18 – Dimensão retroalimentativa e dinâmica					
Klingberg (1978)	Danilov (1984)	Baranov, Bolotina e Slastioni (1989)	Reyes e Pairoi (2001)	Núñez (2009)	Autores brasileiros
Princípio da constante consolidação dos resultados				Princípio da retroalimentação	

Vários dos outros princípios já descritos podem se aproximar da construção deste, apesar de apenas dois autores fazerem alusão direta a ele. O raciocínio que conduz a sua constituição é simples. O conhecimento, como conteúdo do ensino, é de natureza dinâmica porque é ligado ao ritmo de produção da ciência e da própria produção da existência. A apropriação do conteúdo do ensino se produz de forma conduzida pelo professor. Nesse raciocínio, tecemos aproximação com a dimensão epistêmica do ensino e a sistematização e dialogicidade teoria e prática. Contudo, é necessário acrescentar a essa sequência de pensamento o aspecto extensivo do processo ensino-aprendizagem ao longo do tempo, a profundidade do conhecimento a ser aprendido e a sequência didática proposta. O que equivale dizer que o ensino não transcorre apenas a partir da apresentação do conteúdo novo, mas também das ações que envolvem a consolidação dessa nova aquisição no repertório cognitivo dos alunos.

Como Klingberg (1978, p. 260) analisou:

No sólo la ‘motivación’ interesante, la exposición de un problema, la narración del maestro que despierta el entusiasmo y la viva conversación en la clase forma parte de la enseñanza. Integrantes de la enseñanza son también la repetición y sistematización planificada, la práctica intensiva y la aplicación variada de los conocimientos y capacidades. Muchos maestros del nivel superior ven su tarea más bien en la exposición de un problema, en la elaboración de las grandes relaciones, en la explicación de lo nuevo y no pocas veces desvían la escuela a la familia, y de la clase a la tarea para la casa aquellas funciones que originan la consolidación didáctica, sobre todo la memorización y la práctica.

Se o processo ensino-aprendizagem for considerado como contínuo, é preciso que intervenções para correções do rumo sejam estabelecidas com base principalmente no desempenho dos alunos e com o objetivo de apoiar sua autonomia e consciência no processo. O tratamento dado ao erro é parte fundamental tanto da análise do desempenho quanto da conduta interventiva. Na compreensão de Nuñez (2009, p. 144), o erro adquire condição diversa das práticas tradicionais:

[...] o erro, compreendido tradicionalmente como prejudicial à aprendizagem, é considerado como necessário à aprendizagem. Nas etapas de assimilação, o erro é parte da compreensão da atividade e do conteúdo conceitual. Os alunos trabalham com apoio externo e em interação comunicativa com os colegas e professor, de forma que se possa detectar a tempo as dificuldades e se possa fazer os ajustes e correções necessários.

Desse modo, ao incluirmos esse princípio no quadro construído para este trabalho, quisemos resgatar os aspectos de consolidação e de retroalimentação igual e frequentemente negligenciados ou até mesmo desconsiderados nas práticas educativas tradicionais. Fato que talvez se repita nas práticas docentes online.

#### 2.4.7 Dimensão coletiva e interativa

QUADRO 19 – Dimensão coletiva e interativa					
Klingberg (1978)	Danilov (1984)	Baranov, Bolotina e Slastioni (1989)	Reyes e Pairol (2001)	Nuñez (2009)	Autores brasileiros
<b>Princípio da atenção individual ao aluno sobre a base do trabalho no coletivo</b>	Princípio do caráter coletivo do ensino e o controle das particularidades individuais dos alunos	Princípio da individualização do ensino	Princípio da atenção às diferenças individuais dentro do caráter coletivo do processo docente-educativo		<p>Caráter coletivo e integrador do projeto (VEIGA, 2006)</p> <p>Do aluno sujeito individual para o campo ideológico individual do aluno (MARTINS, 2006)</p> <p>A unidade no e pelo Pluralismo (CASTANHO, 2006)</p> <p>Das relações hierárquico-individualistas para relações sociais coletivas e solidárias (MARTINS, 2006)</p>

O coletivo e o individual são frequentemente vistos como mutuamente excludentes. A construção desse princípio quer vencer a dicotomia com a qual foi tratada a temática do coletivo e individual a partir da premissa relativamente simples de que a necessidade de instruir e educar transcorre no coletivo e para o coletivo, mas sua ação incide sobre os sujeitos individualmente.

As diferenças individuais entre os alunos se expressam tanto no aspecto físico quanto em relação à percepção, observação, memória, pensamento, linguagem e direção moral da personalidade (REYES e PAIROL, 2001). Vimos desenvolver no contexto educacional, ao longo das últimas décadas, uma ênfase aos aspectos ligados às diferenças individuais. Vemos essa ênfase como um aspecto positivo na medida em que se defende que o aluno seja acolhido, mas é de fundamental importância que as diferentes necessidades não sejam um fator de separação deles. Tanto professores quanto alunos devem se empenhar para que as necessidades individuais sejam contempladas e apoiadas no trabalho coletivo e não no acompanhamento isolado do professor. Cabe ao professor, portanto, o cuidado de planejar a ação da classe nesse espírito. “El rasgo fundamental de un colectivo organizado reside en que sea capaz de crear condiciones favorables para el desarrollo multilateral de cada miembro de ese colectivo” (DANILOV, 1984, p.172).

Klingberg também orienta para a necessidade de aproveitar as potências do trabalho coletivo. Refletindo sobre a natureza das potências ou das condições favoráveis, às quais os dois autores se referem, dois pontos podem ser destacados. Primeiro, que a vida coletiva não é exclusiva do ambiente escolar, ela é marca da condição humana. Desse modo, ao traçar princípios didáticos como os que já foram descritos e que ressaltam a relação do ensino com a vida, pressupõe-se que nisso esteja inclusa a dimensão coletiva da vida. Esse, portanto, não é um aspecto isolado, mas um elemento pertinente dentro do sistema de princípios que se apresenta neste trabalho.

O segundo ponto diz respeito à própria concepção teórica, na qual essa investigação se apóia. Na apresentação das categorias da Teoria Histórico-Cultural ficou claro que o fenômeno educativo é culturalmente mediado e que se dá pela internalização dos elementos do entorno social.

Como apresentamos, os aspectos coletivos e individuais precisam estar em equilíbrio na proposição sistemática da ação docente. Há momentos necessários de construção

individual do aluno e de atenção individualizada do professor. O desafio desse princípio está justamente em instituir esse delicado equilíbrio.

## 2.5.8 Dimensão investigativa

QUADRO 20 – Dimensão investigativa					
Klingberg (1978)	Danilov (1984)	Baranov, Bolotina e Slastioni (1989)	Reyes e Párol (2001)	Núñez (2009)	Autores brasileiros
				Princípio da aprendizagem criativa	<p>Espontaneidade (RANGEL, 2005)</p> <p>Da transmissão à produção do conhecimento: pesquisa-ensino, uma unidade (MARTINS, 2006)</p> <p>A abertura na e pela autonomia (CASTANHO, 2006)</p> <p>Estudos devem centrar-se em problemas (VEIGA, 2006)</p> <p>Atividade de índole investigativa (VEIGA, 2006)</p> <p>A inovação como inerente ao processo educativo (VEIGA, 2006)</p>

Núñez (2009) aborda esse princípio com a denominação de *aprendizagem criativa*. Para ele, “[...] a assimilação dos conteúdos, a apropriação de habilidades e hábitos, segundo o modelo da cultura estabelecido nos conteúdos escolares, não garantem por si mesmos a assimilação da atividade criativa do aluno, embora o professor o familiarize com este tipo de atividade” (NÚÑEZ, 2009, p.146).

Para o autor, a aplicação do aprendido pelo aluno frequentemente implica tão somente em reprodução. O desenvolvimento, alvo da educação, tem na reprodução talvez apenas um estágio para ação autônoma frente à solução de problemas. A ação autônoma requer poder de criar soluções a partir das soluções aprendidas.

Embora tratado por apenas um dos autores de referência, esse princípio tem uma ocorrência expressiva na literatura brasileira. Decidimos por sua inclusão no sistema de princípios elaborados neste trabalho não só devido a esse motivo, mas também por entender

que o caráter investigativo está implícito na constituição de alguns dos princípios que compõem o sistema de princípios construído aqui.

A natureza científica do conteúdo de ensino, descrita na Dimensão Epistêmica, considera que esse conhecimento é resultado das investigações científicas que transcorrem com base no conhecimento humano acumulado. A ciência procura respostas às necessidades humanas e a educação escolar tende a reconstituir sua trajetória em método e conteúdo. Como Nuñez (2009, p. 134) explica:

A tarefa social da escola, na atualidade, exige a seleção de conhecimentos, habilidades, competências, valores, ética, etc., que não satisfaçam somente sua condição empírico-utilitária (do conhecimento pelo conhecimento, ou o conhecimento vinculado à empiria), mas que também projetem um tipo de pensamento que permita ao aluno desenvolver uma atitude criadora diante da realidade.

Na descrição da Dimensão da Sistematização e dialogicidade teoria e prática, fizemos a defesa da necessidade do professor compreender as relações hierárquicas entre os diferentes conteúdos de ensino para poder organizá-lo eficientemente. Para o aluno, tão importante quanto à assimilação do conteúdo de ensino é o domínio desse sistema de relações. Para Nuñez (2009, p. 146), “estas relações são essenciais na atribuição de sentido ao conteúdo em sua apropriação”. O que se destaca a esse ponto é que sem o desenvolvimento de uma atitude investigativa a percepção dessas relações fica próxima do impossível.

Quando se tratou, em item anterior, da Dimensão Consciente e Ativa, destacamos o papel dos processos internos na aprendizagem. Mais uma vez o que enfatizamos é a superação de mais uma dicotomia: interno e externo. A aprendizagem que gera desenvolvimento precisa ser vista como um processo que transita entre o ambiente externo e as condições internas dos sujeitos. Dessa forma, a internalização, a assimilação não é o ponto final, não é o momento onde se decreta que algo foi aprendido e pronto. A aprendizagem é dinâmica e o diálogo promovido nas situações de transferência do que se aprendeu até o momento é fundamental a essa dinâmica. Nuñez (2009, p. 146) explica que: “O processo de formação da atividade criadora exige novos contextos de transferência das aprendizagens para a solução de situações problemas baseadas em estratégias e táticas elaboradas pelos alunos com base nos conteúdos assimilados”.

Ao tornar explícitas as relações entre o princípio da Dimensão Investigativa e outros, o que pretendemos é recuperar aquele que parece ter passado ao largo dos estudos abordados e

que, no entendimento desta investigação, tem importância maior que aquela que lhe foi atribuída até então.

### 2.5.9 Dimensão humana

QUADRO 21 – Dimensão humana					
Klingberg (1978)	Danilov (1984)	Baranov, Bolotina e Slastioni (1989)	Reyes e Pairoi (2001)	Núñez (2009)	Autores brasileiros
				Princípio do caráter objetual	Descoberta (RANGEL, 2005)
				Princípio do caráter seletivo da percepção	Reflexão (RANGEL, 2005)
				Princípio do caráter sistêmico do objeto da assimilação	A diversificação das formas de excelência (CASTANHO, 2006)

De maneira semelhante ao anterior, esse princípio aparece em apenas um autor em três desdobramentos e na literatura nacional. Em todas as situações em que aparece é nomeado com termos diversos do adotado neste texto, como demonstra o QUADRO 21.

A construção desse princípio se apóia no fato de que em todas as ocorrências há fundamento comum, que é a condição humana. Esse fato, óbvio até certo ponto, talvez nem merecesse um destaque como princípio, já que a dimensão humana é inerente ao processo educativo. Entretanto, decidimos por construir um princípio que integrasse o presente sistema de referência movido pela convicção de o óbvio nem sempre é tão óbvio assim.

Os dois últimos princípios do QUADRO 21 e o próximo alcançam pontos para além do que a literatura de referência sugere. O significa dizer que os três princípios citados por Núñez (2009), no QUADRO 20, não são capazes de refletir toda a extensão dos aspectos que ensejamos acomodar quando nos referimos à Dimensão Humana, embora sirvam de orientação aos aspectos ligados à cognição.

No que tange à cognição, três elementos são reunidos na caracterização do princípio: o caráter objetual, percepção e assimilação. Em relação ao caráter objetual, Núñez (2009, p. 139) afirma que:

Os alunos interagem com determinados materiais, em um processo que não só significa manipular o objeto de estudo como também a descoberta e construção de princípios a partir da manipulação destes objetos e do pensamento. O objeto do conhecimento é um objeto de interação de processos mentais e da “manipulação” dos alunos.

Quanto à percepção, o autor destaca sua base fisiológica e a dinâmica seletiva em que está organizada. Conclui que, em virtude dessa dinâmica, os estímulos providos na situação de ensino não recebem frequentemente respostas imediatas. O processo de interpretação primária e filtragem influem no tempo de respostas.

O caráter ativo da assimilação é colocado em evidência pelo autor que, ao comentar esse aspecto, acaba por fechar um ciclo de relação entre os três elementos:

Como uma consequência da teoria marxista do reflexo e vinculado ao princípio de seletividade da percepção, conclui-se que o aluno é incapaz de refletir conscientemente sobre o objeto da assimilação quando não interage ativamente com este objeto, pois o sujeito do conhecimento não tem uma atitude contemplativa diante da realidade. (NUÑEZ, 2009, p. 141)

É certo que a aprendizagem demanda a mobilização de todo o aparato cognitivo, mas não só. É preciso se ter em conta que não há separação entre cognição e afeto. Desse modo, todo um conjunto de valores, sentidos, sentimentos, dentre outros. Como o próprio autor conclui: “Os conceitos e procedimentos, as atitudes e os valores são os componentes integrantes do conteúdo a ser apropriado no ensino/aprendizagem” (NUÑEZ, 2009, p. 139).

Como dissemos, parece óbvio que ensino envolve pessoas, a questão é que tamanha obviedade parece se perder no cotidiano das aulas do ensino superior e na docência online. A construção do princípio da Dimensão Humana quer frisar a inteireza dos atores do processo ensino-aprendizagem como seres humanos.

#### 2.5.10 Dimensão da articulação na prática (técnico, científico, ético, estético e político)

QUADRO 22 – Dimensão da articulação na prática (técnico, científico, ético, estético e político)					
Klingberg (1978)	Danilov (1984)	Baranov, Bolotina e Slastioni (1989)	Reyes e Pairol (2001)	Nuñez (2009)	Autores brasileiros
				Princípio da definição ou formulação exata e clara dos objetivos	O uso das técnicas modernas de difusão (CASTANHO, 2006)  Da vocação prescritiva da didática a um modelo aberto de construção de novas práticas (MARTINS, 2006)  Da relação conteúdo-forma, de uma perspectiva linear de causa-efeito, para uma perspectiva de causalidade



Finalizamos a apresentação do quadro de princípios com o que pode ser tratado, a partir do seu conteúdo, como uma redundância. Como já dissemos em outro momento, nem sempre o evidente é tão evidente que não necessite ser retomado.

Desse modo, é preciso que retomemos a afirmação de que as questões contidas no ato educativo são múltiplas, mesmo com o risco de se repetir alguns dos princípios descritos. Mas, a simples rememoração desse fato por si só não decorre em implicações mais pragmáticas como requer um trabalho de cunho didático como este. Observemos que um dos autores nacionais, no quadro síntese desse princípio, estabelece uma vocação prescritiva a didática (Martins 2006).

Núñez (2009) destaca como princípio a definição ou formulação de objetivos fazendo referência ao fato de que o processo de ensino é conduzido pelo professor, que essa condução se faz de maneira sistemática e planejada e que o ato de planejar requer estabelecimento de objetivos. Discutimos na descrição de outros princípios a ideia de condução do ensino, mas essa ideia não é suficiente para definir o caráter multidimensional da prática do ensino, provavelmente contemple apenas uma parte.

Como decorrências para o trabalho didático dessa multidimensionalidade, além de sua repercussão nos demais princípios, é a evidência de que a ação docente prescinde de consciência dos fundamentos teóricos, clareza quanto à expressão deles no planejamento e execução das ações. Em síntese, esse princípio tem a pretensão de arguir sobre aquilo que parece não requerer esclarecimento ou explicação sobre as bases que conduzem o professor na prática em aula. Ao organizar o ensino, propondo e conduzindo a atividade, não se pode fazê-lo sem a consciência das condições, dos recursos, das repercussões no contexto social próximo e distante. Se o ato educativo é consciente não faz sentido dizer que seja neutro.

O artifício metodológico de propor, ao final da apresentação, um princípio que pode ser visto como redundante e desnecessário é uma estratégia recursiva que tenciona contribuir para que esse quadro de princípios não seja visto com uma lista de condições a serem cumpridas e conferidas. Essa divisão específica experimentou, para fins de estudos, uma estratégia recursiva que se soma ao esforço desenvolvido ao longo do texto para demonstrarmos como os princípios são uma amalgama.

## 2.6. Diálogo das categorias fundamentais e dos princípios didáticos sintetizados

Um quadro tão complexo e extenso de princípios não se mostra simples ao manuseio ou prático na construção de instrumentos de pesquisa como no caso da Escala Likert que é usada como um dos instrumentos nesta investigação. Contudo, se a extensão e a complexidade criam limites, também estabelecem possibilidades. Uma dessas possibilidades é a de cobrir, de maneira mais efetiva, um fenômeno multifacetado como o ensino.

Para tecer um diálogo entre as quatro categorias da Teoria Histórico-Cultural e os dez princípios didáticos, foram construídas afirmativas que tomassem o princípio como tema e procurasse colocar a categoria como pano de fundo. Essa estratégia parte do entendimento que a relação princípio/categoria não é linear, como já se disse, os princípios experimentaram uma divisão para fins de estudo, mas sua dinâmica é bastante recursiva e integrativa.

As afirmativas construídas dão conta de expressar a relação princípio/categoria com diferentes intensidades. Algumas de forma mais efetivas e outras, reconhece-se, que mesmo depois de idas e vindas, ainda experimentam limites quanto a essa meta. Não se vê esse ponto como demérito do instrumento ou fator de comprometimento na coleta de dados. Espera-se uma evolução natural do próprio instrumento a partir de seu uso na pesquisa e sua apresentação nos contextos acadêmicos. Por outro lado, pretende-se equilibrar os limites do instrumento com o apoio de outra técnica na realização da pesquisa, que é a entrevista.

No QUADRO 23, encontra-se a síntese da relação princípio/categoria e as afirmativas construídas para cada princípio, que foram dispostas de forma embaralhada no instrumento e organizadas a partir das categorias, justamente para que o respondente não ficasse preso aos padrões de relação, mas se ativesse ao conteúdo da afirmativa.

QADRO 23 – Resumo: dimensões, as categorias e as afirmativas			
		CATEGORIAS	AFIRMATIVAS A SEREM ANALISADAS
1	Dimensão Educativa	Formação de conceitos	Desafiar o aluno a pensar em problemas e questões sociais com foco no bem comum
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Ajudar o aluno a se posicionar quanto ao modelo de sociedade que prefere
		Mediação	Manter distância entre a produção do material e a formação de condutas e convicções por parte do aluno.
		Significação	Priorizar o conhecimento científico e o conteúdo da disciplina, excluindo-se as preocupações com o desenvolvimento dos alunos.
2	Dimensão Epistêmica	Formação de conceitos	Fornecer conhecimentos científicos sólidos
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Criar possibilidades de explicação para os fenômenos da realidade
		Mediação	Representar outras qualidades além das qualidades externas, observáveis dos conteúdos de estudo.

		Significação	Trabalhar a capacidade dos alunos de selecionar e processar informações com critérios fundamentados para alcançar generalizações teóricas.
3	Dimensão de Sistematização e Dialogicidade Teoria e Prática	Formação de conceitos	Proporcionar exemplificação de situações teóricas com situações práticas
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Promover a apropriação, pelos alunos, de sistema lógico de conhecimentos sem necessariamente aplicá-los na resolução de problemas práticos.
		Mediação	Oportunizar experiências que não são possíveis no cotidiano dos alunos ampliando os limites dos alunos
		Significação	Estimular o uso dos conhecimentos apresentados na disciplina, de maneira que os alunos participem de forma consciente na compreensão do mundo e de si mesmo.
4	Dimensão Consciente e Ativa	Formação de conceitos	Organizar todo o trabalho a ser feito para o aluno, de forma que apenas siga o roteiro estabelecido.
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Envolver percepção, atenção, memória, pensamento e emoção nas atividades propostas.
		Mediação	Propor o trabalho independente como uma das formas de atuação do aluno
		Significação	Apresentar o conteúdo de aprendizado novo para o aluno prevendo que ele só poderá assimilá-lo com base no conteúdo já conhecido
5	Dimensão de vinculação concreto/abstrato	Formação de conceitos	Articular, de forma lógica, os diferentes conteúdos, organizando o processo de ensino.
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Utilizar diferentes meios de observação do objeto de estudo: objetos reais, meios gráficos, palavras e mídias diversas.
		Mediação	Considerar que a manipulação de objetos reais pode ser uma necessidade para o aprendizado de certos conteúdos.
		Significação	Supor a realização da atividade um número de vezes tal que garanta a apropriação de habilidades.
6	Dimensão retroalimentativa e dinâmica	Formação de conceitos	Permitir ao aluno contar com apoio (colegas, professores e tutores) de forma a se perceber dificuldades a tempo e promover correções e ajustes.
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Tratar o erro do aluno como algo que deve ser firmemente corrigido e indicado como um problema para seu aprendizado.
		Mediação	Estimular o ensino-aprendizado das ações de modo que o aluno aja sabendo-se o que se faz e por que se faz.
		Significação	Entender que a participação ativa do aluno é condição para aprendizagem
7	Dimensão Coletiva e Interativa	Formação de conceitos	Desconsiderar as particularidades dos alunos (idade, nível de desenvolvimento, habilidades e capacidades, experiência) em função do uso em larga escala do material didático.
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Desenvolver atividades em que os alunos possam reconhecer e superar suas limitações proporcionando o desenvolvimento de cada um.
		Mediação	Ter em conta que a vida do aluno se dá em e para condições coletivas.
		Significação	Estimular a ajuda mútua e a crítica aberta no contexto coletivo.
8	Dimensão Investigativa	Formação de conceitos	Promover a transferência das aprendizagens do aluno para solução de situações problemas.
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Ativar o pensamento dos alunos mediante perguntas
		Mediação	Ajudar os alunos a expressarem aquilo que não conseguem fazer sem ajuda ou sozinhos.
		Significação	Ter como meta o desenvolvimento de um tipo de pensamento que permita ao aluno desenvolver uma atitude criadora.
9	Dimensão Humana	Formação de conceitos	Trabalhar o interesse do aluno pelo conteúdo de assimilação e por estabelecer relações afetivas neste processo
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Prever um mesmo ritmo comum a todos
		Mediação	Selecionar conteúdos de aprendizado de diversas naturezas: procedimentos, conceitos, atitudes e valores.
		Significação	Revelar coerência com a natureza do processo de assimilação de conhecimento pelos alunos.
10	Dimensão da	Formação de conceitos	Deixar clara a maneira como cada aspecto do conteúdo contribui

Articulação na Prática (técnico, científico, ético, estético e político)		para o desenvolvimento do aluno
	Zona de Desenvolvimento Próximo	Definir objetivos para todas as atividades com clareza
	Mediação	Considerar a natureza da situação de ensino e do conteúdo na escolha de meios e mídias.
	Significação	Graduar a dificuldade das tarefas e dos conteúdos contribuindo para o aumento sistemático das capacidades do aluno

Em função de sua estreita relação com o referencial teórico, encerramos este capítulo com a apresentação da lógica de construção da Escala Likert. Entretanto, esclarecemos que a escala é apenas um aspecto da metodologia da pesquisa. Todo o delineamento metodológico será tema do próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3

### Percurso de pesquisa

#### No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
No meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade  
In *Alguma poesia*  
Ed. Pindorama, 1930.

Esse poema foi publicado, pela primeira vez, em 1928, na revista *Antropofagia* e causou enorme reboição. Aos críticos, a estrutura e o estilo levavam à conclusão de que não se tratava de um poema e muito menos de boa literatura. Aos defensores da gramática, irritava a incorreção repetida de usar “tinha uma pedra”, no lugar de “havia uma pedra”. Ao leitor comum e acostumado a rimas e versos coerentes restava a profunda sensação de estranheza. De todos os modos, o poema se transformou verdadeiramente numa pedra no caminho.

Foi a partir do sentido da expressão “tinha uma pedra no caminho”, tão repetida pelo poeta, e do sentimento de incômodo que, por diversas razões, a ele se relacionou, que esse texto de Drummond nos pareceu retratar, com propriedade, a experiência da pesquisa. Tal qual o poeta, entendemos que o pesquisador também se depara com uma pedra no caminho, como algo que destoa, que sobressai ao seu olhar e que lhe incomoda. Determinados fenômenos, apesar de muitas vezes despercebidos às vistas da maioria das pessoas, ao pesquisador, tornam-se um desafio insistente, um obstáculo a ser superado.

Se num primeiro momento a pedra no caminho é o próprio problema a ser investigado, no decorrer do trabalho, a pedra muda de significado. Deixa de ser o problema em si e passa a ser o estudo dos diversos autores que abordaram teoricamente o tema. São horas e horas de leituras e notas num esforço de compreender e de definir o que se pensa a respeito.

Vencido esse obstáculo, ou pelo menos contornada essa pedra, vivemos o desafio de decidir como abordar o problema e de escolher quais instrumentos permitiriam a compreensão dele.

Na sequência, a pedra passa a ser o desafio da recolha de informação e da construção dos dados. A expectativa quanto à participação de outras pessoas, os contatos insistentes de convencimento e a dependência da contribuição de muitos que nem sempre estão sensíveis a contribuir. Portas de instituições que se fecham, recusa das mais diversas naturezas. Nesses momentos, nossa sensação é a de que não há apenas uma pedra no caminho e sim que há toda uma montanha delas que não se pode transpor.

Comparamos o encontro da pedra no caminho à experiência da pesquisa e, do mesmo modo que o poeta, o pesquisador talvez possa afirmar de sua experiência “nunca me esquecerei desse acontecimento, na vida de minhas retinas tão fatigadas”.

Iniciamos este terceiro capítulo lançando mão da expressão poética para, uma vez mais, ampliar os sentidos do fazer técnico e científico. Passemos, então, a detalhar nosso percurso de forma a destacar a metodologia da pesquisa registrando e refletindo sobre os caminhos estudados, que é o objetivo deste capítulo.

### **3.1 Um panorama de investigação**

Sabemos que os docentes agem a partir de saberes próprios do ofício. Discutimos isso em capítulo anterior. Tais saberes têm, dentre outros, componentes de natureza pedagógica. Quanto mais preciso for nosso entendimento desses saberes, mais se poderão propor práticas docentes que alcancem resultados igualmente efetivos quanto ao aprendizado dos alunos.

Podemos situar a presente investigação num macrocontexto de pesquisas que ambicionam compreender as bases sobre as quais se desenvolve a racionalidade docente e mais especificamente a docência suportada por tecnologias.

Temos a clareza que uma pesquisa como esta pode somar-se aos estudos sobre docência online em seus múltiplos aspectos, tais como a mediação pedagógica em ambientes digitais, a aprendizagem colaborativa e a interação que utilizam frequentemente como base teórica o Vygotsky ou o Enfoque Histórico-Cultural. Textos acadêmicos de autores reconhecidos na discussão sobre educação suportada por novas tecnologias como Moran,

Masetto e Behrens (2000), Ramal (2002) Kenski (2003) têm destacado o papel da construção de novas práticas pedagógicas em ambientes digitais.

