

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA EAD

- ideias de professores autores de material didático impresso -

ADRIENE STTÉFANE SILVA

Uberlândia/MG

2017

ADRIENE STTÉFANE SILVA

TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA EAD

- ideias de professores autores de material didático impresso -

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Educação e Comunicação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Tecnologia, Educação e Comunicação.
Área de concentração: Mídias, Educação e Comunicação.

Orientadora:
Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD).

Uberlândia/MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586t
2017 Silva, Adriene Sttéfane, 1988-
Teorias da aprendizagem na EAD : ideias de professores autores
de material didático impresso / Adriene Sttéfane Silva. - 2017.
136 f.

Orientadora: Silvana Malusá.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação
e Educação.
Inclui bibliografia.


1. Educação - Teses. 2. Ensino a distância - História - Teses. 3.
Material didático - Teses. 4. Livros didáticos - Teses. I. Malusá, Silvana.
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Tecnologias, Comunicação e Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



Prof(a). Dr(a). Adriana Cristina Omena dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof(a). Dr(a). Gilma Maria Rios
Instituto Master de Educação Presidente Antônio Carlos - IMEPAC



Prof(a). Dr(a). Silvana Malusá
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

“Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino”. (Leonardo da Vinci)

À Giovanna Marinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelas bênçãos recebidas em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais Celso e Adriana, por acreditarem em mim, sempre incentivando e apoiando-me em todos os momentos de minha caminhada rumo aos meus objetivos.

À Giovanna Marinho, filha amada e minha maior motivação. Obrigada por não só compreender as horas de estudos e viagens, mas também pelas palavras de incentivo e compreensão – *Mamãe, você tem que ir, vai ser uma vitória nossa!*

Ao meu marido Diêgo Marinho, pela paciência, dedicação e resiliência durante todo o percurso deste trabalho.

Ao meu irmão Hugo, pelo carinho.

Aos meus avós, pelo apoio sempre.

À Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD), muito mais que orientadora, uma verdadeira mãe, por acreditar nesta proposta de estudo e produto ousada, oferecendo-me tantas oportunidades de crescimento profissional e pessoal.

À equipe do PPGCE – UFU, sobretudo a professora Adriana Cristina Omena dos Santos e a dedicada Luciana de Almeida.

À amiga Mislene Dalila, pela parceria absoluta durante todo o programa de Mestrado.

Aos colegas do NEAD-UNIPAM, Flávio Carvalho, Flávio Daniel e Danilo Moreira e Álisse Silveira, Jéssica Silveira e Pedro Sérgio pelas inúmeras substituições nos momentos em que precisei ausentar-me.

Aos colegas Eliphas Levi e Cláudio Vaz, pelo auxílio junto aos meus orientandos e infinitas bancas de TCC.

Aos dirigentes do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, Milton Roberto, Henrique Carivaldo, Fagner de Deus, João Wander, Renato Borges, pelo incentivo e apoio durante toda a trajetória do Mestrado.

Aos queridos Marcos Rassi, Eunice Caixeta e Roberto Carlos, por despertarem em mim o gosto pela docência e pesquisa.

Aos queridos parceiros Agenor Gonzaga e Pablo Fonseca, por contribuírem com seus conhecimentos para a concretização deste estudo.

A todos os professores autores de material didático que colaboraram com esta pesquisa, meu muito obrigado.

Enfim, a todos que ajudaram de uma forma ou outra para a elaboração desta dissertação.

RESUMO

SILVA, Adriene Stéfane. Teorias da aprendizagem na EaD - ideias de professores autores de material didático impresso. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Comunicação e Educação - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2016, 128f.

Estudar Educação, sobretudo a Educação a Distância, significou descobrir novos caminhos e concepções, além de levantar discussões sobre novos paradigmas que precisam ser investigados no ensino superior brasileiro a distância. Inserido na linha de pesquisa *Midias, Educação e Comunicação*, este estudo abordou as ideias de professores autores de material didático impresso frente às teorias de aprendizagem, compreendendo o grau de conhecimento dos sujeitos em relação às concepções de aprendizagem propostas pelos pensadores que compõe cada uma das teorias de aprendizagem apresentadas, e como os docentes promovem a instrumentalização dessas teorias durante a concepção de conteúdo didático impresso para a EaD. A hipótese defendida foi a de que esses profissionais são capazes de compreender as principais concepções das teorias de aprendizagem, no entanto apresentam dificuldades de transpor tais premissas como subsídios para a construção de materiais didáticos impressos. Para isso, esta pesquisa apresentou, como objetivos gerais, investigar, estudar e compreender quais são as bases epistemológicas das Teorias de Aprendizagem na elaboração de material didático impresso para a EaD, perante os documentos oficiais propostos pelo MEC, visando a registrar e analisar as ideias dos professores autores de material didático impresso, para a EaD, frente às Teorias de Aprendizagem. Além disso, buscou-se compreender a Educação a Distância sob uma perspectiva histórica e identificar as metodologias e práticas pedagógicas adotadas por essa modalidade; estudar quais as principais Teorias de Aprendizagem e compreender de que forma essas principais teorias se fazem presentes na EaD; e identificar e discutir as Teorias de aprendizagem que fundamentam às práticas e modelos proposto na elaboração de material impresso para EaD, frente às ideias dos sujeitos da pesquisa. Esta é uma pesquisa exploratório-analítica com abordagens qualitativa e quantitativa, que utilizou como instrumento de pesquisa um questionário com perguntas fechadas (Escala Likert, com cinco pontos) além de 1 questão aberta (utilizando-se da Análise de Conteúdo proposta por Bardin). Em síntese, os resultados confirmaram a hipótese inicial do estudo, revelando que apesar de os professores autores entrevistados demonstraram conhecer as teorias de aprendizagem, possuem dificuldades em reconhecê-las e/ou instrumentalizá-las durante a concepção dos conteúdos didáticos impressos para a EaD. Contudo, mostraram-se cientes da importância da utilização de tais teorias para a construção dos conteúdos, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Tal fato confirma a percepção de que os docentes pesquisados demonstram conhecimentos satisfatórios sobre as características das teorias de aprendizagem, no entanto, não conseguem transpor tais conhecimentos para a elaboração de elementos que denotem as estratégias propostas pelas abordagens de aprendizagem, visando a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem efetivo por meio de material didático impresso na EaD.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Malusá (PhD).

Palavras-chave: teorias de aprendizagem, EaD, material didático impresso.

ABSTRACT

ABSTRACT

SILVA, Adriene Sttéfane. Learning theories in DE (Distance Education) – ideations of author teachers of printed teaching material. Dissertation (Masters in Education) – Postgraduate Program in Technology, Communication and Education - Education College. Federal University of Uberlândia – UFU, 2016, 128f.

Studying Education, especially Distance Education, meant discovering new paths and conceptions, as well as raising discussions about new paradigms that need to be investigated in Distance Higher Education in Brazil. Inserted in the Media, Education and Communication research line, this study approached the author teachers' ideations of printed teaching material concerning learning theories, understanding the degree of knowledge of the individuals in relation to learning conceptions proposed by the thinkers who compose each of the learning theories presented, and how teachers promote the instrumentation of these theories during the development of printed teaching material for DE. The defended hypothesis was that these professionals are able to understand the main conceptions of learning theories. However, they present difficulties to overstep such premises as subsidies for the construction of printed teaching materials. In this regard, this research presented as general objectives the investigation, study and understanding of the epistemological bases of the Learning Theories in the development of printed teaching material for DE before the official documents proposed by the Education Ministry – MEC, aiming at registering and analyzing the ideations of the author teachers of printed teaching material for DE concerning Learning Theories. In addition, we sought to understand Distance Education from a historical perspective and to identify the methodologies and pedagogical practices adopted by this method, also study the main learning theories and understand how the main theories are present in DE; identify and discuss these theories which are based on the practices and models proposed in the development of printed teaching material for DE, before the individuals' ideations in the research. This is an exploratory-analytical research with qualitative and quantitative approaches, which used a questionnaire with closed questions (Likert Scale, with five points) in addition to 1 open-ended question (using the Content Analysis proposed by Bardin) as survey instrument. In summary, the results confirmed the initial hypothesis of the study, revealing that although the author teachers interviewed showed their knowledge of learning theories, they have difficulties in recognizing and / or using them during the development of printed teaching contents for DE. However, they were aware of the importance of using such theories for the development of contents aiming at improving the teaching and learning process. This fact confirms the perception that the teachers studied demonstrate satisfactory knowledge about the characteristics of the learning theories. However, they cannot transpose such knowledge to the elaboration of elements that denote the strategies proposed by learning approaches, aiming to contribute to the effective teaching and learning process through printed teaching material for DE.

Advisor: Dr. Silvana Malusá (PhD).

Keywords: Learning theories, Distance education, Printed teaching material.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Disciplinas a serem produzidas para o Curso de Letras

Quadro 2. Disciplinas a serem produzidas para o Curso de Pedagogia

Quadro 3. Disciplinas a serem produzidas para o Curso de Administração

Quadro 4. Disciplinas a serem produzidas para o Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Amostra dos sujeitos pesquisados

Tabela 2. Distribuição de frequências sexo

Tabela 3. Distribuição de frequências faixa etária

Tabela 4. Distribuição de frequências Titulação: maior título

Tabela 5. Ano de conclusão

Tabela 6. Área de Formação

Tabela 7. Nível de ensino em qual atua

Tabela 8. Atuação docente na EAD

Tabela 9. A abordagem comportamentalista tem como ideia central a proposta de que a aprendizagem ocorre como uma mudança comportamental

Tabela 10. Esta teoria contempla a aprendizagem como o resultado de uma sucessão de processos de condicionamento

Tabela 11. Supõe que o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (consequências)

Tabela 12. A aprendizagem ocorre por meio do condicionamento dos reflexos, e na construção de novas conexões estímulo-resposta

Tabela 13. Segundo o Condicionamento operante, a recompensa/esforço, é encarada com a condição fundamental da aprendizagem

Tabela 14. Enfatiza a cognição, o ato de conhecer, como o ser humano conhece o mundo

Tabela 15. A construção do conhecimento se dá através da interação da experiência sensorial e da razão

Tabela 16. As estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação

Tabela 17. Leva em consideração o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envolvida no plano cognitivo

Tabela 18. A interação com o meio (pessoas e objetos) são necessários para o desenvolvimento do indivíduo

Tabela 19. A aprendizagem envolve intelecto, corpo e sentimentos de maneira inseparável

Tabela 20. Valoriza a autorrealização e o crescimento pessoal

Tabela 21. Considera que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui

Tabela 22. O aprendiz é visto como sujeito, e a autorrealização é enfatizada

Tabela 23. A aprendizagem é penetrante e influi nas escolhas e atitudes do aprendiz

Tabela 24. Índice Teoria Comportamentalista

Tabela 25. Índice Teoria Cognitivista

Tabela 26. Índice Teoria Humanista

Tabela 27. Matriz de Correlação

Tabela 27. Para você, como professor autor de material didático impresso para a EaD, qual a principal Teoria de Aprendizagem aplicada na construção do material didático?

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

ABT - Associação Brasileira de Teleducação

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa CFE – Conselho Federal de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DOU – Diário Oficial da União

EAD – Educação a Distância

ECA - Escola de Comunicações e Artes

ECA/USP – Escola da Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo Fenaj –
Federação Nacional dos Jornalistas

IES – Instituição de Ensino Superior

IES – Instituições de Ensino Superior

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes Básicas MEC – Ministério da Educação e Cultura

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultural SPSS – Statistical Package for Social Sciences

NEAD – Núcleo de Educação a Distância

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TIC – Tecnologia de Informação e
Comunicação

TICS - Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UC – Universidades Corporativas

UFTM - Universidade Federal do Mato Grosso

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIPAM – Centro Universitário de Patos de Minas

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DOS PRINCIPAIS ASPECTOS.....	21
2.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO MUNDO	21
2.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	26
2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: METODOLOGIAS E PRÁTICAS	28
3 AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM	35
3.1 ABORDAGEM TRADICIONALISTA	35
3.1.1 Implicações Educacionais da abordagem tradicionalista	37
3.2 ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA	38
3.2.1 Ivan Pavlov e o Condicionamento Clássico	39
3.2.1.1 <i>Implicações Educacionais do Condicionamento Clássico.....</i>	<i>40</i>
3.2.2 John Watson e o Ambientalismo	41
3.2.2.1 <i>Implicações Educacionais do Ambientalismo</i>	<i>42</i>
3.2.3 Skinner e o Condicionamento Operante	42
3.2.3.1 <i>Implicações Educacionais do Condicionamento Operante</i>	<i>43</i>
3.3 ABORDAGEM COGNITIVISTA	44
3.3.1 Bruner e a Teoria da Representação	45
3.3.1.1 <i>Implicações Educacionais da Teoria da Representação.....</i>	<i>46</i>
3.3.2 Jean Piaget e o Desenvolvimento Humano por meio da abordagem Cognitivista	47
3.3.2.1 <i>Implicações Educacionais da Teoria do Desenvolvimento Humano por meio da abordagem Cognitivista</i>	<i>48</i>
3.3.3 Lev Vygotsky e a Teoria Cultural/Cognitiva	49
3.3.3.1 <i>Implicações Educacionais da Teoria Cultural/Cognitiva.....</i>	<i>50</i>
3.3.4 Ausubel e a Aprendizagem Significativa	50
3.3.4.1 <i>Implicações Educacionais da Aprendizagem Significativa.....</i>	<i>52</i>
3.4 ABORDAGEM HUMANISTA	52
3.4.1 Carl Rogers e a Abordagem Rogeriana	53
3.4.1.1 <i>Implicações Educacionais da Abordagem Rogeriana</i>	<i>54</i>
3.4.2 George Kelly e a Psicologia dos Construtos	55
3.4.2.1 <i>Implicações Educacionais da Psicologia dos Construtos.....</i>	<i>55</i>
3.4.3 Paulo Freire e Pedagogia Libertadora	56
3.4.3.1 <i>Implicações Educacionais da Pedagogia Libertadora</i>	<i>57</i>
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: DELINEANDO DA PESQUISA	59
4.1 ABORDAGEM DE PESQUISA	59
4.2 LOCAIS DA PESQUISA	60
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA	60
4.3.1 Critérios de Inclusão	61
4.3.2 Critérios de exclusão	61
4.4 RISCOS E/OU DESCONFORTOS E BENEFÍCIOS	61
4.4.1 Riscos e/ou desconfortos	61
4.4.2 Benefícios	62

4.5 O INSTRUMENTO DE PESQUISA	62
4.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	63
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
5.1 DADOS GERAIS SOBRE OS SUJEITOS PESQUISADOS	66
5.1.1 Sexo	66
5.1.2 Faixa etária	67
5.1.3 Titulação: maior título	67
5.1.4 Ano de conclusão	68
5.1.5 Área de Formação.....	70
5.1.6 Nível de ensino no qual atua	73
5.1.7 Atuação docente na modalidade EaD.....	74
5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE	76
5.2.1 Concepções acerca da teoria de aprendizagem Comportamentalista	76
5.2.1.1 <i>A abordagem comportamentalista tem como ideia central a proposta de que a aprendizagem ocorre como uma mudança comportamental.</i>	76
5.2.1.2 <i>Esta teoria contempla a aprendizagem como o resultado de uma sucessão de processos de condicionamento</i>	77
5.2.1.3 <i>Supõe que o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (consequências)</i>	78
5.2.1.4 <i>A aprendizagem ocorre por meio do condicionamento dos reflexos, e na construção de novas conexões estímulo-resposta.</i>	79
5.2.1.5 <i>Segundo o Condicionamento operante, a recompensa/esforço, é encarada com a condição fundamental da aprendizagem.</i>	80
5.2.2 Concepções acerca da teoria de aprendizagem Cognitiva.....	81
5.2.2.1 <i>Enfatiza a cognição, o ato de conhecer, como o ser humano conhece o mundo.</i>	81
5.2.2.2 <i>A construção do conhecimento se dá através da interação da experiência sensorial e da razão.</i>	82
5.2.2.3 <i>As estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação</i>	83
5.2.2.4 <i>Leva em consideração o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envolvida no plano cognitivo</i>	84
5.2.2.5 <i>A interação com o meio (pessoas e objetos) são necessários para o desenvolvimento do indivíduo</i>	85
5.2.3 Concepções acerca da teoria de aprendizagem Humanista	86
5.2.3.1 <i>A aprendizagem envolve intelecto, corpo e sentimentos de maneira inseparável</i>	86
5.2.3.2 <i>Valoriza a autorrealização e o crescimento pessoal</i>	87
5.2.3.3 <i>Considera que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui.</i>	88
5.2.3.4 <i>O aprendiz é visto como sujeito, e a autorrealização é enfatizada</i>	89
5.2.3.5 <i>A aprendizagem é penetrante e influi nas escolhas e atitudes do aprendiz</i>	89
5.3 CORRELAÇÕES	92
5.4 QUESTÃO ABERTA	94
5.4.1 Justifique.....	97
5.4.1.1 <i>Aprendizagem e Interação</i>	97
5.4.1.2 <i>Diversas teorias para a construção do material didático</i>	98
5.4.1.3 <i>Aluno como sujeito ativo do processo</i>	100
5.4.1.4 <i>Aprendizagem e conhecimento prévio do aluno</i>	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102

REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	114
APÊNDICE A - COMPROVANTE DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO CEP/UFU	114
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	120
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	123
APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DE ANÁLISE ESTATÍSTICA	124
APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE REVISÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	125
APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE REVISÃO EM LÍNGUA INGLESA.....	126
PRODUTO – II.....	127
TEORIAS DE APRENDIZAGEM NA EAD: ABRINDO A CAIXA DE PANDORA ..	127
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE DESENVOLVIMENTO	128
1.1 RECURSOS NECESSÁRIOS.....	129
1.2 CUSTOS	130
1.3 ANÁLISE SWOT.....	130
1.4 CANVAS.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	134

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento da modalidade de Educação a Distância (EaD) como uma proposta eficiente de ensino-aprendizagem foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), e regulamentada em 2005, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4361, de 2004.

Nesse sentido, tal regulamentação conceitua EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005). Dessa forma, o suporte didático-metodológico ofertado pelos conteúdos e materiais didáticos é fundamental para que ocorra de forma efetiva um processo de ensino e aprendizagem, uma vez que tais recursos didáticos devem balizar a interação entre os sujeitos, de forma a promover a autonomia do discente, concepções essas reforçadas pela Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016 - Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

Partindo desse contexto, os conteúdos devem ser concebidos em forma de materiais didáticos balizados por padrões de *design* educacional e pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, elaborados pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância, publicado em agosto de 2007. De acordo com a proposta de Material Didático explicitado nesse documento, os conteúdos didáticos devem ser elaborados de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos propostos pelo projeto pedagógico do curso.

O mesmo documento sinaliza que a construção de conteúdo, sobretudo o impresso, deve ser pensado e concebido de acordo com as especificidades de aprendizagem do discente da EaD. Os textos devem ser elaborados segundo uma proposta dialógica, propondo o desenvolvimento da autonomia dos discentes, bem como ser estruturados em uma proposta de hipertextualidade. Deve-se detalhar as competências cognitivas e habilidades a serem alcançadas em cada aula.

Para tanto é necessário que os docentes responsáveis pela elaboração de conteúdos sejam capacitados para a produção de conteúdos específicos para a EaD e estejam atentos às necessidades de aprendizagem particulares do discente da modalidade de EaD. Além disso,

devem ser integrados a uma equipe multidisciplinar que possa auxiliá-los na construção do material (BRASIL, 2007).

Nosso interesse sobre este estudo surgiu diante da atuação profissional, tanto na Docência Universitária da modalidade presencial e a distância, e como Designer Educacional do Núcleo de Educação a Distância de uma Instituição de Ensino Superior. Diante dos desafios cotidianos, puderam-se perceber as dificuldades em relação ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e conteúdos didáticos que nortegassem de fato um processo efetivo de ensino e aprendizagem, sobretudo na concepção de material didático impresso – Livro-Texto.

Nesse sentido, identificar quais são as principais Teorias de aprendizagem e de que forma elas podem contribuir para a construção de um material didático impresso para a EaD, que possibilite a consolidação da aprendizagem, é de extrema relevância. Para tanto, deve-se perceber as ideias dos professores autores de conteúdos para EaD, em relação às contribuições e aplicações das Teorias de aprendizagem na concepção e elaboração de conteúdos.

A partir da análise das propostas do Ministério da Educação, que orientam a produção de material impresso, observa-se que de forma muito objetiva é proposto o *design* de conteúdo, no entanto as Teorias de Aprendizagem que subsidiam a proposta de ensino não são explicitadas. Diante desse cenário são apresentados dois problemas a ser investigados:

1) Quais as bases epistemológicas das Teorias de Aprendizagem na elaboração de material didático impresso para a EaD, perante os documentos oficiais propostos pelo MEC?

2) Quais as ideias dos professores autores de material didático impresso, frente às Teorias de aprendizagem para a EaD?

Com o intuito de identificar tais ideias, a presente pesquisa propõe um estudo de cunho quali-quantitativo, que deverá ser realizado por meio de dados coletados por um instrumento de pesquisa, que tem o objetivo de verificar e apresentar as concepções dos sujeitos pesquisados, em relação às Teorias de aprendizagem frente à construção de materiais didáticos impressos para a EaD.

A construção do instrumento de pesquisa utilizado baseou-se em vários trabalhos já publicados¹. Trata-se do desdobramento de uma pesquisa maior intitulada DOCÊNCIA

¹ a) MORAIS, Robson Santos. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: saberes pedagógicos necessários à formação do professor de CIÊNCIAS CONTÁBEIS // b) NUNES, Sérgio Inácio. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico. // c) ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta . DOCÊNCIA ONLINE: ser professor em cursos de turismo a

UNIVERSITÁRIA: contradições e expectativas dos docentes e nos documentos de regulação dos cursos de Administração de Empresa, Ciência Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste do Brasil, vinculado ao Grupo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas, sob coordenação da Profa. Dra. Silvana Malusá (Ph.D), aprovado pela UFU e certificado no CNPq, sob o número “1877760681965074

O interesse em desenvolver uma pesquisa sobre as Teorias de Aprendizagem na EaD, as ideias de professores autores de material didático impresso, parte não apenas da importância de analisar e compreender as Teorias de Aprendizagem e suas implicações na EaD, mas também de refletir sobre as ideias e concepções dos professores autores acerca do processo de aprendizagem e sua fomentação na elaboração dos conteúdos destinados à EaD.

Tal reflexão é necessária e relevante, tendo em vista que a compreensão e a utilização das Teorias de Aprendizagem são extremamente importantes para a consolidação da aprendizagem, sobretudo na EaD, onde o professor se faz presente, pelo material didático, mesmo estando distante espacialmente ou temporalmente.

Dessa forma, acredita-se que, além do conhecimento instrumental em relação aos conteúdos a serem produzidos, o professor autor de material didático impresso para a EaD, tem como demanda uma maior extensão crítica e saberes pedagógicos, o que pode requerer conhecimento teórico e prático das Teorias de Aprendizagem; daí a importância de refletir sobre as ideias desse sujeito acerca das Teorias de Aprendizagem e suas contribuições para os conteúdos para EaD.

Diante dessa premissa, o presente estudo teve como objetivo geral: investigar, estudar e compreender quais são as bases epistemológicas das Teorias de Aprendizagem na elaboração de material didático impresso para a EaD, perante os documentos oficiais propostos pelo MEC, visando a registrar e analisar as ideias dos professores autores de material didático impresso, para a EaD, frente às Teorias de Aprendizagem.

Com o intuito de atingir o objetivo geral, elencaram-se os seguintes objetivos específicos:

distância // d) FERREIRA, Jociene Carla Bianchini. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo. // e) BERNARDINO JUNIOR, Roberto. Docência universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia.

- 1) Compreender a Educação a Distância sob uma perspectiva histórica e identificar as metodologias e práticas pedagógicas adotadas por essa modalidade;
- 2) Estudar quais as principais Teorias de Aprendizagem e compreender de que forma as principais essas teorias se fazem presentes na EaD;
- 3) Registrar e construir todo o procedimento metodológico da pesquisa, bem como o instrumento a ser aplicado;
- 4) Identificar e discutir as Teorias de aprendizagem que fundamentam às práticas e modelos proposto na elaboração de material impresso para EaD, frente às ideações dos sujeitos da pesquisa.

Assim, será apresentado no próximo capítulo a “Educação a distância: uma retrospectiva histórica dos principais aspectos”, onde apresentamos e discutimos o surgimento e desenvolvimento da modalidade EaD no mundo e no Brasil, bem como as principais metodologias e práticas pedagógicas, com ênfase no desenvolvimento didático e tecnológico dos conteúdos distribuídos em gerações. No terceiro capítulo, “As Teorias de Aprendizagem”, expomos as principais abordagens e autores referentes aos processos de ensino e aprendizagem e suas implicações educacionais. Explicitando a metodologia do trabalho de campo, há o quarto capítulo, Trajetória metodológica – delineando a pesquisa. Ao finalizar, o quinto capítulo apresenta os Resultados e discussões deste trabalho.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma retrospectiva histórica dos principais aspectos

Neste capítulo será realizada uma retrospectiva histórica dos principais aspectos ligados à modalidade de educação a distância no mundo e no Brasil. Serão abordadas temáticas como regulamentações e legislação da EaD, o percurso histórico do surgimento e estabelecimento da modalidade como paradigma educacional, e por fim as principais tecnologias, metodologias e padrões didáticos utilizados pela EaD como facilitadores do processo do processo de ensino e aprendizagem.

2.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO MUNDO

A Educação a Distância (EaD) pode ser entendida como a modalidade de educação que permite a ocorrência do processo e ensino-aprendizagem, mesmo que professor e aluno estejam separados espacialmente e/ou temporalmente. Em consonância com essa abordagem, o Decreto Lei 5.622 de 19 de dezembro de 2005, Capítulo I, Art. 1º, entende a Educação a Distância como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p.5).

Atualmente a EaD assume um papel de destaque no cenário educacional, principalmente devido à expansão da modalidade pelo Brasil e pelo Mundo. Dados do Ministério da Educação (MEC) comprovam essa realidade no Brasil, uma vez que

[...] retratam o processo expansionista vivenciado pela educação superior no Brasil e o efetivo incremento do número de IES, com cursos a distância, passando de 25 (vinte e cinco) IES, em 2002, para 150 (cento e cinquenta), em 2012, das quais 80 (oitenta) são IES públicas e 58 (cinquenta e oito) Instituições Federais. (BRASIL, 2015, p. 3)

Cumprе salientar que o reconhecimento da EaD como uma proposta eficiente de ensino-aprendizagem no Brasil foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), regulamentada pelo Decreto nº 5622, publicado no D.O.U de 20 de dezembro de 2005, com normatização definida na Portaria

Ministerial nº 4361, de 2004. Em 3 de abril de 2001, a Resolução nº1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Anteriormente ao processo de definição e regulamentação no Brasil, o caminho da EaD, desde o princípio, já se configurava como uma proposta de ensino e aprendizagem. Podemos encontrar indícios da Educação aplicada a distância nas Epístolas de São Paulo, quando se fazem referências às epístolas trocadas entre os primeiros cristãos, ou ainda, nas cartas dos filósofos gregos. No entanto, a primeira configuração mais evidente de educação a distância de que se tem referência, foi com o advento da imprensa no início do século XV, quando a EaD era sempre associada à tipologia impressa. (ABED, 2015).

No século XVIII, nos Estados Unidos, mais especificamente em Boston, apresenta-se a primeira prática de EaD de forma mais objetiva, em que um professor de taquigrafia passa a ofertar lições via correspondência. Sobre isso, Piconez (2003, pp. 2-3) postula que:

[...] um primeiro marco da educação a distância foi o anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips: ‘Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston.’ Em 1833, um anúncio publicado na Suécia já se referia ao ensino por correspondência e na Inglaterra, em 1840, Isaac Pitman sintetiza os princípios da taquigrafia em cartões postais que trocava com seus alunos.

Na Inglaterra, no século XIX, pela primeira vez a educação a distância foi utilizada de forma institucionalizada, pois em “[...] em 1858, a Universidade de Londres, com o aval da Rainha Vitória, criou o *External Programme*, que permitiu a estudantes de outras localidades receberem Educação a Distância.” (ABED, 2015, p. 14). Desta forma, a Universidade de Londres pode ser considerada a primeira universidade no mundo a ofertar a modalidade de EaD, abrindo caminho para que essa modalidade se espalhasse gradativamente por toda a Europa e consequentemente pelo mundo.

Durante período compreendido pelo fim do século XIX e início do século XX, grandes universidades reconhecidas mundialmente, tais como Oxford, Cambridge e Universidade de Chicago, adotaram a EaD como uma das modalidades de ofertas de cursos. Tal situação contribuiu para demonstrar que a EaD era uma opção viável de ensino-aprendizagem, além de proporcionar o desenvolvimento de novas metodologias para a proposta e ensino a distância. (LITTO, 2010).

Ainda durante o século XX, a Segunda Guerra Mundial e a necessidade de formação rápida e eficaz de novos recrutas demandaram e incentivaram novas experiências voltadas para o ensino a distância, como, por exemplo, a experiência de Fred Keller, voltada para o ensino e treinamento para recepção do Código Morse. (KELLER, 1983). Com o fim dos conflitos, as experiências formatadas no período de guerra passaram a ser utilizadas na Europa e na Ásia, mais especificamente no Japão, para promover a interação de atingidos pela Guerra e o desenvolvimento de novas habilidades e capacitações para a grande massa de refugiados advindos do êxodo rural. (NUNES, 2009)

No fim do século XX, com a expansão dos meios de comunicação, mais especificamente da internet, a EaD tornou-se cada vez mais popular, graças principalmente às novas propostas de interatividade, mais ágeis e práticas, tais como o *chat*, o *e-mail*, as videoconferências, dentre outras. Nesse momento, já sinalizava outra tipologia de EaD, concebendo uma método que possibilitasse ao aluno ser bidirecional, ou seja, receber informações e rapidamente interagir com as mesmas através da virtualidade.

Consoante a essa perspectiva, a *Jones International University*, do Colorado, EUA, foi a primeira universidade a ser reconhecida por ofertar cursos totalmente *on-line*, na segunda metade da década de 1990. A flexibilidade e a expansão da proposta de ensino e aprendizagem que extrapolasse as barreiras geográficas e muitas vezes temporais fez com essa modalidade atraísse cada vez mais adeptos, contribuindo para a popularização da EaD pelo mundo (LITTO, 2010).

Desta forma, um novo cenário para a EaD passa a ser delineado, uma vez que, como metodologia de ensino, essa modalidade torna-se largamente utilizada em todo o mundo como método de ensino-aprendizagem, nas mais diferentes abordagens e níveis de ensino, seja eles formais ou não (NUNES, 2009; LITTO, 2010)

No ensino superior, a EAD tende a atender as necessidades da sociedade, principalmente àquelas que dizem respeito ao mundo do trabalho, no sentido de concretizar, de forma rápida e flexível, a formação de profissionais (BRUNNER, 2004). De acordo com Schlickmann, Roczanski e Azevedo (2012, p. 12), em relação à utilização da EAD no ensino superior em uma perspectiva mundial, é possível constatar que:

a variedade de cursos oferecidos nas diferentes áreas do conhecimento, as possibilidades oferecidas aos estudantes no sentido de cada vez mais tornar o acesso facilitado àqueles que por múltiplas razões não conseguem ter acesso ao ensino tradicional, além de sua difusão por todas as regiões do globo e com uma bagagem de experiência histórica considerável.

É importante destacar que a expansão da metodologia EAD, bem como a criação de políticas públicas, por parte de muitos países, tende a democratizar o acesso à educação superior, contribuindo para o combate à marginalização de grande parte da população mundial (UNESCO, 1997).

Nos programas de pós-graduação *lato sensu*, a utilização da metodologia EAD, nas últimas décadas, está vivenciando de forma muito considerável e notória um movimento expansionista. Graças aos avanços das tecnologias da comunicação e informação (TICs), novos cursos de pós-graduação, com novos designs e propostas pedagógicas estão sendo ofertados em todos os continentes. (LONGO, 2009; LITTO, 2010). Nesse sentido, Longo (2009, p. 216) acredita que:

Atendendo às legítimas aspirações em relação ao exercício de uma profissão, os cursos de pós-graduação *lato sensu* em regime de EAD devem propiciar o pleno desenvolvimento do estudante como ser social, de forma que ele possa se ajustar à dinâmica da vida em sociedade.

Não obstante a demanda de especialização profissional da pós-graduação, a EAD vem conquistando novos espaços, rompendo os paradigmas e formalismos. Assim como a recente expansão da metodologia de ensino a distância vivenciada na América Latina, África e Ásia, e já consolidada na América do Norte e Europa, novos espaços e processos formadores, buscam na EAD e em suas ferramentas, referências e propostas para consolidação de processos de ensino-aprendizagem. Consoante a isso, Nunes (2009, p.3), afirma que:

[...] atualmente, mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a educação a distância em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes. A educação a distância tem sido largamente usada para treinamento e aperfeiçoamento de professores em serviço [...].

Além disso, Nunes (1992) complementa dizendo que programas não formais de ensino, nas mais diversas áreas do conhecimento, vêm sendo amplamente utilizados para a formação de adultos, seja pela iniciativa privada, seja por organizações governamentais. Tal panorama propicia o crescimento e desenvolvimento de programas de aperfeiçoamento, ensino e treinamento na modalidade EaD, sinalizando um novo paradigma em relação à utilização da metodologia em EaD nas organizações.

Nesse sentido, a EaD no ensino profissionalizante e na formação corporativa torna-se uma metodologia cada vez mais disseminada e valorizada. Confirmando esse cenário,

Torres (2009, p. 196), afirma que “atualmente, a utilização da EAD no ensino profissionalizante está universalizada”. Programas de treinamento e de instrução de ofício são cada vez mais comuns, como ferramentas formadoras, e a metodologia EaD passa a atender à demanda de profissionais que já atuam no mercado de trabalho e necessitam de formação e/ou atualizações.

A flexibilidade temporal e espacial ofertada pela modalidade de ensino a distância, bem como as possibilidades de iterações síncronas e assíncronas, são fatores determinantes para o sucesso da EaD no ensino profissionalizante. Deve-se atentar também, para a abordagem didática dos conteúdos, que devem estar condizentes com o público-alvo em questão, ou seja, apresentar elementos e conexões com as demandas profissionais dos discentes, apresentando contextualizações e exemplos que associem a teoria com a prática cotidiana dos cursistas. (TORRES, 2009).

Acerca da EaD dentro da educação corporativa, a capacitação e treinamento de funcionários por meio da metodologia EaD possibilita a preparação do colaboradores em menor tempo e ao menor custo, o que não seria possível na modalidade presencial, isso graças ao avanço dos recursos e métodos de ensino, propondo uma “articulação entre educação e treinamento, conferindo estratégias de ensino e objetivos de aprendizagem” (MARTINS, 2009, p.225).

A interface EaD e educação corporativa têm-se revelado como um campo promissor a ser explorado, que já apresenta muitos frutos. Beneficiando-se dessa interface, muitas organizações passaram a investir na criação e manutenção das chamadas universidades corporativas (UA) a distância. Segundo Meister (1999, p. 8), a universidade corporativa pode ser caracterizada como “um guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e a educação de funcionários, clientes e fornecedores, buscando otimizar as estratégias organizacionais, além de um laboratório de aprendizagem para a organização de um polo permanente”.

Para Silva (2009) a educação corporativa e a EaD possuem relações muito estreitas, principalmente quando se trata das universidades corporativas, que em sua maior parte, adotam a metodologia EaD. Nessa perspectiva, “atualmente, estima-se que mais de por cento das empresas estrangeiras americanas e europeias que adotaram a UC fazem uso regular de projetos em EAD.” (SILVA, 2009, p. 235). Consoante a isso:

é nas empresas que a EAD mais encontrou terreno para seu crescimento; por sua vez, é por intermédio da EAD que a educação corporativa encontrou condições para sua expansão, atendendo a muito mais pessoas que seria

possível se os processos educacionais fossem presenciais. (SILVA, 2009, p. 232).

Em concomitância com Silva (2009), Martins (2009, p. 228) menciona que “[...] a EAD, com sua Metodologia e seus recursos tecnológicos de aprendizagem, tem contribuído para mudar o cenário do desenvolvimento de pessoas”. Assim pode-se inferir que a EAD, mais uma vez, se mostra como um modelo didático promissor em relação aos processos de ensino-aprendizagem, sejam eles formais ou não-formais.

Portanto, podemos perceber, por meio de pontos marcantes na história da EaD no mundo que, ao longo dos tempos, esse modelo de ensino-aprendizagem passou e ainda passa por diversas transformações. Influenciadas principalmente pelos recursos tecnológicos que balizam a transmissão de conteúdo, tais mudanças têm resultado em grandes evoluções no que tange às metodologias, proporcionando uma expansão considerável da modalidade nas mais diversas categorias de ensino.

É necessário, porém, compreendermos o surgimento e a evolução da EaD no Brasil, com o intuito de perceber as semelhanças com as práticas desenvolvidas em outros países do mundo, bem como as rupturas e permanências das metodologias intrínsecas ao ensino a distância, além de delinear as contribuições para a expansão de práticas de ensino-aprendizagem pelo território nacional.

2.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

No Brasil, a EaD teve como marco inicial o século XX. Para definir esse marco, anúncios de jornais do estado do Rio de Janeiro, que ofertavam cursos por correspondência, principalmente cursos de datilografia, são fontes que sinalizam o uso dessa modalidade de ensino, mesmo de forma ainda incipiente. Podemos citar alguns acontecimentos relevantes na institucionalização da EaD no país, tais como a chegada da filial da norte-americana Escolas Internacionais, em 1904 e em 1913, as primeiras discussões sobre a oferta de cursos rápidos a distância, propostas de Faculdade Livre de Direito de São Paulo, na pessoa do seu vice-diretor Alberto Sousa. (ABED, 2015).

Segundo Alves (2009), outra ação relevante para a expansão e concretização da EaD no Brasil foi a criação da Rádio Sociedade, pela Academia Brasileira de Ciências. A Rádio Sociedade transmitia informativos e diversos cursos – como de inglês, radiotelefonia,

telegrafia - além de palestras de divulgação científica. Em 1936, a Rádio Sociedade foi doada à Administração pública, e hoje é conhecida como Rádio MEC.

Nas décadas seguintes, outras iniciativas de EaD via rádio foram concebidas, como a fundação do Instituto Radiotécnico Monitor, em 1939, e a criação da Fundação Padre Anchieta, em 1960. Já na década seguinte, especificamente em 1978, foi fundada no Brasil a primeira experiência de EaD via TV aberta, o Telecurso 2º Grau, que surgiu da parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta, que, a partir de 1981, também passou a ser veiculado o Telecurso 1º Grau. Ao longo dos anos, esse programa foi sendo reelaborado, abrangendo propostas de ensino profissionalizante, até deixar de exibido em 2014. (ABED, 2015).

Até 1970 a EaD no Brasil estava muito voltada ao ensino profissionalizante, no entanto, em 1971, por meio da Lei Federal 5692/71, a EaD começou a ganhar novas perspectivas, uma vez que nesse documento apresenta-se a proposta do uso de metodologias de EaD, para o Ensino Supletivo. A Lei de Diretrizes e Base de 1971, em seu Capítulo IV, § 2º dispunha que “Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.”(BRASIL, 1971, s/p).

Com o passar dos anos, vários projetos que priorizavam os métodos de EaD para o ensino-aprendizagem foram fundados e disseminados pelo Brasil. Dentre eles, a Associação Brasileira de Teleducção (ABT), em 1971, o Projeto Saci, em 1974, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) da Universidade Federal do Mato Grosso (UFTM), fundado no início dos anos 1990. (ALVES, 2009; ABED, 2015).

Merece destaque também a criação do Laboratório de Tecnologias de Comunicação, na Escola de Comunicações e Artes (ECA), na Universidade de São Paulo (USP), que foi o embrião do Núcleo das Novas Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação – Escola do Futuro, institucionalizado em 1993 pela USP. E finalmente a fundação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em 1995. (ABED, 2015).

Em 2005 foi fundado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que apresenta em seu Art. 1º “Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para 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.” (BRASIL, 2006).

A trajetória da EaD, no Brasil, ocorreu em meio a demandas sociais e culturais, bem como à institucionalização e regulamentação de meios e métodos que flexibilizem o processo de ensino e aprendizagem. Nota-se ainda que iniciativas voltadas para a disseminação, expansão e consolidação da EaD ocorrem não só por meio de políticas públicas, mas também por parte de organizações que criam, discutem e fomentam práticas e ferramentas educacionais para a EaD.

A expansão da EaD, no Brasil e no Mundo, se deu por meio de um processo gradativo e contínuo, conquistando um espaço cada vez maior como modalidade de ensino. Atinentes aos processos de ensino e aprendizagem formatados pela EaD, emergem outras preocupações, tais como o desenvolvimento de metodologias e práticas que não sejam anacrônicas e que atendam às demandas dos discentes e docentes em relação aos processos de ensino-aprendizagem, tema esse que discutiremos no próximo tópico.

2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: METODOLOGIAS E PRÁTICAS

Assim como a modalidade de EaD traçou uma evolução história em relação aos aspectos qualitativos e quantitativos, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, podemos observar que as metodologias e práticas didáticas foram instituídas e reelaboradas ao longo dos anos. Por considerar os recursos didáticos como instrumentos facilitadores e relevantes para a efetivação da aprendizagem, neste capítulo trataremos das metodologias e práticas instrumentalizadas na EaD, bem como o suporte tecnológico e modelos e/ou teorias que subsidiam a construção desses conteúdos; apresentaremos as gerações de conteúdo de acordo com as tecnologias utilizadas e as gerações divididas segundo as teorias e/ou modelos pedagógicos de balizam a elaboração do conteúdo.

Não diferentemente do que ocorre em outras modalidades de ensino, na EaD o processo educativo desenvolvido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento precisa, indubitavelmente, de formar pessoas cidadãos críticas, capazes de interpretar e compreender a realidade que as rodeia, por meio de suas práticas e metodologias. Há, então, que se aprender, neste novo mundo de exigências, a ser uma pessoa autônoma, que exerce a cidadania, bem como se adaptar às mudanças sociais exigidas nesse território marcadamente sem fronteiras.

O rápido e contínuo desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem sido fator determinante para que se possam ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento. O surgimento de novos suportes e estruturas

textuais como a hipermídia têm despertado o interesse de pesquisas no que concerne aos eventos comunicacionais, especialmente na educação (SILVA, 2009).

Na EAD o material didático bem como as mídias e as tecnologias utilizadas para disseminação de conteúdos apresentam uma maior relevância do que em relação à modalidade presencial, uma vez que o docente se faz presente junto ao aluno, mesmo distante espacialmente, por meio do desses instrumentos.

[...] há muitas razões para observar atentamente os diferentes processos de evolução da EaD. Uma delas é a percepção de que há mais de um caminho para essa evolução – diferentes modelos, com diferentes contextos, diferentes padrões de dificuldade na implementação e na aceitação (difusão). (MORAES, 2010, p. 30)

De acordo como os Referenciais de Qualidade do MEC (2007, p. 14), “outro aspecto relevante é a garantia de que o material didático propicie interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto”. Para tanto deve-se dar especial atenção à construção do material didático, de forma a priorizar a qualidade e unidade entre os conteúdos trabalhados. A proposta didática deve ser construída de forma a conceber a intercâmbio entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto, bem como a interação entre as diversas mídias e recursos.

É importante sinalizar que a educação a distância, tal como a conhecemos contemporaneamente, sustenta-se, sobretudo, através do suporte virtual. Lógica esta que a tipologia impressa e as correspondências enviadas pelos correios contendo materiais didáticos no século XX já sinalizavam um tipo de educação/ensino a distância.

Como diz Neves (2003), para os mais velhos, talvez, a educação a distância possa remeter a antigos gibis com anúncios de cursos por correspondência, na qual os meios de comunicação conhecidos eram as orientações de estudos impressos, com exercícios enviados pelos correios.

Com o passar dos anos e com os avanços científicos, principalmente na área da informação e comunicação, instaura-se a possibilidade de receber informações e rapidamente interagir com as mesmas através da virtualidade.

[...] a EaD é, pois, uma alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as novas tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir. (PRETI, 1996, p. 27).

Fato é que, do ensino por correspondência aos nossos dias, a EaD evoluiu muito, graças aos meios modernos das tecnologias e da comunicação. Por isso, Belloni (1998)

sinaliza que a educação a distância tende a tornar-se elemento regular, necessário aos sistemas educativos, não apenas para atender a demandas e/ou a grupos específicos, mas em funções crescentes no ensino pós – secundário que inclui ensino superior regular e a variada formação contínua. A mesma autora reforça ainda que as TICs oferecem, para além do impresso, ocasiões originais de aprendizagem, trazendo desafios, provocando curiosidade, criando situações novas de conviviabilidade. Cria-se assim, possibilidades interativas que levam os estudantes a decodificar, interpretar, participar e ampliar seu repertório de conhecimento, como acontece na educação presencial.

Ao longo da sua ampliação, a EAD apropria-se de diferentes recursos, sejam materiais impressos e/ou mídias, de acordo com a evolução tecnologia do período. Em relação aos recursos didáticos tecnológicos utilizados, podemos identificar cinco Gerações distintas de modelos de EAD - 1ª Geração - 1880: Cursos por correspondência – materiais impressos; 2ª Geração - 1921: Cursos via rádio e TV – materiais audiovisuais; 3ª e 4ª Gerações – 1970 - 1990: Cursos que integravam rádio, TV e áudio-conferência – início do sistema de tutoria; e 5ª Geração – 2000: Cursos com suporte do AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, videoaulas e materiais impressos – Tutoria e interação síncrona e assíncrona.

A primeira Geração – a partir de 1880, pode ser caracterizada pelo o uso de mídias textuais, como textos lineares, e geralmente apostilados.