Numa rápida exemplificação das pesquisas com foco em novas práticas, podemos citar o trabalho de Souza (2007), que faz um bom mapeamento da presença das teorias pedagógicas nas propostas de aprendizado em contextos virtuais. Como exemplo de pesquisas recentes que exploram a relação mediação e ambientes digitais em diferentes aspectos, podemos citar Gervai (2007), que faz um estudo dos tipos de mediação online com base na análise do discurso; Barbosa (2008), que discute a mediação em estratégias denominadas de dinâmicas colaborativas e Cerqueira (2005), que aborda a mediação na ambiência do trabalho com *chats*.

Um levantamento apurado pode revelar uma profusão de investigações sobre o tema. Entretanto, na apuração das diversas pesquisas sobre docência online, não foram localizados trabalhos na perspectiva específica da Didática, voltados para a construção de referenciais que operacionalizassem certos conceitos das teorias pedagógicas em geral ou em especial o Enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky e seus prolongamentos em colaboradores como Leontiev, Galperin e outros. Percebemos que há base sólida de conhecimentos para amparar este estudo. No entanto, a abordagem nele adotada representa um significativo acréscimo no campo dessas investigações na medida em que propõe tratar das dimensões didáticas da docência online, nas quais esperamos lançar um pouco de luz, por meio da discussão dos elementos orientadores da prática educativa suportada por tecnologias no ensino superior.

### **3.2 Local da pesquisa**

O primeiro recorte que fizemos quanto ao *locus* de pesquisa diz respeito à eleição dos cursos no âmbito da UAB. Ao fazermos os levantamentos iniciais sobre docência online, percebemos que havia várias possibilidades para a ambiência do trabalho. Tanto instituições públicas quanto as privadas ampliam, a cada ano, sua inserção na oferta de formação inicial ou continuada e em diversos níveis do ensino técnico até à pós-graduação, apoiadas pela TCIC. Entretanto, a iniciativa pública, articulada por meio da constituição da UAB, envolve uma quantidade expressiva de pessoas, formadores e formandos, de valores e instituições. Dada à abrangência e as repercussões que a atuação da UAB pode trazer ao cenário da docência online, em função dos números quase sempre na casa de milhares a ela ligados, optamos por nos limitar ao cenário desse tipo de universidade como lugar da pesquisa. Vale

ressaltar que não consideramos o lugar de pesquisa em sentido físico, mas como universo possível.

A UAB foi criada em 2006 com o intuito de, segundo o Decreto 5.800, promover o “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Ao longo desses últimos cinco anos, a Universidade Aberta evoluiu como um programa que integra universidades públicas, responsáveis pela oferta de cursos e a ação de Estados e municípios com a oferta de polos de atendimento presencial aos alunos e outras iniciativas. Seu objetivo é atender ao público em geral, mas a prioridade está na formação de professores e gestores públicos.

A UAB opera em âmbito nacional agrupando as instituições por regiões geográficas. A convocação para adesão das universidades e prefeituras foi feita inicialmente por meio de dois editais. As instituições que atenderam ao primeiro edital provavelmente terão os cursos com um tempo maior de implantação e de experiência já que o Edital I foi lançado em 2005.

Se o primeiro recorte que fizemos foi, portanto, eleger, dentre as instituições privadas e públicas, as instituições públicas ligadas à UAB, o segundo recorte foi feito ao se eleger os cursos de Pedagogia. A justificativa da escolha parece bem simples. Esses cursos podem ser vistos como um contexto em que a prática docente online poderia ser aportada de significativas contribuições, já que conta com a atuação de docentes diretamente ligados à produção de conhecimento didático e pedagógico e têm, por outro lado, como objeto de trabalho e de pesquisa, em um bom número de casos, a própria formação de professores. Em resumo, entendemos que o curso de Pedagogia, por ter como objeto o conhecimento sobre educação e, por extensão, dedicando-se à formação de educadores –e por abranger pesquisadores envolvidos no debate desses temas – seria um espaço rico para a pesquisa sobre as dimensões didáticas da docência online. O curso de Pedagogia, no âmbito da UAB, é ofertado por 47 instituições vinculadas ao Programa. Estabelecemos como critérios de eleição das instituições participantes:

- A. IFES – Instituições Federais de Ensino Superior já que outras como, por exemplo, as universidades estaduais, estão também envolvidas na UAB.
- B. Vinculação pelos Editais I e II, por representarem um mesmo projeto de atuação já que, além deles, a UAB desenvolve o Programa de Projetos de



Pesquisa na Licenciatura – Prolicen e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor.

- C. E a ausência de ênfase de formação nos projetos de curso. Entendemos que alguns projetos anteriores às Diretrizes para o curso de Pedagogia previam ênfase de formação. Considerando que esses cursos provavelmente foram alvos de adequação às Diretrizes ao longo da própria oferta, optamos por não tê-los como lugar para a pesquisa. É bom que se esclareça que não houve visita ou qualquer atividade de observação nas instituições. Tratamos as instituições como lugar de pesquisa apenas para colocarmos, no contexto, os docentes participantes.

Os QUADROS 24 e 25 descrevem o processo de seleção das instituições, baseado nos critérios que acabamos de indicar e pelo qual chegamos às 17 instituições que foram tomadas como “local da pesquisa”. O QUADRO 24 contém a relação das 47 IFES que segundo, as informações da própria UAB, ofertam cursos de Pedagogia.

QUADRO 24 – Relação de todas as instituições públicas no âmbito da UAB que ofertam cursos de Pedagogia						
	Nome	Instituição	Região	UF	Modalidade	Chamada UAB
1	PEDAGOGIA	Furg	Região Sul	RS	LICENCIATURA	UAB I
2	PEDAGOGIA	IFPA	Região Norte	PA	LICENCIATURA	UAB II
3	PEDAGOGIA	Udesc	Região Sul	SC	LICENCIATURA	PAR
4	PEDAGOGIA	UEFS	Região Nordeste	BA	LICENCIATURA	PAR
5	PEDAGOGIA	UEM	Região Sul	PR	LICENCIATURA	UAB II
6	PEDAGOGIA	Uema	Região Nordeste	MA	LICENCIATURA	UAB II
7	PEDAGOGIA	Uems	Região Centro-Oeste	MS	LICENCIATURA	PAR
8	PEDAGOGIA	Uepa	Região Norte	PA	LICENCIATURA	UAB II
9	PEDAGOGIA	UEPB	Região Nordeste	PB	LICENCIATURA	PAR
10	PEDAGOGIA	UEPG	Região Sul	PR	LICENCIATURA	UAB II
11	PEDAGOGIA	UERJ	Região Sudeste	RJ	LICENCIATURA	UAB II
12	PEDAGOGIA	Uesb	Região Nordeste	BA	LICENCIATURA	PAR
13	PEDAGOGIA	Uesc	Região Nordeste	BA	LICENCIATURA	UAB II
14	PEDAGOGIA	Uespi	Região Nordeste	PI	LICENCIATURA	PAR
15	PEDAGOGIA	Ufal	Região Nordeste	AL	LICENCIATURA	UAB II
16	PEDAGOGIA	UFC	Região Nordeste	CE	LICENCIATURA	PAR
17	PEDAGOGIA	UFGD	Região Centro-Oeste	MS	LICENCIATURA	PAR
18	PEDAGOGIA	UFJF	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	UAB II
19	PEDAGOGIA	Ufla	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	PAR
20	PEDAGOGIA	UFMA	Região Nordeste	MA	LICENCIATURA	UAB II
21	PEDAGOGIA	UFMG	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	UAB I

22	PEDAGOGIA	UFMS	Região Centro-Oeste	MS	LICENCIATURA	UAB II
23	PEDAGOGIA	Ufop	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	UAB I
24	PEDAGOGIA	UFPB	Região Nordeste	PB	LICENCIATURA	UAB I
25	PEDAGOGIA	Ufpel	Região Sul	RS	LICENCIATURA	UAB I
26	PEDAGOGIA	UFPI	Região Nordeste	PI	LICENCIATURA	UAB I
27	PEDAGOGIA	UFPR	Região Sul	PR	LICENCIATURA	UAB II
28	PEDAGOGIA	UFRPE	Região Nordeste	PE	LICENCIATURA	PAR
29	PEDAGOGIA	UFSCAR	Região Sudeste	SP	LICENCIATURA	UAB I
30	PEDAGOGIA	UFSJ	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	PAR
31	PEDAGOGIA	UFSM	Região Sul	RS	LICENCIATURA	UAB I
32	PEDAGOGIA	UFU	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	UAB II
33	PEDAGOGIA	UnB	Região Centro-Oeste	DF	LICENCIATURA	UAB I
34	PEDAGOGIA	Uneal	Região Nordeste	AL	LICENCIATURA	PAR
35	PEDAGOGIA	Uneb	Região Nordeste	BA	LICENCIATURA	PAR
36	PEDAGOGIA	Unemat	Região Centro-Oeste	MT	LICENCIATURA	PAR
37	PEDAGOGIA	Unicentro	Região Sul	PR	LICENCIATURA	PAR
38	PEDAGOGIA	Unimontes	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	UAB II
39	PEDAGOGIA	Unirio	Região Sudeste	RJ	LICENCIATURA	UAB II
40	PEDAGOGIA	UPE	Região Nordeste	PE	LICENCIATURA	PAR
41	PEDAGOGIA - ENFASE EM EDUCACAO INFANTIL	UFMT	Região Centro-Oeste	MT	LICENCIATURA	UAB I
42	PEDAGOGIA - LICENCIATURA PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Unir	Região Norte	RO	LICENCIATURA	UAB I
43	PEDAGOGIA – LICENCIATURA PLENA EM EDUCACAO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Uece	Região Nordeste	CE	LICENCIATURA	UAB II
44	PEDAGOGIA (NORMAL SUPERIOR)	UFMG	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	UAB I
45	PEDAGOGIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Unirio	Região Sudeste	RJ	LICENCIATURA	UAB I
46	PEDAGOGIA - PROLIC I	UFRGS	Região Sul	RS	LICENCIATURA	PROLIC I
47	PEDAGOGIA (SERIES INICIAIS)	UFRN	Região Nordeste	RN	LICENCIATURA	PAR

Fonte: [http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=12](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12) Pesquisa realizada em 3/10/2010

Do QUADRO 24, tomamos apenas as instituições federais vinculadas pelos Editais I e II, excluindo-se aquelas envolvidas no PAR eProlicen. Também excluimos as que declaravam ter qualquer ênfase de formação, tal como ênfase em séries iniciais, educação infantil, educação especial e por aí segue. Desse modo, obtivemos o seguinte grupo de instituições:

QUADRO 25 – Instituições federais vinculadas à UAB pelos Editais I e II, que ofertam cursos de Pedagogia sem ênfase de formação						
	<u>Nome</u>	<u>Instituição</u>	<u>Região</u>	<u>UF</u>	<u>Modalidade</u>	<u>Chamada UAB</u>
1	PEDAGOGIA	Furg	Região Sul	RS	LICENCIATURA	UAB I
2	PEDAGOGIA	IFPA	Região Norte	PA	LICENCIATURA	UAB II
3	PEDAGOGIA	Ufal	Região Nordeste	AL	LICENCIATURA	UAB II
4	PEDAGOGIA	UFJF	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	UAB II

5	PEDAGOGIA	UFMA	Região Nordeste	MA	LICENCIATURA	UAB II
6	PEDAGOGIA	UFMG	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	UAB I
7	PEDAGOGIA	UFMS	Região Centro-Oeste	MS	LICENCIATURA	UAB II
8	PEDAGOGIA	Ufop	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	UAB I
9	PEDAGOGIA	UFPB	Região Nordeste	PB	LICENCIATURA	UAB I
10	PEDAGOGIA	Ufpel	Região Sul	RS	LICENCIATURA	UAB I
11	PEDAGOGIA	UFPI	Região Nordeste	PI	LICENCIATURA	UAB I
12	PEDAGOGIA	UFPR	Região Sul	PR	LICENCIATURA	UAB II
13	PEDAGOGIA	UFSCAR	Região Sudeste	SP	LICENCIATURA	UAB I
14	PEDAGOGIA	UFSM	Região Sul	RS	LICENCIATURA	UAB I
15	PEDAGOGIA	UFU	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	UAB II
16	PEDAGOGIA	UnB	Região Centro-Oeste	DF	LICENCIATURA	UAB I
17	PEDAGOGIA	Unirio	Região Sudeste	RJ	LICENCIATURA	UAB II

Fonte: [http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=12](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12) Pesquisa realizada em 3/10/2010

O QUADRO 25 delimita as instituições que compuseram o universo ou o que chamamos de “lugar de pesquisa”. A seguir, descrevemos a escolha e participação dos sujeitos nesse mesmo universo, tanto na Fase I em que o instrumento de coleta foi o formulário eletrônico disponível na *internet* quanto na Fase II em que foi utilizada entrevista via recurso de comunicação online (MSN, Skype, etc.).

### 3.3 Os sujeitos

Na Fase I da pesquisa, consideramos os sujeitos de acordo com o formato de trabalho da UAB, no qual os professores formadores são os responsáveis pela produção do material didático e, frequentemente, também por planejar e acompanhar a oferta do componente curricular seja disciplina, módulo ou outro tipo de unidade curricular. A dinâmica de produção pode variar de instituição para instituição. A vinculação dos professores ao curso com recebimento de bolsa UAB e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE é feita por oferta de componente curricular. No contexto da UAB, é denominado de professor ou pesquisador o seguinte perfil dado pela Resolução FNDE/CD/Nº 44, de dezembro de 2006:

Professor ou pesquisador designado/indicado pelas instituições vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior.

A condição de professor efetivo com ou sem dedicação exclusiva ou de professor convidado varia muito de instituição para instituição. Esse vínculo de estabilidade variável reverbera na estrutura dos cursos, nos quais alguns têm um corpo permanente ou pouco mais estável, enquanto em outros o quadro é bastante variável. É preciso que se diga que, ao longo

dos seis anos de publicação da Resolução 44/2006, as universidades receberam vagas destinadas ao EaD e aos cursos UAB, mas esse movimento implicou uma mudança radical no quadro docente de todas as instituições.

A dinâmica de gestão do tempo é semestral na maior parte dos cursos. Assim, a cada semestre, em cada curso, é possível haver em torno de seis professores atuando efetivamente. Considerando apenas os componentes curriculares em oferta, gerou-se um número de sujeitos possíveis para este estudo em torno de 102 professores, alocados nas 17 instituições. Ao ponderar a variação no quadro docente, tomamos essa quantidade como referência, embora saibamos que o número, mesmo se mantendo a cada semestre, poderá não corresponder aos mesmos professores. Desse modo, definimos o critério para participação dos sujeitos na pesquisa como sendo de professores-pesquisadores que trabalhem ou trabalharam nos cursos de Pedagogia no âmbito da UAB.

Os contatos com professores foram frequentemente intermediados pelas coordenações dos cursos. Das 17 instituições contatadas, apenas quatro informaram os endereços de *e-mails* de seus professores possibilitando, desse modo, um contato direto da pesquisadora com eles. Obtivemos 37 respostas ao formulário eletrônico nessa fase.

Na Fase II da pesquisa, foram feitas entrevistas semiestruturadas com professores das mesmas 17 instituições, das quais participaram sete que se dispuseram a contribuir. O QUADRO 26 apresenta um panorama da distribuição dos entrevistados por instituição.

QUADRO 26 – Número de sujeitos por instituição	
Instituição	Professores entrevistados
IFES 1	S1
IFES 2	S2
IFES 3	S3
IFES 4	S4, S5, S6
IFES 5	S7

Registramos que todas as 17 instituições foram contatadas no sentido de solicitar sua participação. Fizemos, também, repetidos contatos com a própria coordenação nacional da UAB em Brasília. Contudo, nem as instituições nem a coordenação mostraram iniciativas de maior apoio à pesquisa.

### 3.4 A abordagem metodológica

O que define a natureza da pesquisa é o processo que ela institui. Como afirma Gamboa (2002, p.64), “as opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos. Por isso, a necessidade de remeter a questão das técnicas da pesquisa ao problema dos métodos”. Acrescentamos a essa afirmação a ideia de que a escolha dos métodos, por sua vez, tem a ver com a natureza do objeto de estudo, as teorias que o explicam e que são adotadas na pesquisa e, finalmente, a concepção de conhecimento e de investigação na qual nos sustentamos.

Nossa interpretação do conhecimento se aproxima de uma concepção dinâmica, múltipla, complexa e que acomoda os matizes da subjetividade. Ao tomarmos os fenômenos humanos como objetos de conhecimento sob essa perspectiva, somos compelidos a nos afastar dos padrões da pesquisa empírica objetivista cujas expectativas de produzir verdades, tanto únicas quanto duradouras, estimulam a posição de neutralidade do pesquisador bem como uma visão bastante inflexível na construção do método e no uso das técnicas.

As aproximações e distanciamentos que acabamos de descrever nos permitem situar essa investigação numa abordagem qualitativa. Coutinho (2011) define esse tipo de abordagem nos níveis conceitual e metodológico. No nível conceitual, a autora conclui que “se trata de investigar ideias, de descobrir significados nas acções [sic] individuais e nas interações [sic] sociais a partir das perspectivas dos actores [sic] intervenientes no processo” (2011, p. 26). No nível metodológico, destaca que a opção pelo método indutivo tem por objetivo desvelar as intenções e os propósitos da ação a partir da recolha das informações na própria posição significativa tomando o contexto como parte da construção do significado individual e coletivo. A compreensão do pesquisador, nessa abordagem, está muito mais apoiada nos dados empíricos que emergem da aproximação do objeto.

Segundo Chizzotti (1995), a abordagem qualitativa revela uma relação dinâmica entre o investigador e o sujeito-investigado. Há também uma interdependência constante entre o sujeito e o objeto, na qual o conhecimento não se limita a dados isolados. O sujeito-investigado não é alheio e neutro ao que está sendo desenvolvido, ele é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Pereira (2005) destaca que as pesquisas em Educação não são voltadas para objetos, mas para sujeitos em função do fato de que toda atividade pedagógica é voltada para eles. A esse respeito, acrescenta que “dotados de consciência, os sujeitos têm o poder de agir sobre

suas próprias vidas. Eles conhecem, agem, sentem e querem. Isto dá, perfeitamente, a idéia [sic] do que significa pesquisar sujeitos” (2005, p.22).

Na abordagem qualitativa, o pesquisador se distancia da pretensão de acesso racional à essência dos fenômenos e se aproxima da limitação à fenomenalidade do real (SEVERINO, 2007). De modo diverso à abordagem quantitativa, a abordagem qualitativa não se preocupa com a influência de variáveis umas sobre as outras. “O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). O paradigma interpretativo é, frequentemente, a base de toda ação do pesquisador seja ao planejar a pesquisa, executar ou registrá-la.

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32)

A metodologia de pesquisa qualitativa não encontra seus primórdios na educação. Triviños (1987), concordando com outros autores, situa que:

A pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidade [...] a tradição antropológica de pesquisa qualitativa faz com que esta seja conhecida como investigação etnográfica. (TRIVIÑOS, 1987 p.120)

Apesar de sua origem no campo da antropologia, a abordagem qualitativa tem tido uma ampla aceitação no campo da pesquisa educacional nas últimas décadas do século passado e nas primeiras do atual. Um dos fatores dessa ampla aceitação encontra-se na flexibilidade da prática da pesquisa que permite maior agilidade no acompanhamento da dinâmica que reveste os fenômenos humanos. O pesquisador, orientado pela abordagem qualitativa, tem ampla liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus estudos, o que equivale dizer que não precisa seguir sequências absolutamente rígidas na busca dos dados, adotando uma postura pretensamente neutra de conceber os procedimentos e ação da pesquisa.

A abordagem qualitativa, nesta pesquisa, apoia-se, além dos elementos já descritos, na representação estatística do fenômeno abordado. O que demonstra que, ao optarmos por uma

abordagem qualitativa, além de não abrimos mão da quantificação, também não o fazemos em relação ao cuidado com o rigor das técnicas, conforme esclarece Rojas Soriano (2004, p.66):

Ao contrário do que muitos pensam, a utilização de técnicas em pesquisa social não significa de modo algum que a análise dos fenômenos sociais tenha caráter funcionalista, mas que a orientação no uso das técnicas, no projeto e na aplicação dos instrumentos vai depender da lógica de análise, a mesma que responde à proposta teórico-metodológica da pesquisa.

Reconhecemos que o tratamento quantitativo e o uso de instrumentos objetivos baseados em escala de atitudes, a um exame mais superficial e rápido – como o formulário eletrônico – possam parecer uma conduta de método misto quali-quantitativo. A essa percepção, convém repetir a advertência de Gamboa (2002) de que as técnicas não se explicam por si mesmas. A exploração do objeto de conhecimento, nesta investigação, procurou estabelecer sua significação aos participantes sem desconsiderar os próprios sentidos do pesquisador. É mantendo essa perspectiva que daremos, na sequência deste texto, detalhamentos sobre os instrumentos.

### **3.5 Procedimentos e instrumentos**

Uma teoria é uma construção racional de caráter especulativo que pretende explicar um determinado fenômeno sendo articulada por conceitos. A docência é uma atividade de caráter prático que se sustenta por teorias e que, por isso mesmo, só se torna possível na medida em que os conceitos da teoria ou teorias se tornem exequíveis, operacionais. Conceitos são abstrações e não se prestam a uma aplicação direta na prática sendo mediada por diretrizes gerais nomeadas de princípios.

Retomamos a esse encadeamento de ideias na abertura do item sobre procedimentos e instrumentos para enfatizar a estreita ligação entre os elementos teóricos sobre o fenômeno em exame da pesquisa e a eleição de técnicas para investigá-lo. Para Rojas Soriano (2004, p.138), “a elaboração de técnicas e instrumentos remetem novamente à teoria, pois sem ela não é possível construir nem aplicar instrumento algum de coleta e análise de dados, sob pena de se cair na linha empirista, para qual o dado empírico é que contem a verdade científica”. Ao longo tanto do desenho dos procedimentos quanto da construção dos dados, tratamos os

aspectos empíricos a partir do encontro das explicações teóricas e das subjetividades dos sujeitos e da pesquisadora.

No caso específico desta pesquisa, entende-se que o Enfoque Histórico-Cultural e seus desdobramentos apresentam como conceitos importantes: significação, mediação, zona de desenvolvimento próximo e formação de conceitos usando os termos definidos no Capítulo 2. Concebe-se que esses conceitos, adotados aqui como categorias, podem ser operacionalizados na prática docente a partir de um conjunto de princípios didáticos. As restrições que fazemos à rigidez e ao mau uso do termo “princípios” ao longo do desenvolvimento do conhecimento em Didática, já discutidas no Capítulo 2, levou-nos adotar o termo “dimensões”. A definição dos procedimentos de investigação deste trabalho, portanto, esteve assentada nas dimensões didáticas, por um lado, e na natureza da docência online, por outro. Desenvolveu-se em duas fases caracterizadas pelo uso de instrumentos diferentes.

### **3.5.1 Formulário eletrônico**

Na Fase I, a pesquisa bibliográfica permitiu que tanto os conceitos relevantes do Enfoque Histórico-Cultural quanto os princípios didáticos fossem explorados. A síntese das propostas de diferentes autores, num conjunto de dez dimensões, permitiu a construção do formulário eletrônico aplicado aos docentes. Enfatizamos que, ao realizar a pesquisa bibliográfica, estávamos focadas na primeira questão do nosso problema: que princípios didáticos podem ser depreendidos das concepções do Enfoque Histórico-Cultural?

A construção do formulário eletrônico teve como meta lançar luz sobre a segunda questão do problema que dizia respeito ao grau de importância que professores universitários, atuantes em cursos online, atribuem àqueles princípios didáticos. Como primeira ação dessa fase, foi enviado *e-mail* de apresentação da pesquisa, seus objetivos e procedimentos aos coordenadores dos cursos. Chegamos aos nomes e endereços eletrônicos desses coordenadores por meio de pesquisa nos sites das instituições e confirmação posterior junto à UAB. Solicitamos, nesse primeiro contato, o endereço de *e-mail* dos professores que participam ou participaram da produção de material didático ou da gestão das disciplinas conforme a dinâmica de trabalho de cada curso.

Os professores foram convidados a responder o formulário eletrônico a partir de *e-mail* enviado ao endereço fornecido pelo coordenador de curso em quatro das 17 instituições.



Nas demais instituições, nas quais as coordenações não forneceram endereços, foi solicitado que o *e-mail* convite fosse encaminhado aos professores pela própria coordenação. Ficamos, desse modo, sujeitas à boa disposição de coordenadores e secretários de cursos ou à falta dela. Infelizmente, não foram atendidas as nossas insistentes solicitações à coordenação da UAB e às coordenações dos cursos para que nos fossem repassados os endereços dos docentes. Para cuidar que os professores fossem efetivamente informados, fizemos diversos contatos, telefônicos e por *e-mail*, com os coordenadores, tentando sensibilizá-los sobre a importância do apoio deles e da participação dos professores.

O termo “formulário” é mais comum nos ambientes virtuais e no campo da informática, daí seu uso neste texto. Entretanto, sob o ponto de vista da metodologia de pesquisa, o instrumento que denominamos de “formulário” é uma escala de atitude que se mostra mais eficiente que as sondagens de opiniões visto que:

[...] as escalas de atitudes não só indicam o sentido (favorável ou contrário) como fornecem informação sobre a intensidade relativa com que se manifesta a atitude das pessoas em face de determinado objeto ou situação. Dois indivíduos podem mostrar-se favoráveis às disposições fiscais, embora em diferente grau. (ROJAS SORIANO, 2004, p.178)

A Escala Likert foi construída a partir da elaboração do QUADRO 27 que contém dez princípios, denominados de “dimensões”, conforme explicado no Capítulo 2, a partir da síntese das taxonomias de princípios dos autores estudados.

QUADRO 27 – Dimensões didáticas do ensino usadas na construção da escala	
1	Dimensão educativa
2	Dimensão epistêmica
3	Dimensão de sistematização e dialogicidade teoria e prática
4	Dimensão consciente e ativa
5	Dimensão da vinculação concreto/abstrato
6	Dimensão retroalimentativa e dinâmica
7	Dimensão coletiva e interativa
8	Dimensão investigativa
9	Dimensão humana
10	Dimensão da articulação na prática (técnico, científico, ético, estético e político)

Cada item Likert foi construído a partir do diálogo de cada uma das quatro categorias do Enfoque Histórico-Cultural com cada uma das dimensões didáticas. Vale destacar que não se trata de correspondência linear de uma dimensão que, por si só, operacionaliza uma categoria, mas da atuação de um sistema de princípios que somente por sua ação conjunta é capaz de operacionalizar a categoria (conceito da teoria).

Desse modo, construíram-se 40 afirmativas com base numa aproximação entre as dimensões didáticas e as categorias do Enfoque Histórico-Cultural. Registramos que seria impossível traduzir a complexidade das ideias presentes em cada dimensão em apenas uma frase. Nosso objetivo foi produzir afirmações que evocassem, pelo menos em parte, elementos importantes de cada uma delas. As afirmativas e suas correspondências com as categorias estão apresentadas no QUADRO 28.

QUADRO 28 – Resumo: dimensões, as categorias e as afirmativas		
	CATEGORIAS	AFIRMATIVAS A SEREM ANALISADAS
1 Dimensão Educativa	Formação de conceitos	Desafiar o aluno a pensar em problemas e questões sociais com foco no bem comum.
	Zona de Desenvolvimento Próximo	Ajudar o aluno a se posicionar quanto ao modelo de sociedade que prefere.
	Mediação	Manter distância entre a produção do material e a formação de condutas e convicções por parte do aluno.
	Significação	Priorizar o conhecimento científico e o conteúdo da disciplina, excluindo-se as preocupações com o desenvolvimento dos alunos.
2 Dimensão epistêmica	Formação de conceitos	Fornecer conhecimentos científicos sólidos.
	Zona de Desenvolvimento Próximo	Criar possibilidades de explicação para os fenômenos da realidade.
	Mediação	Representar outras qualidades, além das qualidades externas, observáveis dos conteúdos de estudo.
	Significação	Trabalhar a capacidade dos alunos em selecionar e processar informações com critérios fundamentados para alcançar generalizações teóricas.
3 Dimensão de sistematização e dialogicidade teoria e prática	Formação de conceitos	Proporcionar exemplificação de situações teóricas com situações práticas.
	Zona de Desenvolvimento Próximo	Promover a apropriação, pelos alunos, de sistema lógico de conhecimentos sem necessariamente aplicá-los na resolução de problemas práticos.
	Mediação	Oportunizar experiências que não são possíveis no cotidiano dos alunos ampliando os seus limites.
	Significação	Estimular o uso dos conhecimentos apresentados na disciplina, de maneira que os alunos participem de forma consciente na compreensão do mundo e de si mesmo.
4 Dimensão consciente e ativa	Formação de conceitos	Organizar todo o trabalho a ser feito para o aluno, de forma que apenas siga o roteiro estabelecido.
	Zona de Desenvolvimento Próximo	Envolver percepção, atenção, memória, pensamento e emoção nas atividades propostas.
	Mediação	Propor o trabalho independente como uma das formas de atuação do aluno.
	Significação	Apresentar o conteúdo de aprendizado novo para o aluno prevendo que ele só poderá assimilá-lo com base no conteúdo já conhecido.
5 Dimensão de vinculação concreto/abstrato	Formação de conceitos	Articular de forma lógica os diferentes conteúdos, organizando o processo de ensino.
	Zona de Desenvolvimento Próximo	Utilizar diferentes meios de observação do objeto de estudo: objetos reais, meios gráficos, palavras e mídias diversas.
	Mediação	Considerar que a manipulação de objetos reais pode ser uma

		Significação	necessidade para o aprendizado de certos conteúdos. Supor a realização da atividade um número de vezes tal que garanta a apropriação de habilidades.
6	Dimensão retroalimentativa e dinâmica	Formação de conceitos	Permitir que o aluno conte com apoio (colegas, professores e tutores) de forma a se perceber as dificuldades a tempo e promover correções e ajustes.
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Tratar o erro do aluno como algo que deve ser firmemente corrigido e indicado como um problema para seu aprendizado.
		Mediação	Estimular o ensino-aprendizado das ações de modo que o aluno aja sabendo o que se faz e por que se faz.
		Significação	Entender que a participação ativa do aluno é condição para aprendizagem.
7	Dimensão coletiva e interativa	Formação de conceitos	Desconsiderar as particularidades dos alunos (idade, nível de desenvolvimento, habilidades e capacidades, experiência) em função do uso em larga escala do material didático.
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Desenvolver atividades em que os alunos possam reconhecer e superar suas limitações proporcionando o desenvolvimento de cada um deles.
		Mediação	Ter em conta que a vida do aluno se dá em e para condições coletivas.
		Significação	Estimular a ajuda mútua e a crítica aberta no contexto coletivo.
8	Dimensão investigativa	Formação de conceitos	Promover a transferência das aprendizagens do aluno para solução de situações problemas.
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Ativar o pensamento dos alunos mediante perguntas.
		Mediação	Ajudar os alunos a expressarem aquilo que não conseguem fazer sem ajuda ou sozinhos.
		Significação	Ter como meta o desenvolvimento de um tipo de pensamento que permita ao aluno desenvolver uma atitude criadora.
9	Dimensão humana	Formação de conceitos	Trabalhar o interesse do aluno pelo conteúdo de assimilação e por estabelecer relações afetivas nesse processo.
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Prever um mesmo ritmo comum a todos.
		Mediação	Selecionar conteúdos de aprendizado de diversas naturezas: procedimentos, conceitos, atitudes e valores.
		Significação	Revelar coerência com a natureza do processo de assimilação de conhecimento pelos alunos.
10	Dimensão da articulação na prática (técnico, científico, ético, estético e político)	Formação de conceitos	Deixar clara a maneira como cada aspecto do conteúdo contribui para o desenvolvimento do aluno.
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Definir objetivos para todas as atividades com clareza.
		Mediação	Considerar a natureza da situação de ensino e do conteúdo na escolha de meios e mídias.
		Significação	Graduar a dificuldade das tarefas e dos conteúdos contribuindo para o aumento sistemático das capacidades do aluno.

As telas do formulário são apresentadas nas FIG. 1,2,3 4.

Prezado(a) Professor(a),

Os itens dessa pesquisa tem como objetivo verificar o grau de importância que o professor universitário, atuante em Cursos de Pedagogia a distância, atribui aos chamados princípios didáticos. Visa evidenciar em que medida as concepções da Teoria da Atividade Histórico Cultural e seus desdobramentos estão presentes ou não na construção de material didático a partir das categorias: Formação de conceitos científicos, Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), Mediação e significação.

Para realizar a pesquisa, entre com o código de acesso:

**FIGURA 1: Tela 1 do formulário eletrônico**

PARTE 1

1.5. Produção de material didático:  
*(tipo de material que já produziu)*

☐ Texto Impresso

☐ Hipertexto

☐ Vídeo aulas

☐ Atividades para ambiente virtual de aprendizagem AVA

☐ Webconferência

☐ Outros

**FIGURA 2: Tela 2 do formulário eletrônico**

PARTE 2

Para as questões da PARTE 2, assinale o número que identifica o grau de importância atribuído por você a afirmação sobre material didático, conforme a seguinte escala:

**FIGURA 3: Tela 3 do formulário eletrônico**

**PARTE 2**

**2.1. FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS**

2.1.1. Desafiar o aluno a pensar em problemas e questões sociais com foco no compromisso com o bem comum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5

---

2.1.2. Fornecer conhecimentos científicos sólidos. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5

---

2.1.3. Proporcionar exemplificação de situações teóricas com situações práticas ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5

---

2.1.4. Organizar todo o trabalho a ser feito para o aluno, de forma que ele não tenha necessidade de organizar a própria aprendizagem ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5

---

2.1.5. Articular de forma lógica os diferentes conteúdos, organizando o processo de ensino ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5

---

2.1.6. Permitir ao aluno trabalhar com apoio externo e em interação comunicativa com colegas, professores e tutores de forma a se perceber dificuldades a tempo e promover correções e ajustes. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5

**FIGURA 4: Tela 4 do formulário eletrônico**

Para não ter que reproduzir todas as telas, coloca-se a seguir a relação dos 40 itens e as respectivas categorias e que foram dispostos em telas semelhantes à FIG. 4.

<b>QUADRO 29: Formação de conceitos científicos - aspectos a serem observados na construção de materiais didáticos</b>	
<b>2.1.1</b>	Desafiar o aluno a pensar em problemas e questões sociais com foco no bem comum.
<b>2.1.2</b>	Fornecer conhecimentos científicos sólidos.
<b>2.1.3</b>	Proporcionar exemplificação de situações teóricas com situações práticas.
<b>2.1.4</b>	Organizar todo o trabalho a ser feito para o aluno, de forma que apenas siga o roteiro estabelecido.
<b>2.1.5</b>	Articular, de forma lógica, os diferentes conteúdos, organizando o processo de ensino.
<b>2.1.6</b>	Permitir que o aluno conte com apoio (colegas, professores e tutores) de forma a se perceber as dificuldades a tempo e promover correções e ajustes.
<b>2.1.7</b>	Desconsiderar as particularidades dos alunos (idade, nível de desenvolvimento, habilidades e capacidades, experiência) em função do uso em larga escala do material didático.
<b>2.1.8</b>	Promover a transferência das aprendizagens do aluno para solução de situações problemas.
<b>2.1.9</b>	Trabalhar o interesse do aluno pelo conteúdo de assimilação e por estabelecer relações afetivas nesse processo.
<b>2.1.10</b>	Deixar clara a maneira como cada aspecto do conteúdo contribui para o desenvolvimento do aluno.

<b>QUADRO 30: Zona de desenvolvimento próximo (ZDP) –aspectos a serem observados na construção de materiais didáticos</b>	
<b>2.2.1</b>	Ajudar o aluno posicionar-se quanto ao modelo de sociedade que prefere.
<b>2.2.2</b>	Criar possibilidades de explicação para os fenômenos da realidade.
<b>2.2.3</b>	Promover a apropriação, pelos alunos, de sistema lógico de conhecimentos sem necessariamente aplicá-los na resolução de problemas práticos.

2.2.4	Envolver percepção, atenção, memória, pensamento e emoção nas atividades propostas.
2.2.5	Utilizar diferentes meios de observação do objeto de estudo: objetos reais, meios gráficos, palavras e mídias diversas.
2.2.6	Tratar o erro do aluno como algo que deve ser firmemente corrigido e indicado como um problema para seu aprendizado.
2.2.7	Desenvolver atividades em que os alunos possam reconhecer e superar suas limitações proporcionando o desenvolvimento de cada aluno.
2.2.8	Ativar o pensamento dos alunos mediante perguntas.
2.2.9	Prever um mesmo ritmo comum a todos.
2.2.10	Definir objetivos para todas as atividades com clareza.

<b>QUADRO 31: Mediação –aspectos a serem observados na construção de materiais didáticos</b>	
2.3.1	Manter distância entre a produção do material e a formação de condutas e convicções por parte do aluno.
2.3.2	Representar outras qualidades além das qualidades externas, observáveis dos conteúdos de estudo.
2.3.3	Oportunizar experiências que não são possíveis no cotidiano dos alunos ampliando suas potencialidades cognitivas
2.3.4	Propor o trabalho independente como uma das formas de atuação do aluno
2.3.5	Considerar que a manipulação de objetos reais pode ser uma necessidade para o aprendizado de certos conteúdos.
2.3.6	Estimular o ensino/aprendizado das ações de modo que o aluno aja sabendo-se o que se faz e por que se faz.
2.3.7	Ter em conta que a vida do aluno se dá em e para condições coletivas.
2.3.8	Ajudar os alunos a expressarem aquilo que não conseguem fazer sem ajuda ou sozinhos.
2.3.9	Selecionar conteúdos de aprendizado de diversas naturezas: procedimentos, conceitos, atitudes e valores.
2.3.10	Considerar a natureza da situação de ensino e do conteúdo na escolha de meios e mídias.

<b>QUADRO 32 –Mediação: aspectos a serem observados na construção de materiais didáticos</b>	
2.4.1	Priorizar o conhecimento científico e o conteúdo da disciplina, excluindo-se as preocupações com o desenvolvimento dos alunos.
2.4.2	Trabalhar a capacidade dos alunos em selecionar e processar informações com critérios fundamentados para alcançar generalizações teóricas.
2.4.3	Estimular o uso dos conhecimentos apresentados na disciplina, de maneira que os alunos participem de forma consciente na compreensão do mundo e de si mesmo.
2.4.4	Apresentar o conteúdo de aprendizado novo para o aluno prevendo que ele só poderá assimilá-lo com base no conteúdo já conhecido.
2.4.5	Supor a realização da atividade um número de vezes tal que garanta a apropriação de habilidades.
2.4.6	Entender que a participação ativa do aluno é condição para aprendizagem.
2.4.7	Estimular a ajuda mútua e a crítica aberta no contexto coletivo.
2.4.8	Ter como meta o desenvolvimento de um tipo de pensamento que permita ao aluno desenvolver uma atitude criadora.
2.4.9	Revelar coerência com a natureza do processo de assimilação de conhecimento pelos alunos.
2.4.10	Graduar a dificuldade das tarefas e dos conteúdos contribuindo para o aumento sistemático das capacidades do aluno.

O formulário esteve online, disponível para os professores, durante os meses de junho, julho e agosto de 2011.

### 3.5.2 Entrevistas

Observamos como prática comum nos textos acadêmicos relatar apenas o fato de que foram realizadas entrevistas como estratégia de pesquisa, limitando-se a informar a quantidade de sujeitos entrevistados e as perguntas ou roteiro de conversa formulado especificamente para esse fim. A falta de uma descrição mais rigorosa dos procedimentos, desde o planejamento até à construção dos dados, pode contribuir para criar, em torno da entrevista, principalmente a semiestruturada, ideias equivocadas de que esse seja um método nem sempre confiável e excessivamente subjetivo ou que uma pesquisa qualitativa necessariamente demanda a realização de entrevistas (DUARTE, 2004). Foi pensando nesse aspecto que nos propusemos a descrever, com mais vagar, o processo de construção da entrevista.

A entrevista é uma técnica baseada no contato direto entre os sujeitos e o pesquisador de forma a captar o que eles pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2007). Recomendada como técnica de pesquisa em situações em que não se podem obter os dados em documentos ou registros ou quando houver necessidade de completar ou enriquecer dados de outras fontes (CERVO, BERVIAN, SILVA, 2007).

Laçamos mão, neste trabalho, da entrevista semiestruturada para a coleta de informações. Esse tipo de entrevista articula perguntas abertas e fechadas e cria, dessa forma, a possibilidade do entrevistado falar mais livremente sobre o tema, ao mesmo tempo em que procura assegurar ao entrevistador o recolhimento das informações em número e qualidade que atendam aos objetivos da pesquisa.

A escolha da entrevista como instrumento de recolhimento de informação e construção de dados começa justamente pela avaliação de sua adequação ao objetivo geral do trabalho que é de “compreender a configuração da prática docente universitária online em relação aos chamados princípios didáticos depreendidos a partir do Enfoque Histórico-Cultural”. É certo que um formulário ou questionário, especialmente os baseados em Escala Likert, permitir-nos-ia estabelecer graus para a importância conferida pelo professor aos princípios didáticos. Contudo, somos obrigados a concordar que a compreensão dos graus atribuídos não será possível apenas pelas estatísticas das escolhas dos respondentes. A inquisição direta ou mesmo a observação da prática desses professores seriam procedimentos mais indicados. Optamos pela inquisição direta, na forma de entrevista, porque nos pareceu o procedimento

que demandaria menos tempo e em função, também, de que não se trata aqui de um estudo de natureza etnográfica.

Reconhecemos que as justificativas dadas até aqui têm caráter bastante pragmático, mas a escolha da entrevista como instrumento de pesquisa não foi definida apenas por razões dessa natureza. Concordamos com Duarte (2004, p.215) que as entrevistas “são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Somada essa última justificativa às demais, cremos ter conseguido definir a pertinência da entrevista no contexto deste trabalho.

### **3.5.2.1 Planejamento da entrevista**

Foi fundamental para o planejamento das entrevistas a experiência com um piloto realizado, sob a supervisão do Prof. Dr. António José Meneses Osório, na Universidade do Minho, em Portugal. Esse piloto fez parte das atividades do seu estágio doutoral realizado de setembro/2011 a janeiro/2012.

O problema e os objetivos desta investigação foram mantidos naquela atividade de pesquisa em Portugal. Foram entrevistados seis professores que atuam na docência online, sendo três da Universidade do Minho e três da Universidade Aberta. Experimentamos a realização das entrevistas em presença física e virtual com apoio do *Skype*. Além dos testes em relação ao modo de realização de entrevista virtual e presencial, a experiência, em Portugal, permitiu-nos avaliar e modular as temáticas para as entrevistas no Brasil contribuindo para a definição do roteiro que usamos nas entrevistas com os professores brasileiros.

### **3.5.2.2 Construção do roteiro**

A construção do roteiro de entrevista procurou considerar recomendações feitas pelos referenciais teóricos consultados sobre metodologia de pesquisa. Dentre essas recomendações, tem-se primeiramente em conta a necessidade de uma dinâmica informal da conversa, responsável pelo conforto e liberdade do entrevistado ao falar. Entendemos que deve haver um equilíbrio entre essa informalidade e o fato de haver perguntas estabelecidas previamente. Tem-se claro que:



Um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semi-estruturada [sic] é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado”. (MANZINI,apud Belei et al, 2008)

Outro ponto a considerar diz respeito à organização das questões. O estudo de Manzini (2004) evidencia que o uso de tópicos e não de perguntas, por parte de pesquisadores jovens, tende a interferir na qualidade dos resultados da entrevista, em função da ocorrência de desvios do tema da conversa, da ausência de informações relevantes e não obtidas, dentre outros. Dessa forma, o autor indica como conveniente a elaboração de perguntas em lugar de tópicos. Nossa opção pessoal foi de unir as duas práticas. Organizamos blocos temáticos de modo a demarcar o foco para o pesquisador. Também anexamos ao convite do entrevistado o roteiro com esses temas. Registramos que essa documentação encontra-se anexa a este texto. Essa estratégia permitiu que a condução da conversa pelo entrevistador não ficasse rigidamente presa à pergunta, mas que, ao mesmo tempo, não se perdesse ou enveredasse por temáticas pouco relevantes aos objetivos da pesquisa.

A partir da experiência em Portugal, definimos os seguintes tópicos para as entrevistas no Brasil:

- Descrição do percurso pessoal e profissional na docência online e ou suportada por tecnologias (educação a distância, uso de tecnologia em sala de aula, informática educativa, etc.).
- Apropriação pessoal e profissional dos recursos tecnológicos.
- Experiência de autoria: produção de material didático suportado por tecnologias, participação em equipes de produção, avaliação de materiais, etc.
- Visão dos processos ensino-aprendizagem suportados por tecnologias no contexto de EaD, na UAB e nos outros contextos em que atua.
- Ação e função docentes: como organiza e realiza suas aulas a partir dos recursos tecnológicos e como foi especificamente o trabalho no curso de Pedagogia a distância.
- Existência de documentos ou orientações didáticas para o professor no seu trabalho como docente online.
- Princípios didáticos orientadores do trabalho docente.

Como último ponto do roteiro desenvolvido em Portugal para as entrevistas no Brasil, destacamos a retomada das afirmativas usadas no formulário eletrônico. A partir dos resultados das escolhas dos professores (junho/2011 a agosto 2011), conseguimos reduzir de

40 para 20 as afirmativas em relação aos princípios didáticos. Usamos, nessa redução, o critério de tomar as duas afirmativas mais relevantes em cada das dez categorias. Registramos no QUADRO 33 a relação das vinte afirmativas:

<b>QUADRO 33: Afirmativas exploradas nas entrevistas</b>	
Definir objetivos para todas as atividades com clareza.	
Fornecer conhecimentos científicos sólidos.	
Proporcionar exemplificação de situações teóricas com situações práticas.	
Entender que a participação ativa do aluno é condição para aprendizagem.	
Promover a transferência das aprendizagens do aluno para solução de situações problemas.	
Utilizar diferentes meios de observação do objeto de estudo: objetos reais, meios gráficos, palavras e mídias diversas.	
Estimular o ensino-aprendizado das ações de modo que o aluno aja sabendo o que se faz e por que se faz.	
Propor o trabalho independente como uma das formas de atuação do aluno.	
Desenvolver atividades em que os alunos possam reconhecer e superar suas limitações proporcionando o desenvolvimento de cada um.	
Estimular o uso dos conhecimentos apresentados na disciplina, de maneira que os alunos participem, de forma consciente, da compreensão do mundo e de si mesmo.	
Estimular a ajuda mútua e a crítica aberta no contexto coletivo.	
Deixar clara a maneira como cada aspecto do conteúdo contribui para o desenvolvimento do aluno.	
Considerar que a manipulação de objetos reais pode ser uma necessidade para o aprendizado de certos conteúdos.	
Ter como meta o desenvolvimento de um tipo de pensamento que permita ao aluno desenvolver uma atitude criadora.	
Envolver percepção, atenção, memória, pensamento e emoção nas atividades propostas.	
Revelar coerência com a natureza do processo de assimilação de conhecimento pelos alunos.	
Criar possibilidades de explicação para os fenômenos da realidade.	
Selecionar conteúdos de aprendizado de diversas naturezas: procedimentos, conceitos, atitudes e valores.	
Ajudar o aluno a se posicionar quanto ao modelo de sociedade que prefere.	
Desafiar o aluno a pensar em problemas e questões sociais com foco no bem comum.	

As 20 afirmativas foram transformadas, primeiramente, em cartões para uso presencial e posteriormente em objetos de página *web* passíveis de serem arrastados na tela e organizados em grupos e ou ordenados hierarquicamente, conforme demonstram as FIG. 5 e 6.

Professor,

Destacamos que para este último tópico da entrevista será feita a solicitação ao entrevistado que organize, hierarquicamente (por ordem do mais para o menos importante) ou em blocos (de acordo com critério por ele criado), as afirmativas a seguir.

Selecione uma afirmativa na lista. Surgirá então um cartão amarelo com a sentença escolhida. Arraste-o para o grupo desejado.

Antes de começar, complete o formulário abaixo.

Nome:

Email:

Ao terminar, não se esqueça de enviar seus resultados, clicando no botão "Enviar" no final da página.

Afirmativas:

**FIGURA 5: Tela 1 – afirmativas online**

Professor,

Destacamos que para este último tópico da entrevista será feita a solicitação ao entrevistado que organize, hierarquicamente (por ordem do mais para o menos importante) ou em blocos (de acordo com critério por ele criado), as afirmativas a seguir.

Selecione uma afirmativa na lista. Surgirá então um cartão amarelo com a sentença escolhida. Arraste-o para o grupo desejado.

Antes de começar, complete o formulário abaixo.

Nome:

Email:

Ao terminar, não se esqueça de enviar seus resultados, clicando no botão "Enviar" no final da página.

Afirmativas:

- Definir objetivos para todas as atividades com clareza.
- Fornecer conhecimentos científicos sólidos.
- Preparar exemplificação de situações teóricas com situações práticas.
- Entender que a participação ativa do aluno é condição para aprendizagem.

**FIGURA 6: Tela 2 – afirmativas online**

### 3.5.2.3 Realização da entrevista

Na Fase II, foram entrevistados professores universitários, atuantes ou que atuaram em cursos de Pedagogia a distância no âmbito da UAB, buscando evidenciar a terceira questão da investigação: Como os princípios didáticos se configuram na prática docente universitária online?

A realização de entrevista equilibra duas forças opostas. De um lado, a formalidade e tensão da situação. Por outro, a necessidade de um clima de relaxamento e de existência de vínculo de confiança entre entrevistado e entrevistador. Essa oposição de forças foi considerada em diferentes ações tanto na construção dos roteiros quanto na realização das entrevistas. Momentos delicados, como o contato inicial e convite para entrevista, a acolhida do entrevistado no início do desenvolvimento dela e as formas de registros foram cuidadosamente pensados.

Nossos contatos iniciais foram sempre feitos por meio de *e-mail*, no qual eram anexados:

- A. Carta de apresentação – que dá mais detalhes sobre a pesquisa;
- B. Roteiro de entrevista – com explicações sobre os temas e procedimentos;
- C. Termo de Consentimento – que depois de assinado deveria ser encaminhado por *e-mail* em formato PDF para a pesquisadora.

A acolhida do entrevistado num horário e ambiente de sua escolha bem como o uso de ferramenta de comunicação de sua opção podem ser somados a ações como: apresentação clara da pesquisa e das razões de sua escolha para ser entrevistado; a confirmação da confidencialidade; a prerrogativa de responder ou não as perguntas e o agradecimento pela disponibilidade e colaboração. Todos esses itens foram incorporados aos roteiros de entrevistas na forma de lembretes ao entrevistador.

Se o desejo de colaboração e a confiança do entrevistado no entrevistador são fundamentais, a postura do entrevistador não é menos importante. Concordamos com Belei *et al* (2008, p. 190) que:

Um bom entrevistador é aquele que sabe ouvir, mas ouvir de forma ativa, demonstrando ao entrevistado que está interessado em sua fala, em suas emoções, realizando novos questionamentos, confirmando com gestos que o

ouve atentamente e que quer compreender suas palavras, mas sem influenciar seu discurso.

Quanto ao registro Belei *et al* (2008) sugerem o uso do gravador como recurso precioso para registro não só das palavras, mas dos silêncios e de outros sons que se constituem recursos importantes na (re)constituição do discurso para análise em momento posterior à entrevista. É óbvio que não se pode impor ao entrevistado o seu uso, mas em se podendo fazê-lo é altamente recomendado. Essa foi a atitude adotada em cada entrevista, deixando a liberdade do entrevistado o uso da gravação cujos recursos foram previamente testados e postos em condição de perfeito uso. Além do gravador digital, externo ao computador, usamos o *software Camtasia Studio*® definido por Javaroni, Santos e Borba (2011) como:

Um programa proprietário que permite a captura da imagem e do áudio obtidos pela *webcam* e pelo microfone, respectivamente, que estiverem instalados no computador. Além disso, este *software* possibilita também capturar a imagem que estiver sendo gerada na tela do computador. Sendo assim, imagens e som geram um vídeo, no qual todas as ações que ocorrem na tela, na *webcam* e no microfone podem ser vistos simultaneamente. Este *software* possui as ferramentas de edição e produção do vídeo, para criar vídeos com qualidade e em qualquer formato. (JAVARONI, SANTOS e BORBA, 2011, P.202)

O registro de áudio e vídeo contribui para a qualidade da análise, considerando que uma fala tem seu pertencimento a um contexto histórico, temporal e cultural determinado e que a linguagem, por mais precisa que seja, sempre está repleta de ambiguidades.

Esperamos ter dimensionado neste capítulo todo o caminho – o percurso de pesquisa bem como as pedras que foram ambigualmente obstáculo e apoio, na medida em que cada obstáculo pode ser, ao mesmo tempo, um problema e uma possibilidade. Cumpre agora apresentar o que toda essa trajetória rendeu. Ela será a empreitada do próximo capítulo.

## CAPÍTULO 4

### Resultados e discussões

E como ficou chato ser moderno.  
Agora serei eterno.  
[...]  
A cada instante se criam novas categorias do eterno

Carlos Drummond de Andrade  
In: *Eterno*  
Antologia Poética – Record 2009.

A ciência moderna pressupôs, ao longo dos últimos quatrocentos anos, a busca da verdade e da certeza. Assim, o conhecimento científico pretendia-se eterno. Nestes tempos fluídos da contemporaneidade, verdade e certeza, quando pouco, parecem experimentar maior plasticidade. A verdade única e indivisível cedeu lugar a multiplicidades de interpretações para um mesmo evento.

Mais uma vez, o poeta de Itabira se encontra com o texto desta pesquisa, porque semelhantemente a ele, cansamos da busca pelo moderno e sua verdade irrefutável, trabalhamos com novas categorias do eterno. Um eterno que, apesar de sólido, é mais perene, sustentado naquilo que se pretende duradouro: a mudança. Os dados aqui construídos e discutidos experimentam, ao mesmo tempo, a solidez do rigor metodológico e a perenidade de conclusões que não se cristalizam em verdade absoluta, mas estão em constante e instigante desafio à reflexão.

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir os resultados frente à aplicação do formulário eletrônico com escala de relevância e das entrevistas.

#### 4.1 Dados gerais dos sujeitos pesquisados

A educação é um processo necessário à inserção plena de condições dos indivíduos no espaço coletivo e, ao mesmo tempo, permeado pelas características dele. Se por um lado não se defende uma educação doutrinária em relação a esse ou aquele modelo social, por outro é preciso que se estabeleça que a docência não é uma ação neutra. A ação docente se faz na e

para uma estrutura social. O que a atividade docente precisa definir é se esse modelo está consoante com as condições de pleno desenvolvimento dos sujeitos, aos valores e aspirações coletivas. Desse modo, procura-se traçar um perfil geral que caracterize os educadores participantes desta pesquisa como forma de recuperar alguns traços do lugar social onde convivem.