[...] a primeira geração das correspondências ou geração textual utilizava somente textos impressos enviados pelos correios, caracterizado pelo estudo por correspondências. Apesar de já estarmos na quinta geração, ainda, é comum encontrarmos cursos profissionalizantes baseados neste modelo, a qual a apresenta como principal fator limitante o baixo nível de interatividade, esta geração teve como objetivos atingir alunos desfavorecidos socialmente, especialmente as mulheres, foi baseada em guias de estudos e na auto-avaliação outro ponto a destacar dessa geração é o uso de tecnologias chamadas Independentes, quando não dependem de recursos elétricos ou eletrônicos para sua utilização e/ou produção. Exemplos livros, apostilas. (MOORE; KEARSLEY, 2005).

Nesse modelo, o processo de construção do conhecimento era individual, e a autonomia nos estudos era essencial para que o aluno obtivesse êxito no processo de construção do conhecimento. Segundo Belloni (2009, p.56),

[...] na primeira geração, o ensino por correspondência, foi engendrado nos finais do século XIX pelo desenvolvimento da imprensa e dos caminhos de ferro. Nessa fase pioneira a interação entre professor e aluno era lenta, esparsa e limitada aos períodos em que os estudantes se submetiam aos exames previstos

A segunda Geração – cujo marco inicial é o ano de 1921, tem como principal características os cursos via rádio e TV – materiais audiovisuais. De acordo com Moore e Kearsley (2005, p. 15), a “segunda geração vem acontecer quando o rádio e a TV atingiram um grau de popularidade muito grande em todo o mundo o que possibilitou maior acesso a estes meios de tecnologias por milhões de pessoas, seu marco primordial foi a criação da Radio Sorbonne em Paris em 1937”.

Os usos de kits multimídias eram as tendências de materiais didáticos que davam suporte ao ensino-aprendizagem no modelo EAD, e atendiam uma grande demanda de pessoas que não possuíam uma formação profissional. Confirmando esse contexto, Belloni (2009, p.56) afirma que “o modelo da segunda geração – multimeios – desenvolveu-se a partir das orientações behavioristas e industrialistas típicas da época - pacotes instrucionais, público de massa, economia de escala”.

A 3ª geração surge nos fins dos anos 1960, na Inglaterra, sendo difundida, no Brasil e América Latina, somente nos anos 1990. Essa geração de recursos traz como instrumentos didáticos um arsenal de mídias que apresentavam conteúdos e norteavam o processo de aprendizagem. Nesse contexto, pela primeira vez, surge a proposta de encontros presenciais e um suporte ao aluno via conferências telefônicas. Sobre essa perspectiva Moore e Kearsley (2005, p. 15) postula que:

[...] a terceira geração ou geração das universidades abertas surge em 1969 com a *British Open University* na Inglaterra, esta geração teve como propósito oferecer ensino de qualidade com custo reduzido para alunos não universitários, utilizando-se de guia de estudo impresso, orientação por correspondência, transmissão por rádio e TV, audiotapes gravados, conferências por telefone, kits para experiências em casa e biblioteca local disponibilizando aos estudantes também suporte e orientação ao aluno, discussão em grupo de estudo local e uso de laboratórios da universidade nas férias. Além de encontros presenciais.

Em relação à 3ª geração, a 4ª geração de recursos traz consigo uma interação mais efetiva entre discente e docente, graças à popularização da internet e desenvolvimento das TICs. Podemos considerar que essa geração “está baseada no uso do computador e da internet, direcionado a pessoas que aprendem sozinhas, geralmente estudando em casa ocorrendo Interação em tempo real de aluno com aluno e instrutores a distância.” (MOORE; KEARSLEY, 2005, p. 17).

Ainda fruto do desenvolvimento na área da informação e comunicação, a quinta geração, que despontou nos anos 2000, propõe um novo ambiente em prol do processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs)

e as propostas de interação mais efetiva entre os sujeitos, bem como o surgimento da figura do tutor, são os traços mais marcantes dessa geração. De acordo com Moore e Kearsley (2008) a quinta geração caracteriza-se pela intensa interação síncrona e assíncrona, pelo atendimento regular por um tutor, em determinado local (presencialmente ou virtualmente) e horário e pela integração em tempo real ou não, com o professor do curso e com colegas de curso.

Sob outro ponto de vista, as práticas e metodologias utilizadas na EaD podem ser divididas em gerações de acordo com a concepção centrada na Pedagogia, que define as experiências de aprendizagem. Nessa proposta, as gerações são delineadas não de acordo com a tecnologia utilizada para o desenvolvimento dos conteúdos, mas sim pela abordagem das teorias pedagógicas de aprendizagem. De acordo com Anderson e Dron (2012, p. 2) "as três gerações de pedagogia, cognitivo-behaviorista, socioconstrutivista e conectivista, são examinadas utilizando o conhecido modelo de comunidade de investigação, com foco nas presenças cognitiva social e de ensino.*[tradução nossa]*".

Nesse sentido, são apresentadas as gerações de pedagogia da EaD, sendo divididas da seguinte forma: Geração do Behaviorismo-Cognitivo, Geração do Construtivismo, e a Geração do Conectivismo. Cada uma delas possui características distintas em relação à tecnologia, às atividades de aprendizagem, ao processo avaliativo, dentre outras.

A geração cognitivo-behaviorista tem como principal pilar tecnológico a disseminação de conteúdo via Mídias de massa, tais como material impresso, TV, rádio, comunicação um-para-um. As atividades são padronizadas e têm como principal demanda do aprendiz o ato de ler e assistir. O processo avaliativo é pensado e concebido de maneira a exigir do discente a memorização, o lembrar. (ANDERSON; DRON, 2012). Segundo Mattar (2013, p. 23-24),

As pedagogias cognitivo-behavioristas consolidaram-se na segunda metade do século XX, dando origem ao design instrucional. Da tradição behaviorista emergiu a revolução cognitiva em que a concepção de aprendizagem expandiu-se de um foco exclusivo no comportamento para o conhecimento armazenado e recuperado na memória.

Diferente da geração cognitivo-behaviorista, a geração socioconstrutivista está pautada em uma interatividade maior, por isso utilizada de um aparato tecnológico que permita a realização de conferência (áudio, vídeo e Web), volta para a comunicação muitos-para muitos. Acerca da aprendizagem na geração socioconstrutivista, Mattar (2013, p. 24), sinaliza que:

[...] a aprendizagem não é mais concebida como localizada apenas nas mentes dos indivíduos, mas também em contextos, relacionamentos e interações. Os professores, por sua vez, não se limitam a transmitir informações para serem consumidas pelos alunos, mas orientam-nos no processo de integração e construção de conhecimento. É importante notar que as pedagogias socioconstrutivistas desenvolveram-se paralelamente à evolução de tecnologias que permitiam comunicação bidirecional muitos-para-muitos, como e tecnologias móveis.

Assim, as atividades de aprendizagem são pensadas para incentivar o discutir, o criar e o construir, refletindo diretamente no processo avaliativo o qual está focado nos processos de sintetizar, por meio de ensaios e trabalhos (ANDERSON; DRON, 2011).

A geração da Pedagogia EAD caracterizada pelo conectivismo é balizada pelas tecnologias disponibilizadas pela Web 2.0: redes sociais, agregação e sistemas de recomendação. As atividades de aprendizagem visam a desenvolver habilidades do discente, tais como explorar, conectar, criar e avaliar, direcionando a criação de artefatos como frutos do processo avaliativo (ANDERSON; DRON, 2011).

Para o conectivismo, a informação hoje é abundante e de fácil acesso via suportes tecnológicos; assim a aprendizagem não é mais concebida por meio de memorização, “mas manutenção de conexões em rede para que o aprendiz seja capaz de encontrar e aplicar conhecimento quando e onde for necessário” (MATTAR, 2003, p. 24). Acerca das gerações pedagógicas da EAD e suas aplicações pode-se afirmar que:

Modelos cognitivo-behavioristas são mais claramente teorias de ensino e modelos socioconstrutivistas são mais claramente teorias de aprendizagem, mas ambos ainda se traduzem bem em métodos e processos para ensino. Os modelos conectivistas são mais distintamente teorias do conhecimento, o que torna difícil traduzi-los em maneiras de aprender – e ainda mais difícil traduzi-los em maneiras de ensinar. (ANDERSON; DRON, 2011, p. 89-90)

A partir do exposto podemos inferir que as metodologias e práticas didáticas adotadas na EaD, assim como em outras modalidades de ensino, são pensadas e concebidas de acordo com estruturas e modelos que convergem para uma proposta de ensino-aprendizagem efetiva, pautadas em teorias de aprendizagem já consolidadas no contexto educacional. Atualmente reconhecemos também que novas propostas e paradigmas estão sendo construídos, como por exemplo, o Conectivismo.

Dessa forma, consoante o processo de transformação da EaD, pode-se delinear uma evolução dos métodos e práticas adotadas dentro dos procedimentos de ensino-aprendizagem, e na relação/interação entre os sujeitos partícipes desse processo. Cumpre salientar que por meio de duas abordagens distintas – uma pautada nos recursos tecnológicos

que sustentam os materiais didáticos, e outra que se baliza nas teorias e métodos pedagógicos, tem-se uma divisão de gerações dos recursos e abordagens didáticas empregados na EaD.

Assim, para que se compreenda melhor a organização e concepção didático-metodológica dos recursos e conteúdos desenvolvidos como suporte para o processo de ensino e aprendizagem na modalidade de EaD, no próximo capítulo serão apresentadas e discutidas as principais Teorias de Aprendizagem e suas implicações educacionais, com o intuito de reconhecer e sinalizar as concepções e paradigmas norteadores de cada teoria e as abordagens práticas no cotidiano escolar.

3 AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

No Capítulo 3, discorreu-se a respeito de aspectos gerais sobre o surgimento, regulamentação e disseminação da modalidade de educação a distância no mundo e no Brasil, enfatizando as práticas e metodologias didático-pedagógicas que sustentam o processo de ensino e aprendizagem. Neste capítulo, são apresentadas e discutidas as principais Teorias de Aprendizagem como elementos norteadores da prática pedagógica.

Há diversas teorias que balizam os estudos em relação à aprendizagem. Tais teorias propõem uma tentativa sistemática de interpretação, organização e previsão de como ocorre a aprendizagem. Cumpre salientar que o próprio conceito de aprendizagem deve ser entendido por meio de diversas variáveis, devido principalmente a sua interpretação nas mais diversas áreas, tais como Administração, Educação e Psicologia.

Por se tratar de um estudo voltado à aprendizagem na Educação, a abordagem que consideraremos é de que a aprendizagem, como fenômeno, estabelece ligações entre estímulos e respostas aos quais os indivíduos são expostos, mudando assim o comportamento dos mesmos em função de uma experiência vivenciada. (PILETTI, 1995). Consoante essa perspectiva, Lefrançois (2008, p. 6) postula que “a evidência da aprendizagem é encontrada nas mudanças observáveis ou potencialmente observáveis do comportamento, como resultado da experiência. Contudo, a aprendizagem é um processo neurológico interno invisível.”.

Nesse sentido, como alicerce para o desenvolvimento deste estudo, iremos abordar as quatro principais teorias em relação aos processos de aprendizagem – A abordagem Tradicionalista, a abordagem Comportamentalista, a abordagem Cognitivista e a abordagem Humanista. Desta forma, o estudo acerca das diferentes linhas pedagógicas, tendências ou abordagens, torna-se relevante à medida que fornece diretrizes às ações docentes que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, balizando a prática educativa em situações planejadas, logo intencionais, de ensino e aprendizagem.

3.1 ABORDAGEM TRADICIONALISTA

Historicamente, de acordo com Saviani (1991) o ensino tradicional se constituiu após a Revolução Industrial, no século XIII, e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais de ensino consolidadas no XIX, dando origem

ao conceito de “escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática” (SAVIANI, 1991. p.54).

A abordagem Tradicionalista do processo de ensino e aprendizagem não se fundamenta de forma implícita ou explícita em teorias empiricamente validadas, mas sim em uma práxis educativa consolidada e disseminada ao longo dos anos (MIZUKAMI, 1986). É fato que o paradigma de ensino tradicional foi e ainda é um dos principais métodos a influenciar a prática educacional formal; além disso, configurou-se como um referencial para os modelos que o sucederam através dos tempos, apresentando ideias ainda no contexto educacional atual.

Na concepção proposta por Saviani (2002), essa abordagem está inserida nas teorias não críticas e é conhecida como Pedagogia Tradicional, em que a aprendizagem está alicerçada na figura do docente, e a Educação é um direito de todos e dever do Estado. Concernente a isso, “a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos” (SAVIANI, 2002, p.6). De acordo com Mizukami (1986), a proposta pedagógica dessa abordagem torna o ato de aprender uma cerimônia, na qual o docente se mantém distante do aluno em uma posição hierárquica superior, e a ênfase do processo de ensino e aprendizagem é restrito às situações de sala de aula, onde o professor instrui e orienta os alunos, meros receptores de um produto já pronto.

Libâneo (1985) considera essa abordagem como Pedagogia Liberal Tradicional, caracterizada pela atuação docente no preparo intelectual e moral do aluno, com o intuito de prepará-lo para assumir sua posição na sociedade, assim “o caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem” (LIBÂNEO, 1985, p. 23). Em concomitância com essa posição, Gil (1997) expõe que a grande preocupação em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pela abordagem Tradicionalista: é que o processo de ensino e aprendizagem dá ênfase ao ensino e não à aprendizagem, e isto pode ser verificado na atuação docente, em que o professor geralmente é um especialista em determinada área do conhecimento e, por meio de currículos rígidos e disciplinados, transfere os conteúdos aos seus alunos.

A partir das concepções apresentadas e do diálogo traçados entre os autores supracitados, fica evidente que na abordagem tradicionalista a ênfase está centrada na figura do professor, logo no ensino, que se caracteriza pela institucionalidade e rigidez curricular. O

aluno é entendido como um elemento passivo dentro do processo de ensino e aprendizagem, que prioriza a disciplina intelectual e os conhecimentos abstratos.

3.1.1 Implicações Educacionais da abordagem tradicionalista

Como já explicitado anteriormente, o processo de ensino e aprendizagem segundo a abordagem Tradicionalista está centrado na figura do professor; dessa forma, o desenvolvimento do saber do aluno está condicionado ao docente. Nessa perspectiva, Gil (1997, p.71) acredita que na abordagem tradicionalista, os alunos são vistos “[...] como instrumentos passivos, capazes de aprender e aceitar orientações, mas muito imaturos para iniciar qualquer atividade significativa”. Depreende-se que o papel do aluno no processo de aprendizagem é basicamente de passividade, pautado na memorização e repetição de conceitos e informações, como se pode inferir:

atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. (MIZUKAMI, 1986, p.11)

Nesse sentido, “o papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido e constitui o próprio fim da existência escolar.” (MIZUKAMI, 1986, p. 11). Consoante a esta concepção, Saviani (1991, p.18) complementa que:

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

Sob essa ótica, o processo de aprendizagem se dá por meio da aquisição de informações e conteúdos, bem como a imposição de modelos que devem ser imitados e reproduzidos; assim, a postura do aluno no processo de aprendizagem é basicamente de inércia perante a problematização de conteúdos e conceitos, como se pode ver:

atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete

memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. (MIZUKAMI, 1986. p.11)

Em consonância com Mizukami (1996), Saviani (2002) acredita que a metodologia adotada pela abordagem tradicionalista privilegia a assimilação, memorização e reprodução, exemplificando o método de ensino e aprendizagem da seguinte forma:

Eis, pois, a estrutura do método; na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizerem corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento. (SAVIANI, 2002, p.56).

Assim, a reprodução automática de conteúdos sem significações na maioria das vezes é um excelente indicador de efetiva aprendizagem. Isso pode ser evidenciado pela própria relação entre os sujeitos, que na abordagem tradicional é dada por meio de um processo individualista, no qual o docente é considerado o único detentor do saber, limitando os discentes à capacidade de armazenar as informações adquiridas; sendo assim, “os papéis estão definidos na medida em que o professor informa, conduz e transmite conteúdos pré-definidos” (CHRISTOFOLI; VITÓRIA, 2010, p. 114). Segundo essa perspectiva:

Maia, Scheibel e Urban (2009, p. 71) afirmam que segundo essa perspectiva:

[...] a educação é vista como um produto com transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. O professor é o transmissor do conteúdo e o aluno, o receptor. Nessa abordagem, a metodologia caracteriza-se por aulas expositivas e demonstrações do professor à classe, onde este já traz o conteúdo pronto e o aluno limita-se a escutá-lo.

No processo de ensino e aprendizagem, o aluno é um mero receptor, sendo a memorização e a reprodução os principais intuitos desse modelo. Cumpre salientar que os modelos e práticas propostos por essa abordagem influenciaram e ainda influenciam diversas práticas pedagógicas.

3.2 ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA

A abordagem comportamentalista, também conhecida como Behaviorismo, tem como ideia central a proposta de que a aprendizagem ocorre como uma mudança

comportamental; dessa forma, preocupa-se de forma explícita com o estudo do comportamento, com ênfase nos aspectos mentais, como o conhecimento e o pensamento. Essa abordagem tem como principal característica sua origem empirista; segundo essa concepção, o conhecimento é resultante de um processo de experimentação.

Conforme a concepção comportamentalista, o desenvolvimento das habilidades ocorre por meio da experimentação, isto é, são desenvolvidas por meio das relações e interações dos sujeitos com o meio em que se encontram. Mizukami (1986, p.19) postula que:

Esta abordagem se caracteriza pelo primado do objeto (empirismo). O conhecimento é uma “descoberta” e é nova para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto, porém, já se encontrava presente na realidade exterior. Considera-se o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo que simplesmente é dado ao mundo externos.

Ainda em relação ao conhecimento empirista, e aprendizagem adquirida como resultado direto da experimentação planejada, na concepção comportamentalista, Fontana e Cruz (1997, p.12-13) acreditam que “ao enfatizar a influência dos fatores externos e ambientais, essa concepção teórica [o comportamentalismo] afirma que o mais importante na determinação do comportamento do indivíduo são suas experiências, aquilo que ele aprende durante a vida”.

Para os comportamentalistas, a aprendizagem tem um papel de destaque no processo de aquisição de novas habilidades e o foco de estudo voltado para a compreensão de como os estímulos externos podem condicionar o comportamento dos indivíduos, com a análise de comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito, ou seja, de respostas que ele dá aos estímulos advindos do meio.

Dentro da abordagem e concepções comportamentalistas, destacam-se os seguintes pesquisadores e teorias: Ivan Pavlov e o Condicionamento Clássico, John Watson e o Ambientalismo e Skinner e o Condicionamento Operante. Tais teorias influenciaram e ainda influenciam metodologias e práticas pedagógicas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, trataremos nos próximos tópicos de cada uma delas e suas implicações educacionais.

3.2.1 Ivan Pavlov e o Condicionamento Clássico

De acordo com a abordagem comportamentalista, o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio de reforços, recompensas e treinamento contínuo. Tal

concepção está balizada pelos estudos de Ivan Pavlov, sendo a principal o Condicionamento Clássico. Por meio de experiências de condicionamento dos cães, Pavlov acreditava que é possível, por meio de pesquisas científicas, compreender e aplicar princípios de aprendizagem no ser humano, condicionando o seu comportamento (BESSAS, 2008).

Ivan Pavlov foi um psicólogo e fisiologista russo, que por meio de observação empírica com cães percebeu e descreveu o princípio do condicionamento clássico. Pavlov percebeu que quando o cão via um pedaço de carne, ele salivava – essa situação foi nomeada como reflexo não condicionado. Dando continuidade as suas pesquisas, antes de mostrar a carne ao cão, Pavlov passou a tocar uma campainha, ou seja, estímulo neutro, e percebeu que o cão passou a associar o som da campainha à carne. Essa reação a um estímulo neutro foi chamada de reflexo condicionado (LEFRANÇOIS, 2008). Em relação a isso Pavlov (1926, p. 395) afirma que:

é óbvio que os diferentes tipos de hábitos com base na formação, educação e disciplina de qualquer espécie são nada mais do que uma longa cadeia de reflexos condicionados. Todos nós sabemos como essas associações, uma vez estabelecidas e adquiridas entre os estímulos definidos e nossas respostas, são persistentemente e, por assim dizer, automaticamente reproduzidas, por vezes, mesmo que se lute contra elas. [*Tradução nossa*].

Sendo assim, condicionamento pode ser compreendido como um processo de aprendizagem e consequente modificação de comportamento por meio de estímulo - toda alteração do ambiente captada pelos sentidos - e resposta - alterações que ocorrem no organismo em função de estímulos externos - sobre o sistema nervoso central do indivíduo (HILGARD, 1973).

O condicionamento clássico proposto por Pavlov contribuiu no sentido de explicar a associação de um estímulo a outro. Assim, esse tipo de condicionamento é importante para explicar a associação (positiva ou negativa) que um indivíduo tem em relação às influências externas, fatores esses que vão influenciar em suas ações.

3.2.1.1 Implicações Educacionais do Condicionamento Clássico

O contexto educacional e os sujeitos que nele interagem podem assumir caráter de estímulos positivos e/ou negativos, condicionando o comportamento dos indivíduos. Segundo Lefrançois (2008, p. 44):

Embora não estejamos sempre atentos a isso, o condicionamento clássico, especialmente o das respostas emocionais, ocorre em todas as escolas, todo o

tempo. Pelo menos em parte, é por meio dos processos não conscientes do condicionamento clássico que os estudantes vêm a gostar ou desgostar da escola, dos professores e de determinadas matérias.

Num momento inicial, determinada matéria pode ser encarada como estímulo neutro, isto é, não acarreta nenhum estímulo (negativo e/ou positivo) no estudante. No entanto se for associado a essa disciplina uma boa didática, e/ou um professor carismático, por exemplo, essa pode passar a impulsionar estímulos incondicionados positivos no aluno, provendo reações emocionais positivas. Em contrapartida, se for associada a essa disciplina um material didático inapropriado, ou um ambiente de aula não amistoso, ou ainda um professor muito severo, áspero, estímulos incondicionados negativos poderão surgir, gerando reações negativas no estudante, tais como desmotivação, falta de interesse ou até mesmo indisciplina (LEFRANÇOIS, 2008; MOREIRA, 1999).

Desse modo, mesmo que de forma inconsciente o ambiente escolar, professores, conteúdos didáticos, dentre outros elementos, podem interferir e condicionar o comportamento dos alunos, seja poder meio de estímulos incondicionados, ou condicionados, gerando reações emocionais positivas ou negativas, que acabam por condicionar as ações dos sujeitos de acordo com as experiências vivenciadas no ambiente, podendo ainda interferir positivamente ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

3.2.2 John Watson e o Ambientalismo

John Watson, inspirado pelo trabalho de Ivan Pavlov (1849-1936), enfatizou suas pesquisas de forma empírica em estudos e experimentos, envolvendo estímulos e respostas, e hoje é considerado o criador e propulsor do Behaviorismo, que busca por meio de uma teoria e método de investigação examinar do modo mais objetivo o comportamento, com ênfase nos fatos objetivos (estímulos e reações). Segundo a concepção de Behaviorista de Watson, a aprendizagem ocorre por meio do condicionamento e modificação de comportamento. Para Watson “o Behaviorismo dedica-se ao estudo das interações entre o indivíduo e o ambiente, entre as ações do indivíduo (suas respostas) e o ambiente (as estimulações)” (TEIXEIRA, 2007, p.45).