#### 4.1.1 Respondentes do formulário

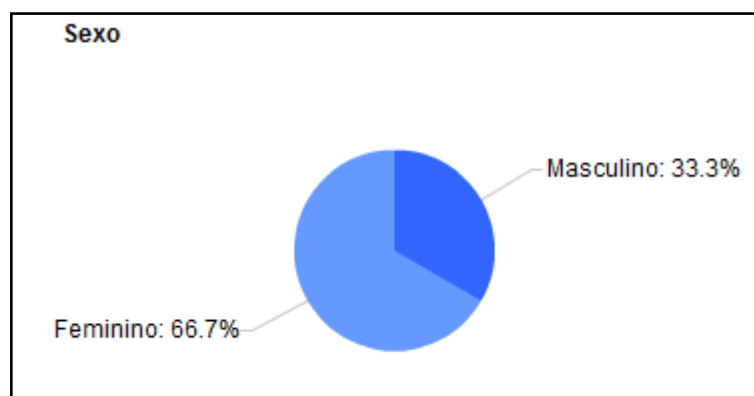


GRÁFICO 2 : Identificação dos sujeitos por sexo

Conforme demonstra o GRAF. 2, 66,7% dos sujeitos são do sexo feminino e 33,3% são do sexo masculino. Os dados evidenciam a presença feminina na docência online do mesmo modo como acontece com a educação chamada de presencial.

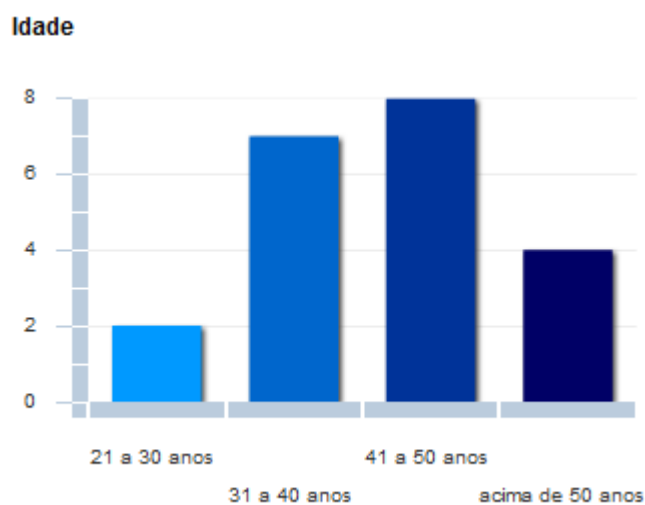
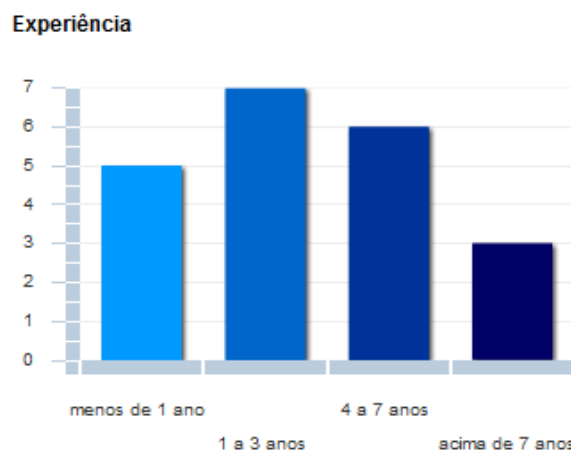


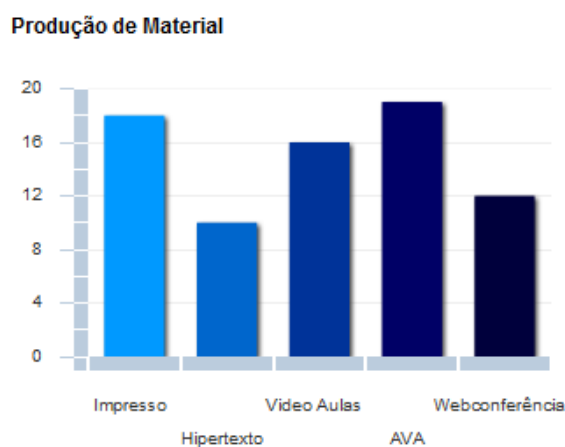
GRÁFICO 3: Identificação dos sujeitos por idade

No GRAF. 3, observamos que dois docentes estão na faixa dos 21 a 30 anos, o que corresponde a 9,5% do total. Na faixa de 31 a 40 anos, estão sete docentes, ou seja, 33,4% dos participantes. Oito docentes ocupam a faixa de 41 a 50 anos e respondem por 38,1% do total de entrevistados. A última faixa de idade, acima de 50 anos, corresponde a 19 do total e agrupa quatro participantes.



**GRÁFICO 4: Identificação dos sujeitos por tempo de docência online**

A distribuição da experiência se faz de forma equilibrada, de acordo com os dados do GRAF.4. Seus extremos representam 23,8% e 14,2%, que correspondem aos docentes com experiência inferior a um ano e os docentes com experiência maior que sete anos, respectivamente. O percentual de 61,9% dos participantes tem uma experiência docente que está entre três e sete anos de trabalho.



**GRÁFICO 5: Experiências dos sujeitos na produção de materiais didáticos**



O formulário solicitava que o docente indicasse os diferentes tipos de materiais didáticos, conforme dispõe o GRAF.5, produzidos por ele, sendo permitido que um mesmo participante indicasse mais de um. A elaboração de atividades para o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA foi o item de maior escolha com 25,4% delas. Em percentual bastante próximo, encontra-se a elaboração de material impresso, que representa 24% das escolhas. A elaboração de videoaulas foi indicada por um percentual de 21,3%. A realização de webconferências recebeu 16% das escolhas e a construção de hipertextos foi o tipo de material de menor produção feita pelos docentes ocupando o percentual de 13,3%.

Notemos que apesar de existir a opção “outros” para registro de diferentes materiais, não houve nenhuma escolha desse item.

#### **4.1.2 Respondentes da entrevista**

**Sujeito 1 (S1)** – Foi professor leigo em escola municipal nos anos de 1980. Participou de um curso de formação a distância chamado Logos II, promovido pelo governo federal para professores leigos ou profissionais vinculados às atividades educacionais e sem qualquer tipo de formação. O curso era equivalente ao magistério em nível de 2º grau existente na época. Essa sua primeira experiência foi baseada em material impresso cujo conteúdo era estudado de forma autônoma e o aluno submetido a provas do conteúdo. Começou a usar, como professor, estratégias de EaD aprendidas no curso de formação (modelos de exercícios e atividades), o que foi importante para o trabalho dele como docente em cursos supletivos naquela época. Em 1996, vinculou-se, como professor efetivo, à Ifes 1, que ganhou concorrência pública para elaboração de material didático para um programa de capacitação da Secretaria de Estado de Educação. Esse projeto tinha parte da carga horária com disciplinas a distância e parte presencial. A primeira fase do projeto contava com três disciplinas, uma das quais o professor assumiu como coordenador da equipe de especialistas daquela área de conhecimento. O papel da universidade era o de produzir o material gráfico, vídeos e a montagem do material que seria desenvolvido no trabalho dos docentes em formação. O programa tinha um processo de produção estruturado e com papéis definidos quanto ao trabalho de cada um dos segmentos envolvidos. Para participação no Programa, ele recebeu treinamento específico que compreendia, entre outros eventos, de encontros com especialistas de renome na área de Educação a distância, como Michel Mooroe. Em 2001, participou da elaboração de um projeto de formação para professores da Rede Municipal de Ensino. A meta

era oferecer formação em nível superior àqueles que ainda não o tinham e que, portanto, não atendiam ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Foi uma iniciativa do governo municipal em parceria com a Ifes em que atuava e que não chegou a ser levada a cabo em função dos desencontros envolvendo a burocracia da universidade e do Estado e, conseqüentemente, a falta de financiamento. Recentemente, além de ser professor efetivo da Ifes a qual está vinculado é também coordenador de produção de material didático do curso de Pedagogia a distância da UAB.

**Sujeito 2 (S2)** – A formação original desse professor é em Filosofia. Do período de graduação, destaca que a tecnologia com a qual teve contato foi somente o impresso. Tem mestrado em Ciência da Informação com temática ligada à Epistemologia. Foi no mestrado que teve seus primeiros contatos com uma série de recursos como *internet* e *e-mail*. Começou a lecionar no ensino superior em 2000, no estágio de mestrado. Em 2001, passou a lecionar profissionalmente. Embora tenha sido aprovado em concurso público para docência na disciplina “Pesquisa em Educação”, tem atuado também na área de interface, educação, comunicação e tecnologia. Trabalhou no Projeto Veredas e entende que, no desenvolvimento desse projeto, seu contato com os alunos foi muito mais presencial já que estavam em cidade próxima a qual residia. Ele utilizou os recursos de *e-mail* para contatos com eles, contudo reconhece que não houve um apoio tecnológico expressivo às atividades de ensino e aprendizagem. Em 2009, foi aprovado em concurso para docente no Centro de Educação a Distância – Cead da Ifes 2. Desde 2009, portanto, tem atuado como docente em educação a distância com mais recursos e mais mediação tecnológica. Como atividades no Cead, desenvolve pesquisas relativas às experimentações promovidas nos cursos em oferta tanto em relação às tecnologias usadas quanto aos aspectos pedagógicos envolvidos.

**Sujeito 3 (S3)** – Esta professora tem formação inicial em Sociologia, mestrado em multimeios – formação em imagem, vídeo e em diferentes linguagens. Seu mestrado é anterior ao advento da *internet* como recurso de comunicação. A Ifes na qual trabalha já tem experiência com cursos a distância desde a participação dela no Projeto Veredas. Quando começou seu trabalho na Ifes 3, há sete anos, não tinha experiência prévia com EaD. Entretanto, foi convidada a trabalhar como professora num curso de Pedagogia a distância que estava em andamento no âmbito de um consórcio de duas Ifes e de prefeituras de alguns cidades da região. Em função dessa primeira experiência, foi integrada à equipe UAB desde o início dela com a Ifes 3. O grupo de professores que participou dessa fase inicial conseguiu construir um

espaço de reflexão para traçar o desenho de como seria o curso no âmbito da UAB. Atuou como coordenadora do curso desde o início dele, em 2007, até 2009 e foi também professora. Retornou à coordenação em 2011. Reconhece que a sua inserção na docência online se deu muito mais por circunstâncias do que por preparo, apesar de sua temática de investigação criar uma proximidade inicial com ela. Tal proximidade vem-se aprofundando com o passar do tempo, principalmente em relação ao uso de diferentes linguagens em educação. Acredita que sua trajetória de inserção circunstancial é a realidade de grande parte dos docentes que se envolvem com educação a distância.

**Sujeito 4 (S4)** –Esta professora terminou a graduação em Pedagogia há seis anos e teve experiências na educação básica. Seu trabalho no ensino superior é basicamente em EaD e não no presencial. Iniciou como tutora da UAB e depois passou a coordenadora de tutores (2008/2009) na Ifes4. Atualmente trabalha em instituição privada como professora/tutora e professora conteudista, porque seu vínculo com a UAB foi apenas como bolsista por não ser professora efetiva na Ifes.

**Sujeito 5 (S5)** – Professor graduado em Geografia em 1999, também tem licenciatura em História. Em 2005, foi convidado para trabalhar como tutor presencial em alguns polos de cursos de uma IES privada nos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia. Atuou um semestre como professor na UAB na Ifes 4 e não é professor efetivo. Sua afinidade pessoal e profissional com informática fez com que fosse inserido no contexto de EaD.

**Sujeito 6 (S6)** –Em 2003/2004, essa professora começou a lecionar no ensino superior. Sua primeira experiência aconteceu ao atender um convite para dar uma aula em um curso que não sabia ser a distância. Foi uma aula presencial que não usava muitas tecnologias. Posteriormente, em 2004/2005, foi convidada para trabalhar e desenvolver um material sobre deficiência física para um curso de extensão a distância em educação especial, área de sua atuação. Para esse material, precisou desenvolver um texto com *links* que dariam acesso a outras informações e foi muito interessante. Achou “bacana essa estratégia”, sendo esse o seu primeiro contato mais próximo com o uso das tecnologias e com a EaD. Daí em diante, continuou a trabalhar nesse curso nas ofertas seguintes. Prestou concurso para professora efetiva para EaD, na Ifes 4, e foi aprovada. Nesse meio tempo, havia feito um curso básico de formação para compreender um pouco mais a questão da EaD. Quando passou no concurso e ingressou na Ifes 4, assumiu a coordenação de um curso de Pedagogia que, à época, tinha o formato de curso semipresencial. Nesse curso, tentou usar o ambiente *Moodle*, mas os

instrutores não dominavam a ferramenta. No ano seguinte, a sua entrada na Ifes 4, em 2009, vinculou-se ao curso de Pedagogia da UAB, o qual possuía uma estrutura bem diferente do curso ao qual estava vinculada anteriormente, pois previa a utilização do ambiente *Moodle*, videoaulas e webconferências. Desse modo, começou a se familiarizar um pouco mais com essa forma de trabalho em EaD, com os equipamentos e com os recursos.

**Sujeito 7 (S7)** –A área de formação dessa professora é Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação, sempre com a temática “tecnologia na educação”. A experiência dela já vem desde 1995 na área de “informática na educação”. Iniciou sua trajetória profissional nessa área como professora em escola de educação básica. Foi, por 11 anos, coordenadora pedagógica de informática educacional numa empresa que prestava serviços à rede privada de escolas católicas no Brasil. Nesse trabalho, desenvolvia desde as atividades a serem realizadas pelos professores com seus alunos até atividades de gestão junto às equipes docentes, bem como a capacitação deles. No mestrado, pesquisou sobre a formação docente nos cursos de Pedagogia para o uso de tecnologias e, no doutorado, pesquisou como a cultura acadêmica e a cibercultura estão dialogando e ressignificando as práticas docentes e discentes no ensino superior. Ingressou como professora na Ifes 5 em 2007, ministrando disciplinas no curso de Pedagogia presencial que não tinham a tecnologia como tema, mas, como professora, fazia uso de diferentes recursos dela para desenvolver seu trabalho. Em 2008, com a reforma do Projeto Pedagógico do curso, passou a se responsabilizar pela disciplina "Educação e Tecnologias", que foi inserida no currículo. Iniciou seu trabalho no curso de Pedagogia a distância, em 2007, nas atividades de *design* instrucional, apoio à coordenadora do curso na elaboração dos materiais didáticos junto com a equipe docente. Também foi professora do curso por quatro semestres no componente curricular "Tópicos Especiais de Educação I", que versa sobre o uso de tecnologias na formação docente. Ocupou, por um ano e meio, o cargo de coordenadora adjunta do curso e atualmente é coordenadora.

## 4.2 Resultados

Esta pesquisa é orientada por três questões básicas:

- A. Que princípios didáticos podem ser depreendidos das concepções do Enfoque Histórico-Cultural?
- B. Qual o grau de importância que professores universitários, atuantes em cursos online, atribuem a esses princípios didáticos?
- C. Como se configura a prática docente universitária online e sua relação com os princípios didáticos?

Considerando que toda a construção teórica do Capítulo 2 nos encaminha para uma possibilidade de resposta para a primeira questão, o formulário nos permite construir respostas para a segunda, ficando a entrevista mais direcionada à terceira questão. Enfatizamos que o estabelecimento de um foco para cada instrumento e a maneira como escolhemos para discutir os dois conjuntos de dados em separado não faz uma cisão na análise. Mesmo porque, como poderemos ver no desenvolvimento da própria análise, há ideias, conceitos e eventos recorrentes que aproximam os resultados de ambos os instrumentos.

Dessa forma, definimos dois eixos de análise tomando por base os dois instrumentos: as dimensões didáticas e a configuração da docência online. No primeiro eixo, faremos uma análise com base nos percentuais de escolha das variações de relevância e de sua relação com o conteúdo das afirmativas. No segundo, tomaremos as falas dos professores nas entrevistas para desenhar os aspectos da constituição da docência online, retomando às dimensões didáticas sempre que o contexto de análise solicitar.

### 4.2.1 As dimensões didáticas

Já dissemos, em outro ponto deste texto, que seria impossível formular afirmativas capazes de acomodar toda complexidade de cada princípio didático. Seria impossível registrar, numa única frase, o sentido completo de cada princípio. Pensando nessa limitação, formulamos quatro afirmativas para cada princípio, mantendo nas quatro frases uma ideia central e acrescentando outras em cada uma para, desse modo, tentarmos abranger o máximo possível dos conceitos envolvidos em cada um dos princípios nomeados, neste trabalho, de “Dimensões”.

Como já descrevemos no capítulo anterior, as frases foram dispostas num formulário online e agrupadas por categorias: Formação de Conceitos, Zona de Desenvolvimento Próximo, Mediação e Significação. Além de serem importantes no contexto do Enfoque Histórico-Cultural, esses quatro conceitos têm obtido uma grande disseminação na literatura e no discurso sobre educação, educação a distância e educação online. Baseando-nos nesse fato, acreditamos que os professores, respondentes do formulário, teriam maiores possibilidades de emprestar sentido ao que escrevemos por se tratar de conceitos mais próximos, mais divulgados. Entretanto, nosso foco não está nos conceitos do Enfoque Histórico-Cultural, mas nos princípios articulados a partir desse mesmo enfoque. Reconhecemos que esses princípios são assuntos recentes nos campos que citamos e daí mais uma razão para mantermos, no formulário, as quatro categorias e não os princípios, apesar de serem eles o nosso foco de trabalho.

Os resultados da escala de relevância contida no formulário serão apresentados nos QUADROS 34 a 43. Para essa apresentação, reunimos, em cada um deles, as quatro frases relativas a uma mesma dimensão, lembrando de que elas não estavam em sequência no formulário pelas razões que já expusemos. Enfatizamos que quaisquer considerações que mencionem a docência online como um todo estão sendo abordadas apenas dentro do foco da amostra, não podendo ser generalizadas para todos os professores que atuam em EAD nos cursos de Pedagogia.

QUADRO 34 – Resultados Relativos à Dimensão Educativa								
DIMENSÃO	CATEGORIAS	AFIRMATIVAS A SEREM ANALISADAS	MI	I	MoI	PI	SI	
1	Dimensão Educativa	Formação de Conceitos	Desafiar o aluno a pensar em problemas e questões sociais com foco no bem comum.	81%	9,5%	4,7%	4,7%	0
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Ajudar o aluno a se posicionar quanto ao modelo de sociedade que prefere.	52,3%	38,0%	4,7%	0	4,7%
		Mediação	Manter distância entre a produção do material e a formação de condutas e convicções por parte do aluno.	0	14,2%	19,0%	9,5%	57,1%
		Significação	Priorizar o conhecimento científico e o conteúdo da disciplina, excluindo-se as preocupações com o desenvolvimento dos alunos.	0	14,2%	33,3%	9,5%	38,0%

Ao analisarmos o QUADRO 34, observamos que “Desafiar o aluno a pensar em problemas e questões sociais com foco no bem comum” é considerada “muito importante”

para 81% dos respondentes e “importante” por 9,5%. “Ajudar o aluno a se posicionar quanto ao modelo de sociedade que prefere” é “muito importante” para 52,3% dos respondentes e “importante” para 38%. No caso dessas duas afirmativas, observamos que cerca de 90% dos respondentes atribuem a elas um grau de relevância entre “importante” a “muito importante”. A situação praticamente se inverte quando analisamos as duas afirmativas seguintes, nas quais os maiores percentuais estão concentrados nos itens de “pouco importante” ou “sem importância”.

O papel da educação no contexto social é a ideia central que procuramos manter nas quatro afirmativas. A variação do grau de relevância entre as duas primeiras afirmativas e as duas últimas pode ser justificada por aqueles elementos diferentes entre elas já que a ideia central permanece. Observamos ainda que as duas primeiras enfatizam o caráter social da ação educativa. As duas últimas destacam seu caráter formativo, ou seja, apontam para o ensino como tarefa educativa e, portanto, como tarefa do professor. O comportamento de escolha, no caso dessas afirmativas, parece indicar que conduta, convicções e desenvolvimento pessoal – elementos que diferem a duas primeiras afirmativas das duas últimas – são questões talvez vistas como pouco relevantes aos docentes online e pouco pertinentes, desse modo, ao trabalho deles.

A ocorrência dessa variação do grau de relevância também pode ser indicativa de certa falta de concordância quanto à importância da Dimensão Educativa na prática entre esses docentes.

QUADRO 35 – Resultados Relativos à Dimensão Epistêmica								
DIMENSÃO		CATEGORIAS	AFIRMATIVAS A SEREM ANALISADAS	MI	I	MoI	PI	SI
2	Dimensão Epistêmica	Formação de Conceitos	Fornecer conhecimentos científicos sólidos.	66,6%	28,5%	4,7%	0	0
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Criar possibilidades de explicação para os fenômenos da realidade.	85,7%	14,2%	0	0	0
		Mediação	Representar outras qualidades, além das externas, observáveis dos conteúdos de estudo.	47,6%	28,5%	19,0%	4,7%	0
		Significação	Trabalhar a capacidade dos alunos em selecionar e processar informações com critérios fundamentados para alcançar generalizações teóricas.	42,8%	38,0%	4,7%	4,7%	9,5%

Ao tratar do caráter epistêmico –QUADRO 35 – mantivemos como ideia central a relação do ensino com o conhecimento socialmente produzido, considerando-o como objeto da atividade do primeiro. “Fornecer conhecimentos científicos sólidos” e “Criar possibilidades de explicação para os fenômenos da realidade” são afirmativas que se concentram próximo de 90% da relevância entre “importante” e “muito importante”. Nessa mesma lógica de examinar os itens de natureza positiva na escala de importância (muito importante e importante), vimos que “Representar outras qualidades, além das externas, observáveis dos conteúdos de estudo” e “Trabalhar a capacidade dos alunos em selecionar e processar informações com critérios fundamentados para alcançar generalizações teóricas” concentram próximo de 75% das escolhas nos itens de “importante” a “muito importante”.

As afirmativas exploraram pontos diferentes da relação ensino e conhecimento, a saber: a natureza científica do conhecimento a ser ensinado, sua relação com a realidade imediata, as qualidades observáveis e não observáveis do objeto do conhecimento e as capacidades humanas necessárias para lidar com ele. Considerando essas diferenças e associando-as com os percentuais de escolha, a relação com a realidade imediata parece ter um sentido marcante para os docentes (85,7%), seguido pela natureza científica do conhecimento a ser ensinado (66,6%). Apesar de notarmos essa maior valorização dos aspectos citados, observamos que os itens de natureza negativa na escala de importância (pouco importante ou sem importância) não apresentam percentuais expressivos se comparados aos demais.

Destacamos, ainda, os percentuais relativos à afirmativa “Representar outras qualidades, além das externas, observáveis dos conteúdos de estudo” que apresenta uma distribuição menos concentrada nos aspectos positivos com um percentual de 19% para “moderadamente importante”.

QUADRO 36 – Resultados Relativos à Dimensão de Sistematização e Dialogicidade Teoria e Prática								
DIMENSÃO		CATEGORIAS	AFIRMATIVAS A SEREM ANALISADAS	MI	I	MoI	PI	SI
3	Dimensão da Sistematização e Dialogicidade Teoria e Prática	Formação de Conceitos	Proporcionar exemplificação de situações teóricas com situações práticas.	76,2%	19,0%	0	4,7%	0
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Promover a apropriação, pelos alunos, de sistema lógico de conhecimentos sem necessariamente aplicá-los na resolução de problemas práticos.	28,5%	14,2%	19,0%	14,2%	23,8%



	Mediação	Oportunizar experiências que não são possíveis no cotidiano dos alunos ampliando os limites deles.	61,9%	19,0%	9,5%	0	9,5%
	Significação	Estimular o uso dos conhecimentos apresentados na disciplina, de maneira que os alunos participem de forma consciente na compreensão do mundo e de si mesmo.	81%	19,0%	0	0	0

Consideramos que a ideia central e recorrente nas afirmativas do grupo exposto no QUADRO 36 está no necessário diálogo entre teoria e prática nos processos ensino-aprendizagem. As ideias específicas em cada frase, pela ordem em que são apresentadas são: o lugar da exemplificação, aplicação na resolução de problemas, a importância da experiência e a compreensão de mundo.

As afirmativas “Proporcionar exemplificação de situações teóricas com situações práticas”, “Oportunizar experiências que não são possíveis no cotidiano dos alunos ampliando os limites deles” e “Estimular o uso dos conhecimentos apresentados na disciplina, de maneira que os alunos participem de forma consciente na compreensão do mundo e de si mesmo” concentram mais de 80% das escolhas nos itens de natureza positiva (importante ou muito importante). Esse fato assinala não só a importância atribuída ao lugar da exemplificação, a importância da experiência e a compreensão de mundo quanto nos permite entender uma concordância dos docentes em relação a isso.

Observamos uma dispersão nas escolhas relativas à afirmativa “Promover a apropriação, pelos alunos, de sistema lógico de conhecimentos sem necessariamente aplicá-los na resolução de problemas práticos”. Essa dispersão pode ser indicadora de falta de consenso entre os docentes quanto à aplicação dos conhecimentos na resolução de problemas.

QUADRO 37: Resultados Relativos à Dimensão Consciente e Ativa								
DIMENSÃO		CATEGORIAS	AFIRMATIVAS A SEREM ANALISADAS	MI	I	MoI	PI	SI
4	Dimensão Consciente e Ativa	Formação de Conceitos	Organizar todo o trabalho a ser feito para o aluno, de forma que apenas siga o roteiro estabelecido.	23,8%	4,7%	23,8%	28,5%	19,0%
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Envolver percepção, atenção, memória, pensamento e emoção nas atividades propostas.	57,1%	38,0%	0	4,7%	0
		Mediação	Propor o trabalho independente como uma das formas de atuação do aluno.	47,6%	28,5%	14,2%	4,7%	4,7%
		Significação	Apresentar o conteúdo de	42,8%	33,3%	9,5%	4,7%	9,5%

O caráter ativo e participante do aluno no processo ensino-aprendizagem é a ideia central do conjunto do QUADRO 37. As afirmativas “Propor o trabalho independente como uma das formas de atuação do aluno” e “Apresentar o conteúdo de aprendizado novo para o aluno prevendo que ele só poderá assimilá-lo com base no conteúdo já conhecido” exploram, como ideias complementares, o trabalho independente e o conhecimento prévio, respectivamente. A distribuição das escolhas para essas duas afirmativas é semelhante concentrando-se próximo de 75% das escolhas nos itens de natureza positiva (importante e muito importante). Apresentam os percentuais de 14,2% e 9,5% no item de “moderadamente importante”. No caso da última afirmativa, observamos que 9,5% das escolhas correspondem ao item “sem importância”, percentual igual ao item “moderadamente importante” relativo a mesma afirmativa.

A distribuição das escolhas para a afirmativa “Organizar todo o trabalho a ser feito para o aluno, de forma que apenas siga o roteiro estabelecido” é ainda mais equilibrada entre os itens das demais afirmativas. O que ressaltamos em relação a essa afirmativa é o seu caráter contraditório em relação à ideia central já que a ação descrita envolve a negação do caráter ativo e participante do aluno.

Os resultados desse conjunto podem ser indicativos de certa relevância para o trabalho independente e o conhecimento prévio sem, contudo, parecer uma concordância entre os docentes. A dissonância de sentido causada pela distribuição da afirmativa de caráter contraditório – que concentra 28,5% das escolhas nos itens de natureza positiva e 47,5% para o os itens de caráter negativo – tem o efeito de confirmar a coerência nas escolhas dos docentes em relação ao resultado das outras afirmativas, apesar de 23,8% das escolhas corresponderem ao item de “moderadamente importante”. O percentual desse item pode indicar excitação ou mesmo dúvida frente à própria dissonância do conteúdo da afirmativa, embora não preserve percentuais próximos aos das demais afirmativas.