Assim, entende-se que os fatores externos são mais importantes no desenvolvimento do indivíduo do que os fatores internos, como as capacidades mentais: inteligência, aptidão, vontade e sentimentos. Sendo assim, os estímulos ambientais determinam o comportamento humano, confirmando que o efeito do ambiente se dá

principalmente através de um processo de condicionamento de atos reflexos ou involuntários (TOVAR; ROSA, 1990).

Assim, segundo a concepção Ambientalista de Watson, os seres humanos já nascem imbuídos de certas conexões estímulo-resposta herdadas, as quais são chamadas de reflexos. Dessa forma, a aprendizagem, para Watson, ocorre por meio do condicionamento desses reflexos, e na construção de novas conexões estímulo-resposta a partir da interação com o ambiente, através do condicionamento clássico proposto por Pavlov, quase todo comportamento humano seria aprendido. Além disso, a partir do momento que todo o estímulo provoca a mesma resposta, seria possível não somente prever, mas também controlar esses comportamentos (MOREIRA, 1999).

3.2.2.1 Implicações Educacionais do Ambientalismo

No Ambientalismo de Watson, assim como no condicionamento clássico, muitas emoções parecem ser aprendidas como resultado de um processo, quase sempre não consciente de condicionamento; assim, do mesmo modo que um comportamento de reações negativas seja adquirido por meio do condicionamento, também pode ser eliminado por ele. Watson, através da teoria chamada Modificação do Comportamento, acredita que possa mudar ou controlar um comportamento indesejável. A partir daí, fobias, e/ou comportamentos inadequados no ambiente escolar, poderiam ser modificados, por meio de estímulos e respostas condicionadas (LEFRANÇOIS, 2008).

Cumprе salientar que Watson, inspirado na teoria de John Locke, concebia o indivíduo como “tábula rasa”; sendo assim, segundo sua proposta behaviorista, tanto as influências do ambiente, como os estímulos incondicionados ou condicionados, frutos da relação do indivíduo com o meio, seriam os responsáveis pela sua aprendizagem (MOREIRA, 1999).

3.2.3 Skinner e o Condicionamento Operante

Também defensor da Teoria Comportamentalista, Burrhus Frederic Skinner é considerado, por muitos estudiosos, como o teórico behaviorista que mais contribuiu para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem e a prática escolar. As concepções desenvolvidas e defendidas por Skinner ficaram conhecidas como Behaviorismo Radical. De acordo com a concepção skinneriana, a aprendizagem está relacionada à modificação do

desempenho, ou seja, deve-se ocorrer um processo de condicionamento por meio do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. (MOREIRA, 1999). De acordo com Bessa (2008, p.136-137):

Observando elementos até então desprezados pelo comportamentalismo, Skinner não deu uma abertura à introspecção, mas admitiu o estudo de pensamentos e sentimento, desde que estes sejam abordados por intermédio de manifestações exteriores. Skinner usou também, os procedimentos de recompensas [...], sugerindo que a aprendizagem do homem se faz a partir de sucessivos processos de condicionamento que modelam a ação do homem.

Para Skinner, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma, “se a ocorrência de um comportamento operante é seguida pela apresentação de um estímulo (reforçador), a probabilidade de reforçamento é aumentada” (SKINNER, 1972, p. 35). Dessa forma, segundo essa concepção, os componentes da aprendizagem – motivação, retenção, transferência – decorrem da aplicação do comportamento operante.

As ideias e as práticas de Skinner influenciaram as práticas educacionais brasileiras, principalmente na segunda metade da década de 1950, e mais efetivamente na década de 1960, com as propostas pedagógicas tecnicistas, cujo objetivo era implantar na escola os modelos de racionalização do sistema de produção capitalista (MOREIRA, 1999).

3.2.3.1 Implicações Educacionais do Condicionamento Operante

As implicações educacionais do condicionamento operante de Skinner se apresentam das mais variadas formas possíveis, desde reforços negativos e positivos, até a aplicação de contingências aversivas e positivas. A esse respeito, Lefrançois (2008, p.129) afirma que “esses métodos são bastante evidenciados nas escolas, onde as reprimendas, a suspensão, as notas baixas e as ameaças de punição são quase sempre aspectos dominantes no cotidianos dos estudantes”.

Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 30) “podemos dizer que pais e educadores, por exemplo, modelam o comportamento da criança por meio de procedimentos que correspondem ao condicionamento operante”. Confirmando tal perspectiva Moreira (1999, p.10) expõem que:

O enfoque skinneriano aplicado ao processo instrucional leva de imediato à idéia de objetivos operacionais, ou seja, comportamentos que o aprendiz deve apresentar, ou respostas que deve dar, ao longo do processo (comportamentos intermediários) e ao final dele (comportamentos

terminais). É preciso definir tais objetivos de maneira muito clara, precisa, para que se possa observar, e medir, sua consecução pelo aluno. Além disso, é preciso reforçar positivamente a emissão de tal comportamento, por exemplo, através da "nota" ou de um comentário ou elogio. É necessário também programar o esquema de reforçamento (como dar o reforço positivo, quando dá-lo e em que quantidade), até que, eventualmente, a aprendizagem (a resposta "certa") funcione como estímulo reforçador.

Desta forma, pode-se perceber que no uso das teorias propostas por Skinner muitas vezes prevalece o uso mecânico da reprodução, no processo de ensinar o aluno a fazer, como se ele não tivesse nada de subjetivo e humano dentro de si. No entanto, sob uma abordagem pedagógica pautada nas contingências positivas, as teorias de Skinner podem contribuir de forma efetiva para uma organização lógica do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo com o reforço positivo frente às atividades dos estudantes, como fonte motivadora dos mesmos.

3.3 ABORDAGEM COGNITIVISTA

Em outra perspectiva, a teoria de aprendizagem conhecida como Cognitivista difere da proposta Behaviorista, uma vez que aborda exatamente o que é ignorado pela teoria comportamentalista – a cognição, o ato de conhecer, ou seja, como o ser humano conhece e interage com o mundo – assim, por meio da cognição, a pessoa atribui significados aos elementos e signos (TOVAR; ROSA, 1990). Consoante a isso, Moreira (1982, p. 3) ratifica que “a psicologia cognitiva preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envolvida no plano da cognição”. Em relação à abordagem Cognitivista, Mizukami (1986, p.59) postula que:

O termo cognitivista se refere a psicólogos que investigam os denominados processos centrais do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões etc. Uma abordagem cognitivista implica, dentre outros aspectos, se estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno.

A ênfase dessa abordagem está no estudo dos processos cognitivos e na investigação científica acerca de como os indivíduos interagem com os estímulos ambientais, bem como a representação mental e o processamento da informação. Assim, apresentam como conceitos principais os Processos mentais superiores (pensamento, imaginação e solução de problemas), tendo como objetivos principais fazer inferências sobre os processos

mentais que influenciam e determinam o comportamento, buscando explicar processos e comportamentos mais específicos (LEFRANÇOIS, 2008).

Dentre os teóricos e estudos representativos da abordagem Cognitivistas, podemos destacar: Bruner e a Teoria da Representação, Jean Piaget e o Cognitivismo e Lev Vygotsky e o Interacionismo. Para um maior entendimento da aprendizagem segundo o cognitivismo, vamos nos dedicar agora a descrever e verificar as teorias propostas por Bruner, Piaget e Vygotsky, bem como suas implicações educacionais.

3.3.1 Bruner e a Teoria da Representação

Na estrutura teórica de Bruner, o aprendizado é um processo ativo, no qual aprendizes constroem novos conceitos, baseados em seus conhecimentos já vivenciados. Nesse sentido, na concepção desse autor, o desenvolvimento do indivíduo, está condicionado à sua capacidade em construir modelos de representação do mundo, a partir de influências que o ambiente e a cultura fornecem ao sujeito. A partir desses modelos iniciais, construídos a partir de concepções socioculturais, o indivíduo passa a criar seus próprios modelos (BRUNER, 1977). De acordo com Moreira (1999,p. 25):

[...] para Bruner o desenvolvimento é caracterizado pelo domínio progressivo de três formas de representação do conhecimento: ativa, icônica e simbólica. Ativa é caracterizada pelo manuseio e pela ação física. Icônica se caracteriza pelo surgimento da capacidade de associação e representação através de imagens. Simbólica é caracterizada pela representação formal e transposição das experiências para a linguagem.

Do mesmo modo, Lefrançois (2008, p. 271) explica que segundo a teoria de representatividade de Bruner:

[...] a criança progride da representação enativa (motora), que corresponde às invenções que ampliaram as capacidades motoras, para a representação icônica (na forma de imagens), que corresponde às invenções que ampliaram os sentidos e, finalmente, para a representação simbólica (correspondente às invenções que ampliaram as capacidades intelectuais).

Ademais, Bruner é defensor dos métodos de ensino pela descoberta orientada, isto é, defende a ideia de que a aprendizagem se dá por meio de representações e categorizações, que são percebidas à medida que a aprendizagem é construída baseada em modelos e conhecimentos anteriores. Assim, o indivíduo seleciona e transforma a informação, elabora hipóteses e toma decisões, contando para isso com as estruturas cognitivas, ou seja, modelos mentais, que dão significado e organização às experimentações, o que permite ao

sujeito ultrapassar o significado da informação, através da construção de novas ideias e conceitos (LEFRANÇOIS, 2008).

3.3.1.1 Implicações Educacionais da Teoria da Representação

Bruner (1977) afirma que se pode ensinar qualquer coisa para qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento, pois o fundamental é a interação entre a criança, assunto e modelo como lhe é apresentado. Assim, o estudante tende a transferir a aprendizagem para uma nova situação. Em outras palavras, Bruner defende a:

Aprendizagem pela descoberta parte da premissa de a formação de sistemas de codificação genéricos requer a descoberta de relações. Consequentemente, Bruner defende o uso de técnicas pelas quais as crianças são encorajadas a descobrir fatos e relações por si próprias. Para esse propósito, Bruner salienta que alguma forma de currículo em espiral seria a melhor opção. Um currículo em espiral é aquele que desenvolve novamente os mesmos tópicos em idades ou sucessivas ou em níveis de graduação, assim como em diferentes níveis de dificuldades.(LEFRANÇOIS, 2008, p.271).

Nota-se que a aprendizagem é construída a partir das interações com informações já adquiridas anteriormente, que, ao serem representadas em novos estágios e em diferentes níveis de profundidades, se adequam à capacidade de compreensão do indivíduo e vão gradativamente se tornando mais e mais complexas, na medida em que o aluno passa a construir novas concepções e modelos, reconstruindo continuamente o que já aprendeu.

Consoante a esse contexto, Moreira (1999) acredita que seja necessário que os professores e estudantes conheçam a estrutura da área do conhecimento e/ou assunto a ser estudado, pois assim, quando há uma acomodação do aluno frente aos conhecimentos já adquiridos, cabe ao professor provocá-lo e propor-lhe dúvidas, motivando-o a descobrir por si mesmo os princípios.

Enfim, pode-se inferir que as teorias de Bruner possuem implicações educacionais bem claras e objetivas no que tange à organização curricular escolar, bem como nos papéis a serem desenvolvidos pelos sujeitos partícipes do processo de ensino e aprendizagem. Reconhece também a relevância das interações com o meio e as representações culturais como influenciadores e balizadores para construção da aprendizagem.

3.3.2 Jean Piaget e o Desenvolvimento Humano por meio da abordagem Cognitivista

Em relação à aprendizagem, o construtivismo de Piaget, não é uma teoria de aprendizagem em si, mas uma teoria de desenvolvimento mental, desenvolvimento cognitivo, dividida em quatro períodos distintos: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal (LEFRANÇOIS, 2008). Para Piaget, a aprendizagem se dá por meio do desenvolvimento cognitivo da criança, e por meio da assimilação e acomodação. (TOVAR; ROSA, 1990).

Assim, o processo de aprendizagem (assimilação e acomodação) se dá por meio da interação do ser com o meio, e durante a aprendizagem o indivíduo passa por um desequilíbrio, para depois retornar ao processo de desenvolvimento cognitivo, o qual Piaget chama de acomodação.

Nesse sentido, segundo a concepção de Piaget, só há aprendizagem quando os esquemas desenvolvidos por meio da assimilação (entrada de novos saberes) sofrem acomodação (conexão de novos saberes com esquemas anteriores, consolidação de conhecimentos). Assim, ocorre um equilíbrio possibilitando o desenvolvimento cognitivo, “conforme o desenvolvimento do indivíduo, as trocas que ocorrem entre ele e o seu meio social são de natureza muito diversa e, portanto, modificam sua estrutura mental de maneira igualmente diferente” (PIAGET, 1972, p. 207).

O Construtivismo de Piaget tem como premissa que a interação do indivíduo com o seu meio social é fundamental para que este desenvolva a aprendizagem. Seguindo essa asserção do autor, Bessa (2008, p. 45) acredita que:

[...] o que nos motiva para a aprendizagem são os problemas cotidianos, os fatores desafiantes, os conflitos intelectuais, ou seja, os desequilíbrios constantes que ocorrem entre o que conhecemos e o que ainda existe a ser conhecido. Dessa forma, estamos em desequilíbrio no processo de aprendizagem quando o conhecimento que temos sobre algo é menor que o conhecimento contido no objeto a ser conhecido.

Segundo Piaget (1972), para o indivíduo a aprendizagem surge na medida em que o conhecimento evolui a partir da reconstrução e reelaboração do saber, baseado em experiências e vivências do meio, por isso o processo cognitivo. Sendo assim:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se impoiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois

ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas”. (PIAGET, 1972, p. 14).

Surge então em Piaget o termo epistemologia genética ou psicogenética - epistemologia, por seus estudos estarem balizados e centrados no conhecimento científico, e genético, por dar ênfase em como é possível alcançar o conhecimento, isto é, ele estuda as condições necessárias para que a criança (bebê) chegue à fase adulta com conhecimentos possíveis a ela. Para tanto, na teoria construtivista, através do desenvolvimento cognitivo, o indivíduo passa de um estado menor de conhecimento a outro maior.

3.3.2.1 Implicações Educacionais da Teoria do Desenvolvimento Humano por meio da abordagem Cognitivista

No que tange às contribuições e aplicações das teorias de Piaget em relação ao desenvolvimento humano, e conseqüentemente à aprendizagem, pode-se mensurar diversas implicações e modelos educacionais construídos e balizados pelo construtivismo. Consoante a essa proposição, Mizukami (1986, p.71), postula que a partir das concepções de Piaget:

O objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdade, informações, demonstrações, modelos etc., e sim em que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real. A autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumental lógico-racional. A educação deverá visar que cada aluno chegue a essa autonomia.

O Construtivismo na educação surge como “uma abordagem para ensinar e aprender que dá à criança papel central e ativo na construção do conhecimento” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 262). A interação e mediação com o meio é fundamental para a aquisição do conhecimento, assim “as escolas deveriam se esforçar para oferecer aos estudantes tarefas e desafios de dificuldade ótima. O material oferecido aos alunos não pode ser tão difícil a ponto de não poder ser compreendido (assimilado) nem tão fácil que não resulte em aprendizagem nova (sem acomodação).” (op cit, 2008, p. 263).

DeVries (1997, p. 14) resume bem a implicação educacional mais forte do construtivismo de Piaget: “A implicação geral óbvia da teoria social de Piaget é valorizar uma sala de aula socialmente interativa e fomentar trocas do tipo cooperativo com o objetivo de promover o desenvolvimento operacional.”[*tradução nossa*].

3.3.3 Lev Vygotsky e a Teoria Cultural/Cognitiva

Assim como Piaget, Vygotsky acreditava que o processo de conhecimento é dinâmico e ocorre a partir da interação entre o sujeito e o meio. No entanto, por meio da dialética marxista, Vygotsky lança um olhar diferente em relação à interação, incluindo o conceito de mediação na interação homem-ambiente, pelo uso de instrumentos e signos. De acordo com a teoria de Vygotsky o desenvolvimento humano se dá pela interiorização os signos (regulação interna) e os instrumentos (regulação externa) (VYGOTSKY, 1994).

Diferentemente de outras teorias, como a piagetiana, no qual a aprendizagem ocorre ao ajustar-se a estruturas mentais já estabelecidas, Vygotsky acredita que o aprendizado ocorre a partir da mediação das concepções propondo o desenvolvimento da consciência construída culturalmente. Rego (2002, p. 98), ao descrever a Teoria Vygotskyana, postula que:

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

Nesse sentido, Vygotsky (1994) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que define o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de ação individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de ação mediada. Assim, de forma dialética, numa relação do indivíduo com sua cultura, a aprendizagem ocorre. Para Vygotsky (1994, p.118):

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Assim podemos perceber, segundo a ótica vygotskyana, que o processo de mediação dos signos e instrumentos é o elemento chave nas interações sociais e no processo de desenvolvimento das funções psicológicas. Há ênfase na cultura e na sua principal invenção – a linguagem, uma vez que esta torna possível os processos mentais superiores. (LEFRANÇOIS, 2008).

3.3.3.1 Implicações Educacionais da Teoria Cultural/Cognitiva

As implicações da teoria cultura/cognitiva, ou ainda como é conhecida por muitos, Interacionista, de Vygotsky, exerce grande influência no contexto atual vigente. Por considerar que o desenvolvimento do indivíduo ocorre como resultado do processo sócio-histórico, Vygotsky dá relevância às relações humanas, mensurando as possibilidades de aprendizagem por meio da mediação simbólica, ou seja, o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o meio, sendo influenciado pela cultura, pela mediação da linguagem, instrumentos e signos. Como aplicação pedagógica, o professor, seguindo os pressupostos desta teoria, assume o papel de mediador e aciona as potencialidades latentes dos sujeitos-alunos, fazendo uso de modelos, analogias e metáforas (VYGOTSKY, 1994).

Diferente das concepções comportamentalistas propostas por Watson, na proposta de Vygotsky o indivíduo não deve ser entendido como uma “lousa em branco”: as interações e modelos pré-concebidos, resultado de experiências anteriores como o meio, devem ser valorizadas e mediadas com o intuito de produzir novos conhecimento e modelos mais profundos. Consoante essa posição, Nagem e Fonseca (2014, p. 8) afirmam que:

Elaborar uma prática pedagógica a partir da teoria de Vygotsky, resulta num compromisso com a educação como instrumento mediador do acesso democrático ao conhecimento e consequentemente, como processo capaz de contribuir para o desenvolvimento humano.

Apesar de muitos estudiosos não considerarem os estudos de Vygotsky como teoria de aprendizagem, o fato é que tais estudos são componentes cotidianos de práticas pedagógicas desenvolvidas nos mais diversos estágios de formação nas escolas pelo mundo. O aluno tende a assumir um papel cada vez mais ativo no processo de ensino e aprendizagem, que por sua vez passa a valorizar e desenvolver as interações socioculturais como parte importante do currículo escolar. Diante disso, por apresentar um desenvolvimento maior, o professor assume o papel de mediador do processo de aprendizagem.

3.3.4 Ausubel e a Aprendizagem Significativa

Dentro da perspectiva cognitiva, Ausubel aborda os processos cognitivos, preocupando-se em explicar como a informação é armazenada e/ou processada na mente do sujeito. Diferente de Piaget e Vygotsky, que propunham uma generalização, para transferir à aprendizagem escolar conceitos ou princípios explicativos extraídos de outras situações ou

contextos de aprendizagem, a teoria de Ausubel caracteriza-se por promover um estudo específico e direcionado para a aprendizagem escolar e o ensino (LEFRANÇOIS, 2008).

Segundo tal concepção, de acordo com a proposta cognitiva, a aprendizagem é desenvolvida e consolidada a partir dos conhecimentos prévios do sujeito. Assim, a partir os subsunçores já construídos é possível construir novos subsunçores ou modificar os antigos. Dessa forma a aprendizagem é um processo dinâmico, e um constante processo de interação. Assim, a “estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de subsunçores que são abstrações da experiência do indivíduo” (MOREIRA, 2001, p. 17). Sobre isso Pelizzari et al (2002, p.202) explicita que:

Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.

Nessa perspectiva, Ausubel acredita que a aprendizagem significativa só ocorrerá se o sujeito e o ambiente forem potencialmente significativos, e quando a nova informação relacionar-se com várias outras informações já presentes na estrutura cognitiva. Usando as palavras do Ausubel (1968, p. 78-79): “[...] o fator, isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; descubra isso e ensine-o de acordo” [*Tradução nossa*].

Ausubel (1968) também contribui para a discussão das estratégias para aprendizagem quando define que para que ocorra a aprendizagem são necessários dois requisitos aos alunos: o aluno precisa querer aprender e o conteúdo a ser aprendido tem que ter importância. Obviamente que para o novo aprendizado é preciso que o conhecimento prévio esteja já incorporado no aluno.

Infere-se, a partir dos conceitos apresentados, que a Aprendizagem Significativa, só ocorre à medida que existe a interação entre os indivíduos e o ambiente, sendo condicionante à aprendizagem que esta interação seja significativa. A partir daquilo que já é significativo, é possível potencializar a aprendizagem por meio das estruturas cognitivas já presentes.

3.3.4.1 *Implicações Educacionais da Aprendizagem Significativa*

Em relação às implicações educacionais da Aprendizagem Significativa proposta por Ausubel, a principal discussão está em torno dos processos avaliativos das instituições escolares, que em sua grande maioria assume um caráter behaviorista, isto é, voltadas para a aprendizagem mecânica, em que as “provas” e atividades são pensadas a mensurar o que o aluno sabe ou não sabe, se é certo ou errado. Se o estudante consegue chegar à resposta de um problema, ou sabe definir ou listar algo, é o suficiente, mesmo que o estudante não tenha entendido o problema, a definição ou sistema (MOREIRA, 1999). Sobre a avaliação na concepção da Aprendizagem Significativa, Moreira (1999, p.15) explica que:

avaliação da aprendizagem significativa deve ser predominantemente formativa e recursiva. É necessário buscar evidências de aprendizagem significativa, ao invés de querer determinar se ocorreu ou não. É importante a recursividade, ou seja, permitir que o aprendiz refaça, mais de uma vez se for o caso, as tarefas de aprendizagem. É importante que ele ou ela externalize os significados que está captando, que explique, justifique, suas respostas.

Outro aspecto relevante em relação ao processo de ensino e aprendizagem está na organização dos materiais e conteúdos a serem aprendidos. Eles devem ser significativos. Para tanto, devem ser concebidos de tal forma que os seus elementos constituintes mantenham relações entre si de maneira não arbitrária. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Cumprе salientar que a postura e a predisposição do estudante para a aprendizagem, de acordo com Ausubel, é fator primordial para uma aprendizagem significativa. É importante que o aluno possua uma estrutura de conhecimento já formada: assim, o professor o motivará a confrontar seu conhecimento prévio com novas informações, a fim de que aconteça a transformação de um significado lógico, um conceito científico.

3.4 ABORDAGEM HUMANISTA

Outra Teoria de Aprendizagem bastante difundida é a Teoria Humanista. De acordo com Burckhardt (1991), o conceito de humanismo se refere à descoberta do homem como homem, e a reafirmação de tudo como humano. Com fim análogo ao conceito proposto de humanismo, a abordagem humanista de aprendizagem tem como ênfase o papel do sujeito como principal propulsor do conhecimento humano, devido principalmente a sua capacidade de integralizar o desenvolvimento da sua personalidade com a interação com o processo de ensino e aprendizagem. (MIZUKAMI, 1986; MOREIRA, 1999).

Tal teoria tem como destaque a valorização do sujeito como principal produtor do conhecimento humano. Por esse fato, pode-se inferir que abordagem Humanista difere tanto do behaviorismo, que enfatiza os estímulos como sendo fundamentais à aprendizagem, quanto em relação à abordagem cognitivista, que valoriza a cognição como responsável pela formação de modelos que são exteriorizadas pelo educando (LEFRANÇOIS, 2008; MOREIRA, 1999).

Carl Rogers e a Abordagem Rogeriana, Gowin e o Modelo de Gowin e Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora podem ser considerados como principais pensadores e referências da abordagem Humanista. Para melhor entendimento das concepções pedagógicas da abordagem humanista de aprendizagem, nós nos dedicaremos agora a apresentar e discutir os referidos pensadores e suas teorias.

3.4.1 Carl Rogers e a Abordagem Rogeriana

Diferentemente de outras teorias que tinham uma abordagem do homem como objeto, Carls Rogers trata o homem como sujeito, como pessoa: para ele os seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender. A proposta Humanista de Rogers compreende que a aprendizagem ocorre em vários níveis - aprendizagem afetiva, cognitiva e psicomotora; assim o sujeito é visto como um todo e não há como compreender o desenvolvimento comportamental e cognitivo sem se considerar o domínio afetivo.

A aprendizagem significativa envolve a pessoa como um todo - os sentimentos, o intelecto; assim, a ênfase da aprendizagem deve ser dada à aprendizagem numa perspectiva de desenvolvimento da pessoa humana e não ao ensino propriamente dito. Deve-se fomentar um espírito de aprendizagem autônomo, bem como uma responsabilidade pela autoavaliação, centrando a aprendizagem em atividade e experiências significativas para o sujeito. (ROGERS, 1977).

Dessa forma, a pedagogia Rogeriana propõe uma abordagem com ênfase na pessoa e em sua autonomia no processo de aprendizagem. Assim, o estudante é livre e responsável pela escolha de caminhos que o possam levar à construção e consolidação do conhecimento, tornando-se um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, tendo no professor um facilitador desse processo (MOREIRA, 1999, ROGERS, 1977).

3.4.1.1 Implicações Educacionais da Abordagem Rogeriana

A Abordagem Rogeriana apresenta de forma pontual várias aplicações e implicações educacionais. Uma delas se refere ao papel docente perante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo essa abordagem, o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem, respeitando a personalidade do aluno, motivando-o e evitando padronizações, com o intuito de respeitar as individualidades dos estudantes (MOREIRA, 1999). Em relação ao processo de ensino, Rogers (1972, p. 152) postula que:

Se as experiências dos outros forem iguais às minhas, e nelas de descobrirem significados idênticos, daí decorreriam muitas consequências: 1. Tal experiência implica que deveria abolir o ensino. As pessoas que quisessem aprender se reuniriam umas com as outras; 2. Abolir-se-iam os exames. Estes só podem dar a medida de um tipo de aprendizagem inconsequente; 3. Pela mesma razão abolir-se-iam notas e créditos; 4. Em parte, pela mesma razão, abolir-se-iam os diplomas dados como títulos de competência. Outra razão está em que o diploma assinala o fim ou conclusão de alguma coisa e o aprendiz só se interessa por um processo continuado de aprendizagem; 5. Abolir-se-ia o sistema de expor conclusões, pois se verificaria que ninguém adquire conhecimentos significativos através de conclusões.

Tal posição evidencia a crítica de Rogers à generalização dos indivíduos e à tendência da padronização de produtos e técnicas de aprendizagem. A pedagogia Rogeriana acredita que o processo de ensino e a efetiva aprendizagem dependem, sobretudo, da capacidade do docente enquanto mediador, bem como na aceitação e compreensão da personalidade de seus alunos, uma vez a responsabilidade da aprendizagem (objetivos) fica também ligada ao aluno e àquilo que é mais significativo para ele.

A abordagem rogeriana implica que o ensino seja centrado no aluno, que atmosfera da sala de aula tenha o estudante como centro; implica confiar na potencialidade do aluno para aprender, em deixá-lo livre para aprender, escolher seus caminhos, seus problemas, suas aprendizagens. O importante não é aprender certos conteúdos, mas sim a auto-realização e o aprender a aprender (MOREIRA, 1999, p. 56).

Percebe-se, portanto, que, segundo a abordagem rogeriana, o estudante deve ser o protagonista no processo de ensino e aprendizagem. A abordagem Humanista, propõe um ensino não-diretivo, critica as tendências de padronização fechadas dentro das metodologias e avaliações. Assim, nesta concepção valoriza-se o subjetivo e a autoavaliação.

3.4.2 George Kelly e a Psicologia dos Construtos

Ainda dentro da perspectiva Humanista em relação à aprendizagem, George Kelly apresenta o conceito de “homem cientista”, que busca prever e controlar eventos. Para Kelly, os construtos não são fixos ou acabados, estando sempre em constante mudança, uma vez que novos construtos são construídos e antigos construtos são modificados e/ou reconstruídos. Para Kelly (1963, p.12) um construto pessoal:

é uma representação do universo, ou de parte dele, uma representação erigida pela criatura viva e então testada frente à realidade do universo. Como o universo é essencialmente um curso de eventos, a testagem de um construto é uma testagem frente a eventos subsequentes. Isso significa que um construto é testado em termos de sua eficiência preditiva. [Tradução nossa]

Depreende-se, a partir do humanismo proposto por Kelly, que o homem entende o mundo por meio de modelos, moldes transparentes preconcebidos e ajustados às realidades vivenciadas. Dessa forma, a aprendizagem para Kelly é uma construção constante, na qual organizamos e interpretamos os acontecimentos e as relações sociais de nossa vida em um sistema padrão, podendo ou não serem re-significados, propondo uma aprendizagem ativa e orientada para um processo de descoberta autônomo e reflexivo.

3.4.2.1 Implicações Educacionais da Psicologia dos Construtos

Por reconhecer as concepções do indivíduo em relação ao mundo e a importância dos construtos, no cotidiano educacional, o professor deve propor aos alunos situações que possibilitem que os construtos individuais possam ser articulados, estendidos e/ou desafiados pelos construtos formais construídos pelo conhecimento científico. Atendendo a essa concepção, os construtos formais, isto é, os modelos científicos, devem ser apresentados aos alunos não como dogmas, mas sim como passíveis de reconstrução e avaliação (KELLY, 1963; MOREIRA, 1999).

Esta visão de aprendizagem tem profundas implicações para o ensino. Facilitar a mudança conceitual, por exemplo, implica facilitar mudanças de construtos, ou mudanças no sistema de construção. Mas os construtos são pessoais; além disso, construtos incompatíveis (por exemplo, científico e não-científicos) podem coexistir no sistema de construção do aluno. Isso tem que ser considerado nas estratégias de mudança conceitual. (MOREIRA, 1999, p. 137).

Desse modo, a teoria de Kelly, por meio dos construtos, implica um processo de ensino e aprendizagem que admita a reelabora e reconstrução de paradigmas internalizados pelos indivíduos. Para tanto, a aprendizagem ocorre na medida em que os construtos pessoais são repensados e remodelados de acordo com os construtos formais. Nessa ótica, o professor deve assumir o papel de facilitador da aprendizagem, direcionando e mediando o processo de formação e consolidação de novos construtos, respeitando a individualidade do estudante.

3.4.3 Paulo Freire e Pedagogia Libertadora

As concepções teóricas propostas por Freire se caracterizam por propor reflexões e ações pautadas na educação libertadora, humanista e conscientizadora. A valorização do diálogo e do processo cultural vivenciados pelos sujeitos, dentro das ações de ensino e aprendizagem, podem ser compreendidas como predicado da pedagogia freiriana. Para Paulo Freire, o principal objetivo da educação é conscientizar o aluno, a fim de prover uma libertação: “Para realizar a humanização que supões a eliminação da opressão desumanizadora, é absolutamente necessário transcender as situações limites nas quais os homens são reduzidos a estado de coisa” (FREIRE, 1976, p. 34). Sob o mesmo ponto de vista compreende-se que:

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1974, p.42).

Ante isso, nota-se que a teoria de Freire propõe a dialética como meio de desenvolvimento e ampliação da visão de mundo e a educação como um processo de humanização, ou seja, o caráter problematizador que se dá através do diálogo com base existencialista, com intuito de fomentar a formação de indivíduos conscientes e críticos frente à sociedade na qual estão inseridos, além de se tornarem capazes de mudar sua própria realidade em prol de uma emancipação e evolução político-social.

Em sua obra, Freire apresenta críticas à educação tecnicista, entendida por ele como educação “bancária”. As críticas fazem referências às metodologias que privilegiam a memorização, a reprodução, em que o estudante é passivo frente aos conteúdos e processos. Contrário à estrutura “bancária”, tecnicista, Freire propõe a educação problematizadora ou conscientizadora que “[...] ao contrário da educação bancária, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária

e responde à essência de ser da consciência, que é a sua intencionalidade”(MIZUKAMI, 1986, p.98).

Em resumo, a Pedagogia do Oprimido, a educação emancipadora, e a educação enquanto pedagogia do conhecimento e diálogo são as principais tônicas da Pedagogia Freiriana. Tais temáticas sustentam a concepção de que a educação assume um papel muito maior do que as situações tradicionais formais de ensino e aprendizagem, em uma abordagem sociocultural a educação assume um caráter mais amplo e pleno, oportunizando diversas situações de aprendizado em seu sentido amplo.

3.4.3.1 Implicações Educacionais da Pedagogia Libertadora

As implicações da pedagogia Freiriana em relação à educação tratam não só do processo de ensino e aprendizagem, enquanto significativo, valorativo dos processos socioculturais, mas também da preocupação de uma educação problematizadora. Ante isso, Freire (1980, p.118) expõe que:

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente via a ser.

Nota-se, a partir do proposto, que a base do programa educativo, em relação às metodologias implementadas, deverá estar sustentada na reciprocidade da ação. Tanto o aluno quanto o professor devem buscar, por meio de um processo dialógico, a construção do conhecimento; dessa forma, a intencionalidade pedagógica deve estar pautada no desenvolvimento da criticidade dos estudantes. Mizukami (1986, p.94) expõe que:

O homem não participará ativamente da história, da sociedade, da transformação da realidade, se não tiver condições de tomar consciência da realidade e mais ainda, da sua própria capacidade de transformá-la. É preciso que se faça, pois, desta tomada de consciência, o objetivo primeiro de toda a educação: provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação.

Segundo a concepção de Freire, a escola e a educação devem assumir um caráter não-alienante, na tentativa de efetivar a educação como processo; os aspectos socioculturais devem ser respeitados, sendo o processo de ensino e aprendizagem, e o próprio conceito de conhecimento, muito maior do que as instituições e/ou práticas tradicionais formais. A formação de sujeitos plenos e críticos frente à realidade político-social vivenciada, bem como

a emancipação e evolução humana, pautadas pela educação, são o grande objetivo desta abordagem.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: DELINEANDO DA PESQUISA

Nos capítulos anteriores, foram discutidas questões teóricas sobre a Educação a Distância, suas metodologias e práticas pedagógicas, bem como as teorias e gerações de conteúdos didáticos. Igualmente foram apresentadas e discutidas as categorias em estudo, as principais Teorias de Aprendizagem e suas implicações educacionais. Objetivando associar os capítulos teóricos à pesquisa de campo realizada, este capítulo tem a intenção de apresentar a trajetória percorrida para a realização deste estudo. Reforça-se que essa investigação é um desdobramento de uma pesquisa maior, vinculada ao Grupo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas, do qual a pesquisadora é membro integrante.

4.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

A metodologia proposta para este estudo é a abordagem metodológica de cunho qualitativo e quantitativo. Nesse sentido, foi estabelecida uma relação numérica dos dados colhidos, por meio de análise estatística, e posteriormente foi realizado o cruzamento desses dados frente às ideias percebidas quanto à opinião dos sujeitos da pesquisa, por meio de análise qualitativa dos dados obtidos em forma de textos discursivos, valorizando a pesquisa subjetiva e a opinião dos sujeitos, objetos de estudo da pesquisa. Acerca da abordagem quantitativa e da qualitativa é importante salientar que:

Os dois métodos se diferem não apenas pelos procedimentos, mas pelas concepções de ciência que desenvolvem. O primeiro deles fundado na tentativa da análise objetiva, no rigor do tratamento estatístico, o segundo, compreensivo e interpretativo que pretende recuperar a subjetividade dos fenômenos sociais (GAMBOA, 2003, p. 395).

Dessa forma, através da pesquisa quantitativa foi possível traduzir em números as opiniões e informações coletadas no instrumento de pesquisa, para serem classificadas e analisadas. Já na pesquisa qualitativa, onde as informações obtidas não podem ser quantificáveis, portanto, os dados obtidos foram analisados indutivamente, com a premissa de promover a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados aos dados e informações levantadas.

Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 269) “A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do

comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos atitudes, tendências de comportamento etc.” Consoante essa posição, Lüdke (2001, p.18) complementa que a pesquisa qualitativa “é o que se desenvolve numa situação natural; é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Sobre a perspectiva da abordagem qualitativa, cumpre salientar que a concepção subjetivista dá origem à pesquisa de cunho qualitativo; nesse sentido, a “fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária” (ANDRÉ, 1995, p. 18).

Sobre isso, Marconi e Lakatos (2011, p. 287) postulam que:

[...] o enfoque quantitativo vale-se do levantamento de dados para provas hipótese baseadas na medida numérica e da análise estatística para estabelecer padrões de comportamento. Ele procura principalmente a expansão de dados, ou seja, a informação. Fundamenta-se no método hipotético-dedutivo [...].

Portanto, atendendo às premissas da abordagem qualitativa e quantitativa, os questionários foram tabulados de forma conjunta e complementar, de cujo cruzamento de informações foram extraídos dados para análise das opiniões expressas por meio numérico para a análise quantitativa, e os comentários livres foram lidos e qualificados para avaliação do teor das opiniões e seu grau de particularidade no contexto geral da pesquisa.

4.2 LOCAIS DA PESQUISA

A pesquisa será por meio do site a ser criado, onde todas as informações sobre a pesquisa e o questionário serão disponibilizados. Os sujeitos da pesquisa são docentes do Centro Universitário de Patos de Minas – MG, Instituição de Ensino Superior sem fins lucrativos, da cidade de Patos de Minas, situada na Região do Alto Paranaíba – MG.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O fato preponderante para a escolha dos sujeitos se referiu ao processo avaliativo do MEC, para o credenciamento a aprovação de Cursos de EaD, à qual a IES foi submetida e

aprovada no ano de 2015, tendo em vista que um dos itens avaliados, segundo os instrumentos, foi o material didático impresso produzido para os Cursos a serem ofertados.

4.3.1 Critérios de Inclusão

Foram sujeitos objetos de estudo os professores autores de material didático impresso para a EaD, que participaram no Edital nº 01, de 05 de agosto de 2015 divulgado por uma Instituição de Ensino Superior sem fins lucrativos da cidade de Patos de Minas, situada na Região do Alto Paranaíba, no Estado de Minas Gerais, e foram aprovados conforme Portaria nº 1.973/2015, da referida Instituição de Ensino Superior (IES). Os sujeitos das pesquisas foram selecionados devido às especificações apresentadas no Edital de Contratação de professores autores, que abordavam como critérios de classificação e aprovação o desenvolvimento de uma aula de acordo com a abordagem proposta pelos Referenciais de qualidade para a Educação Superior a Distância, elaborados pelo MEC.

4.3.2 Critérios de exclusão

Não configuraram como sujeitos da pesquisa professores que não participaram do processo seletivo regulamentado pelo Edital nº 01, de 05 de agosto de 2015, divulgado por uma Instituição de Ensino Superior sem fins lucrativos da cidade de Patos de Minas, situada na Região do Alto Paranaíba - MG, ou que foram reprovados conforme Portaria nº 1.973/2015, da referida Instituição de Ensino Superior (IES).

4.4 RISCOS E/OU DESCONFORTOS E BENEFÍCIOS

Conforme proposta metodológica a pesquisa não apresentou riscos físicos/pessoais envolvidos no estudo como um todo, e especificamente nenhum fator que se indisponha com a ética e/ou com princípios culturais, morais e sociais.

4.4.1 Riscos e/ou desconfortos

Como já mencionado de acordo como a proposta metodológica delineada, não foram apresentados riscos físicos/pessoais, entretanto o desconforto que o sujeito poderá sentir é o de compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que ele possa sentir incômodo em falar.

Com o intuito de minimizar possíveis desconfortos, os avaliadores da pesquisa tiveram acesso à opinião dos sujeitos participantes, mas de nenhuma forma guardarão aspectos individualizados quanto à concepção da opinião desses; ainda assim, a guarda dos formulários será de uso restrito à análise de dados, preservando assim as opiniões concedidas dos sujeitos da pesquisa e cidade de Patos de Minas, situada na Região do Alto Paranaíba – MG, selecionada para esta pesquisa.

4.4.2 Benefícios

Dentre os vários benefícios envolvidos no trabalho, pode-se mensurar a proposta de reflexão por parte do sujeito em relação a sua prática docente, bem como em relação às Teorias de Aprendizagem e suas contribuições na concepção de material impresso para a modalidade de EaD.

Tal reflexão é necessária e relevante, tendo em vista que a compreensão e a utilização das Teorias de Aprendizagem são extremamente importantes para a consolidação da aprendizagem, sobre tudo na EaD, em que o professor se faz presente, pelo material didático, mesmo estando distante espacialmente ou temporalmente.

Dessa forma, acredita-se que, além do conhecimento instrumental em relação aos conteúdos a serem produzidos, professor-autor de material didático impresso para a EaD tem como demanda uma maior extensão crítica e saberes pedagógicos, o que pode requerer conhecimento teórico e prático das Teorias de Aprendizagem; daí a importância de refletir sobre as ideias desse sujeito acerca das Teorias de Aprendizagem e suas contribuições para os conteúdos para EaD.

4.5 O INSTRUMENTO DE PESQUISA

Depois de delimitado o local da pesquisa, seus sujeitos e a metodologia utilizada, foi o momento de burocratizar e assegurar a seriedade da pesquisa. Para tanto, o primeiro procedimento foi buscar a aprovação para a realização do projeto junto ao Comitê de Ética (Apêndice A) para seu início, juntamente com a aprovação do instrumento de pesquisa (Apêndice B). Para o início da pesquisa, foi construída uma carta de esclarecimento para envio aos sujeitos objetos da pesquisa (Apêndice C), explicando aos docentes participantes sobre a que a pesquisa se refere e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D).

Quanto ao instrumento de coleta de dados construído, trata-se de um questionário que propõe perguntas sobre as concepções dos entrevistados acerca das teorias de aprendizagem e suas aplicabilidades na construção de conteúdos didáticos impressos para a EaD.

O questionário foi disponibilizado em endereço eletrônico em cinco etapas. A primeira, com informações sobre os sujeitos da pesquisa, a segunda, por meio de um questionário estruturado (GIL, 2010) com perguntas objetivas mensurados, sendo avaliados itens referentes a: 1) concepções acerca da Teoria de Aprendizagem Comportamentalista, 2) Concepções acerca da Teoria de Aprendizagem Cognitiva, 3) Concepções acerca da teoria de aprendizagem humanista. A terceira: 1) concepções acerca da Teoria de Aprendizagem Comportamentalista, 2) Concepções acerca da Teoria de Aprendizagem Cognitiva, 3) Concepções acerca da Teoria de Aprendizagem Humanista. A quarta etapa trata-se de um questionário com perguntas livres e reflexivas sobre o tema central da pesquisa, e a quinta etapa comentários gerais.

Foi considerada a escala Likert² como opções de respostas, mensurados pelos itens: “nunca”, “quase nunca”, “eventualmente”, “quase sempre” e “sempre”, sendo o primeiro e último item extremos de compreensão da satisfação total ou insatisfação total. A escolha da escala de Likert foi realizada por (devido a entendimento de que Nunnally (1978) citado por Gable (1996, p.39) se considerarem estas escalas "relativamente fáceis de construir, serem bastante fiáveis, e terem sido adaptadas com sucesso para medir muitos tipos de características do domínio afetivo."

4.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Durante a tabulação e organização dos dados obtidos por meio do instrumento de pesquisa, o pesquisador deve primar por um tratamento prático de bom senso das informações, visando a uma interpretação linear e satisfatória. Para tanto, é necessário, por parte do pesquisador, saber ler e interpretar os dados contidos nos questionários.

Deseja-se poder ir do dado bruto ao dado elaborado, via interpretação, análise e síntese, assim como deve-se [sic], a partir do dado elaborado, mediante a uma constatação ou curiosidade, poder rapidamente voltar ao

² Em 1932, Likert propôs uma escala de cinco pontos com um ponto médio para registro da manifestação de situação intermediária, de indiferença ou de nulidade, do tipo “ótimo”, “bom”, “regular”, “ruim”, “péssimo”. O sucesso da escala de Likert deve residir no fato de que ela tem a sensibilidade de recuperar conceitos aristotélicos da manifestação de qualidades: reconhece a oposição entre contrários; reconhece gradiente; e reconhece situação intermediária (PEREIRA, 2004, p. 65).

dado preciso e detalhado, especificamente associado a um ponto num gráfico(FREITAS, 2000, p. 85).

A ferramenta utilizada para instrumentalizar os dados da pesquisa foi o *software* SPSS, que se assemelha ao Excel, dispondo de grelhas a serem preenchidas de acordo com as variáveis organizadas. Nas linhas serão dispostos os sujeitos da pesquisa e nas colunas serão inseridas as respostas dos participantes.

A análise no *software* SPSS foi realizada em dois momentos, sendo o primeiro composto por uma análise descritiva exploratória em forma de tabelas dos “Dados gerais dos sujeitos” e “Categorias de Estudo”, assim como o cálculo das correlações existentes entre as categorias.

Na fase descritiva, as informações relativas a cada item do questionário foram dispostas em tabelas de distribuição de frequências absolutas (número de ocorrências) e frequências percentuais (percentagem de ocorrência). As frequências percentuais foram obtidas por:

$$f_p = \frac{f_{a_i}}{n}$$

Onde:

f_p é a frequência percentual na classe i

f_{a_i} é a frequência absoluta na classe i

n é o número total de questionários

Já a análise de correlação foi realizada com o objetivo de se verificar a existência de relação (dependência) entre as respostas para as diferentes variáveis atribuídas na Escala Likert. As variáveis são classificadas como qualitativas ordinais e, portanto, utilizou-se a metodologia de Correlação de Spearman, conforme indicado em Siegel (2006).