A dispersão dos percentuais, ao longo dos itens nas demais afirmativas, destoa da concentração nos itens de natureza positiva apresentada na afirmativa “Envolver percepção, atenção, memória, pensamento e emoção nas atividades propostas”. A ideia complementar a

essa afirmativa reside na atividade das funções cognitivas (percepção, atenção, pensamento e memória) no processo ensino-aprendizagem. Essa dissonância pode indicar que as funções cognitivas não são tomadas como pressuposto ou inerentes ao caráter ativo do aluno pelos docentes.

QUADRO 38: Resultados Relativos à Dimensão da Vinculação Concreto/Abstrato								
DIMENSÃO		CATEGORIAS	AFIRMATIVAS A SEREM ANALISADAS	MI	I	MoI	PI	SI
5	Dimensãoda Vinculação Concreto/Abstrato	Formação de Conceitos	Articular de forma lógica os diferentes conteúdos, organizando o processo de ensino.	57,1%	38,0%	4,7%	0	0
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Utilizar diferentes meios de observação do objeto de estudo: objetos reais, meios gráficos, palavras e mídias diversas.	71,4%	19,0%	9,5%	0	0
		Mediação	Considerar que a manipulação de objetos reais pode ser uma necessidade para o aprendizado de certos conteúdos.	71,4%	9,5%	14,2%	0	4,7%
		Significação	Supor à realização da atividade um número de vezes tal que garanta a apropriação de habilidades.	0	23,8%	23,8%	14,2%	23,8%

Permanece constante em todas as afirmativas do QUADRO 38 a ideia de que o conhecimento e sua apreensão têm dimensões abstratas e concretas que experimentam proporções diferentes dependendo da natureza dele, mas que estão em constante diálogo e mútua influência. O que é específico de cada afirmativa, pela ordem em que aparecem no QUADRO 38, são as ideias de ordenação do conteúdo da aprendizagem no processo de ensino, tipos e usos de recursos didáticos, necessidade de manipulação do concreto e da repetição como fator para aprendizagem. As três primeiras afirmativas têm uma distribuição semelhante em alguns aspectos: concentram os percentuais maiores no item de “muita importância”, as duas primeiras não têm escolhas no item de “sem importância” e a segunda e a terceira têm o mesmo percentual relativo ao item “muito importante”.

A distribuição das três afirmativas pode nos indicar que os docentes reconhecem e valorizam essa dimensão do ensino. Contudo, temos que fazer uma ressalva a essa possível conclusão em função dos resultados da distribuição da última afirmativa “Supor a realização da atividade um número de vezes tal que garanta a apropriação de habilidades”. Observamos que 38% das escolhas estão concentradas nos itens de natureza negativa (pouco importante e sem importância), ao passo que os aspectos positivos (importante e muito importante)

concentram 23,8%. Essa distribuição pode ser um indicativo de que, na percepção dos docentes, a repetição de uma tarefa, da apresentação de uma informação ou qualquer outro tipo de ação repetitiva não é relevante para ensino.

QUADRO 39: Resultados Relativos à Dimensão Retroalimentativa e Dinâmica								
DIMENSÃO		CATEGORIAS	AFIRMATIVAS A SEREM ANALISADAS	MI	I	MoI	PI	SI
6	Dimensão Retroalimentativa e Dinâmica	Formação de Conceitos	Permitir ao aluno contar com apoio (colegas, professores e tutores) de forma a se perceber dificuldades a tempo e promover correções e ajustes.	71,4%	23,8%	4,7%	0	0
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Tratar o erro do aluno como algo que deve ser firmemente corrigido e indicado como um problema para seu aprendizado.	4,7%	19,0%	28,5%	19,0%	28,5%
		Mediação	Estimular o ensino/aprendizado das ações de modo que o aluno aja sabendo-se o que se faz e por que se faz.	76,2%	4,7%	14,2%	0	4,7%
		Significação	Entender que a participação ativa do aluno é condição para aprendizagem	81%	19,0%	0	0	0

A relação de troca é inerente às atividades humanas e o processo de ensino-aprendizagem não escapa a esse fato. A ideia central e recorrente nesse conjunto de afirmativas do QUADRO 39 é que o processo ensino-aprendizagem demanda trocas constantes que retroalimentam as ações nas duas pontas do processo, quais sejam, as ações de quem ensina e de quem aprende.

A condição do aluno como ativo no processo é a ideia complementar explorada pela última afirmativa que tem 100% das escolhas concentradas nos item de natureza positiva (importante e muito importante). A afirmativa “Permitir ao aluno contar com apoio (colegas, professores e tutores) de forma a se perceber dificuldades a tempo e promover correções e ajustes” e “Estimular o ensino-aprendizado das ações de modo que o aluno aja sabendo-se o que se faz e por que se faz” apresentam uma distribuição que se encontra nos itens de natureza positiva (importante e muito importante) em um percentual de 95,2% para a primeira e de 80,9% para a segunda. Essa distribuição pode apontar para o fato de que a concepção dessa dimensão, por parte dos docentes, não só acomoda o caráter ativo do aluno como também aborda as ideias complementares de atuação de um outro sujeito no estabelecimento da troca e do caráter consciente e revestido de propósito da troca.

A afirmativa “Tratar o erro do aluno como algo que deve ser firmemente corrigido e indicado como um problema para seu aprendizado” apresenta uma distribuição distinta das demais do conjunto. Um percentual de 23,7% das escolhas está concentrado nos itens de natureza positiva (importante e muito importante) enquanto 47,5% delas concentram-se nos itens de natureza negativa (pouco importante ou sem importância). Podemos pensar que a representação do erro no contexto do processo ensino-aprendizagem, pelos docentes, pode não ter a conotação de algo a ser firmemente corrigido ou de um problema em sentido diverso ao da afirmativa.

QUADRO 40: Resultados Relativos à Dimensão Coletiva e Interativa								
DIMENSÃO		CATEGORIAS	AFIRMATIVAS A SEREM ANALISADAS	MI	I	MoI	PI	SI
7	Dimensão Coletiva e Interativa	Formação de Conceitos	Desconsiderar as particularidades dos alunos (idade, nível de desenvolvimento, habilidades e capacidades, experiência) em função do uso em larga escala do material didático.	14,2%	4,7%	9,5%	14,2%	57,1%
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Desenvolver atividades em que os alunos possam reconhecer e superar suas limitações proporcionando o desenvolvimento de cada aluno.	66,6%	33,3%	0	0	0
		Mediação	Ter em conta que a vida do aluno se dá em e para condições coletivas.	47,6%	28,5%	19,0%	0	4,7%
		Significação	Estimular a ajuda mútua e a crítica aberta no contexto coletivo.	66,6%	28,5%	4,7%	0	0

Nas interações humanas, as trocas se formalizam tanto no sentido um para um quanto de um para muitos e mesmo na condição de um para um é preciso que se reconheça que as ações humanas sempre se farão na ambiência do coletivo, segundo sentidos partilhados com a coletividade. Essa é a ideia central presente no grupo de afirmativas do QUADRO 40.

A primeira afirmativa gera uma dissonância de sentido com a ideia principal na medida em que se recomenda desconsiderar as particularidades dos alunos. A distribuição das escolhas concentrando-se próximo de 70% nos itens de natureza negativa (pouco importante e sem importância) para essa afirmativa parece confirmar a ideia principal e indicar uma coerência na valorização dessa dimensão por parte dos docentes.

As afirmativas “Desenvolver atividades em que os alunos possam reconhecer e superar suas limitações proporcionando o desenvolvimento de cada um” e “Estimular a ajuda

mútua e a crítica aberta no contexto coletivo” apresentam uma distribuição, na qual o item “muito importante” corresponde a 66,6% das escolhas em ambas as afirmativas. No item “importante”, os valores são próximos, 33,3% para a primeira e 28,5% para a segunda. Ambas não possuem escolhas nos itens de natureza negativa (pouco importante e sem importância). Esse resultado pode indicar que a valorização do papel do desenvolvimento individual e sua relação com o coletivo e o lugar da ajuda mútua, nesse contexto, são as ideias complementares trabalhadas nas duas afirmativas.

A afirmativa “Ter em conta que a vida do aluno se dá em e para condições coletivas” tem uma distribuição menos concentrada que as afirmativas anteriores. Enquanto as duas anteriores concentram mais de 95% das escolhas nos itens de natureza positiva (importante e muito importante), essa afirmativa registra 76,1% das escolhas nesses itens e 4,7% no item “sem importância”.

Observando o QUADRO 40, podemos pensar que, embora haja o entendimento de que o aluno não aprende sozinho e reconhecer a relevância do coletivo no processo ensino-aprendizagem, talvez nem todos os aspectos da relação do sujeito com o coletivo e suas consequências para o processo estejam sendo tomadas pelos docentes.

QUADRO 41: Resultados Relativos à Dimensão Investigativa								
DIMENSÃO		CATEGORIAS	AFIRMATIVAS A SEREM ANALISADAS	MI	I	MoI	PI	SI
8	Dimensão Investigativa	Formação de Conceitos	Promover a transferência das aprendizagens do aluno para solução de situações problemas.	61,9%	28,5%	0	0	9,5%
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Ativar o pensamento dos alunos mediante perguntas.	70,2%	21,6%	2,7%	0	5,4%
		Mediação	Ajudar os alunos a expressarem aquilo que não conseguem fazer sem ajuda ou sozinhos.	33,3%	28,5%	23,8%	0	4,7%
		Significação	Ter como meta o desenvolvimento de um tipo de pensamento que permita ao aluno desenvolver uma atitude criadora.	76,2%	14,2%	9,5%	0	0

O caráter investigativo e a atitude de pesquisa como componentes do processo ensino-aprendizagem é a ideia central desse bloco de afirmativas do QUADRO 41. Tomando a ordem em que aparecem, identificamos que somente a terceira afirmativa tem menos de 90% das escolhas nos itens de natureza positiva (importante e muito importante) com um percentual de 61,8% ao lado de 90,4%, 91,8% e 90,4% para as afirmativas 1,2 e 4 respectivamente.

A ocorrência de percentuais de escolha, embora menores, nos itens de natureza negativa (pouco importante e sem importância) associada à própria distribuição mais dispersa das escolhas em todas as afirmativas são indicativos de que, embora haja relevância dessa dimensão para os docentes, há pontos que podem representar falta de concordância. Tais pontos podem ser identificados pelas ideias complementares das afirmativas: a transferência da aprendizagem, pensamento do aluno, ajuda do professor e atitude criadora. É importante notar que a ajuda do professor é a ideia complementar da afirmativa que apresenta o menor percentual de escolha dos itens de natureza positiva (importante e muito importante) dentre todas as quatro.

QUADRO 42: Resultados Relativos à Dimensão Humana								
DIMENSÃO		CATEGORIAS	AFIRMATIVAS A SEREM ANALISADAS	MI	I	MoI	PI	SI
9	Dimensão Humana	Formação de conceitos	Trabalhar o interesse do aluno pelo conteúdo de assimilação e por estabelecer relações afetivas nesse processo.	57,1%	28,5%	9,5%	0	4,7%
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Prever um mesmo ritmo comum a todos.	9,5%	0	23,8%	23,8%	42,8%
		Mediação	Selecionar conteúdos de aprendizado de diversas naturezas: procedimentos, conceitos, atitudes e valores.	81%	9,5%	0	0	9,5%
		Significação	Revelar coerência com a natureza do processo de assimilação de conhecimento pelos alunos.	66,6%	23,8%	9,5%	0	0

A perspectiva do processo ensino-aprendizagem numa dimensão de fenômeno eminentemente humano e as decorrências disso para a tarefa do professor é a ideia central e recorrente a todas as afirmativas do conjunto descrito no QUADRO 42. A relevância dessa dimensão é dada pelo fato de que todas as afirmativas têm próximo de 85% das escolhas nos itens de natureza positiva (importante e muito importante).

A afirmativa “Trabalhar o interesse do aluno pelo conteúdo de assimilação e por estabelecer relações afetivas nesse processo” trata como ideia complementar a presença de relações afetivas no processo ensino-aprendizagem. Embora dentro do patamar de 85% de escolha nos itens de natureza positiva, essa afirmativa tem o menor percentual no item “muito importante” dentre todas as quatro (57,1%). No outro extremo, a afirmativa “Selecionar conteúdos de aprendizado de diversas naturezas: procedimentos, conceitos, atitudes e valores” – que tem como ideia complementar o trabalho com as diversas naturezas do conteúdo do ensino – apresenta o maior percentual (81%). Esse fato pode nos alertar para a possibilidade

de que, apesar de relevante no seu sentido geral, a Dimensão Humana apresenta relevâncias variáveis atribuídas pelos docentes aos elementos complementares dessa ideia.

A afirmativa “Prever um mesmo ritmo comum a todos” apresenta um sentido dissonante do central já que o respeito à individualidade e ao ritmo próprio são elementos da Dimensão Humana do Ensino. Os resultados para essa afirmativa, no entanto, reforçam a possibilidade de coerência entre a relevância dada à ideia central e às complementares em virtude de 66,6% das escolhas estarem agregadas aos itens de natureza negativa (pouco importante e sem importância).

QUADRO 43: Resultados Relativos à Dimensão da Articulação na Prática (Técnico, Científico, Ético, Estético e Político)								
DIMENSÃO		CATEGORIAS	AFIRMATIVAS A SEREM ANALISADAS	MI	I	MoI	PI	SI
10	Dimensão da Articulação na Prática (Técnico, Científico, Ético, Estético e Político)	Formação de Conceitos	Deixar clara a maneira como cada aspecto do conteúdo contribui para o desenvolvimento do aluno.	81%	14,2%	4,7%	0	0
		Zona de Desenvolvimento Próximo	Definir objetivos para todas as atividades com clareza.	81%	9,5%	9,5%	0	0
		Mediação	Considerar a natureza da situação de ensino e do conteúdo na escolha de meios e mídias.	76,1%	19,0%	4,7%	0	0
		Significação	Graduar a dificuldade das tarefas e dos conteúdos contribuindo para o aumento sistemático das capacidades do aluno.	47,6%	38,0%	9,5%	0	4,7%

A multidimensionalidade do ensino é a ideia central e recorrente do QUADRO 43, último conjunto de afirmativas. A relevância dessa dimensão pode ser entendida pelo fato de que em relação a todas as afirmativas, 85% das escolhas se relacionam aos itens de natureza positiva (importante e muito importante).

Embora haja uma relevância do aspecto central dessa dimensão, notamos que há algumas variações quanto às ideias complementares. No caso das duas primeiras afirmativas, pela ordem em que aparecem no QUADRO 43, 81% das escolhas no item “muito importante” indicam relevância para ideias complementares como a relação do conteúdo do ensino com o desenvolvimento do aluno e a definição de objetivos, respectivamente.

Quanto à articulação entre a situação de ensino, conteúdo e escolha de mídias – ideia complementar da terceira afirmativa – é possível notar que a relevância se distribui de forma menos concentrada, ficando 76,1% para o item “muito importante” e 19,0% para o item “importante”.



A maior variação de relevância interna dessa dimensão fica por conta da ideia complementar de necessidade de gradação de dificuldades tanto no que diz respeito às tarefas de ensino-aprendizagem quanto ao conteúdo do ensino, para qual observamos a atribuição de 47,6% para o item “muito importante” e 38% para o item “importante” implicando numa provável diluição do peso da relevância desse aspecto.

#### **4.2.2 A configuração da docência online**

Esse eixo de análise foi dividido em quatro categorias para organização do texto e mesmo da análise:

- A. Apropriação da tecnologia e da prática docente suportada por tecnologia;
- B. Relação tecnologia e conhecimento;
- C. Processos educativos;
- D. Ação docente.

##### **4.2.2.1 Apropriação da tecnologia e da prática docente suportada por tecnologia**

Explicamos no Capítulo 1 a importância de entender as tecnologias como construções sócio-históricas. Então, há que se perguntar como, no contexto sócio-histórico contemporâneo, os docentes universitários se constituem a partir de sua relação com as tecnologias. Dado que:

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõe-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo grupo social. (KENSKI, 2007, p.21)

O modo como cada docente participante da pesquisa relata sua aproximação do ensino suportado por tecnologias frequentemente se relaciona ao acúmulo de contato e de experiências num processo de idas e vindas, de ressignificação, sem rupturas traumáticas. Em seus depoimentos, os docentes relatam uma aproximação, em boa parte dos casos, quase que circunstancial dos cursos de Pedagogia a distância, um convite, uma entrada recente na universidade. Alguns relatam outras experiências anteriores à UAB como consequência natural de interesse de trabalho ou pesquisa sobre o tema educação e tecnologias.

A apropriação da tecnologia parece se incorporar como um elemento da experiência e da prática que, por sua vez, tem um papel relevante no exercício e no aprendizado da docência.

Neste sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e adaptação à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2002, p.53)

É exatamente esse processo de retomada crítica que observamos na fala de S1 ao relatar o uso do livro-texto da disciplina produzido por ele em função do curso a distância, mas que agora utiliza nas disciplinas presenciais e como as novas práticas encontradas a partir de sua atuação tem, na sua percepção, contribuído para o desempenho dos alunos.

Eu dou a aula lá do assunto normal e tal e ele tem esse material que pode seguir, utilizar para ir reforçando a aprendizagem da sala de aula acompanhando os debates.

*Perguntado se se tratava de livro didático ele esclarece:* É um livro didático que tem as atividades de estudo, tem vídeo, tem pesquisa complementar, de textos que estão disponíveis na rede mundial de computadores.

Ele está fazendo, ao mesmo tempo, um curso a distância presencial. Porque ele tem todas as aulas regulares, todo o trabalho regular do presencial e tem todo o complemento dele que precisa estudar que é a característica do curso a distância. Isso, eu trouxe lá do curso a distância.

[...]

Melhorou muito o rendimento. Eu adotei a partir de 2010 e de lá para cá, o rendimento dos alunos, o que eu estou chamando de rendimento, por exemplo, o envolvimento do aluno, mas não só nisso, em nota mesmo. (S1)

Observamos tantos elementos relativos ao processo de diálogo do presencial com a experiência de docência no curso a distância que fomos instigados a olhar, mais de perto, esses elementos superando a mera constatação do fato. Se em relação às tecnologias a linha entre novo e velho parece ficar cada vez mais tênue, na docência, a fronteira entre a sala de aula presencial e as ambiências virtuais, nos seus mais diversos formatos, também parece sofrer certa diluição. O diálogo se estabelece nos dois sentidos, do presencial à distância e da distância para o presencial.

O movimento mais perceptível está na direção da experiência no presencial referenciar o trabalho dos docentes nos cursos a distância. Esse movimento é atribuído, pelos docentes, às deficiências na formação e no preparo dos professores para atuar nos cursos a distância:

Como os professores responsáveis pelas disciplinas, muitos deles, não têm nenhum tipo de conhecimento mais específico sobre a produção do material, acabam fazendo uma transposição do material que eles usam em cursos presenciais para usar em curso a distância. (S1)

Um relato aponta, como causa da transposição da referência do presencial para a atividade a distância, certa tradição e conservadorismo próprios da área da Pedagogia.

Segundo a professora:

Professores da área de educação tendem a ser muito conservadores por incrível que pareça, né? Eu não venho da Pedagogia, eu não sou pedagoga, então talvez eu observe melhor isso. Há uma resistência... se fala muito que se deve usar *ene* [sic] metodologias, mas o que você mais vê é aula presencial, você vê aquelas... as velhas metodologias mesmo muito praticadas, relações que a gente critica muitas vezes, relações autoritárias, menos colaborativas e você vê muito disso ainda em cursos de Pedagogia. Então, eu acho que, muitas vezes, a gente leva isso também para os cursos a distância. (S3)

Os teóricos da área apontam para o perigo e os vários efeitos negativos que são gerados nessa transposição da experiência presencial para a dos cursos a distância, ideia que aparece também nos relatos dos próprios professores participantes. Blikstein e Zuffo (2003) advertem que a assimilação das tecnologias, por parte de instituições burocratizadas como as escolas, produz a perda de boa parte da essência revolucionária delas. Entretanto ponderamos que:

Vale ressaltar, entretanto, que não existe um modelo único de docência, seja no ensino presencial ou online. Pensamos, então, que não se trata de um novo educador, mas compete a este, que já tem experiência com o ensino presencial, reinventar, criar condições objetivas para que a educação favoreça o aparecimento de novas práticas de construção do conhecimento, que tornem as pessoas mais solidárias e preocupadas em superar o individualismo do mundo contemporâneo. (VILARINHO e GANGA, 2009, p.107)

No sentido inverso, vemos o diálogo da experiência nos cursos a distância com a docência no presencial. Esse fenômeno, bem menos discutido na literatura consultada, aparece nos relatos com frequência. Na experiência relatada por S1 é apresentada sua trajetória de vários anos, que começa quando ele se tornou aluno de um curso a distância e se estende até a sua presente atuação como docente do curso de Pedagogia na UAB. Ele explica que a disciplina, que atualmente ministra no curso presencial, é apoiada por texto didático e inúmeros recursos de tecnologia em decorrência dessa trajetória.

E eu já era professor, já atuava como professor já em escola particular também. Aí eu comecei a usar muitas estratégias de educação a distância que eu fui aprendendo no curso, assim... os tipos de exercícios, os modelos de exercícios, das atividades... aautoinstrução.

[...]

E a partir dessa experiência que eu tive, comecei a utilizar muito esse tipo de material.

[...]

*Falando do Projeto Veredas:* O material foi considerado um material de muito boa qualidade. A maioria dos livros era excelente. Tenho até hoje uns livros guardados ali. Tinha livros de disciplina optativa. Se a gente conseguisse fazer isso na graduação, a proposta de disciplina optativa, nossa, seria excelente! (S1 – grifo nosso)

No depoimento de S2 também aparece a mesma percepção de que a experiência com a docência nos cursos a distância reverbera na atividade de ensino que podemos chamar de presencial.

A questão da tecnologia não é uma exclusividade da educação a distância, não! Muito pelo contrário, isso a gente pode ver pelas pessoas que são oriundas da educação presencial que não têm a educação a distância como objeto de pesquisa ou com prática mais... como prática principal, como é nosso caso aqui no Cead. Mas quando a gente vê eles virem trabalhar aqui conosco e se envolverem com o trabalho que a gente desenvolve aqui, a gente vê como isso repercute no trabalho que eles desenvolvem nos cursos presenciais. (S2)

O relato de S2 detalha essa dinâmica de repercussão do trabalho nos cursos a distância nas atividades de ensino presencial dos docentes.

A gente vê como que eles relatam, alguns desses professores, que essa experiência com as tecnologias da educação a distância faz com que eles revejam as metodologias de trabalho deles na educação presencial. Muitos relatam que passam a utilizar mais recursos na educação presencial depois de terem tido a experiência aqui, alguns inclusive até solicitam, têm solicitado a criação de salas no *Moodle*, para que eles possam trabalhar também com os alunos presenciais. Então agente tem assistido, assim, experiências bem variadas e bem interessantes. (S2 – grifo nosso)

O depoimento de S7 também destaca, como um evento de caráter significativo, as mudanças no ensino presencial:

Esse processo foi rico e trouxe benefício para os cursos presenciais, porque também a maioria de nosso corpo docente é professor do presencial. Então esses materiais que a gente produziu, eles repercutiram na prática deles com os alunos aqui, no curso de Pedagogia presencial. Eles transformam a prática, passam a usar o ambiente virtual com esses alunos, eles passam a utilizar os próprios textos de autoria deles nas aulas presenciais. Então, foi para nós um momento muito importante dentro da academia. (S7)

Também foi possível encontrar relatos da tecnologia sendo usada como apoio ao presencial apenas no sentido de reproduzir digitalmente o ambiente físico da sala de aula, o que Gomes (2005) chama de virtualização do ambiente presencial.

Eu coloco lá as transparências utilizadas nas aulas, os slides, os roteiros de estudo, pra ele poder ter disponível o complemento. Agora, o que eu estou querendo fazer o ano que vem é colocar a disciplina mesma toda no *Moodle*. (S1 – grifo nosso)

Nesse movimento dialógico – que faz parte da constituição da docência online – devemos considerar que a atuação em cursos a distância não significa necessariamente uma experiência na área. Percebemos uma dinâmica de transição marcada pela recorrência de um modelo comunicacional centrado na transmissão e na perspectiva de um para muitos.

Na videoaula, o professor autor dialoga com os alunos a partir de sua imagem e da sua fala sobre o que ele considera o cerne da discussão da sua disciplina. Então, cada autor consegue dar, ao aluno, essa noção mais direta e aprofundada, entre aspas, do que é o centro da discussão naquele componente curricular. (S7)

Mesmo ao tratar dos AVAs, o enfoque comunicacional pode ainda manter essa visão:

Fomos configurar o ambiente virtual com um layout e um desenho instrucional que estivesse também em consonância com essa linguagem que a gente havia produzido. E aí a gente criou o modelo para o roteiro de estudos que orienta todo o estudo e o uso de materiais didáticos pelos aprendentes, que são os objetos de aprendizagem. Então, no ambiente virtual *Moodle*, todas as aulas que são ministradas são construídas em forma de objetos de aprendizagem onde estão também disponíveis todos os recursos impressos e digitais, textos, *links* e *hiperlinks*, enfim nos diversos formatos que a gente costuma trabalhar com eles. (S7 – grifos nossos)

Em nossa análise, essa dinâmica de transição para um enfoque comunicacional de muitos para muitos – o que, em síntese, dá condições à ocorrência da interação e da colaboração – reside na constituição dos saberes docentes. O confronto dos professores com o cotidiano dos cursos a distância e suas demandas parece mostrar-lhes a insuficiência do que sabem frente aos desafios da tarefa:

Eles relatam isso, que eles estavam meio que parados nesse processo, porque estavam acostumados a uma prática que não serviu para a EaD que eles tiveram que reconstruir. Como se tivessem que reaprender a como exercer a docência nesse novo contexto. (S7)

Alguns professores chegam, inclusive, a colocar em questão os conhecimentos próprios da área de educação a distância ou do ensino suportado por tecnologias:

O nosso trabalho com educação a distância, isso não é uma exclusividade do Cead. A gente tem percebido isso através de outros contatos também, de outras experiências, que o nosso trabalho com educação a distância é baseado numa série de pressupostos que a gente tem verificado que muito não são reais. (S2)

Os saberes relacionados ao conhecimento e a familiaridade com os recursos tecnológicos são apontados como necessários:

O professor que tem esse domínio de conhecimentos tecnológicos, ele tem maior compreensão do que é educação a distância e a importância dessas interações por meio das tecnologias. E automaticamente esse professor vai ter um maior envolvimento, uma maior interação no curso a distância. Então, eu acredito que sim a tecnologia ela joga... ela tem um papel importante na formação desse professor que tá na educação a distância. (S4)

Então, esse professor que estava produzindo, que ainda tinha dificuldade, não estava conseguindo, ele podia agendar o horário aqui com a equipe e ele vinha para que a gente atendesse a cada um deles individualmente. Então, ele sentava conosco, a gente abria no computador e aí ... Olha professor aqui melhora, aqui faz assim, tá quase lá. Então foi um processo muito rico porque nós aprendemos muito. (S7)

Alguns que já tinham uma certa, um certo nível de conhecimento e de entrosamento com as tecnologias fizeram isso mais rapidamente com uma certa tranquilidade, outros que não tinham, que era um grande número, com certeza, não. Eles sofreram bastante, não foi uma coisa assim como um passe de mágica. Foi bem sofrido. (S7)

Há que se pensar na demanda por algo que um dos professores participantes denomina de letramento digital:

De gente que não sabia como... para você ter um exemplo, não sei como pegar uma imagem da *internet* e aí no texto a gente tinha inúmeras imagens que a gente pedia, a gente não quer um texto limpo. É um material didático, você tem que inserir imagens, não é qualquer imagem, é uma imagem que seja significativa para o contexto da compreensão de uma informação. Então, você vai ter que elencar que imagem é significativa naquela aula, o que é que aqui só no texto é complicado para o aluno compreender e que talvez uma imagem o ajudasse a compreender melhor. Então, assim, até ele fazer isso, entender em que momento colocar. Não vou colocar qualquer *link*, *esselink* tem que ter um significado, tem que estar ligado à discussão do texto, ele tem que ter um peso nessa aprendizagem, porque senão não tem sentido para o aluno. Só para enfeitar. Então, assim até ele compreender essa lógica foi difícil. Então, a gente tinha desde explicar a lógica da produção de um texto com essa característica, com esse formato até ensinar a ele mesmo como é que eu copio em um link da internet pra colocar aqui. [...] É verdade, um processo de letramento digital. (S7 – grifos nossos)

Vários professores participantes, quando inquiridos sobre o processo pelo qual foram preparados para o trabalho como docente no curso a distância, relatam que receberam cartilhas informativas ou passaram por rápidos encontros de formação que, muitas vezes, tiveram o caráter apenas informativo. É possível que, apesar do esforço de situar ou mesmo de preparar o professor para a tarefa de atuar como docente online, tenha sido ignorado um aspecto importante:

A aquisição de competências e habilidades para a formação online não se pode realizar através da mera imitação ou observação de outros em situação de ensino online ou pela simples análise ou observação de sites, plataformas ou tutoriais. Ela passa antes pela imersão dos sujeitos num ambiente virtual de aprendizagem e por uma real vivência de situações e interações [sic] online. É que, ainda que um número cada vez maior de pessoas aprendam hoje em ambientes online, são ainda poucos os professores ou os formadores que aprenderam eles próprios deste modo. (QUINTAS-MENDES e CRATO, 2004, p.171)

A estrutura e o funcionamento dos cursos se mostraram diversos nas diferentes Ifes. Os professores que relatam um trabalho mais coletivo e mais colaborativo no contexto de suas instituições reconhecem, nessa prática, um papel formativo. Um dos professores aponta para o fato de que a formação para a docência se faz inclusive na atuação no papel de tutor:

Um dos efeitos colaterais da educação a distancia, quando você tem um trabalho de tutoria bem feito, boa formação, um envolvimento muito grande no grupo, você faz formação de professores também para o ensino superior que são os tutores, preparados para o uso de tecnologias e preparados para a mediação pedagógica no interior de tecnologias. Então é uma formação muito especial são pessoas que estariam provavelmente muito mais capacitados para trabalhar com essas novas gerações que são muito ligados a novas tecnologias... (S3)

Não podemos desconsiderar que as condições objetivas do trabalho são elementos transversais à constituição dos saberes docentes. Quanto a esse aspecto, identificamos que a condição de contratação dos professores também cria condições de prática para a docência nem sempre as mais positivas:

Faz essas contratações por bolsas que dá lá três ou quatro bolsas por sujeito, fazer o material ele faz. Aí depois ele é responsável pelo material e não pelo processo. (S1)

Com relação a quem vem de fora, a gente tem perfis muito distintos também e aqui os analisando de uma maneira bem sincera, isso não deve ser nenhuma surpresa para você, agente tem desde aqueles professores que vêm trabalhar por conta da bolsa simplesmente, até alguns casos que acontecem de professores que já vieram trabalhar aqui sem receberem a bolsa e pela experiência e pela curiosidade, pela vontade de conhecer o trabalho com

educação a distância. Então, agente tem também um perfil muito variado, não dá para colocar isso só em uma categoria. (S2)

A gente tem vários empecilhos, várias dificuldades que a gente enfrenta sim, mas, por exemplo, essa questão de como trabalhar num curso a distância é uma questão que aos poucos vem sendo sanada, porque os professores são efetivos. Então, a gente estuda um pouco sobre isso, nós desenvolvemos um grupo de pesquisa na EaD, mas nós temos outras questões que são estruturais e financeiras mesmo. O financiamento da UAB tem sido bastante prejudicado na nossa universidade, nós temos pensado em parar o curso, mas é uma questão de financiamento das bolsas, as diárias e passagens também, não têm sido disponibilizadas a contento como vinha acontecendo até 2010.

[...]

Nós precisamos contratar professores, porque a gente não tinha professores de todas as áreas que eram necessárias, então nós contratamos professores bolsistas, e nem todos têm essa disponibilidade ou esse conhecimento, isto é uma dificuldade que nós encontramos também. (S6)

Era muito difícil. Era geral. Praticamente os professores... não sei o que acontecia... eles faziam o que tinham que fazer, o que estava previsto e tchau, né. Era bem assim como funcionava. (S4)

Os diversos depoimentos indicam os limites impostos pela contratação por bolsas, a presença de professores não efetivos e o próprio modelo de financiamento. Não pretendemos nos estender na análise da precarização do trabalho nos cursos a distância, tema já tratado por diversos autores. No entanto, para essa análise, entendemos como pertinente colocar em foco a observação de Lapa e Pretto (2010), principalmente porque sua reflexão tem como alvo o contexto da UAB:

Assim, e dessa maneira, necessário se faz resgatar a autonomia das Ifes no sentido de incluir a diversidade mediante o acolhimento e a negociação de propostas diferenciadas na montagem do projeto maior da UAB. Mais importante ainda, acreditamos ser necessária uma maior compreensão da profundidade do tema e do respeito ao tempo e às características do trabalho dos professores nesses projetos de EaD, que, essencialmente, estão associados a mudanças culturais e não apenas metodológicas. (LAPA e PRETTO, 2010, p.93)

Sob o ponto de vista das mudanças impostas, independente da natureza delas, a docência online cria a expectativa de reorganização dos saberes docentes numa prática em interação com várias mídias e com uma proposição comunicacional que modifique a lógica de um/todos (FERREIRA e SILVA, 2009). E que, ao mesmo tempo, reconfigure as condições do próprio trabalho. Sob esse ponto de vista, a docência online se apresenta como desafio nos depoimentos dos professores participantes:



[...] Então quem quiser vir para cá vai ter que se arriscar no novo. Você vai ter que se arriscar em algo que você não sabe fazer. Então como ela(*referindo-se à coordenadora do curso*) deixou isso muito claro desde o início, só aceitou o convite (*referindo-se ao convite para participar da equipe do curso*) quem estava disposto a se expor. Que não estava declinou. (S7 – grifos nossos)

As expressões dos professores, nos seus relatos, conformam a ideia de que não se trata de construir uma nova docência e sim o desenvolvimento da mesma profissão. A lógica que se apresenta, na maior parte dos relatos, é de valorizar o melhor do presencial e do virtual (MORAN, 2003), num processo de ressignificação da prática a partir da assimilação das tecnologias em seu contexto.

#### 4.2.2.2 Relação tecnologia e conhecimento

A presença das tecnologias no entorno social não é desconsiderada pelos professores participantes. As características dos alunos que chegam à universidade em função do contexto social, que se desenvolve muitas vezes na periferia das instituições, aparecem explicitamente como preocupação no depoimento de uma professora participante. A esse relato, relacionamos outros depoimentos em que aparecem falas difusas sobre o conhecimento a ser ensinado e sobre a relação dos alunos com a tecnologia.

À guisa de resumo das diferentes falas sobre esse tema que aparece de forma bem dispersa, transcrevemos o relato dessa professora:

A sociedade... ela está toda organizada nas últimas décadas aí a partir do uso de tecnologias. As novas gerações, este é para mim um tema muito caro, gosto muito de estudar sobre isso. Independentemente da escola, as novas gerações, os jovens, as crianças, todo mundo sabe que eles têm uma relação muito íntima com tecnologias.

[...]

São gerações cujo ambiente comunicacional está estabelecido já. Independentemente da escola, eles estão aprendendo e aprendendo muito por meio dessas tecnologias, que eu acho que é uma coisa que a escola tem compreendido muito mal.

[...]

Gostando ou não gostando são coisas que estão absolutamente presentes na construção do conhecimento. As crianças, jovens, eles aprendem por meio das tecnologias independentemente da escola.

[...]

Enfim é um caminho sem volta, mas que para alguns ainda está muito lento. (S3)

Tudo que já dissemos no Capítulo 1 sobre o imperativo do tempo e a velocidade das mudanças em relação ao conhecimento e à presença das tecnologias na sociedade parece ser sintetizados na fala do S3.

Talvez possamos apurar nossa análise da relação tecnologia e conhecimento para as novas gerações e suas implicações nas práticas docentes, retomando o que já foi apresentado sobre a Dimensão Educativa a partir dos formulários. Nossa interpretação daqueles dados indica que conduta, convicções e desenvolvimento pessoal provavelmente sejam vistos como pouco relevantes aos docentes. Essa interpretação nos permite pensar que a preocupação dos professores em relação à presença das tecnologias na sociedade esteja muito mais relacionada ao manuseio dos artefatos do que às decorrências formativas deles, mesmo reconhecendo que possa existir certa falta de concordância quanto à importância da Dimensão Educativa para esses docentes.

A integração das TCICs aos processos educativos traz expectativas ambíguas à tarefa docente. De um lado, solicitam que os professores instiguem os alunos a desenvolverem capacidades de trabalho coletivo, inovação, flexibilidade e ritmo acelerado, que são fundamentais aos modelos de sociedade do conhecimento e à estrutura econômica que ela sustenta. Por outro lado, demandam que os docentes militem contra os desvios desses mesmos modelos encarnados no isolamento e na perda da solidariedade, no consumismo e nas mais diferentes formas de desigualdade e exclusão (HARGREAVES, 2004).

#### **4.2.2.3 Processos educativos**

A instituição do professor como uma figura necessária é um dado relevante a ser exposto por meio dos depoimentos dos docentes. Eles não colocam em questão a necessidade da própria presença ou expressam outras no sentido de serem substituídos por recursos tecnológicos.

[...]tem muita gente que acha que educação a distância substitui o professor. Não, você tem que ter professor na educação a distância. O problema nosso é que o sistema que é montado para educação a distância não cria essa figura.(S1)

Ao mesmo tempo, os professores reconhecem que o perfil de docência solicitado para essa tarefa já não é exatamente o mesmo de algumas décadas atrás em que o ensino poderia

ser contido no espaço da sala de aula. A relação com os alunos também parece ser um pouco distinta da sala de aula física:

Você não tem que contratar pessoas para fazer material. Tem que contratar ele para ficar à disposição do curso para atender os alunos[...]. O que acontece é que ele faz o material e se ausenta do processo. Isso é uma falha terrível, porque ele tem que estar dando acompanhamento. Ele tem que estar entrando no sistema virtual de aprendizagem, ele tem ter um canal permanente de comunicação com o aluno, ele tem que dar um *feedback*. Se o aluno identificou uma falha na discussão o que acontece ele não tem que entrar em contato com a secretaria, ele tem ter um lugar em que ele entra e vai obter uma resposta do professor que fez o material. (S1 – grifo nosso)

A docência online parece sinalizar para esses docentes demandas de participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade dos pares envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (FERREIRA e SILVA, 2009).

Os perceptíveis sinais quanto ao reconhecimento dessas demandas, mesmo que isso não implique na efetiva criação de respostas a elas, esbarram na falta de consenso ou de confluência das práticas docentes nos cursos a distância.

Não existem parâmetros nacionais quanto ao que deve ser feito pelos professores no âmbito da UAB. Os projetos e outros documentos conferem, a cada curso, uma dinâmica peculiar em cada Ifes. Pressupõe-se que no contexto de um mesmo curso haveria certa coerência interna, mas isso nem sempre corresponde ao que acontece:

A UAB tem uma pequena falha que eu falo que é falha de sistema instrucional. Não se conseguiu dar para as diferentes matérias que pertencem ao curso de Pedagogia, no nosso caso vinculado à UAB, uma certa organicidade. No sentido assim, o material não tem um padrão de referência [...]. E esta é a grande falha, porque ele perde muito tempo em aprender estudar e aí ele não estuda porque ele tem muito pouco tempo[...]. E isso é um grande problema no curso de temos aqui, que é a falta de estabelecer assim, o material tem que ter tais elementos, ele tem que ter, por exemplo, o tema, ele tem que ter a duração, o objetivo, ele tem que ter o texto básico, ele tem que ter a leitura complementar, ele tem que ter as atividades de vídeo... Ele tem que ter uma estrutura[...]. É isso que chamo de falha no sistema instrucional. Aliás, nem sei se tem sistema instrucional. Tenho cá minhas dúvidas. (S1)

As ações no sentido de buscar ou preservar uma coerência interna do trabalho dos diferentes docentes esbarra também na complicada relação entre eles e as equipes técnicas, ou seja, no desenvolvimento do processo laboral registram-se, muitas vezes, situações constrangedoras onde o então orientador tecnológico não tem titulação e não é expertise como

o orientado. Assim, pelo menos em alguns momentos, a EaD – que deveria ser parceira acessível e enriquecedora – acaba se confundindo nesse sentido.

Ela é muito boa por um lado (*falando da dinâmica da UAB*) que é a autonomia do professor e por outro é a resistência do professor. Por que, o que acontece? A pessoa, às vezes, ela se dispõe a fazer o material, ela concorda, porque é um processo de seleção de professores. Ela concorda. Só que na hora que ela vai fazer o material, ela até te houve, recebe suas orientações, mas ela acaba fazendo do jeito que ela tem condição de fazer. E aí o que acontece? Você vai explicar para ela que não poderia ser daquele jeito cria uma situação das mais desagradáveis porque, às vezes, a pessoa é muito mais experiente do que a pessoa que está orientando, é muito mais qualificada do ponto de vista da escolarização, titulada. Então cria um problema de natureza acadêmica. Que é essa questão mesmo da própria flexibilidade de comportamento de aprendiz e cultura de aprendizagem que muitos não têm. (S1)

Outra dificuldade que é importante ressaltar é o que se refere à produção de material impresso. A gente tentou até desenvolver uma equipe para avaliar esse material produzido... a qualidade... mas são áreas distintas, então, nós não temos professores que tenham domínio de todas essas áreas, então para avaliar se esse material é bom ou não, às vezes você só vai ver esse material depois de pronto, aí é complicado você chegar pra uma pessoa, de uma determinada área e dizer: você vai ter que mudar esse material, não está bom assim, não é assim que a gente quer; no que se refere à forma, tudo bem, mas a questão de conteúdo, aí complica, porque você destinou bolsa pra aquilo, pra pessoa desenvolver determinado trabalho, e aí você tem que trabalhar aquele material. (S6 – grifo nosso)

Se a falta de consenso cria problemas, por outro lado padrões muito fixos não são desejados e não fazem parte da prática de boa parte das Ifes.

A gente tem percebido que trabalhar com um modelo pedagógico único tem sido uma coisa que não tem aparecido pra gente como uma coisa desejável, eu não sei se dessa experiência, dessa variedade de experiência que a gente vem vivendo aqui se a gente vai acabar conformando algo que constitua uma identidade desse trabalho sabe? (S2)

Padronizar o número de atividades, os materiais que podem ser disponibilizados online e outros como complementação. Tudo isso contribui sim com o melhoramento do curso, com o funcionamento do curso, sabe? Mas, por outro lado, você tem pontos negativos. Na medida em que você engessa, há um engessamento, assim, sabe? Eu observo isso. Por exemplo, tal disciplina tem que ser dada cinco atividades para serem realizadas. Então esse número vai facilitar o aluno a se organizar, a estudar, mas por outro lado você deixa de agregar. Você não amplia mais o leque de possibilidades de ensino/aprendizagem. (S4)

Esse equilíbrio entre os padrões ou diretrizes – que não podem ser flexibilizados – e a necessária autonomia dos docentes, numa perspectiva de docência online, parece recair como tarefa às coordenações de curso ou ao próprio coletivo dos docentes.

Às vezes, a pessoa que está coordenando o trabalho tem essa ideia, porque ela está lidando com o todo. Não está lidando com as partes. Ela recebe tudo, né? Ela capta tudo.(S1)

Olha! O que eu tenho percebido, né? A gente tendo aí uma equipe de trabalho que acaba sendo fixa aqui no Cead, é que mesmo agente tendo essa equipe que são mais de trinta professores aqui no Cead para quatro cursos, mesmo agente trabalhando juntos, trabalhando próximo, o que eu percebo é que as estratégias, elas são muito diferenciadas, sabe? Mesmo agente que tá próximo na mesma sala.(S2)

Eu acho que a gente na coordenação, a gente se afasta dos problemas do dia a dia da educação a distância. Então acho que a gente tem que ter, de vez em quando, experiência de docente que é pra gente sentir o que está acontecendo, quais são os problemas de fato, né? Pra gente avançar um pouquinho no uso dos recursos.

[...]

Acho importante para quem trabalha com educação a distância ter a experiência de docência ou de tutoria dependendo do lugar onde ela está. (S3)

Até porque a professora X( *Menciona o nome da coordenadora anterior do curso*) deixou muito claro, desde o início, que estar nessa equipe era um grande desafio e que implicaria exatamente em aceitar as regras do jogo. A gente está querendo criar algo novo, a gente está querendo... Ela é uma pesquisadora já com uma longa experiência nessa área. Então, quando ela chegou para propor isso para a equipe, ela tinha uma trajetória dentro da instituição e um *know-how* que lhe permitiam, talvez, deixar muito claro isso. (S7 – grifos nossos)

Os cursos a distância parecem propor um papel diverso ao coletivo daquele que se apresenta como frequente nos cursos presenciais da maioria das Ifes. Por essa razão, vale a pena, nesta análise, determo-nos um pouco mais sobre a questão do coletivo.

Os relatos que tocam nesse tema são unânimes em ressaltar o caráter positivo da experiência inédita – ou mesmo pouco frequente para alguns – de contar o que pretendem fazer na disciplina, de terem que partilhar, com coordenações e equipes, decisões quanto ao que fazer e, mais que isso, terem que redimensionar as ações frente ao *feedback* de tutores e alunos.

Os tutores do (*cita nome de uma instituição*), eles eram graduandos, eram nossos alunos de graduação. Na UAB, não eles já deveriam ter a graduação. Então, a gente fez uma seleção de tutores... a gente sempre teve muita demanda, muitos tutores pra seleção. E eu consegui selecionar uma equipe muito boa de tutoria para o tema Tecnologias. Na época, eu acho, que eram sete.

[...]

E foi uma experiência muito interessante partilhar uma experiência de docência com pessoas que já eram muito capacitadas. Que não era o caso do (*cita nome de uma instituição*) que eram alunos mesmos. Eu acho que este é um dos valores... pessoalmente, eu acho isso muito bom. Eu gosto de trabalhar em equipe. Eu acho que a docência presencial é muito solitária. Muito isolada.

[...]

Foi uma experiência muito boa e eu fiquei um pouco viciada. Tanto fiquei viciada nela que mesmo nos meus cursos presenciais volta e meia eu tenho ajuda de algum tutor, que se voluntariam para participar, quase sempre é muito difícil hoje eu fazer um trabalho... até porque os nossos cursos presenciais aqui da Faced o professor pode dar uma parte do curso presencial a distância. Então, todos os meus cursos presenciais aqui na graduação, eles também têm uma parte a distância, eles têm plataforma, atividades de plataforma. Então eu tenho sempre ajuda de tutor também nessa... enfim na elaboração da disciplina. Então eu acho que foi uma experiência muito determinante disso que a gente chama de professor coletivo.(S3 – grifo nosso)

A tarefa docente frente às tecnologias e no que se refere ao manuseio da informação não se abstém de ser uma prática enriquecedora e coletiva, definida por Maraschin, Tanikado e Tshciedel (2010, p.73) como aquela “capaz de representar os objetos técnicos não como resposta a uma determinada necessidade, mas, antes disso, como imaginados, suscitados ou encorajados pelo movimento criador de educadores”.

Em princípio, a cultura da autoria presente na cibercultura é uma forte aliada do coletivo. Contudo, há falas que tornam claro que não é fácil romper com as condutas de prática privada na docência mesmo em face de experiências colaborativas.

Mas o que a gente tem percebido é que a gente tem ganhado mais riqueza nesse processo mesmo de tá experimentando, de tá utilizando recursos, a cada vez tentando trabalhar com recursos novos. Então assim, agente vê o tempo todo alguém experimentando alguma coisa sabe? E agente vê que isso vai sendo compartilhado, agora a gente peca não pela formalização disso. (S2)

A dificuldade em “formalizar” como o professor nomeia ou de divulgar as práticas pode se justificar pelos contextos externos de tempo e condições favoráveis à divulgação. Mas também podemos aventar a hipótese de que a tradição de conceber a docência como prática privada. Em uma prática privada, não se exclui a necessidade de divulgar o que se realiza em sala de aula, exceto quando em condições de pesquisa e preferencialmente colocando em exame a prática alheia e não a sua própria.

#### 4.2.2.4 Ação docente

Nessa última categoria, vamos analisar os elementos que evocam a gestão da matéria e a gestão da classe tomando os referenciais de Gauthier(1998), conforme já apresentado no Capítulo 1. Também recorreremos, na medida do necessário, à concepção das Dimensões Didáticas elaboradas no Capítulo 2 e dos resultados obtidos a partir do formulário eletrônico e expostos no início deste capítulo. Tomaremos especificamente aspectos da gestão da classe e da matéria: a ordenação do conteúdo e a produção de material didático.

Quanto à ordenação do conteúdo do ensino já se afirmou que as ordenações mais flexíveis (PABLOS, 2008, e RIBEIRO, 2007) são mais interessantes às proposições da docência online. Pensando num diálogo com as mídias que suportam essas proposições de docência, diríamos que elas se aproximam mais de uma ordenação hipertextual, própria da navegação na *web*, em lugar da construção hierárquica sequencial do texto impresso. Parte das experiências relatadas recorre à ordenação do texto impresso do qual alunos e professores fazem uso com frequência. Entretanto, mesmo usando essa lógica sequencial e linear e a familiaridade do texto impresso, há relatos de que os alunos não percebem claramente a lógica que organiza os conteúdos:

*Eles(falando dos alunos) reclamam muito da falta de sequência da disciplina e de articulação. Então, um professor está num assunto e pula para outro. Eles não sabem que relação que tem e eles não têm um material de referência para eles acompanharem. Então, eles não têm assim uma forma de ajudar a pensar... E o material ajuda muito isso, você tem uma certa sequência, uma certa organização e uma certa lógica.(S1 – grifo nosso)*

Observamos que os resultados apresentados nos formulários para a Dimensão Epistêmica, relativa ao conhecimento, destacam a natureza científica do conhecimento a ser ensinado e bem como sua relação com a realidade imediata. A análise dos relatos nas entrevistas confere à Dimensão Epistêmica um aspecto novo que diz respeito à ordenação do conteúdo, que mantém estreita ligação com a natureza do conhecimento e sua produção historicamente situada. Nos relatos, contudo, só nos é possível entender a necessidade de uma sequenciação do conteúdo do ensino, ficando pouco claro a partir de que lógica isso se fará.

Quanto à elaboração de material didático, entendemos ser ela a tarefa fundamental atribuída as professores participantes nos cursos de Pedagogia a distância no âmbito da UAB. Em determinado ponto do relato de S4, ela fala de sua experiência com a coordenação de

tutoria na Ifes 4 que acabava por incluir em suas tarefas o apoio à produção de material do curso de Pedagogia.

Esta questão do material é bem complicada, porque os professores que nos convidávamos para dar a disciplina não tinham noção de como funcionava bem a educação a distância. Eu acho que isso atrapalhava muito, porque, na medida em que eles não entendem como é elaborado esse material, eles elaboravam atividades que não estavam adequadas para seroferecida no curso a distância e até a questão do próprio conteúdo em si que ficava a desejar. (S4)

A falta de conhecimento próprio da área e, muitas vezes, a ausência de desenho instrucional não fazem parte do relato da experiência de S7:

O desenho dele foi criado exatamente para já ser uma publicação em estilo primeiro didático. Então, a gente queria um material que se configurasse como material didático mesmo e não como uma publicação científica mais dura do tipo da publicação especializada, porque a gente entendia que ela se volta para de pessoas que não são profissionais ainda, que estão se constituindo como profissionais. Então, a gente primou por uma linguagem, pela utilização de uma linguagem didática mesmo, entendo que eles estão em processo de formação. E a gente queria também que, além dessa... dessa característica de não ser um material meramente científico, mas de caráter didático, ele fosse um material de caráter hipertextual e multimídia. Então, o próprio texto impresso foi construído justamente com essa ideia de simular, de se um simulacro de uma página da web. (S7)

Tanto num relato quanto no outro, resguardadas as questões quanto ao preparo dos docentes, ainda se mostra pertinente a afirmação de que: “O grande desafio é gerar materiais que criem desafios cognitivos para os alunos, que promovam atividades significativas de aprendizagem, enfim, que promovam o desenvolvimento de novas competências necessárias ao campo de ação”(CORRÊA, 2007, p.11).

O desafio de gerar materiais didáticos se faz de forma coordenada às potencialidades das mídias utilizadas. Considerando o contexto institucional e não a prática isolada dos docentes, esclarecemos os docentes das Ifes 2, 5 e 7 relatam processos de experimentação, criação e reflexão:

Nós criamos uma iconografia, nós criamos uma metáfora que conduz os aprendentes do início até o final. Por isso que os livros são chamados de "Trilhas do aprendente", porque esse nome "Trilhas do aprendente" tem a ver com a metáfora que foi criada para o processo, como se o processo fosse uma escalada ao topo da montanha. Então, foi criada toda uma... realmente uma linguagem e uma parte gráfica e de formatação dos arquivos que fizeram com que a gente levasse bastante tempo tanto no planejamento quanto na construção. Como esse processo era muito novo, principalmente



para os autores que estavam acostumados a produzir apenas o texto científico e não nessa perspectiva dessa linguagem mais didática e dialogada simulando um diálogo muitas vezes presencial, que era isso que a gente buscava. Como eles estão a distância, a gente tem que falar com eles de modo que a gente se faça entender como se nós estivéssemos de fato na sala de aula, conversando com ele. Então, como nós vamos traduzir isso para uma linguagem escrita. Então, esse era o grande desafio. (S7)

A recorrência a aspectos da experiência presencial contida em alguns relatos, muitas vezes, pretende preservar a semelhança do encontro face a face. Criar materiais que preservem essa semelhança visa corrigir uma suposta deficiência gerada a partir do fato de que não se tem a situação presencial (QUINTAS-MENDES e CRATO, 2004).

A elaboração do material didático constitui-se como centro da tarefa docente não só pelos próprios docentes como pelo modelo da UAB que contrata com base muito mais nessa atividade do que qualquer outra. Cabe lembrar que, pelos resultados dos formulários, quanto ao tipo de material didático organizado pelos docentes, as atividades para o AVA, o material impresso e as vídeo aulas representam os tipos de materiais elaborados mais frequentemente (25,4%, 24% e 21,3% respectivamente).

Nosso trabalho não se propôs a analisar materiais didáticos. Os relatos apontam para a ideia de que é na sua construção que se tecem as principais relações entre os resultados dos diferentes instrumentos aplicados nesta pesquisa, mesmo que, diante dos dados, não possamos descrever ou analisar essas relações.

Quando eu peguei essa disciplina para escrever o material e tudo o mais, fazer essa produção... Eu ficava me lembrando dessa necessidade de ter um rigor, né? No conteúdo, na parte teórica. Mas ao mesmo tempo uma certa organização didática, né? [...]. Eu continuo achando que a produção do material é a alma do negócio e que deve ser muito bem pensada, muito bem elaborado o material. (S4)

É no desempenho dessa tarefa central que podem ganhar materialidade várias das questões que se colocam a partir dos resultados dos formulários:

- A. A possível falta de consenso entre os docentes quanto à aplicação dos conhecimentos na resolução de problemas;
- B. Relevância do trabalho independente e o conhecimento prévio sem, contudo, parecer uma concordância entre os docentes;
- C. A relevância mais diluída das funções cognitivas como pressuposto ou inerentes ao caráter ativo do aluno pelos docentes;

- D. A possível concepção de que a apresentação de uma informação ou qualquer outro tipo de ação repetitiva não é relevante para ensino;
- E. O caráter ativo do aluno, bem como a necessária atuação de um outro sujeito no estabelecimento da troca e da mediação, bem como o caráter consciente e revestido de propósito da troca;
- F. A valorização do papel do desenvolvimento individual e sua relação com o coletivo e o lugar da ajuda mútua nesse contexto.