Adotou-se a significância nominal de 5% na análise das correlações, ou seja, consideraram-se como significativas (dados relacionados) as correlações que apresentassem p-valor inferior a 0,05. Sobre as respostas abertas, adotou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que se constitui em três etapas, sendo elas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Dessa forma, as respostas são agrupadas por convergência de ideias para um maior aprofundamento.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apontam-se os resultados e a discussão da pesquisa de campo realizada para esta dissertação, por meio do instrumento de pesquisa aplicado, baseados na fundamentação teórica apresentada acerca do importante tema que é – As Teorias da Aprendizagem na EAD: ideias de professores autores de material didático impresso. Para tanto, este capítulo se estrutura em quatro diferentes momentos:

Parte I – Dados gerais sobre os sujeitos pesquisados;

Parte II – Categorias de análise: Concepções acerca da Teoria de Aprendizagem Comportamentalista, Concepções acerca da Teoria de Aprendizagem Cognitiva, e Concepções acerca da Teoria de Aprendizagem;

Parte III – Análise de correlação;

Parte IV - Questões aberta.

➤ **Parte I**

Dentro do processo de ensino e aprendizagem, o docente exerce o papel fundamental como mediador. Nesse sentido, é de extrema relevância que se compreenda o perfil docente e suas influências no contexto educacional. (MIZUKAMI, 1996; MORAN, 2000). Sem dúvidas, a atuação docente é um dos objetos de pesquisa mais instigantes na área educacional, não por suas teorias e investigações, mas exatamente por sua complexidade e heterogeneidade de professores. Tal heterogeneidade pode ser justificada pelos diferentes tempos e contextos de formação de tais docentes ou pelo processo contínuo de reformulação e estruturação dos perfis geracionais ou ainda dos cursos de formação docente (TARDIF, 2000; GAUTHIER, 1988).

Diante de tal constatação, nesta primeira parte dos resultados e discussão, foi possível traçar o perfil dos professores autores participantes, apresentando o sexo, faixa etária, suas titulações profissionais, área de atuação enquanto docente e sua atuação ou não na modalidade de Educação a Distância. A partir dessas informações, além de perfilar os 43 sujeitos que participaram da pesquisa, foi possível traçar a sua trajetória acadêmica, revelando traços de sua Formação Profissional e Atuação Docente frente à Educação a Distância, nos mais diversos níveis de ensino e áreas de formação.

5.1 DADOS GERAIS SOBRE OS SUJEITOS PESQUISADOS

De acordo com o critério de inclusão proposto pela pesquisa, foram incluídos na pesquisa professores autores de material didático impresso para a EaD, que participaram no Edital nº 01, de 05 de agosto de 2015 divulgado por uma Instituição de Ensino Superior sem fins lucrativos da cidade de Patos de Minas, situada na Região do Alto Paranaíba, no Estado de Minas Gerais, e foram aprovados conforme Portaria nº 1.973/2015, da referida Instituição de Ensino Superior (IES). Nesse sentido, conforme informações cedidas pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Instituição coparticipante, foram aprovados e contratados, pelo edital estabelecido, 43 professores autores.

Conforme estabelecido pelo delineamento da pesquisa, o instrumento de pesquisa foi aplicado junto à amostra total de professores autores determinados como sujeito de pesquisa, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1: Amostra dos sujeitos pesquisados

Amostra					
	Sexo	Faixa etária	Titulação	Ano de conclusão	Área de formação
Válido	43	43	43	43	43
Ausente	0	0	0	0	0
Total Válido	43	43	43	43	43

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A amostra total pesquisada foi de 43 participantes, que em sua totalidade responderam os cinco itens, que revelam os dados gerais dos sujeitos da pesquisa, e que serão apresentados nos próximos tópicos.

5.1.1 Sexo

Conforme dados apresentados pela pesquisa 43 sujeitos participantes, 27 (62,8%) são do gênero feminino e 16 (37,2%) do masculino, conforme descrito na tabela a seguir:

Tabela 2: Distribuição de frequências sexo.

Sexo	Frequência	Porcentagem
Feminino	27	62,8
Masculino	16	37,2
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Nesta categoria nota-se uma prevalência de profissionais do sexo feminino, com uma representatividade com cerca de 25,6% em relação à masculina. Tal índice tende a dialogar com a tendência que pode ser percebida na modalidade EAD, e confirmada no Censo EAD Brasil 2015, que apresenta uma participação maior do público do sexo feminino nessa modalidade de ensino (ABED, 2015).

5.1.2 Faixa etária

Dos 43 sujeitos que participaram da pesquisa, respondendo ao instrumento de pesquisa, houve uma variação quanto à faixa etária, sendo que, 9 (20,9%) estão na faixa de 21 a 30 anos, 9 (20,9%) têm de 31 a 40 anos, 10 (23,3%) estão na faixa acima de 50 anos e 15 (34,9%) são de 41 a 50 anos, conforme descrito na tabela 6.

Tabela 3: Distribuição de frequências faixa etária.

Faixa etária	Frequência	Porcentagem
21 a 30	9	20,9
31 a 40	15	34,9
41 a 50	9	20,9
acima de 50	10	23,3
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Nota-se, por meio da média de respostas, que a maior parte dos professores autores têm idade acima de 31 anos. Com isso, perfilam-se os docentes não como jovens, de acordo com a classificação de faixas etárias propostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (2014).

Tendo ciência de que a idade não seja um fator que possa quantificar e qualificar os saberes docentes, é possível, pela perspectiva de Tardif (2000), afirmar que essa característica, apontada pela tabela 6, pode interferir na prática docente, uma vez que pode ser correlacionada com os saberes experienciais ou profissionais vivenciados cotidianamente, pois “não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender” (TARDIF, 2000, p.16).

5.1.3 Titulação: maior título

De acordo com os respondentes, cerca de 11,6% (5) possuem apenas o título de Graduação, 18,6% (8) possuem Especialização *Lato Sensu*, 18,6% (8) possuem Doutorado e a

maior parte da amostra pesquisa, 51,2% (22), contam com o título de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Tabela 4: Distribuição de frequências Titulação: maior título.

Titulação	Frequência	Porcentagem
Doutorado	8	18,6
Mestrado	22	51,2
Especialização	8	18,6
Graduação	5	11,6
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Os dados apresentados corroboram a tendência de que “na última década, além do bacharelado, as universidades passaram a exigir cursos de especialização na área e atualmente Mestrado e Doutorado. Observa-se, porém que as exigências continuaram as mesmas, pois se referem ao domínio de conteúdo em determinada matéria” (MASETTO, 2003, p. 13).

Nesse sentido, a busca por especializações indica a busca pela capacitação do professor para a prática da pesquisa (LÜDKE; CRUZ, 2005). Elas sugerem que o investimento na formação do professor para a pesquisa pode ser um importante aliado no caminho do professorado. (CONTRERAS, 2002).

Nóvoa (1995), ao falar da socialização profissional e da profissionalização de professores, insiste nas relações entre o desenvolvimento profissional e o pessoal e trata o tema da formação inicial e continuada como núcleo — e não periferia — do desenvolvimento profissional e autonomia dos professores. Compreende que é na arena da formação profissional que se produz a profissão docente e onde entram em disputa vários projetos de formação. Entende a formação de professores como momento-chave da socialização e configuração profissional, devendo o professor ser ator no seu processo formativo.

5.1.4 Ano de conclusão

No que se refere ao ano de conclusão, referente à última titulação, cerca de 2,3% (1), responderam como ano de conclusão 2003, 2,3% (1), conclusão em 2004, 2,3% (1), em 2006, 2,3% (1) em 2007, e em 2010 2,3% (1). 7% (3), tiveram como ano de conclusão 2008, 9,3% (4), 2009, 11,6% (5), em 2011, 11,6% (5) em 2012, e em 2013 11,6% (5). Em 2015, 9,3% foram os concluintes, sendo que em 2014 foram 14% (6) e em 2016, também 14% (6).

Tabela 5: Ano de conclusão

Ano de conclusão	Frequência	Porcentagem
2003	1	2,3
2004	1	2,3
2006	1	2,3
2007	1	2,3
2008	3	7,0
2009	4	9,3
2010	1	2,3
2011	5	11,6
2012	5	11,6
2013	5	11,6
2014	6	14,0
2015	4	9,3
2016	6	14,0
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Por meio dos índices apresentados, pode-se perceber, que o perfil dos pesquisados apresenta a conclusão de sua maior titulação nos últimos cinco anos, apresentando uma formação recente.

Corroborando com as novas demandas didáticas, há uma tendência dos cursos de formação de professores incluírem no currículo disciplinas que visem a fornecer subsídios para os novos perfis geracionais de alunos, bem como um suporte para o uso e implementação de novas tecnologias em sala de aula (MORAN, 2000; MASSETO, 2003; MATTAR, 2013). Essa preocupação, isto é, fomentar a formação de profissionais que impulse o uso eficiente das tecnologias e didáticas para modalidades para o ensino em expansão, como o caso da educação a distância, é uma tendência em todas as áreas de formação, nos últimos anos. (TORI, 2010).

Ante isso, acredita-se que o perfil apresentado em relação ao ano de conclusão da maior titulação, dos professores autores, é positivo, tendo em vista que há uma tendência a formação recente, reforçando as práticas pedagógicas e conteúdos que atendem ao perfil discente atual. Outro fator que se pode entender como benéfico são as novas formas de se pensar o uso das tecnologias nos últimos anos. Isso porque, na EAD, as tecnologias funcionam como um suporte muito importante no processo de ensino e aprendizagem, pois por meio delas é que se tornam possíveis os processos de interação entre os sujeitos (MATTAR, 2013).

5.1.5 Área de Formação

Ao analisar os dados obtidos por meio do instrumento de pesquisa, pode-se verificar uma formação variada entre a amostra pesquisada. Nesse sentido, as formações se distribuem em: Comunicação Social 2,3% (1), Direito Ambiental 2,3% (1), Educação a distância 2,3% (1), Engenharia de Produção 2,3% (1), Gestão do Conhecimento 2,3% (1), Gestão Pública 2,3% (1), História 2,3% (1), 2,3% (1) com formação em Psicologia e Ciências Econômicas e 2,3% (1) com formação em Tecnologia e Mídias Digitais. 14% (6) dos profissionais pesquisados se dividem igualmente entre as áreas de formação e Ciência Contábeis e Designer Instrucional, 14% (6) possuem como área de formação a Linguística, 16,3% (7) Administração, e a maior parcela da amostra, 30,2% (13), possuem como área de formação a Educação.

Tabela 6: Área de Formação

Área de Formação	Frequência	Porcentagem
Administração	7	16,3
Ciências Contábeis	3	7,0
Comunicação Social	1	2,3
Designer Instrucional	3	7,0
Direito Ambiental	1	2,3
Educação	13	30,2
Educação a distância	1	2,3
Engenharia de produção.	1	2,3
Gestão do Conhecimento	1	2,3
Gestão Pública	1	2,3
História.	1	2,3
Linguística	6	14,0
Psicologia e Ciências Econômicas	1	2,3
Sistemas de Informação	2	4,7
Tecnologia e Mídias Digitais	1	2,3
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Pode-se perceber que há uma grande variação nas áreas de formação. Isso pode ser entendido como reflexo da demanda proposta pelo Edital nº 01, de 05 de agosto de 2015 de chamada para professores autores, que apresentava diversas disciplinas a serem produzidas para três cursos diferentes, em nível tecnólogo e superior, conforme pode ser comprovado nos quadros a seguir:

Quadro 1: Disciplinas a serem produzidas para o Curso de Letras

Graduação de Letras
1- Aspectos Sintáticos do Português
2 - Literatura Brasileira: das origens ao Neoclassicismo
3 - Linguística: concepções de linguagem, Estruturalismo e Gerativismo
4 - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
5 - Linguística: Sociolinguística e Psicolinguística
6 - Literatura Brasileira: do Romantismo ao Pré-Modernismo
7 - Legislação e Políticas da Educação Básica
8 - Mediação Didática
9 - Linguística: Semântica e Pragmática
10 - Literatura Brasileira: Modernismo e literatura contemporânea
11 - Literatura Portuguesa: do Trovadorismo ao Arcadismo
12 - Linguística Textual
13 - Literatura Portuguesa: do Romantismo à contemporaneidade

Fonte: Adaptado de Edital nº 01, de 05 de agosto de 2015 de chamada para professores autores.

Quadro 2: Disciplinas a serem produzidas para o Curso de Pedagogia

Graduação em Pedagogia
14 - Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Linguagem na Educação Infantil
15 - Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática na Educação Infantil
16 - Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências
17 - Alfabetização e Letramento
18 - Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I
19 - Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática I
20 - Conteúdo e Metodologia do Ensino de História
21 - Conteúdo e Metodologia do Ensino de Artes
22- Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II
23 - Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática II
24 - Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia
25 - Avaliação da Aprendizagem
26 - Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva
27 - Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos
28 - Novas Tecnologias Aplicadas à Educação
29 - Gestão Pedagógica: Supervisão Educacional
30- Gestão Pedagógica: Orientação Educacional
31- Gestão Pedagógica: Inspeção Escolar
32 - Currículo Escolar e Projeto Político-Pedagógico

Fonte: Adaptado de Edital nº 01, de 05 de agosto de 2015 de chamada para professores autores.

Quadro 3: Disciplinas a serem produzidas para o Curso de Administração

Graduação em Administração
33 - Administração da Produção
34 - Direito Empresarial e Tributário
35 - Gestão de Custos
36 - Composto Mercadológico
37 - Administração de Materiais
38 - Análise e Decisão de Investimentos
39 – Empreendedorismo
40 - Gestão de Inovação e Criatividade
41 - Planejamento Estratégico e Orçamentário
42 - Coaching - Planejamento de Carreira
43 - Teoria dos Jogos - Instituições Financeiras e Mercado de Capitais
45 - Contabilidade Intermediária
46 - Ética e Legislação Profissional
47 - Contabilidade de Custos
48 - Estrutura das Demonstrações Contábeis
49 - Teoria da Contabilidade
50 - Contabilidade Avançada
51 - Contabilidade e Planejamento Tributário
52 - Perícia, Mediação e Arbitragem
53 - Análise Econômica Financeira
54 - Contabilidade do Agronegócio
55 - Controladoria e Orçamento Empresarial
56 - Noções Atuariais
57 - Auditoria
58 - Contabilidade de Instituições Financeiras
59 - Contabilidade Gerencial e Análise de Custos
60 - Contabilidade Governamental
61 - Ética e Código de Defesa do Consumidor
62 - Comércio Eletrônico
63 – Tópicos Avançados em Gestão Comercial
64 - Tópicos Especiais em Gestão Comercial

Fonte: Adaptado de Edital nº 01, de 05 de agosto de 2015 de chamada para professores autores.

Quadro 4: Disciplinas a serem produzidas para o Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio

Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio
65 - Planejamento da Produção Agroindustrial
66 - Direito Ambiental
67 - Políticas Públicas
68 - Gestão Ambiental
69 - Comercialização Agrícola
70 - Legislação Rural
71 - Agricultura de Precisão
72 - Custos na Agropecuária
73 - Comércio Internacional
74 - Gestão da Qualidade
75 - Planejamento Tributário
76 - Tópicos Especiais em Agronegócio
77 - Pesquisa de Marketing
78 - Endomarketing
79 - Qualidade de Vida no Trabalho: Ética, Saúde e Segurança
80 - Práticas de Administração de Pessoal
81 - Gestão do Conhecimento e da Aprendizagem Organizacional de aprendizagem. Cultura digital.
82 - Gestão Estratégica de Recursos Humanos
83 - Treinamento, Desenvolvimento e Jogos Vivenciais

Fonte: Adaptado de Edital nº 01, de 05 de agosto de 2015 de chamada para professores autores.

5.1.6 Nível de ensino no qual atua

Ao analisar o nível de ensino no qual os professores autores atuam, a maior parcela da amostra, cerca de 67,4 % (29), atuam em nível de Graduação. 11,6% (5) dos pesquisados atuam no nível de Pós-Graduação Lato Sensu, 7% no Ensino Técnico, e 9,4% se dividem igualmente, sendo 4,7 % atuando no nível de Doutorado e 4,7% na Pós-graduação Stricto Sensu. 2,3% atual na Educação Básica, e no nível Administrativo, também 2,3% da amostra analisada.

Tabela 7: Nível de ensino em qual atua

Nível de ensino em qual atua	Frequência	Porcentagem
Administrativo	1	2,3
Doutorado	2	4,7
Educação Básica	1	2,3
Ensino Técnico	3	7,0
Graduação	29	67,4
Pós-Graduação Stricto Sensu	2	4,7
Pós-Graduação Lato Sensu	5	11,6
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Como pôde ser observado por meio dos dados apresentados, a maior parte dos professores que compõem a amostra, cerca de 29 (67,4%), atuam na graduação, o que revela a necessidade de o professor universitário conhecer bem as competências pedagógicas para lecionar com foco no ensino da graduação.

Como se percebe, a questão da docência no ensino superior ultrapassa os processos de sala de aula, colocando em discussão as finalidades dos cursos de graduação. No atual panorama nacional e internacional, há preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a Docência Universitária em atuação. Tem-se a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo do ensino na graduação, apontando para a importância de preparação no campo específico e no campo pedagógico de seus docentes (BARBOSA, 2011, p. 14).

Tendo em vista que as disciplinas a serem produzidas têm como público-alvo discentes de nível superior, é de suma importância que os professores autores possuam experiência na atuação como docente de graduação; assim, espera-se que além do conhecimento específico relativo ao conteúdo, o docente deve conhecer e entender a importância do saber pedagógico, o que muitas vezes é reflexo de sua experiência na atuação docente (MASETTO, 2003).

5.1.7 Atuação docente na modalidade EaD

Em relação à experiência em docência na modalidade EAD, a partir dos dados apresentados, pode-se perceber que a maior parte dos pesquisados, cerca de 79,1% (34) atuam ou já atuaram no ensino a distância. Sendo que uma parcela de 20,9% não atuaram na modalidade EAD.

Tabela 8: Atuação docente na EAD

Docência na EAD	Frequência	Porcentagem
Não	9	20,9
Sim	34	79,1
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A docência na EaD apresenta particularidades, sobretudo durante o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a maior parte do caminho percorrido para o efetivo aprendizado ocorre entre os sujeitos espacialmente e/ou temporalmente distantes.

Diante disso, novos meios e mídias são utilizados como suporte para conexão entre os autores participantes do processo, bem como para disseminação e produção de novos conhecimentos, daí a importância da formação e experiência docente especificamente para esta modalidade (LITTO, 2010, MATTAR, 2013).

Consoante a tal concepção, Garcia (2006, p. 76) expõe que, na EaD:

[...] o professor desempenha um papel ainda mais relevante. Cabe a ele suplantando a condição de mero repassador de conteúdo para assumir a tarefa de criar condições que possibilitem a maior interação possível com os alunos e entre eles, associada a um cuidado especial no preparo dos materiais didáticos, na escolha dos conteúdos a serem discutidos com a “turma”, conhecer os alunos e avaliá-los continuamente para fundamentar o atendimento individualizado.

Mediante ao exposto por Garcia (2006), Litto (2010) e Mattar (2013), percebe-se que a atuação docente na EAD possui características específicas, as quais devem ser observadas durante o processo de concepção de cursos e conteúdos. Dessa forma, a experiência cotidiana dos professores autores pesquisados, onde a maior parte da amostra 79,1% (34), atua ou já atuou na modalidade de ensino a distância, tende a contribuir para um melhor desempenho durante a construção de conteúdos, uma vez que a vivência profissional na área pode oportunizar melhor clareza dos desafios e paradigmas impostos pela EAD.

➤ **Parte II**

Nesta Parte II, apresenta-se o grau de importância que os professores autores de material didático impresso atribuem às principais características das Teorias de Aprendizagem, frente a sua prática como autor de material didático, de acordo com as categorias de estudo: Concepções acerca da teoria de aprendizagem Comportamentalista, da teoria de aprendizagem Cognitiva, e da teoria de aprendizagem Humanista, tendo como suporte a Escala Likert (PEREIRA, 2004), com a seguinte escala: (1) Nunca, (2) Quase Nunca, (3) Eventualmente, (4) Quase Sempre e (5) Sempre.

5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

5.2.1 Concepções acerca da teoria de aprendizagem Comportamentalista

5.2.1.1 *A abordagem comportamentalista tem como ideia central a proposta de que a aprendizagem ocorre como uma mudança comportamental.*

Nesta questão, 43 sujeitos responderam sobre a afirmativa de que a abordagem comportamentalista tem como ideia central a proposta de que a aprendizagem ocorre como uma mudança comportamental. Dessa forma, 3 (7 %) docentes assinalaram a opção nunca, 1 (2,3%) quase nunca, 9 (20,9%) eventualmente, 12 (27,9%) quase sempre e 18 (41,9%) sempre, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 9: A abordagem comportamentalista tem como ideia central a proposta de que a aprendizagem ocorre como uma mudança comportamental.

Escala	Frequência	Porcentagem
1,0	3	7,0
2,0	1	2,3
3,0	9	20,9
4,0	12	27,9
5,0	18	41,9
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Tal análise permite a reflexão: Os sujeitos pesquisados conhecem as premissas propostas pela teoria de aprendizagem comportamentalista?

Ao analisar os dados obtidos por meio do instrumento de pesquisa, nota-se que 58,1% (25) dos pesquisados pontuam que a proposição apresentada ocorre nunca, quase nunca eventualmente ou quase sempre. Tal avaliação retrata que os pesquisados não visualizam de forma clara a ideia central proposta pela teoria comportamentalista, a qual propõe que “o objetivo da aprendizagem não está em si mesma, mas nos seus efeitos, nas modificações que opera no comportamento”, como reforça Inácio (2007, p.5), ou ainda segundo as concepções John Broadus Watson, que entendia que a aprendizagem é uma modificação do comportamento provocada por um estímulo proveniente do meio envolvente (MOREIRA, 1999).

5.2.1.2 *Esta teoria contempla a aprendizagem como o resultado de uma sucessão de processos de condicionamento*

No que se refere à afirmativa - Esta teoria contempla a aprendizagem como o resultado de uma sucessão de processos de condicionamento, 1 (2,3%) responderam a opção nunca, 4 (9,3%) assinalaram a opção quase nunca, 3 (7%) escolheram eventualmente, 19 (44,2%) optaram por quase sempre e 16 (37,2%) sempre, conforme tabela a seguir:

Tabela 10: Esta teoria contempla a aprendizagem como o resultado de uma sucessão de processos de condicionamento

Escala	Frequência	Porcentagem
1,0	1	2,3
2,0	4	9,3
3,0	3	7,0
4,0	19	44,2
5,0	16	37,2
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

De acordo com os dados apurados, 18,6% (8) dos professores autores pesquisados, avaliaram que a aprendizagem é resultado de uma sucessão de processo de condicionamento, sob a ótica da teoria comportamentalista, como nunca, quase nunca e eventualmente. Tal fato evidencia que essa parcela de docentes não compreende o processo de ensino e aprendizagem proposto pelos comportamentalistas. Sobre tal situação Bessa (2008, p. 194), expõe que:

[...] Para que o professor consiga lecionar [no processo de ensino e aprendizagem], é necessário haver um nível mínimo de interesse do aluno; da mesma forma, um aluno não consegue aprender sem a mínima atenção do professor. Portanto, os dois estão se testando a todo tempo; um verificando como atrair sua turma, como conseguir disciplina, o outro tentando não demonstrar os seus pontos vulneráveis, até que se consiga uma reciprocidade do processo adaptativo e que esse processo precise apenas de reforço e não mais de mudanças contínuas entre os estímulos e as formas de aplica-los. (grifo nosso).

Assim, compreende-se como primordial que o docente compreenda que a aprendizagem, segundo a concepção comportamentalista, ocorre na medida em que indivíduo ultrapasse o período

adaptativo, seja efetivado o processo de condicionamento, devendo este ser fomentado por meio dos reforços (LEFRANÇOIS, 2008).

5.2.1.3 Supõe que o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (consequências)

Questionados acerca da afirmativa - Supõe que o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (consequências) – 4,7% (2) dos sujeitos responderam a opção nunca, 4,7% (2) assinalaram a opção quase nunca, 7% (3) escolheram eventualmente, 41,9% (18) optaram por quase sempre e 41,9% (18) assinalaram, sempre.

Tabela 11: Supõe que o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (consequências)

Escala	Frequência	Porcentagem
1,0	2	4,7
2,0	2	4,7
3,0	3	7,0
4,0	18	41,9
5,0	18	41,9
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Um dos principais teóricos do comportamentalismo foi Burrhus Frederic Skinner. Na proposta comportamentalista de aprendizagem, as estratégias para a consolidação da aprendizagem baseiam-se na teoria do reforço (SKINNER, 1973). De acordo com essa proposta, a aprendizagem, isto é, mudança de comportamento, é ensinada por meio de reforços imediatos e constantes a uma resposta a um estímulo emitida pelo sujeito, mais próxima da resposta desejada (SKINNER, 1973).

Tendo como base a avaliação dos professores autores acerca da afirmativa - supõe que o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (consequências) – segundo a concepção comportamentalista, pôde-se perceber que a grande parte dos docentes tem consciência da estrutura de aprendizagem proposta pela teoria comportamentalista de Skinner, tendo em vista que 83,8% (36) dos professores respondentes avaliaram que a descrição ocorre quase sempre ou sempre.

Tal percepção correta em relação a processo de ensino e aprendizagem, na proposta comportamentalista, pode ser explicada, principalmente, pela grande difusão dessa teoria nas intuições de ensino brasileiras. O ensino tecnicista ou operacional, como é também conhecida a didática comportamentalista, foi bastante utilizada na realizada brasileira, principalmente durante a primeira metade do século XX (AMARAL, 2012; SAVIANI, 2002). Isso se deu principalmente pela necessidade de se formar mão de obra que atendesse a demanda industrial e de novos centros urbanos, assim por vezes reconhece-se no ensino tecnicista o uso mecânico da reprodução e da qualificação para o mercado de trabalho como foco de ensinar o aluno a fazer, como se ele não tivesse nada de subjetivo e humano dentro de si (AMARAL, 2012).

5.2.1.4 A aprendizagem ocorre por meio do condicionamento dos reflexos, e na construção de novas conexões estímulo-resposta.

Tabela 12: A aprendizagem ocorre por meio do condicionamento dos reflexos, e na construção de novas conexões estímulo-resposta.

Escala	Frequência	Porcentagem
1,0	1	2,3
2,0	1	2,3
3,0	4	9,3
4,0	21	48,8
5,0	16	37,2
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Em relação à afirmativa: A aprendizagem ocorre por meio do condicionamento dos reflexos, e na construção de novas conexões estímulo-resposta, a amostra pesquisada se dividiu da seguinte forma: 2,3% (1) dos pesquisados responderam a opção nunca, 2,3% (1) assinalaram a opção quase nunca, 9,3% (4) escolheram eventualmente, 48,8% (21) optaram por quase sempre e 37,2% (16) optaram pela opção sempre.

Mais uma vez, os professores autores que compõem a amostra pesquisada demonstram consciência da conexão entre estímulos, resposta e reflexos, como fatores condicionantes da aprendizagem. Nesse sentido, os 37 sujeitos, cerca de 86%, da amostra, avaliaram a proposição como ocorrente quase sempre ou sempre, corroborando com o entendimento de que nessa concepção pedagógica, o “fato de que a aprendizagem é um fenômeno individual e é favorecida pelo conhecimento preciso, por parte do aluno, do que ele se espera, assim como dos resultados por ele atingidos” (MIZUKAMI, 1986, p. 33).

5.2.1.5 Segundo o Condicionamento operante, a recompensa/esforço, é encarada com a condição fundamental da aprendizagem.

Segundo o Condicionamento operante, a recompensa/esforço, é encarada com a condição fundamental da aprendizagem – ao avaliarem tal preposição, os professores participantes fizeram as seguintes opções: 46,5% (20) acreditam que sempre, 30,2% (13) apontam que quase sempre, 14% (6) escolheram a opção eventualmente, 7% (3) afirmaram que quase nunca, e 2,3% (1) acreditam que nunca.

Tabela 13: Segundo o Condicionamento operante, a recompensa/esforço, é encarada com a condição fundamental da aprendizagem.

Escala	Frequência	Porcentagem
1,0	1	2,3
2,0	3	7,0
3,0	6	14,0
4,0	13	30,2
5,0	20	46,5
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Como observado a partir dos dados apurados, 33 pesquisados, (cerca de 76,7%) demonstram conhecimento acerca do condicionamento operante segundo a proposta de Skinner. Isso pode ser explicado devido a práticas muito comuns no cotidiano educacional, que remetem ao condicionamento operante, também conhecido como instrumental. Assim sendo, ações que compõem a teoria desse condicionamento, como os conceitos como reforçamento, punição e extinção se fazem presentes em práticas didáticas tais como a atribuição de notas e compensações durante processos avaliativos, e o próprio conceito de “aula de reforço” para os discentes que não tiveram desempenho desejado. Dessa forma, a ideia de que aprendizagem ocorre por meio de uma associação feita entre um comportamento e uma consequência para esse comportamento tende a desenvolver o comportamento ativo que atua sobre o meio ambiente para gerar consequências (SKINNER, 1953).

5.2.2 Concepções acerca da teoria de aprendizagem Cognitiva

Sobre a teoria de aprendizagem Cognitiva, foram apresentadas cinco afirmativas, que deveriam ser avaliadas pelos sujeitos da pesquisa. Tais afirmativas são apresentadas e interpretadas de acordo com os dados apurados nos próximos cinco tópicos.

5.2.2.1 *Enfatiza a cognição, o ato de conhecer, como o ser humano conhece o mundo.*

A primeira afirmativa, acerca da teoria Cognitiva, avaliada foi: Enfatiza a cognição, o ato de conhecer, como o ser humano conhece o mundo. Sobre ela os respondentes optaram pelas seguintes avaliações – 55,8% (24) acreditam que sempre, 27,9% (12) apontam que quase sempre, 9,3% (4) escolheram a opção eventualmente, 2,3% (1) afirmaram que quase nunca, e 4,7% (2) acreditam que nunca.

Tabela 14: Enfatiza a cognição, o ato de conhecer, como o ser humano conhece o mundo.

Escala	Frequência	Porcentagem
1,0	2	4,7
2,0	1	2,3
3,0	4	9,3
4,0	12	27,9
5,0	24	55,8
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A partir dos dados apurados, pode-se verificar que a menor parcela da amostra pesquisada, 16,3% (7), não apresenta clareza acerca da concepção de que o processo cognitivo como ato de conhecer e apreender o mundo, tendo em vista que optaram pela avaliação eventualmente, quase nunca e nunca. Segundo a concepção cognitivista, a aprendizagem, isto é, o conhecimento, ocorre de dentro para fora nos dos indivíduos, ou seja, é construído por meio de um processo próprio por parte do sujeito (LEFRANÇOIS, 2008; PIAGET, 1972).

Em contrapartida, 83,7 % (36), dos pesquisados, ao avaliarem que a afirmativa se aplica quase sempre e sempre, demonstram entender que o indivíduo, a partir das interações como o meio, tende a aumentar seu controle sobre ele, colocando-o a seu serviço. Desta

forma, ele modifica o meio e se modifica, confirmando a proposta de Piaget (1972) na qual a concepção de aprendizagem é concebida em função da experiência do indivíduo com o meio, de forma sistematizada ou não. (MIZUKAMI, 1986).

Tal ideação indicada pelos professores autores torna-se relevante na medida em que a proposta de aprendizagem segundo o cognitivismo está centrada na cognição e na interação do sujeito com o meio, levando à aprendizagem, e conseqüentemente, em uma fase maior o desenvolvimento em si, entendido como o real conhecimento.

5.2.2.2 A construção do conhecimento se dá através da interação da experiência sensorial e da razão

Em se tratando da construção do conhecimento de acordo com a concepção cognitivista, os pesquisados avaliaram a seguinte preposição - A construção do conhecimento se dá através da interação da experiência sensorial e da razão – E apresentaram a seguinte avaliação: 4,7% (2) dos pesquisados responderam a opção nunca, 2,3% (1) assinalaram a opção quase nunca, 7% (3) escolheram eventualmente, 37,2% (16) optaram por quase sempre e 48,8% (21) optaram pela opção, sempre.

Tabela 15: A construção do conhecimento se dá através da interação da experiência sensorial e da razão

Escala	Frequência	Porcentagem
1,0	2	4,7
2,0	1	2,3
3,0	3	7,0
4,0	16	37,2
5,0	21	48,8
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Dentro da teoria de aprendizagem cognitivista, segundo Mizukami (1986, p. 78) “o que existe é uma teoria do conhecimento, de desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino, e uma dessas implicações é a de que a inteligências se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações dos indivíduos”. Por meio dos dados mensurados, verifica-se que 86% (37), dos pesquisados, compreendem que a consolidação da aprendizagem tem como resultado o conhecimento real, e este processo se dá por meio da interação e assimilação do sujeito perante o meio.

5.2.2.3 *As estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação*

Questionados se - As estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação – os respondentes se dividiram da seguinte forma: 4,7% (2) responderam a opção nunca, 2,3% (1) optaram pela opção quase nunca, 7% (3) eventualmente, 37,2% (16) escolheram por quase sempre e 48,8% (21) optaram pela opção, sempre.

Tabela 16: As estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação

Escala	Frequência	Porcentagem
1,0	2	4,7
2,0	1	2,3
3,0	3	7,0
4,0	16	37,2
5,0	21	48,8
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Cerca de 14% dos pesquisados avaliaram que a proposta de estruturas cognitivas apresentada ocorre nunca, quase nunca e eventualmente. Tal dado traz preocupação, tendo em vista que, segundo Piaget (1972), a construção do conhecimento ocorre quando há o desequilíbrio, por meio de ações físicas e/ou mentais, que acabam por resultar na assimilação, ou assimilação e acomodação dessas ações, formando novos esquemas mentais. Dentro da concepção cognitiva de aprendizagem, a afirmativa “As estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação” é totalmente verdadeira e ocorre sempre. Desta forma, torna-se relevante que os docentes compreendam que:

A aprendizagem verdadeira se dá no exercício operacional da inteligência. Só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento. A aprendizagem, no sentido estrito, se refere às aquisições relacionadas com informações e se dá no decorrer do desenvolvimento. A inteligência é a instrumento de aprendizagem mais necessário (MIZUKAMI, 1986, p.76).

5.2.2.4 *Leva em consideração o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envolvida no plano cognitivo*

Sobre a afirmação de que a teoria Cognitivista - Leva em consideração o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envolvida no plano cognitivo – os pesquisados avaliaram da seguinte maneira: 9,3% (4) marcaram a opção nunca, 14% (6) acreditam que quase nunca, 20,9% (9) percebem como eventualmente, 34,9% (15) responderam que quase sempre e 20,9% (9) acreditam que sempre.

Tabela 17: Leva em consideração o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envolvida no plano cognitivo.

Escala	Frequência	Porcentagem
1,0	4	9,3
2,0	6	14,0
3,0	9	20,9
4,0	15	34,9
5,0	9	20,9
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

De acordo com a concepção de aprendizagem proposta pela teoria Cognitiva, principalmente de acordo com as contribuições de Piaget, pode-se compreender que:

o cognitivo como uma adaptação, que organiza a função de estruturar o universo do indivíduo. Este conceito refere-se à relação entre o pensamento e os objetos, uma vez que a capacidade cognitiva irá construir mentalmente as estruturas capazes de serem aplicadas às do meio. O sujeito cognoscente constrói o real por meio da ação. Assim, ele os conceitos relacionados ao objeto, espaço, tempo e causalidade (DIAS, 2010, p.4).

Assim quando uma grande parcela dos pesquisados, 44,2% (21), avaliam que a teoria cognitiva - Leva em consideração o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envolvida no plano cognitivo - apenas como nunca, quase nunca e eventualmente, pode-se inferir que os mesmos não compreendem um dos pilares da teoria de aprendizagem Cognitiva. Prova disso está nas afirmações de Bruner (1991, p. 122) que entende que “aproveitar o potencial que o indivíduo traz e valorizar a curiosidade natural da criança são princípios que devem ser observados pelo educador”.

5.2.2.5 A interação com o meio (pessoas e objetos) são necessários para o desenvolvimento do indivíduo

Em relação à interação com o meio, na concepção cognitivista, a seguinte afirmativa foi proposta para avaliação: A interação com o meio (pessoas e objetos) é necessária para o desenvolvimento do indivíduo. Após avaliação, os professores autores, que compõem a amostra, apresentaram os seguintes resultados: 67,4% (29) apontam que quase sempre, 23,3% (10) escolheram a opção eventualmente, 7% (3) acreditam que sempre, 7% (3) acreditam que nunca, e 2,3% (1) afirmaram que quase nunca.

Tabela 18: A interação com o meio (pessoas e objetos) é necessária para o desenvolvimento do indivíduo

Escala	Frequência	Porcentagem
1,0	3	7,0
2,0	1	2,3
3,0	10	23,3
4,0	29	67,4
5,0	3	7,0
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Segundo a concepção de desenvolvimento do sujeito de acordo com a concepção cognitiva, pode-se compreender que “conforme o desenvolvimento do indivíduo, as trocas que ocorrem entre ele e o seu meio social são de natureza muito diversa e, portanto, modificam sua estrutura mental de maneira igualmente diferente 6” (PIAGET, 1972, p. 207). Tal afirmação confirma o pressuposto de que “a interação com o meio (pessoas e objetos) é necessária para o desenvolvimento do indivíduo”, proposta que foi avaliada pela amostra pesquisada, onde cerca de 32,3% (14) como ocorrente eventualmente, quase nunca, e nunca, o que demonstra desconhecimento por parte dos respondentes acerca do desenvolvimento do indivíduo segundo a teoria de aprendizagem cognitivista.

Cumprе salientar que é de suma importância que o docente tenha conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento dos indivíduos, tendo em vista que tal situação é que consolida efetivamente a aprendizagem e, por conseguinte, o conhecimento em si (MIZUKAMI, 1986). O processo de ensino e aprendizagem bem como seus objetivos e estratégias devem estar explícitos tanto para o professor, quanto para o aluno; dessa forma, por meio da interação entre os sujeitos e o próprio meio tornam-se elementos norteadores e propulsores para a efetiva aprendizagem (SAVIANE, 1991; MIZUKAMI, 1986).

5.2.3 Concepções acerca da teoria de aprendizagem Humanista

Assim como no tópico anterior, nesta etapa da pesquisa, buscou-se verificar as ideias dos professores autores acerca das teorias de aprendizagem, neste caso, sobre a teoria de aprendizagem Humanista.

5.2.3.1 A aprendizagem envolve intelecto, corpo e sentimentos de maneira inseparável

Sobre a afirmativa: A aprendizagem envolve intelecto, corpo e sentimentos de maneira inseparável – os pesquisados se dividiram da seguinte forma: 48,8% (21) acreditam que sempre, 39,5% (17) apontam que quase sempre, 7% (3) escolheram a opção eventualmente, nenhum dos pesquisados optaram por quase nunca, e, 4,7% (2) acreditam que nunca.

Tabela 19: A aprendizagem envolve intelecto, corpo e sentimentos de maneira inseparável

Escala	Frequência	Porcentagem
1,0	2	4,7
2,0	0	0
3,0	3	7,0
4,0	17	39,5
5,0	21	48,8
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A ideia central da teoria de aprendizagem Humanista, segundo a concepção de Rogers, é de que o ensino deve estar centrado no formando, uma vez que cada indivíduo tem seu próprio percurso de aprendizagem (ROGERS, 1997, LEFRANÇOIS, 2008). Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem deve compreender o indivíduo como um todo, valorizando suas concepções acerca do mundo, bem como os seus sentimentos em relação a ele; por isso, para a aprendizagem, o sujeito “[...] tem que descobrir os significados e conhecimentos que ela trás individualmente e não compartilhar com os demais, pois a experiência é sua e cada um se fosse vivenciá-la iria lhe interpretar de uma maneira (ROGERS, 1972, p.156)”.

Partindo de tal concepção, quando demonstrado pelos pesquisados que 85,9% (37), que “a aprendizagem envolve intelecto, corpo e sentimentos de maneira inseparável” avaliam que tal preposição ocorre sempre ou quase sempre, pode-se inferir que a maior

parcela da amostra pesquisada compreende que um dos pilares centrais da teoria de aprendizagem Humanista, posto que tal teoria apresenta a “tendência focada no aluno, em que o professor é um facilitador da aprendizagem, em que considerar o aluno como ele é e compreender seus sentimentos, é fundamental para um processo de ensino e aprendizagem eficaz e eficiente (FERREIRA, 2013, p.57)”.

5.2.3.2 Valoriza a autorrealização e o crescimento pessoal

Questionados sobre a proposição - Valoriza a autorrealização e o crescimento pessoal, os professores avaliaram desta forma: 65,1% (28) pontuaram como sempre, 20,9% (9) apontam que quase sempre, 9,3% (4) acreditam que eventualmente, 4,7% (2) dos pesquisados optaram por quase nunca, e nenhum acredita que nunca.

Tabela 20: Valoriza a autorrealização e o crescimento pessoal

Escala	Frequência	Porcentagem
1,0	0	0
2,0	2	4,7
3,0	4	9,3
4,0	9	20,9
5,0	28	65,1
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Diante dos dados mensurados, 86% (37), da amostra pesquisada, avalia-se que, segundo a abordagem Humanista, ocorre quase sempre e sempre, a valorização da autorrealização e do crescimento pessoal, o que demonstra a compreensão dos pesquisados em relação aos pressupostos da teoria de aprendizagem Humanista, na qual a motivação tem um papel relevante, pois é por meio dela que o indivíduo tende a buscar e efetivar processos.

Em consonância com tal proposta, acerca da motivação discente, Rogers (1972, p. 131), postula que:

Todos os jovens são intrinsecamente motivados. São curiosos, tem ânsia de conhecer o novo. Mas depois de anos passados na escola, isso acaba diminuindo, eles acabam acomodando-se e essa motivação intrínseca acaba amortecendo. E é o papel dos facilitadores de aprendizagem fazer com que essa motivação volte, eles precisam descobrir quais os desafios reais para esses jovens, para transformá-los em algo que os mesmos tenham anseio de conhecer (ROGERS, 1972, p.131).

Ante ao exposto, a valorização da autorrealização e do crescimento pessoal, são fatores intrínsecos que motivam os sujeitos, logo, a teoria Humanista, preocupa-se não só em

valorizar a autorrealização e o crescimento pessoal dos aprendizes, que devem ser mediados em busca não só da aprendizagem, mas também no processo de se tornarem “pessoas”.

5.2.3.3 Considera que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui.

Em se tratando da postura do professor, foi proposta a seguinte afirmativa - Considera que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui. Após avaliação por parte dos pesquisados, foram apresentados os seguintes dados: 4,7% (2) marcaram a opção nunca, 4,7% (6) acreditam que quase nunca, 14% (6) percebem como eventualmente, 37,2% (16) responderam que quase sempre e 39,5% (17) acreditam que sempre.

Tabela 21: Considera que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui.

Escala	Frequência	Porcentagem
1,0	2	4,7
2,0	2	4,7
3,0	6	14,0
4,0	16	37,2
5,0	17	39,5
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Quando cerca de 23,4 % (14) dos professores autores que compõem a amostra pesquisada avaliam a afirmativa “considera que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui” a respeito a concepção humanista, como eventualmente, quase nunca, ou nunca, pode ser evidenciado que os mesmos não percebem o seu papel perante a processo de ensino e aprendizagem de acordo com a teoria Humanista. Confirmando tal interpretação, um dos pilares da aprendizagem nesta teoria é de que o professor deve começar o processo de ensino e aprendizagem pela aceitação de seus alunos como realmente são, acreditando no potencial de aprendizagem os mesmos (ROGERS, 1972).

Ao avaliarem o pressuposto como ocorrente quase sempre e sempre, os 33 (76,7%) dos professores autores pesquisados, tendem a demonstrar que compreendem que “[...] na abordagem humanista, o conteúdo de ensino é desenvolvido por meio de estratégias que possibilitam ao aluno a familiaridade, em uma construção de autoconhecimento, em que o professor colabora de forma harmoniosa para se atingir esse objetivo” (FERREIRA, 2013, p. 66).

5.2.3.4 O aprendiz é visto como sujeito, e a autorrealização é enfatizada

Em relação ao aprendiz, foi proposta a avaliação da seguinte afirmativa: O aprendiz é visto como sujeito, e a autorrealização é enfatizada. A avaliação apresenta pelo pesquisados foram: 4,7% (2) optaram pela opção nunca, 2,3% (1) marcaram como quase nunca, 7% (3) avaliaram como eventualmente, 34,9% (15) responderam que quase sempre e 51,2% (22) acreditam que sempre.

Tabela 22: O aprendiz é visto como sujeito, e a autorrealização é enfatizada

Escala	Frequência	Porcentagem
1,0	2	4,7
2,0	1	2,3
3,0	3	7,0
4,0	15	34,9
5,0	22	51,2
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Como já exposto, abordagem humanista, está centrada no aluno, e por tanto compreende a autorrealização e a motivação para a busca e efetivação do processo de aprendizagem, sendo o professor o facilitador da aprendizagem (ROGERS, 1972, MIZUKAMI, 1986). Dessa forma, quando a maior parcela dos pesquisados, 86,1% (37), avaliam a afirmativa - O aprendiz é visto como sujeito, e a autorrealização é enfatizada – como sempre e quase sempre, pode-se inferir que estes docentes entendem que não só a autorrealização atua como força motriz na aprendizagem, mas também que “Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções, daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções” (LIBÂNEO, 1985, p. 28).