Somamos a essa relação um último elemento, o tempo e sua relação com a extensão e grau de dificuldade da tarefa a ser desempenhada pelo aluno. Este elemento novo é apontado por um dos relatos:

E isso acaba punindo o aluno. Ele fica sobrecarregado, muito sobrecarregado. Eu acho que a lógica da educação a distância não pode ser essa. A lógica tem que ser usar o tempo realmente necessário para que o aluno possa aprender. E não ficar matando o aluno. Impedindo que o aluno trabalhe, porque você tem aí um percentual muito significativo de pessoas que estão fazendo o curso porque não tiveram a oportunidade de frequentar cursos regulares presenciais. São trabalhadores. (S1)

Para finalizar, insistimos na ideia de ambivalência que está presente tanto nas tecnologias e sua inserção nas práticas sociais e educativas quanto na racionalidade que as sustentam (PUCCI, 2010). O uso concreto das TCICs pelos atores – professores e alunos – se faz a partir das finalidades educacionais almejadas e que se identificam com uma proposta específica de sociedade. Somadas a essas finalidades encontram-se as concepções epistemológicas sobre ensino e aprendizagem que, em última análise, são reflexos dessas mesmas finalidades e proposta de sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mão passa na aspereza. O verniz que se foi.  
Não. É a árvore que regressa

Carlos Drummond de Andrade  
In: *Prece de mineiro no Rio*  
*Antologia Poética* – Record, 2009.

Esses foram os primeiros versos de Drummond que li. Durante uma das memoráveis aulas do Professor Guido e em um de seus textos. A paixão foi tanta que uma amiga, a Mônica, compadeceu-se de mim e me presenteou com um exemplar de *Antologia poética*. Foi assim que Drummond veio me fazer companhia.

Esses versos – por um desses mistérios do universo – são o começo e o fim. Talvez por uma dessas conspirações divinas, essas duas linhas resumem para mim toda a boniteza com a qual me deparei nesta investigação. Não se trata de inventar uma nova docência, mas de ver o necessário desenvolvimento de um mesmo ofício. Não é o verniz que se vai, mas a árvore em sua essência que regressa<sup>5</sup>.

O objetivo deste estudo foi compreender a configuração da prática docente universitária online em relação aos chamados princípios didáticos depreendidos a partir do Enfoque Histórico-Cultural. Três questões articularam a possibilidade de alcançarmos esse alvo, problematizando o nosso objeto de estudo:

- A. Que princípios didáticos podem ser depreendidos das concepções do Enfoque Histórico-Cultural?
- B. Qual o grau de importância que professores universitários, atuantes em cursos online, atribuem a esses princípios didáticos?
- C. Como se configura a prática docente universitária online e sua relação com os princípios didáticos?

Tencionamos, nestas considerações finais, fazer uma breve avaliação do trabalho frente ao que nos propusemos.

---

<sup>5</sup> Tomo a liberdade, dada à natureza emotiva do momento, de redigir esses dois parágrafos na primeira pessoa.

Construir princípios norteadores ao trabalho docente é prestar importante contribuição à tarefa do professor. A busca por princípios, em nenhuma hipótese, pretende representar a possível imposição de um padrão único, avaliado como o melhor ou mais correto ou de normas prescritivas fixas ao docente. Um conjunto de princípios representa a possibilidade de um norte de coerência que tenha sólidas bases teóricas. Representa, também, a possibilidade de avanços no campo da pesquisa a partir da ação do professor como pesquisador de sua prática tendo como substrato um campo de conhecimento e de referências mais claras e objetivas do que, muitas vezes, percebemos no contexto contemporâneo.

A relevância atribuída aos dez princípios estabelecidos no estudo nos diz que talvez estejamos no rumo certo. Contudo, as variações de relevância no interior de cada Dimensão Didática sinalizam que ainda há muito por percorrer. Esse esforço quer, também, incluir uma revitalização na discussão sobre as questões que envolvam a Didática sem o risco de um retorno ao tecnicismo, por entender que há necessidade de operacionalizar, de forma mais sólida, a prática dos docentes.

Nosso alvo foi compreender a docência. Terminada a tarefa, somos forçados a reconhecer a presunção dessa meta. Reconhecemos que nos aproximamos da compreensão, vislumbramos certos aspectos com clareza ao passo que outros necessitam de maior aprofundamento. Conseguimos ver, com clareza, o diálogo presencial e a distância, mas a virtualização da sala de aula é desafiadora à medida que, mesmo que empiricamente, vemos que mais e mais professores se preocupam em “colocar sua disciplina no *Moodle*”.

Parece claro que as novas gerações que chegam à universidade conformam um público mais afeito às tecnologias. Contudo, os resultados nos fazem procurar por mais clareza, ao longo da investigação, quanto ao papel formativo do docente universitário em relação a essas gerações.

A docência online implica numa visão clara da aprendizagem como um fenômeno que se integra ao coletivo, mas que, ao mesmo tempo, não prescinde de um engajamento individual. Essa constatação demanda que a tarefa de ensinar redimensione o tempo, a natureza dela e do conhecimento a ser aprendido bem como os modos pelos quais se aprende. A construção e o uso das redes no ensino, cada vez mais, supera a ideia de que basta colocar os alunos a trabalharem em grupos virtuais ou amontoados numa sala de aula. O trabalho colaborativo que se instaura na proposição da docência online reforça a necessidade de que

emergem da atividade comunidades de aprendizagem. Comunidades se constituem a partir da partilha de objetivos e propósitos. Comunidades se criam a partir da construção de identidades. A docência online alimenta o desafio de que o ensino se faça com base no trabalho colaborativo do qual surjam comunidades de aprendizagem a partir dos próprios docentes.

O conteúdo do ensino também experimenta alterações. Embora permaneçam as fronteiras entre o formal e o informal, do escolar e do não escolar, a docência online se efetiva na travessia constante dessas fronteiras. Do mesmo modo como navegamos pelo ciberespaço, zapeando temas e *links*, percorremos os espaços do conhecimento formal e do informal, do científico e do senso comum. A dedicação exclusiva ao conhecimento acadêmico-científico, no âmbito do ensino superior, precisa ser redimensionada nas atividades de ensino nesse contexto. A experiência e a vivência adquirem outro sentido e outro valor, por isso deve-se repensá-las como apenas objeto ilustrativo do conhecimento acadêmico-científico.

Apesar de considerar que não estamos em busca de uma nova docência, a mudança é um processo natural que não implica necessariamente em fazer algo novo, inusitado. Entretanto, a mudança não acontece por obra do acaso. Mudança é um fenômeno intencional que ocorre em função de um movimento dos atores em determinada direção. É certo que forças externas aos atores são tencionadas nesse movimento. Na dinâmica da mudança, podemos optar por contrapormos a essas forças na medida em que se manifestam consonantes a nossa disposição ou não de aderir à mudança. Mais uma vez o individual e o coletivo se encontram.

Apesar de não estar no foco das nossas reflexões, não podemos nos furtar a colocar alguns indicativos em relação à UAB. A extensão territorial do país, o número de alunos atendidos bem como de professores e outros profissionais envolvidos dão ao sistema UAB a dimensão de referência em formação. Entendemos referência, nesse caso, como o que se deve e o que não se deve fazer.

Um bom número de países de língua portuguesa, cujo desenvolvimento econômico está longe do ideal, carece de qualificação de seus quadros nos mais diferentes setores produtivos, inclusive o nosso. Racionalizar tempo e dinheiro nesse processo conta no esforço para sair da situação de pobreza de muitos deles. Não advogamos a formação em massa, principalmente se associada à persistente ideia de que atender um número elevado de alunos

implica em deixar de lado qualquer padrão de qualidade. Mas, até quando vamos nos furtar ao debate de que muitos precisam ser bem formados e que estratégias precisam ser pensadas para isso? O ensino superior, nas condições atuais, não corresponde a esse desafio, milhares de jovens ficam fora da universidade a cada ano, milhares de trabalhadores são formados por sistemas outros ou ficam sem a formação necessária.

Uma educação online sustentada por princípios didáticos mais claros pode ser uma contribuição importante para o enfrentamento dessa questão, apesar de não ser e não poder ser a única. Quanto a isso, preocupa a situação de relativa instabilidade do sistema UAB que, para muitos, não passa de programa de governo sem qualquer compromisso de duração.

A epígrafe deste trabalho faz alusão às pedras do caminho. Tomamos essa metáfora para simbolizar os problemas de pesquisa e o processo de investigação. Encerramos este trabalho retomando a metáfora para concluirmos que o importante é que as pedras nos fazem caminhar mais devagar, com mais prudência. Um caminho aplainado não é tão desafiador e pode nos colocar o risco das quedas. Fica aqui o convite para que continuemos a examinar detidamente todas as pedras do caminho com a firme certeza de que é assim que se constrói o caminho das pedras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003
- ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade do conhecimento. In: ASSMANN, Hugo (org) **Redes Digitais e a Metamorfose do Aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005. pp.13-32.
- BARANOV, S.P.; BOLOTINA, L.R.; SLASTIONI, V.A. **Pedagogía**. Ciudad de La Habana- Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.
- BARAÚNA, Silvana Malusá; ÁLVARES, Valéria. Docência universitária: prática e formação pedagógica do professor engenheiro. In: CICILLINI, Graça Aparecida.; BARAÚNA, Silvana Malusá (Org.). **Formação docente: saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2006. pp. 13-40
- BARAÚNA, Silvana Malusá; SILVA, Valéria A. da. Saberes e Formação Pedagógica: Pensando a Prática da Docência Universitária. IN: FONSECA, Selva G. (Org.) **Currículos, Saberes e Culturas Escolares**. Campinas (SP): Alínea, 2007. p.207-225.
- BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, v.30. janeiro/junho 2008. Pp.187 – 199.
- BELISÁRIO, Aluizio. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, Marco(org) **Educação Online: Teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. pp 135-146.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001(Coleção Polêmica do Nosso Tempo; 78)
- BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knorich. As sereias do ensino eletrônico. SILVA, Marco. (Org). **Educação Online: Teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. pp. 23-38
- BORBA, Marcelo de Carvalho; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos; ZULATTO, Rubia Barcelos Amaral. **Educação a distância online**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (Estratégias de Ensino, v.8)
- BUSATO, Luiz R.. **O binômio comunicação e educação: coexistência e competição**. *Cad. Pesqui.* [online]. 1999, n.106, pp. 1-46.
- CASTANHO, Maria Eugênia. A Dimensão Intencional do Ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org) **Lições de Didática**. São Paulo: Papirus, 2006 (Coleção Magistério: formação Trabalho Pedagógico). pp. 35-56
- CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CHESNEAUX, Jean. **Modernidade-Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores**. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORREIA, Juliane (Org). **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. Coimbra: Almedina, 2011.

DANILOV, M. A. Princípios de la enseñanza. In: DANILOV, M. A. et al. **Didáctica de la Escuela Media**. Ciudad de La Habana- Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 1984. Cap. 4. Pp. 138-175. ISBN

DIAS, Paulo. Hipertexto, hipermídia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na *Web*. **Revista Portuguesa de Educação**, 2000, 13(1). pp.141-167.

\_\_\_\_\_. Da e-moderação à mediação colaborativa na comunidades de aprendizagem. SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. (Orgs.) **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológico**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. pp- 233-245.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, núm. 24, Universidade Federal do Paraná. 2004, pp. 213-225.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves; SILVA, Bento Duarte da. Docência online: uma tessitura pedagógica/comunicacional. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. pp.5646-5657

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Senac - São Paulo, 2007.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material Didático: discursos e saberes**. Araraquara: Junqueira e Marins, 2008.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paidéia, 2004, 14 (28), 139 -152.

GAUTHIER, Clemont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora unijuí, 1998.

GOMES, Maria João. **E-learning: reflexões em torno do conceito**. DIAS, Paulo ; FREITAS, Cândido Varela de (org) Actas do Congresso Internacional sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Braga : Centro de Competência da Universidade do Minho, 2005". [CD-ROM] pp.229-236.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.



HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ILLERA, José Luis Rodriguez. Os conteúdos em ambientes virtuais: organização, códigos e formatos de representação. In: COLL, César; MONEREO, Carles et al. **Psicologia da Educação Virtual**: Aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAVARONI, Sueli Liberatti; SANTOS, Silvana Cláudia dos; BORBA, Marcelo de Carvalho. Tecnologias digitais na produção e análise de dados qualitativos. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.13, n.1, pp.197-218, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação)

KLINGBERG, Lothar. **Introducción a la Didáctica General**. Ciudad de La Habana- Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 1978.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**. v. 23, n. 84. Brasília, nov. 2010. pp. 79-97.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63.

LOPES, Rosana Pereira. Um novo professor: novas funções, novas metáforas. In: ASSMANN, Hugo (org) **Redes Digitais e a Metamorfose do Aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005. pp.33-54.

LUCENA, Carlos; FUKS, Hugo. **Educação na era da Internet**. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LENOTIEV, Alexis Nicolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988 (Coleção Educação Crítica) .pp. 21-38

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos: a pesquisa qualitativa em debate. Universidade Sagrado Coração. Bauru: 25 a 27 de Março de 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. Acesso em 10 nov 2011.

MARASCHIN, Cleci; TANIKADO, Grace; TSCHIEDEL, Rosemarie Gartner. Educação a distância: transformando circunstâncias em potências. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. (Orgs.) **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológico. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. pp. 73-94.

MARIN, Alda Junqueira. Os estudos de didática no Brasil: algumas idéias. In: \_\_\_\_\_(org) **Didática e Trabalho Docente**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005. p. 16-29.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In:

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006. p. 75-100. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

MIRANDA, Maria Irene . Conceitos da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. *Ensino em Revista*. Uberlândia, v.13, N.1, Jul 2004/Jul 2005. p.7 -28.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. 2ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online . In: SILVA, Marco. (Org). **Educação Online**: Teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação)

MORGADO, Lina. O papel do professor em contextos de ensino online: Problemas e virtualidades. *Discursos*, III Série, nº especial, pp.125-138, Univ. Aberta, Lisboa, 2001. pp.1-17

NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livros, 2009.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: ANPEd, n. 18, p.101-107, set./dez. 2001.

OLIVEIRA, Marta Kolh de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PABLOS, Juan de. A visão disciplinar no espaço das tecnologias da Informação e Comunicação. In: SANCHO, Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando et al. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PANOFSKY, Carolyn P.; JOHN-STEINER, Vera; BLACKWELL, Peggy J. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996. pp.245-260

PARENTE, Cristiane. Educação na soma com os meios. In: RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel.(orgs) *Ensino –aprendizagem e comunicação*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

PEREIRA, Potiguara Acácio. **O que é pesquisa em Educação?** São Paulo: Paulus, 2005. (Coleção Questões Fundamentais.v.5)

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigostki. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quandonão é quase a mesmacoisa**: Análise de Traduções de Lev Semionovitch Vigostki no Brasil – Repercussões no campo educacional. Tese de doutorado. Universidade de Brasília. Brasília: 2010.

PRETTO, Nelson de Luca. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância,

as mesmas políticas e o de sempre. In:BARRETO, Raquel Goulart (org).**Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet,2001. p. 29-53.

PUCCI, Bruno. Da ambivalência da educação a distância: reflexões. In:SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. (Orgs.) **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológico**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.pp 49-71

QUINTAS-MENDES, Antônio; CRATO, Raquel. Formação de E-Formadores: Alguns princípios pedagógicos. **Discursos: Série Perspectivas em Educação**, n.2. Lisboa: 2004. pp. 171-176.

RAMAL, Andrea Cecília. Fundamentos da aprendizagem online. In:SILVA, Marco. (Org). **Educação Online: Teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.pp.183-198.

RANGEL, Mary. Princípios didáticos comuns a diversos métodos e técnicas de ensino. In: \_\_\_\_ **Métodos de ensino para aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas: Papirus, 2005. p.29-32. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

REGO, Cristina Teresa. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis:Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

REY, Fernando Luis Gonzáles. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias. (orgs) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

REYES, GuilherminaLabarrere; PAIROL, Gladys E. Valdivia. **Pedagogía**. Ciudad de La Habana-Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 2001.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e Novas Tecnologias um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs) **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007. pp. 85-97

RODITI, Itzhak. Dicionário Houaiss de Física .1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ROJAS SORIANO, Raúl. Manual de pesquisa social. Petrópolis: Vozes, 2004.

SACRAMENTO, Maria da Conceição Alves Ferreira do; SONNEVILLE, Jacques Jules. Docência online: tecendo possibilidades para a prática educativa e para a pesquisa. **Práxis Educacional**. v.4, n.4. UNESB, 2008.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Ligia Silva. **Alfabetização Tecnológica do professor**. Petrópolis:Vozes, 1999.

SANCHO, Juana M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. Para promover o debate sobre os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. In:SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. (Orgs.) **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológico**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. pp.95-106.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época, v.42)

SANTOS, Gilberto Lacerda; MORAES, Raquel de Almeida. A educação na sociedade tecnológica. In: SANTOS, Gilberto Lacerda (org). **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília: Plano, 2003. pp.11-30.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Educação Online: a dinâmica sociotécnica para além da educação a distância. In: PRETTO, Nelson De Luca (Org). **Tecnologia e Novas Educações**. EDUFBA, 2005.

SAVIANI, Demerval. A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e Filosofia*.v. 11. n.21e22. p. 127-140, jan/jun e jul/dez,1997

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.3,1998. p. 11-20.

SILVA, Marco. Criar e professar um curso online: relato de experiência. In: \_\_\_\_\_(org)**Educação Online: Teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.pp.51-73.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a docência online. **Actas do X Congresso Galego Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. (Orgs.) **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológico**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

SOUZA, Renato Rocha. Contribuições das Teorias Pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs) **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007 (Coleção Linguagem e Educação). Cap.7. pp. 105-124.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude; LAHAYLE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente .*Teoria & Educação*. 1 (4): 215-233, 1991.

VALENTE, Carlos; MATTAR, João. Second Life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: \_\_\_\_\_(org) **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. São Paulo: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: formação Trabalho Pedagógico).pp.69-84

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; GANGA, Lana Lobo da Silva. Docência on-line: um desafio a enfrentar. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 12(1): 95-109, 2009.  
Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em 27 maio 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole. et al. Trad. José Cippola Neto. et al. São Paulo: MartinsFontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Psico.logia e Pedagogia).

WERTSCH, James V. A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

## **Apêndice –I: TERMOS DE RESPONSABILIDADES**

---

**Declaração de revisão ortográfica****DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICA**

Eu, Maria Cristina Gonçalves, brasileira, solteira, CPF nº 576.957.256-68, Carteira de identidade MG2. 239.004 (SSP/MG), graduada em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo pela Universidade de Uberaba, residente e domiciliada na Rua Prata, nº 606, Uberlândia, Minas Gerais, declaro para a Universidade Federal de Uberlândia que revisei o trabalho de final do curso de Doutorado em Educação da aluna Aldecí Cacique Calixto, matrícula 100551, intitulado Docência Universitária Online – dimensões didáticas da prática pedagógica.

Declaro, ainda, que esse trabalho encontra-se de acordo com as normas gramaticais vigentes, inclusive com o Novo Acordo Ortográfico, com exceção das citações recuadas ou entre aspas nas quais foram mantidos os textos originais.

Uberlândia, 24 de outubro de 2012.

*Maria Cristina Gonçalves*

---

Jornalista e revisora de textos

**Declaração de tradução do resumo**

Uberlândia, 02 de junho de 2012.

Eu, **Geni Aparecida Rangel**, CPF: 481.096.496-53, professora de Inglês graduada pela Universidade Federal de Uberlândia; atesto para os devidos fins que efetuei a tradução do Português para o Inglês do Resumo (Abstract) de Aldeci Cacique Calixto referente à Tese sobre o trabalho da prática docente universitária online em relação aos chamados princípios didáticos depreendidos a partir do enfoque Histórico Cultural com ênfase na Pedagogia à distância.



Geni Aparecida Rangel



---

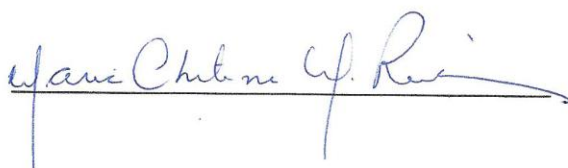
## Declaração de tratamento estatísticos dos dados

### DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que revisei o tratamento estatístico dos dados da pesquisa intitulada “Docência Universitária Online: dimensões didáticas da prática pedagógica” de Aldecí Cacique Calixto sob a orientação de Silvana Malusá Baraúna.

Esclareço que o tratamento estatístico em questão refere-se ao cálculo das porcentagens das escolhas feitas pelos respondentes da pesquisa por meio formulário eletrônico.

Uberlândia, 4 de junho de 2012.



Handwritten signature of Aldecí Cacique Calixto, written in blue ink over a horizontal line.

## **Apêndice -II – DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**

## Aprovação do CEP/UFU - Protocolo Registro 519/10



Universidade Federal de Uberlândia  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP  
Avenida João Naves de Ávila, nº. 2160 - Bloco A - Sala 224 - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG -  
CEP 38400-089 - FONE/FAX (34) 3239-4131; e-mail: [cep@propp.ufu.br](mailto:cep@propp.ufu.br); [www.comissoes.propp.ufu.br](http://www.comissoes.propp.ufu.br)

ANÁLISE FINAL Nº. 1120/10 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROTOCOLO REGISTRO CEP/UFU  
519/10

Projeto Pesquisa: A docência universitária online: a prática dos professores de cursos de pedagogia no âmbito da UAB

Pesquisador Responsável: Silvana Malusá Baraúna

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do adendo ao protocolo de pesquisa proposto.  
O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Data de entrega do relatório parcial: agosto de 2011  
Data de entrega do relatório final: agosto de 2012

SITUAÇÃO: PROTOCOLO DE PESQUISA APROVADO.

OBS: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Uberlândia, 31 de Dezembro de 2010.

Prof. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado  
Coordenadora do CEP/UFU

## Instrumento de Coleta de Dados

### Estrutura do Instrumento de coleta de dados: Formulário de relevância numa configuração impressa.

Prezado(a) Professor(a),

Os itens abaixo tem como objetivo verificar o grau de importância que o professor universitário, atuante em Cursos de Pedagogia a distância, atribui aos chamados princípios didáticos. Visa evidenciar em que medida as concepções da Teoria da Atividade Histórico Cultural e seus desdobramentos estão presentes ou não na construção de material didático a partir das categorias: Formação de conceitos científicos, Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), Mediação e significação.

**Na parte 1** assinale os dados gerais de sua identificação.

**Na parte 2**, assinale o número que identifica o grau de importância atribuído por você a afirmação sobre material didático, conforme a seguinte escala:

(1) Muito importante	(2) Importante	(3) Moderadamente importante	(4) De pouca importância	(5) Sem importância
-------------------------	-------------------	---------------------------------	-----------------------------	------------------------

<b>Parte 1: Dados Gerais sobre o sujeito pesquisado</b>		
<b>1.1</b>	<b>Sexo</b>	
	a. <input type="checkbox"/> feminino	b. <input type="checkbox"/> masculino
<b>1.2</b>	<b>Faixa etária</b>	
	a. <input type="checkbox"/> 21 a 30	b. <input type="checkbox"/> 31 a 40
	c. <input type="checkbox"/> 41 a 50	d. <input type="checkbox"/> acima de 50
<b>1.3</b>	<b>Tempo de experiência na docência online</b> (participação em cursos a distância ou semi presenciais, utilização de AVAs e ou outros recursos de internet em disciplinas ou cursos presenciais, produção de material para cursos a distância ou semi presenciais)	
	a. <input type="checkbox"/> menos de 1 ano	b. <input type="checkbox"/> 1 a 3 anos
	c. <input type="checkbox"/> 4 a 7 anos	d. <input type="checkbox"/> acima de 7 anos
<b>1.4</b>	<b>Produção de material didático – tipo de material que já produziu</b>	
	a. <input type="checkbox"/> texto impresso b. <input type="checkbox"/> Hipertexto c. <input type="checkbox"/> vídeo aulas d. <input type="checkbox"/> atividades para ambiente virtual de aprendizagem AVA d. <input type="checkbox"/> webconferência e. <input type="checkbox"/> outros	
<b>Parte 2: Categorias</b>		
<b>2.1 – FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS</b>		
2.1.1	Desafiar o aluno a pensar em problemas e questões sociais com foco no compromisso com o bem comum	(1)(2) (3) (4) (5)
2.1.2	Fornecer conhecimentos científicos sólidos.	(1)(2) (3) (4) (5)
2.1.3	Proporcionar exemplificação de situações teóricas com situações práticas	(1)(2) (3) (4) (5)
2.1.4	Organizar todo o trabalho a ser feito para o aluno, de forma que ele não tenha necessidade de organizar a própria aprendizagem	(1)(2) (3) (4) (5)
2.1.5	Articular de forma lógica os diferentes conteúdos, organizando o processo de ensino	(1)(2) (3) (4) (5)
2.1.6	Permitir ao aluno trabalhar com apoio externo e em interação comunicativa com colegas, professores e tutores de forma a se perceber dificuldades a tempo e promover correções e ajustes.	(1)(2) (3) (4) (5)

2.1.7	Desconsiderar as particularidades dos alunos (idade, nível de desenvolvimento, habilidades e capacidades, experiência) dado o caráter massivo do uso do material didático	(1)(2) (3) (4) (5)
2.1.8	Transferir as aprendizagens para solução de situações problemas baseadas em táticas e estratégias elaboradas pelo aluno	(1)(2) (3) (4) (5)
2.1.9	Trabalhar interesse do aluno pelo objeto de assimilação, de estabelecer relações afetivas com este objeto.	(1)(2) (3) (4) (5)
2.1.10	Saber de que maneira cada aspecto do conteúdo contribui para o desenvolvimento do aluno	(1)(2) (3) (4) (5)
<b>2.2 – ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO – ZDP</b>		
2.2.1	Ajudar o aluno a se posicionar quanto ao modelo de sociedade que prefere.	(1)(2) (3) (4) (5)
2.2.2	Criar possibilidades de explicação para os fenômenos da realidade	(1)(2) (3) (4) (5)
2.2.3	Promover a apropriação, pelos alunos, de sistema lógico de conhecimentos sem necessariamente aplicá-los na resolução de problemas práticos	(1)(2) (3) (4) (5)
2.2.4	Envolver nas atividades propostas percepção, atenção, memória, pensamento e emoção	(1)(2) (3) (4) (5)
2.2.5	Utilizar diferentes meios de observação do objeto de estudo: objetos reais, meios gráficos, palavras e mídias diversas.	(1)(2) (3) (4) (5)
2.2.6	Conceber o erro do aluno como algo que deve ser firmemente corrigido e indicado como um problema para o aprendizado do aluno.	(1)(2) (3) (4) (5)
2.2.7	Desenvolver atividades em que os alunos possam reconhecer e superar suas limitações propondo o desenvolvimento multilateral de cada membro da coletividade.	(1)(2) (3) (4) (5)
2.2.8	Ativar o pensamento dos alunos mediante perguntas	(1)(2) (3) (4) (5)
2.2.9	Prever um mesmo ritmo para todos	(1)(2) (3) (4) (5)
2.2.10	Definir objetivos para a atividade com clareza	(1)(2) (3) (4) (5)
<b>2.3 – MEDIAÇÃO</b>		
2.3.1	Manter distância entre a produção do material e a formação de condutas e convicções por parte do aluno.	(1)(2) (3) (4) (5)
2.3.2	Representar outras qualidades além das qualidades externas, observáveis dos objetos de estudo	(1)(2) (3) (4) (5)
2.3.3	Oportunizar experiências que não são possíveis no cotidiano dos alunos ampliando os limites dos alunos	(1)(2) (3) (4) (5)
2.3.4	Propor o trabalho independente como uma das formas de atuação do aluno	(1)(2) (3) (4) (5)
2.3.5	Considerar que a fase do concreto na aprendizagem é uma necessidade das crianças	(1)(2) (3) (4) (5)
2.3.6	Estimular o ensino/aprendizado das ações de forma igualmente ativa de modo que o aluno aja sabendo-se o que se faz e por que se faz.	(1)(2) (3) (4) (5)
2.3.7	Considerar que a vida do aluno se dá em e para condições coletivas	(1)(2) (3) (4) (5)
2.3.8	Ajudar os alunos a expressarem o que por si só não podem fazer	(1)(2) (3) (4) (5)
2.3.9	Selecionar conteúdos de aprendizado: procedimentos, conceitos, atitudes e valores	(1)(2) (3) (4) (5)
2.3.10	Realizar a seleção dos meios ou mídias adequados a situação de ensino	(1)(2) (3) (4) (5)
<b>2.4 – SIGNIFICAÇÃO</b>		
2.4.1	Priorizar o conhecimento excluindo-se as preocupações com o desenvolvimento dos alunos.	(1)(2) (3) (4) (5)
2.4.2	Trabalhar a capacidade de selecionar e processar informações com critérios fundamentados para alcançar generalizações teóricas	(1)(2) (3) (4) (5)
2.4.3	Estimular o uso dos conhecimentos por parte dos alunos para participar de forma consciente na compreensão da prática e de si mesmo.	(1)(2) (3) (4) (5)
2.4.4	Apresentar o conteúdo novo para o aluno prevendo que ele só poderá assimilá-lo com base no já conhecido	(1)(2) (3) (4) (5)
2.4.5	Supor a realização da atividade um número de vezes tal que garanta a apropriação de habilidades.	(1)(2) (3) (4) (5)
2.4.6	Entender que a participação ativa do aluno é condição para aprendizagem	(1)(2) (3) (4) (5)
2.4.7	Estimular a ajuda mútua e a crítica aberta no contexto coletivo	(1)(2) (3) (4) (5)
2.4.8	Ter como meta o desenvolvimento de um tipo de pensamento que permita ao aluno desenvolver uma atitude criadora diante da realidade	(1)(2) (3) (4) (5)
2.4.9	Conhecer a natureza do processo de assimilação de conhecimento pelos alunos	(1)(2) (3) (4) (5)
2.4.10	Graduar a dificuldade das tarefas e dos conteúdos contribuindo para o aumento sistemático das capacidades do aluno.	(1)(2) (3) (4) (5)

**Parte 3: Comentários**

Prezado(a) Professor(a),

Após sua participação neste instrumento de pesquisa registre, neste espaço, comentários que ache necessário. Agradecemos sua participação.

**Esclarecimentos ao conselho de ética**

O instrumento: Formulário de relevância foi elaborado tendo como referência principal as seguintes obras:

BARANOV, S.P.; BOLOTINA, L.R.; SLASTIONI, V.A. **Pedagogía**. Ciudad de La Habana- Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

DANILOV, M. A. et al. **Didáctica de la Escuela Media**. Ciudad de La Habana- Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 1984.  
KLINGBERG, Lothar. **Introducción a la Didáctica General**. Ciudad de La Habana- Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 1978.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livros, 2009.

REYES, Guilhermina Labarrere; PAIROL, Gladys E. Valdivia. **Pedagogía**. Ciudad de La Habana- Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 2001.

Como já foi dito, consideramos que o sistema de princípios didáticos operacionaliza cada uma das categorias. Por isso, os dez princípios se repetem em cada categoria. O quadro a seguir resume as relações de cada item com os princípios, o referencial teórico e a natureza de cada afirmativa.

**Quadro 1: Resumo das relações de cada item com os princípios e o referencial teórico**

	PRINCÍPIO	AFIRMATIVAS A SEREM ANALISADAS	REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA CADA ITEM	NATUREZA DA AFIRMAÇÃO
1	Caráter Educativo do ensino	Desafiar o aluno a pensar em problemas e questões sociais com foco no compromisso com o bem comum	Danilov e Skatin, 1984. P.151	Positiva
		Ajudar o aluno a se posicionar quanto ao modelo de sociedade que prefere.	Baranov, Bolotina e Slastioni, 1989. p.89	Positiva
		Manter distância entre a produção do material e a formação de condutas e convicções por parte do aluno.	Reyes e Payrol, 2001. p. 58	Negativa
		Priorizar o conhecimento excluindo-se as preocupações com o desenvolvimento dos alunos.	Reyes e Payrol, 2001. p.58	Negativa
2	Caráter epistêmico do ensino	Fornecer conhecimentos científicos sólidos.	Danilov e Skatin, 1984. p. 103 e p.154	Positiva
		Criar possibilidades de explicação para os fenômenos da realidade	Baranov, Bolotina e Slastioni, 1989. p.92	Positiva
		Representar outras qualidades além das qualidades externas, observáveis dos objetos de estudo	Baranov, Bolotina e Slastioni, 1989. p.90	Positiva
		Trabalhar a capacidade de selecionar e processar informações com critérios fundamentados para alcançar generalizações teóricas	Núñez, 2009, p.134	Positiva
3	Caráter de sistematização e dialogicidade teoria e prática	Proporcionar exemplificação de situações teóricas com situações práticas	Reyes e Payrol, 2001. p.64	Positiva
		Promover a apropriação, pelos alunos, de sistema lógico de conhecimentos sem necessariamente aplicá-los na resolução de problemas práticos	Reyes e Payrol, 2001. p.	Negativa
		Oportunizar experiências que não são possíveis no cotidiano dos alunos ampliando os limites dos alunos	Núñez, 2009, p.143	Positivas
		Estimular o uso dos conhecimentos por parte dos alunos para participar de forma consciente na compreensão da prática e de si mesmo.	Núñez, 2009, p. 143	Positiva

4	Caráter consciente e ativo	Organizar todo o trabalho a ser feito para o aluno, de forma que ele não tenha necessidade de organizar a própria aprendizagem	Nuñez, 2009, p. 138	Negativa
		Envolver nas atividades propostas percepção, atenção, memória, pensamento e emoção	Nuñez, 2009. p.141.	Positiva
		Propor o trabalho independente como uma das formas de atuação do aluno	Reyes e Payrol, 2001. p. 65	Positiva
		Apresentar o conteúdo novo para o aluno prevendo que ele só poderá assimilá-lo com base no já conhecido	Baranov, Bolotina e Slastioni, 1989. p.100	Positiva
5	Caráter de vinculação concreto/abstrato	Articular de forma lógica os diferentes conteúdos, organizando o processo de ensino	Nuñez, 2009, p. 146	Positiva
		Utilizar diferentes meios de observação do objeto de estudo: objetos reais, meios gráficos, palavras e mídias diversas.	Reyes e Payrol, 2001. p. 70	Positiva
		Considerar que a fase do concreto na aprendizagem é uma necessidade das crianças	Nuñez, 2009. p. 144	Negativa
		Supor a realização da atividade um número de vezes tal que garanta a apropriação de habilidades.	Nuñez, 2009. p.145	Positiva
6	Caráter retroalimentativo e dinâmico do ensino	Permitir ao aluno trabalhar com apoio externo e em interação comunicativa com colegas, professores e tutores de forma a se perceber dificuldades a tempo e promover correções e ajustes.	Nuñez, 2009. p. 144	Positiva
		Conceber o erro do aluno como algo que deve ser firmemente corrigido e indicado como um problema para o aprendizado do aluno.	Nuñez, 2009, p. 145	Negativa
		Estimular o ensino/aprendizado das ações de forma igualmente ativa de modo que o aluno aja sabendo-se o que se faz e por que se faz.	Nuñez, 2009. p. 144	Positiva
		Entender que a participação ativa do aluno é condição para aprendizagem	Reyes e Payrol, 2001. p.65	Positiva
7	Caráter coletivo e interativo do ensino	Desconsiderar as particularidades dos alunos (idade, nível de desenvolvimento, habilidades e capacidades, experiência) dado o caráter massivo do uso do material didático	Reyes e Payrol, 2001. p. 61	Negativa
		Desenvolver atividades em que os alunos possam reconhecer e superar suas limitações propondo o desenvolvimento multilateral de cada membro da coletividade.	Danilov e Skatin, 1984. p.172	Positiva
		Considerar que a vida do aluno se dá em e para condições coletivas	Danilov e Skatin, 1984. p.171	Positiva
		Estimular a ajuda mútua e a crítica aberta no contexto coletivo	Klingberg, 1978. p.257	Positiva
8	Caráter investigativo do ensino	Transferir as aprendizagens para solução de situações problemas baseadas em táticas e estratégias elaboradas pelo aluno	Nuñez, 2009, p. 146	Positiva
		Ativar o pensamento dos alunos mediante perguntas	Reyes e Payrol, 2001. p. 67	Positiva
		Ajudar os alunos a expressarem o que por si só não podem fazer	Nuñez, 2009, p.136	Positiva
		Ter como meta o desenvolvimento de um tipo de pensamento que permita ao aluno desenvolver uma atitude criadora diante da realidade	Nuñez, 2009, p.134	Positiva
9	Caráter humano do ensino	Trabalhar interesse do aluno pelo objeto de assimilação, de estabelecer relações afetivas com este objeto.	Nuñez, 2009, p. 140	Positiva
		Prever um mesmo ritmo para todos	Klingberg, 1978. P 258.	Negativa
		Selecionar conteúdos de aprendizado: procedimentos, conceitos, atitudes e valores	Nuñez, 2009, p.139	Positiva
		Conhecer a natureza do processo de assimilação de conhecimento pelos alunos	Danilov e Skatin, 1984. p.170	Positiva
10	Caráter multidimensional da prática do ensino (técnico, científico)	Saber de que maneira cada aspecto do conteúdo contribui para o desenvolvimento do aluno	Nuñez, 2009, p. 137	Positiva
		Definir objetivos para a atividade com clareza	Nuñez, 2009, p. 139	Positiva
		Realizar a seleção dos meios ou mídias adequados a situação de ensino	Reyes e Payrol, 2001. p. 71	Positiva
		Graduar a dificuldade das tarefas e dos conteúdos contribuindo para o aumento sistemático das capacidades do aluno.	Klingberg, 1978. p.257	Positiva

---

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – formulário

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada **A docência universitária online: a prática dos professores de Cursos de Pedagogia no âmbito da UAB**, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna e Aldeci Cacique Calixto**.

Nesta pesquisa nós buscamos compreender **como o material didático que usa Internet e outros recursos de tecnologia de informação e comunicação é produzido e usado no processo de ensino/aprendizagem nos Cursos de Pedagogia a distância**.

Na sua participação você poderá contribuir de acordo com os seguintes procedimentos:

- 1) Ao acessar o endereço web fornecido, fazer a leitura deste Termo de Esclarecimento.
- 2) Após a leitura, assinalar a opção “concordo” caso decida participar da pesquisa.
- 3) A partir da tela seguinte, responder ao Formulário Eletrônico de Relevância a respeito de características do material didático (impresso, vídeo aulas, hipertextos, ambiente virtual, dentre outros) disponível no seu curso. Para preencher o formulário, basta clicar em uma das cinco opções (Muito importante, Importante, moderadamente importante, pouco importante, sem importante) de acordo com cada característica descrita para o material didático. O sistema salvará e arquivará as respostas dos formulários respondidos.

Sua participação é muito importante, mas estará livre para parar de responder o formulário a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa. O banco de dados será construído de forma assegurar o sigilo.

Não há riscos pessoais envolvidos nesta pesquisa. Contudo, há vários benefícios envolvidos já que a compreensão da produção e do uso do material didático se torna importante na medida em que referencia outras experiências tanto dentro quanto fora dos espaços pesquisados e, também, nos permite equacionar melhor suas possibilidades e limitações na construção destes materiais.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido poderá ser solicitada a pesquisadora antes ou após o preenchimento do formulário pelo e-mail [aldeci.cacique@gmail.com](mailto:aldeci.cacique@gmail.com).

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Aldeci Cacique Calixto, pelos telefones (34) 3239-4163 ou (34) 9978-7294, no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Poderá, também, entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, .....de.....de 20.....

---

Assinatura dos pesquisadores: Profa. Dra. Silvana MalusáBaraún

---

Assinatura dos pesquisadores: Aldeci Cacique Calixto



## Certificado de Estágio Científico Avançado



Universidade do Minho  
Serviços Académicos

Carla Isabel Pereira Lavrador, Diretora dos Serviços Académicos da Universidade do Minho, certifica, em face do arquivo respetivo, que **Aldeci Cacique Calixto**, natural do Brasil, filha de Alencar José Cacique e de Delcídia Gomes Costa, realizou um Estágio Científico Avançado no âmbito de doutoramento.

reg.º n.º 0398/2012

Mais certifica, que o referido Estágio Científico Avançado foi realizado no período de um de setembro de dois mil e onze a trinta e um de janeiro de dois mil e doze, com o título "A docência universitária online: a prática dos professores no âmbito da Universidade Aberta do Brasil e da Universidade do Minho" sob a orientação do Prof. Doutor António José Meneses Osório.

A presente certidão vai firmada com o selo branco desta Universidade.

Secretaria dos Serviços Académicos da Universidade do Minho, aos vinte e oito dias do mês de Fevereiro de dois mil e doze.

A Diretora de Serviços,

---

## Cartas de apresentação/convite aos sujeitos da pesquisa

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

A quem possa interessar

Apresento a pesquisa intitulada: A docência universitária online: a prática dos professores de Cursos de Pedagogia no âmbito da UAB, de responsabilidade da Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU e da profa. Aldecí Cacique Calixto, doutoranda em Educação pelo mesmo Programa e profa. da FACED/UFU.

Esta investigação tem como objetivo verificar o grau de importância que o professor universitário, atuante em Cursos de Pedagogia a distância no âmbito da UAB, atribui aos chamados princípios didáticos e como estes princípios se configuram na sua prática docente online.

Focalizo neste trabalho os professores que trabalharam e ou que ainda trabalham no curso de Pedagogia no âmbito da UAB. Trata-se dos responsáveis pelas disciplinas, módulos ou blocos e que são nomeados de professor autor, formador ou pesquisador de acordo com cada universidade.

A primeira fase da pesquisa constou de formulário eletrônico respondido por docentes de 16 instituições vinculadas a UAB pelo Edital I e que ofertam o curso de graduação de Pedagogia. A segunda fase recorre a entrevistas com professores destas mesmas instituições sem a pretensão de alcançar todas, mas com expectativas de ter um leque variado de instituições.

Outros esclarecimentos poderão ser solicitados pelo e-mail [aldecicacique@gmail.com](mailto:aldecicacique@gmail.com) ou pelos telefones (34) 9978-7294.

Agradecemos sua valiosa contribuição.

Uberlândia, 12 de abril de 2012



## Roteiro de Entrevista

Escolhemos a entrevista como instrumento para o desenvolvimento da pesquisa “A docência universitária online: a prática dos professores de Cursos de Pedagogia no âmbito da UAB”, de responsabilidade da Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna e da doutoranda profa. Aldecí Cacique Calixto.

Trata-se de entrevistas semi-estruturada em que se torna fundamental a liberdade de participação do entrevistado. Tal liberdade se expressa pela não exigência de responder a determinada pergunta e pela pretensão de que o entrevistado esteja a vontade para falar sobre o que considera pertinente.

A situação de coleta de informações para construção de dados de pesquisa faz com que seja necessário partilhar com o entrevistado um elenco de temáticas. Informamos, entretanto, que a intenção é tecer uma conversa que possa se aproximar dos temas sem se limitar exclusivamente a eles.

A proposição de um encontro e de uma conversa agradável sobre as experiências de cada um é o que mais se aproxima de nossa intenção.

Compartilhamos os temas a seguir:

- Descrição do percurso pessoal e profissional na docência online e ou suportada por tecnologias (educação a distância, uso de tecnologia em sala de aula, informática educativa....)
- Apropriação pessoal e profissional dos recursos tecnológicos
- Experiência de autoria: produção de material didático suportado por tecnologias, participação em equipes de produção, avaliação de materiais....
- Visão dos processos ensino/aprendizagem suportados por tecnologias no contexto de EaD, na UAB e nos outros contextos em que atua
- Ação e função docentes: como organiza e realiza suas aulas a partir dos recursos tecnológicos e como foi especificamente o trabalho no curso de Pedagogia a distância
- Existência de documentos ou orientações didáticas para o professor no seu trabalho como docente online
- Princípios didáticos orientadores do trabalho docente.

Destacamos que para este último tópico da entrevista será feita a solicitação ao entrevistado que organize, hierarquicamente (por ordem do mais para o menos importante) ou em blocos (de acordo com critério por ele criado), as afirmativas do quadro abaixo:

<b>Definir objetivos para todas as atividades com clareza</b>
<b>Fornecer conhecimentos científicos sólidos.</b>
<b>Proporcionar exemplificação de situações teóricas com situações práticas</b>
<b>Entender que a participação ativa do aluno é condição para aprendizagem</b>
<b>Promover a transferência das aprendizagens do aluno para solução de situações problemas.</b>
<b>Utilizar diferentes meios de observação do objeto de estudo: objetos reais, meios gráficos, palavras e mídias diversas.</b>
<b>Estimular o ensino/aprendizado das ações de modo que o aluno aja sabendo-se o que se faz e por que se faz.</b>
<b>Propor o trabalho independente como uma das formas de atuação do aluno</b>
<b>Desenvolver atividades em que os alunos possam reconhecer e superar suas limitações proporcionando o desenvolvimento de cada aluno.</b>
<b>Estimular o uso dos conhecimentos apresentados na disciplina, de maneira que os alunos participem de forma consciente na compreensão do mundo e de si mesmo.</b>
<b>Estimular a ajuda mútua e a crítica aberta no contexto coletivo.</b>

Deixar clara a maneira como cada aspecto do conteúdo contribui para o desenvolvimento do aluno
Considerar que a manipulação de objetos reais pode ser uma necessidade para o aprendizado de certos conteúdos.
Ter como meta o desenvolvimento de um tipo de pensamento que permita ao aluno desenvolver uma atitude criadora.
Envolver percepção, atenção, memória, pensamento e emoção nas atividades propostas.
Revelar coerência com a natureza do processo de assimilação de conhecimento pelos alunos.
Criar possibilidades de explicação para os fenômenos da realidade.
Selecionar conteúdos de aprendizado de diversas naturezas: procedimentos, conceitos, atitudes e valores.
Ajudar o aluno a se posicionar quanto ao modelo de sociedade que prefere.
Desafiar o aluno a pensar em problemas e questões sociais com foco no bem comum

Procedimentos da entrevistadora:

#### **Lembretes para início da conversa**

- Informações sobre o projeto de pesquisa: perguntar se o entrevistado tem alguma dúvida em relação às informações da carta de apresentação
- Resguardar eticamente a identidade do informante e solicitar assinatura do TERMO DE CONSENTIMENTO
- Reafirmar ao entrevistado a liberdade para dizer o que pensa ser relevante
- Assegurar o perfeito entendimento dos temas da conversa
- Pedir permissão para gravar

#### **ENCERRAMENTO**

- “No início desta conversa, apresentei meu projeto e meus objetivos. Teria mais algum comentário, informação ou sugestão que pudesse contribuir com esta minha tarefa? Poderia partilha-lo comigo?”
- Agradecimentos

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **ORIENTAÇÕES:**

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada **A docência universitária online: a prática dos professores de Cursos de Pedagogia no âmbito da UAB**, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna e Aldecí Cacique Calixto**.

Nesta pesquisa nós buscamos compreender **como o material didático que usa Internet e outros recursos de tecnologia de informação e comunicação é produzido e usado no processo de ensino/aprendizagem nos Cursos de Pedagogia a distância**.

Na sua participação você poderá contribuir concedendo entrevista por meio de ferramenta de comunicação por internet (Skype, MSN ou outros) que será gravada mediante sua autorização.

Sua participação é muito importante, mas estará livre para parar interromper sua declaração a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos pessoais envolvidos nesta pesquisa. Contudo, há vários benefícios envolvidos já que a compreensão da docência universitária online se torna importante na medida em que referencia outras experiências tanto dentro quanto fora dos espaços pesquisados e, também, nos permite equacionar melhor suas possibilidades e limitações.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviada por e-mail juntamente com o roteiro da entrevista e carta de apresentação da pesquisa, sendo solicitada a sua devolução devidamente assinada em formato PDF.

Em havendo qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Aldeci Cacique Calixto, pelos telefones (34) 3239-4163 ou (34) 9978-7294, no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia ou pelo e-mail [aldeci.cacique@gmail.com](mailto:aldeci.cacique@gmail.com).

Poderá, também, entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, .....de.....de 200.....



Aldeci Cacique Calixto

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_,  
documento de identidade \_\_\_\_\_ após ler as orientações do Termo de  
Consentimento Livre e Esclarecido, considero-me esclarecido quanto a todos os  
procedimentos da pesquisa e concedo livremente a entrevista solicitada autorizando sua  
gravação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado

**Exemplo de transcrição das entrevistas****Ficha de transcrição de entrevista**

Entrevista com sujeito 1 (S1) – IFES

Data: 12/12/2012

Local ou mídia: gabinete do professor na IFES

Pesquisadora: .... (mencionando o nome do entrevistado) a primeira questão é esta. Eu queria que você retomasse um pouco a gente já sabe muito do seu currículo, mas eu acho que ouvir de você é interessante. 'Mais ou menos um apanhado de como foi sua trajetória na Educação a distância, que atividades você já fez. Como foi sua inserção nesta história de educação a distância. Como você caiu nesta história?

S1: Tá. Então foi... Eh! Nos anos 80 que eu comecei a trabalhar na prefeitura de xxxx (cidade em que mora e trabalha) como professor da Educação Infantil dos primeiros anos do ensino fundamental como leigo. Porque naquela época quem atuava em educação geralmente era em projeto. Entrei num projeto como estudante universitário na época. Só que não tinha magistério de Ensino Médio. Aí tinha um curso do governo federal chamado Logos II, que a ...era um curso de formação de professores a distância.

Pesquisadora: Você fazia na época Pedagogia?

S1: Quando eu ingressei no projeto eu não era ainda aluno da Pedagogia não. Foi no decorrer do tempo que eu me tornei aluno do curso de Pedagogia. Aí como eu comecei a trabalhar neste projeto vinculado a associação de moradores, igreja e tal tinha convênio com a prefeitura a gente era como se fosse um estagiário, sabe? Um assistente, um colaborador, algo assim. Aí tinha esse curso do governo federal pra quem estava trabalhando na área de educação infantil e primeiros anos como leigo que não era formado podia fazer. A condição de fazer o curso era tá envolvido com o processo educacional. Então só podia fazer este curso quem tinha algum vínculo já com o trabalho educacional, com educação. Ele se chamava projeto Logos e era a distância. Era o magistério de 2o. grau só que com o sistema... na época chamava supletivo, né. Mas era a distância. Você recebia os fascículos, todo o material e aí você estudava e tinha as datas de você fazer as provas. Você fazia as provas de cada matéria. Tinha vários livros. Por exemplo, História da Educação, por exemplo, tinha 12 ou 14 livros. Por exemplo, História da Educação, por exemplo, tinha 12 ou 14 livros. Pequenos livrinhos. Aí você estudava cada livro daquele e fazia uma prova. Aí você conseguia êxito e ia passando, eliminando as matérias. E tinha os encontros presenciais que eram várias cidades. Eu cheguei a participar em xxx (menciona nome de cidade próxima) ...de encontro. Aqui em xxx (cidade em que mora). Acho que xxxxx(nome de outra cidade próxima) também eu cheguei a participar. Você tinha que ter uma carga horária presencial, de encontros presenciais, mas isso era uma carga horária mínima. Parece que na época era 160h que você tinha que fazer ao longo do curso... do curso todo.

Pesquisadora: Era de nível médio, então.

S1: Era de nível médio.

Pesquisadora: Era exigente?

S1: Era apertado para você passar nas provas. Eu mesmo cheguei a fazer uma prova de História da Educação..um dos fascículos lá umas três ou quatro vezes. Eu repeti a prova. Porque a prova, ela tinha um gabarito de correção que vinha do Ministério da Educação, só que ele tinha alguns erros de impressão, gráfico, e a pessoa que corrigia as provas era um técnico não era da área de educação não. Então, punha a sua prova do lado e aquele... aquele espelho que via... do outro (gesto de ticar, simulando a correção). Não você passou... não passou .. e tal. E aí lá pela terceira ou quarta vez, não me lembro direito mais. Eu sei que foi assim... acho que foi até umas cinco vezes, se não me falha a memória. Aí eu falei, mas não é possível que eu não passo nisso. Não tem condição... Aqui ...ela era uma pessoa muito bacana, muito legal. Era até uma moça muito educada. E ela deixou eu olhar. Não mas isso aqui está errado, ué. Isto não está certo não. Peguei o livro. Aí que ela.. Ela já tinha reprovado muita gente já (risos) Por conta do espelho dela lá. Ela tinha vários espelhos das provas porque elas iam ficando diferentes. Mas assim, tipo... num lugar a questão era aberta, num lugar ela era de marcar xis. Ela mudava passava para V ou F. Era o mesmo assunto. Ia mudando a forma da ...deste trabalho. Aí eu me habilitei, né. Recebi meu diploma. Meu diploma... tem até carteirinha de professor de 1a. a 4a. série. Veio lá ... Tinha um setor da secretaria estadual de educação que eu não me lembro o nome. Vinha de lá. O diploma não é de escola vinha de lá da Secretaria Estadual de Educação que tinha este convênio com o Ministério de Educação, porque o curso era do Ministério da Educação. Isso para mim foi uma experiência muito interessante, porque como aluno de escola regular... e aí você tem estudar aqueles livros sozinho... Aí tinha erros graves nos livros, né. Você não tinha a quem recorrer. Tinha as pessoas lá no polo, mas assim, geralmente eram pessoas que eram mais da área técnica que da área educacional. Acabavam que não resolviam muito não. Então foi muito interessante assim, para gente até entender um pouco porque não época tinha muita crítica em relação a estes cursos que eram feitos. O pessoal falava... até ironizavam... Ah! você fez foi Instituto Universal Brasileiro... que era curso assim... por correspondência...Então o pessoal implicava muito. Pegavam no pé da gente. Ah você não estudou nada...Mas era muito apertado porque não tinha assim jeitinho. Ou você conseguiam mostrar o que eles queriam lá de informação ou você ia sendo retido. Não tinha como. Você tinha que estudar muito. Tinha muito trabalho para fazer, sabe.

Pesquisadora: Além das provas?

S1:É. Eu até tenho aqui. Vou lhe mostrar (levantou para pegar livros no armário e o som ficou pouco claro em trecho muito pequeno) [...] De vez quando eu consulto uns livrinhos deste aqui. Na parte de matemática, por exemplo, é muito interessante. Tem Metodologia do Ensino da Matemática, Didática, Psicologia...

Pesquisadora: Todos estas disciplinas tinham esta coletânea de impressos..

S1: Matemática, por exemplo, era uns 18 livros e Metodologia da Matemática eu acho que eram 6. Tinha Matemática e Metodologia porque era 2o. grau, né.

Pesquisadora: Ah! então eles voltavam na matéria do ensino médio

S1: Tinha matéria básica