5.2.3.5 A aprendizagem é penetrante e influi nas escolhas e atitudes do aprendiz

Sobre a aprendizagem, foi apresentada a seguinte proposição - A aprendizagem é penetrante e influi nas escolhas e atitudes do aprendiz. Após a avaliação dos respondentes, foram apresentados os seguintes dados: 44,2% (19) pontuaram como sempre, 41,9% (18) apontam que quase sempre, 7% (3) acreditam que eventualmente, 4,7% (2) dos pesquisados optaram por quase nunca, e 2,3% (1) avaliou como nunca.

Tabela 23: A aprendizagem é penetrante e influi nas escolhas e atitudes do aprendiz

Escala	Frequência	Porcentagem
1,0	1	2,3
2,0	2	4,7
3,0	3	7,0
4,0	18	41,9
5,0	19	44,2
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Na teoria de aprendizagem Humanista, há a tendência de que a relação pedagógica contribua para a construção e efetivação de um clima favorável ao desenvolvimento do sujeito como pessoa e de que isso ocorra com liberdade para se aprender de acordo com as necessidades individuais (MIZUKAMI, 1986). Dessa forma, quando 86,1% da amostra pesquisada compreende que - A aprendizagem é penetrante e influi nas escolhas e atitudes do aprendiz – ocorre quase sempre ou sempre, pode-se interpretar que os mesmos demonstram consciência de que “o importante, nessa tendência pedagógica, é a relação interpessoal para o crescimento do indivíduo, pensando no processo interno de construção e organização pessoal da realidade” (FERREIRA, 2013, p. 78).

A partir das avaliações apresentadas e após análise de frequência das respostas apresentadas pelos professores autores que compõem a amostra, foi criado um indicador que mede o nível de conhecimento dos mesmos para cada Concepção apresentada, sendo que tal indicador pode variar entre 1 e 25, sendo quanto mais próximo o valor de 25, maior o grau de conhecimento acerca da concepção apresentada.

Tabela 24: Índice Teoria Comportamentalista

Pontos	Frequência	Porcentagem
7,00	1	2,3
9,00	2	4,7
13,00	1	2,3
14,00	2	4,7
15,00	1	2,3
17,00	1	2,3
19,00	5	11,6
20,00	6	14,0
21,00	6	14,0
22,00	2	4,7
23,00	2	4,7
24,00	2	4,7
25,00	12	27,9
7,00	1	2,3
Total	43	100

Fonte: Instrumento de pesquisa.

De acordo com os dados mensurados pelos índices apresentados, cerca de 27,9% dos respondentes apresentaram índice de 25, o que demonstra alto conhecimento sobre os itens avaliados, enquanto 39% dos pesquisados apresentaram índice de conhecimento entre 19, 20 e 21, em relação às avaliações propostas segundo a concepção Comportamentalista.

Tabela 25: Índice Teoria Cognitivista

Avaliação	Frequência	Porcentagem
7,00	1	2,3
10,00	1	2,3
12,00	2	4,7
15,00	1	2,3
16,00	3	7,0
17,00	2	4,7
18,00	2	4,7
19,00	1	2,3
20,00	7	16,3
21,00	3	7,0
22,00	2	4,7
23,00	8	18,6
24,00	4	9,3
25,00	6	14,0
Total	43	100

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Em relação aos índices que revelam o grau de conhecimento dos sujeitos pesquisados, acerca da teoria Comportamentalista, 18% demonstraram índice de conhecimento em 23 pontos, 16,3% índice de 20 pontos e 14% apresentou índice de 25 pontos.

Tabela 26: Índice Teoria Humanista

Avaliação	Frequência	Porcentagem
8,00	1	2,3
9,00	1	2,3
10,00	1	2,3
12,00	1	2,3
16,00	1	2,3
18,00	2	4,7
19,00	1	2,3
20,00	7	16,3
21,00	4	9,3
22,00	4	9,3
23,00	5	11,6
24,00	2	4,7
25,00	13	30,2
Total	43	100

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Após a avaliação das proposições acerca da teoria Humanista, os professores autores que compõem a amostra pesquisada, apresentaram índice de conhecimento de 25 pontos, 30,2%, 20 pontos cerca 16,3 e 23 pontos, 11,6%.

Dessa forma, a partir dos índices verificados em cada uma das concepções, pôde-se perceber que os professores autores apresentaram melhor índice de conhecimento em relação à concepção Comportamentalista, seguida pela concepção Humanista e posteriormente a Cognitivista.

➤ **Parte III**

Nesta etapa, para a verificação da existência de conexão entre os itens pesquisados, realiza-se uma Análise de Correlação. Para Lira (2004, p.1), a Análise de Correlação consiste em “um método estatístico amplamente utilizado para estudar o grau de relacionamento entre variáveis, assim fornece um número, indicando como duas variáveis que se comportam (variam) conjuntamente” (LIRA, 2004, p. 1).

Partindo dessa premissa, a análise de correlação utilizada foi o teste de Spearman, que é uma prova não paramétrica com o intuito de determinar o grau de associação entre duas variáveis mensuradas. Os dados não paramétricos são aqueles que não seguem a distribuição de Laplace-Gauss, isto é, que não têm distribuição normal (LIRA, 2004).

5.3 CORRELAÇÕES

Para a análise e criação da matriz de correlação, foram correlacionados os seguintes dados: Ano de conclusão de último título, Titulação, Área de Formação, Atuação na EaD, Atuação Profissional, Índice de resposta teoria comportamentalista, Índice de resposta teoria cognitivista, Índice de resposta teoria humanista.

Após execução da análise de correlação de Spearman e utilizando-se o programa SPSS 16.0, os valores associados que indicam grau de correlação entre as frases analisadas foram destacados em cor cinza.

Tabela 27 Matriz de Correlação

	Ano	Faixa etária	Titulação	Área de Formação	Atua EAD	Atuação	Comp.	Cognitiva	Humanista
Ano de conclusão	1,000	-,355*	-,089	-,073	,014	-,294	-,238	-,242	-,268
Faixa etária	-,355*	1,000	,010	-,106	-,093	,635**	,001	-,053	,113
Titulação	-,089	,010	1,000	-,077	-,165	,097	,181	,152	,205
Área de Formação	-,073	-,106	-,077	1,000	,009	-,010	,111	-,033	,098
Atuação na EAD	,014	-,093	-,165	,009	1,000	,083	-,140	-,139	-,122
Atuação Profissional	-,294	,635**	,097	-,010	,083	1,000	,193	,072	,241
Índice Comportamentalista	-,238	,001	,181	,111	-,140	,193	1,000	,799**	,750**
Índice Cognitivista	-,242	-,053	,152	-,033	-,139	,072	,799**	1,000	,744**
Índice Humanista	-,268	,113	,205	,098	-,122	,241	,750**	,744**	1,000

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: Instrumento de pesquisa, 2016.

A partir da análise, os dados que apresentaram correlação estatística foram:

- **Faixa etária x Atuação** - Quanto maior a faixa etária, maior o nível de ensino no qual atua. A provável relação que pode se estabelecida entre esses dados se refere à questão da experiência docente e consequentemente à formação.
- **Índice das Teorias x Índice das Teorias** – Para a análise de correlação, foram mensuradas as avaliações realizadas em cada concepção. Logo, ao realizar a correlação entre os índices de conhecimento obtidos em relação a cada concepção, percebeu-se uma correlação significativa entre cada uma das teorias. Com isso pode-se inferir que os pesquisados que demostraram conhecimento acerca das teorias apresentadas apresentaram entre todas elas, e aqueles que não demonstram domínio em uma, também não demostraram nas demais.

➤ Parte IV

Na primeira parte deste capítulo, foram traçadas as características pessoais dos 43 sujeitos pesquisados. Na segunda parte, em que 43 sujeitos responderam às questões, apresentaram-se e discutiram-se as categorias estudadas: Categorias de análise: Concepções acerca da Teoria de Aprendizagem Comportamentalista, Concepções acerca da Teoria de Aprendizagem Cognitiva, e Concepções acerca da Teoria de Aprendizagem.

Na quarta parte, com a realização das etapas anteriores desta pesquisa – dados de identificação e categorias estudadas e a correlação – apresenta-se, agora, o processo de análise dos dados referente às Questões Abertas. O método de análise de conteúdo na abordagem

qualitativa fundamenta-se na frequência com que determinados elementos aparecem em cada resposta individual.

Bardin (2011, p. 40), pontua que “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”. Dessa forma, nesse momento, pretendeu-se dar voz aos sujeitos, oportunizando suas manifestações por meio de respostas escritas e, a partir daí, traçaram-se categorias de análise.

5.4 QUESTÃO ABERTA

Para você enquanto professor autor de material didático impresso para a EaD, qual a principal Teoria de Aprendizagem aplicada na construção do material didático?

Assim, obtém-se o seguinte resultado:

Tabela 28: Para você enquanto professor autor de material didático impresso para a EaD, qual a principal Teoria de Aprendizagem aplicada na construção do material didático?

Teoria de Aprendizagem	Frequência	Porcentagem
Teoria Behaviorista/Comportamental	1	2,3
Colaborativista	1	2,3
Construtivista	1	2,3
Dialógica	1	2,3
Socio-Interacionismo	1	2,3
-	1	2,3
Aprendizagem Significativa	2	4,7
Interacionismo	3	7,0
Construtivismo	5	10,6
Cognitivista	7	16,3
Comportamentalista	8	18,6
Humanista	12	27,9
Total	43	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Na quarta etapa do questionário todos os 43 pesquisados responderam à questão - Para você enquanto professor autor de material didático impresso para a EaD, qual a principal

Teoria de Aprendizagem aplicada na construção do material didático?. A partir dos dados de frequência mensurados, pode-se observar que os professores autores pesquisados apresentaram respostas bastante distintas. Cumpre salientar que essa etapa do instrumento constituiu-se de perguntas abertas, portanto as respostas foram estruturadas pelos pesquisados, que em alguns casos apresentaram como resposta itens que não condizem com teorias de aprendizagem em si.

Foi citada por 2,3% da amostra a utilização da Teoria Behaviorista/Comportamental. A teoria Behaviorista foi proposta originalmente por John Watson em 1913, e é considerada uma das teorias que balizam a concepção de aprendizagem Comportamentalista (LEFRANÇOIS, 2008).

Foi citada como teoria a “Colaborativista” por 2,3% dos pesquisados. Cumpre salientar que “Colaborativista” não se enquadra enquanto teoria de aprendizagem, segundo o arcabouço teórico que sustenta esta dissertação. A ideia de aprendizagem colaborativa é abordada principalmente no interacionismo, na proposta de Vygotsky, que é uma das teorias que compõem a teoria de aprendizagem cognitivista (LEFRANÇOIS, 2008; MIZUKAMI, 1986).

Entre os pesquisados 2,3% citaram como teoria a “Construtivista” e 10,6 % o “Construtivismo” como principal teoria utilizada na construção do material didático impresso. Interpretando os dados de acordo com as teorias que balizam a pesquisa, entendemos que “Construtivista” e “Construtivismo” remetem a formulações propostas por Piaget, em relação à abordagem construtivista e que corroboram com a abordagem cognitivista de aprendizagem. Dessa forma, uma das premissas da teoria de aprendizagem cognitivista, está centrada na:

[...] estratégia cognitivista o trabalho em equipe, a discussão deliberada em comum, como condição de autonomia dos indivíduos, superando o egocentrismo natural do comportamento humano. O respeito mútuo, a troca de informações, divergências de pontos de vista, a cooperação são a base para um ensino eficaz (FERREIRA, 2013, p.66).

Adotando a mesma lógica interpretativa, quando 2,3% citaram como teoria o “Socio-Interacionismo”, consideramos que os pesquisados fizeram menção a abordagem Cognitiva de aprendizagem, tendo em vista que os pressupostos ligados à expressão sociointeracionismo remetem às concepções e estudos de Vygotsky (FERREIRA, 2013).

A “Aprendizagem significativa” foi mencionada como teoria de aprendizagem por cerca de 4,7% dos professores pesquisados. O conceito de aprendizagem significativa está presente nos preceitos de Ausubel, que fazem parte da abordagem da teoria Cognitivista de

aprendizagem (MIZUKAMI, 1996; LEFRANÇOIS, 2008). Dessa forma, a aprendizagem significativa é compreendida como “um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 14).

A teoria Cognitivista foi citada por 16,3% dos pesquisados. Somadas os pesquisados que apresentaram como teorias “Colaborativista” (2,3%), “Socio-Interacionismo” (2,3%) “Construtivista” (10,6 %), e a “Aprendizagem significativa” (4,7%) as quais foram interpretadas como menção à abordagem da teoria de aprendizagem cognitivista, podemos concluir que 36,2% da amostra pesquisa apresentou como resposta a pergunta - Para você enquanto professor autor de material didático impresso para a EaD, qual a principal Teoria de Aprendizagem aplicada na construção do material didático? – a Teoria Cognitivista.

Em relação à teoria comportamentalista, 18,6% da amostra pesquisada apontaram tal teoria como a principal utilizada para a concepção de conteúdos didáticos impressos para a EaD. Somando-se a esta parcela cerca de 2,3% que mencionaram a Teoria Behaviorista/Comportamental, pode-se mensurar que 20,9% da amostra total apresentaram a teoria Comportamentalista como norteadora para sua produção educacional.

Optaram pela teoria Humanista, 27,9% dos pesquisados. Assim, expõem que, na construção dos conteúdos didáticos impressos, utilizam a abordagem humanista de aprendizagem. A teoria de aprendizagem humanista tem como ênfase o papel do sujeito como principal propulsor do conhecimento humano, devido principalmente a sua capacidade de integralizar o desenvolvimento da sua personalidade com a interação com o processo de ensino e aprendizagem. (MIZUKAMI, 1986; MOREIRA, 1999).

Ainda dentro da amostra pesquisada, 2,3% dos respondentes citaram “Dialogica” como teoria de aprendizagem utilizada na construção de material didático impresso. Cabe salientar que na literatura utilizada como referência desta pesquisa, “Dialogica” não se apresenta como uma teoria e/ou abordagem de aprendizagem. No entanto, quando se trata de construção de conteúdos voltados para a EaD, o uso da linguagem dialógica torna-se uma excelente estratégia didática, uma vez que tal recurso pode transmitir a intenção do docente/tutor/autor, fazendo-se presente junto ao aluno, mesmo distante espacialmente/temporalmente (MATTAR, 2013; BRASIL, 2005).

E, por fim, 2,3% dos entrevistados optaram por não apresentar resposta válida à pergunta.

5.4.1 Justifique

Para análise da justificativa da questão “Para você enquanto professor autor de material didático impresso para a EaD, qual a principal Teoria de Aprendizagem aplicada na construção do material didático?”, por se tratar de uma pergunta aberta, decidiu-se estabelecer categorias, depois das leituras minuciosas de todas as respostas dos professores dos autores de materiais impressos para a EaD, contemplados pela amostra da pesquisa, tendo em vista que a “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Nesse sentido, o método de análise de conteúdo na abordagem qualitativa fundamenta-se na frequência com que determinados elementos aparecem em cada resposta individual, tendo como base Bardin (2011, p. 40), que propõe que “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”.

5.4.1.1 *Aprendizagem e Interação*

Como mensurado e discutido na Parte II dos Resultados, pôde-se verificar que 36,2% dos professores autores que compõem a amostra pesquisada apontaram como teoria de aprendizagem, que baliza a construção do seu material didático, a teoria Cognitivista. Justificando tal posição, 4,6% dos pesquisados justificaram a opção por tal teoria com os seguintes dizeres:

A interação com o ambiente em que a pessoa está inserida é essencial para o processo de aprendizado à distância, e nesse ponto a teoria construtivista de Piaget parece convergir com a teoria interacionista. No entanto é a busca constante por conhecimento quem gera aprendizagem efetiva (em outras palavras o interesse do aluno em buscar o conteúdo Ead) e não simplesmente sua percepção do ambiente em que vive. É um processo que acontece do meio social para o indivíduo. (S-1).

O aluno constrói o seu conhecimento ao longo de sua trajetória educacional, ou seja, através das ações e interações com o meio em que está inserido. (S-2).

É possível perceber em ambas as justificativas apresentadas, os pesquisados demonstram que a seu ver a interação do sujeito com o meio é fator preponderante para a que aprendizagem ocorra. Consoante a tal concepção Moreira (2009, p.19) acredita que:

As sociedades constroem instrumentos e sistemas de signos; ambos são construídos ao longo da história dessas sociedades e modificam, influenciam, seu desenvolvimento social e cultural. É através da apropriação (internalização) dessas construções sócio-históricas e culturais, via interação social, que o indivíduo se desenvolve cognitivamente.

Dentro da concepção cognitivista de aprendizagem, como já mencionado por Moreira (2009), a interação do indivíduo com o meio é fundamental para seu desenvolvimento cognitivo; assim, a aprendizagem decorre dos processos de interação do indivíduo com o meio e os outros sujeitos. Dessa forma, segundo essa concepção, é a “interação social que deve caracterizar o ensino, o professor é o participante que já internalizou significados socialmente compartilhados para os materiais educativos do currículo” (MOREIRA, 2009, p. 22). Complementando o exposto, a teoria cognitivista, principalmente na ótica de Vygotsky, reforça quão importante é a cultura e a interação social no desenvolvimento da consciência humana e na aprendizagem (LEFRANÇOIS, 2008; MIZUKAMI, 2009).

Assim, o processo de ensino e aprendizagem deve fornecer subsídios que permitam que seja instaurada “uma técnica interativa de ensinar e aprender, em que os educadores ou os pais oferecem aos educandos várias formas de apoio durante o aprendizado” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 274).

5.4.1.2 Diversas teorias para a construção do material didático

Apesar de 97, 7 dos pesquisados terem apresentado no instrumento de pesquisa uma teoria de aprendizagem, como baliza para a construção de seu material didático impresso, cinco justificativas chamaram a atenção, por demonstrarem a ideias dos pesquisados acerca da utilização de duas ou mais teorias na concepção dos conteúdos, conforme transcrição:

Não acredito que apenas uma teoria dê conta da complexidade da EaD, e isso se reflete na autoria e produção de material didático para essa modalidade. Dependendo do público, dos objetivos e da natureza do curso, entendo que é preciso utilizar o que de melhor há em cada teoria. O purismo de defender apenas uma teoria para elaboração de conteúdo e desenvolvimento da aprendizagem pode gerar um conteúdo com vertente hermeticamente fechada ao diálogo de diversos pensamentos (S-3).

Todas as teorias são relevantes, e devem ser consideradas em contextos específicos (S-4).

Eu não utilizo só uma teoria de aprendizagem para desenvolver material didático, impresso ou não, para cursos que são entregues na modalidade à distância. Depende muito do meu público alvo (S-5).

Um mix delas (S-6).

É possível utilizar mais de uma Teoria de Aprendizagem ao mesmo tempo (S-7).

O material didático impresso na modalidade de EaD possui características específicas e deve atender aos objetivos de aprendizagem, bem como “facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor” (MEC, 2013, p. 13). Tendo em vista as especificidades dessa modalidade e do público-alvo em questão, deve-se atentar para as abordagens utilizadas para a construção e concepção de conteúdos, uma vez que “cabe observar que somente a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância” (MEC, 2013, p. 13).

Além das características distintas apresentadas pela EaD, o próprio processo de ensino e aprendizagem apresenta-se como um desafio. A consolidação da aprendizagem e o efetivo conhecimento podem ocorrer de formas diferentes entre os sujeitos (LEFRANÇOIS, 2008). Nesse sentido, é importante que os docentes tenham de forma clara as principais concepções de aprendizagem, bem como processos e ações que potencializem a produção do conhecimento (MIZUKAMI, 1986, MOREIRA, 1999).

Acerca dessa temática, Belloni (2009, p. 11) salienta que “A maioria dos estudiosos concorda que os objetivos e as estratégias da educação a distância estão sendo (ou devem ser) redefinidos em função de análises e críticas orientadas pelos paradigmas pós-modernos e desconstrucionistas. Essa redefinição se dá em direção à abertura [...]”. Partindo disso, as justificativas apresentadas pelos docentes entrevistados nos revelam a tendência de concepção de conteúdos que atenda à diversidade dos sujeitos, público-alvo na EaD. Conceber um material que apresente diversas estratégias de aprendizagem e interação durante o processo de ensino e aprendizagem pode ser um fator preponderante para o sucesso do discente (MATTAR, 2013).

Dessa forma, entende-se que o uso de diferentes abordagens para a aprendizagem, pautadas em teorias de aprendizagem distintas, pode atender discentes com demandas

diversas, proporcionando oportunidades e motivação de forma mais abrangente em relação à variedade de perfis discentes.

5.4.1.3 Aluno como sujeito ativo do processo

Apesar de a maior parcela da amostra pesquisada, 27,9%, apresentarem a teoria Humanista como subsídio para a produção de conteúdo didático impresso, apenas 6,9% dos sujeitos apresentaram justificativa para tal escolha, sendo elas:

O aluno precisa fazer parte do todo, participar e se sentir ator no processo (S-8).

O aluno é colocado como protagonista do processo (S-9).

É importante que o aluno construa seu conhecimento de forma ativa, crítica e autônoma (S-10).

Tais ideias propostas pelos professores autores tende a corroborar com as concepções apresentadas pelos teóricos humanistas. Nessa perspectiva, a concepção de aprendizagem proposta pela abordagem Humanista tem como centro do processo o formando (MIZUKAMI,1986). Da mesma forma, acerca da concepção Humanista de aprendizagem, Moreira (1999, p.56) pontua que:

implica que o ensino seja centrado no aluno, que a atmosfera da sala de aula tenha o estudante como centro; implica confiar na potencialidade do aluno para aprender, em deixá-lo livre para aprender, escolher seus caminhos, seus problemas, suas aprendizagens. O importante não é aprender certos conteúdos, mas sim a autorrealização e o aprender a aprender.

Sendo assim, podemos perceber que as ideias propostas pelos professores autores estão condizentes com as diretrizes conceituais propostos pela abordagem Humanista. Cumpre salientar que a motivação, o apreço, a aceitação e confiança do aprendiz também são fatores determinantes para uma ampla e efetiva aprendizagem (ROGERS, 1972).

5.4.1.4 Aprendizagem e conhecimento prévio do aluno

Apresentaram a ideiação de que a aprendizagem ocorre a partir do conhecimento prévio do aluno cerca de 4,6% dos entrevistados. A proposta de partir do conhecimento prévio

do aluno para a reelaboração e construção de um conhecimento real está presente na tendência pedagógica cognitivista (LEFRANÇOIS, 2008; MIZUKAMI, 1986).

Tal interpretação decorre das propostas apresentadas pelos professores autores que justificam sua opção pela abordagem cognitivista, da seguinte forma:

O processo de ensino-aprendizagem tem como ponto inicial experiências que o aluno tenha vivenciado. Nesse sentido, procura-se relacionar novas informações ao que já de conhecimento do aluno, sendo o professor um orientador de todo o processo (S-11).

A aprendizagem se dá por meio do conhecimento prévio do aluno, facilitando a interação do mesmo com conhecimentos que ainda serão difundidos. (S-12).

Podem-se associar tais ideias com a concepção de aprendizagem significativa proposta por Ausubel, que acredita que:

Aprendizagem significativa é aquela em que o significado do novo conhecimento vem da interação com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do aprendiz com um certo grau de estabilidade e diferenciação. Nesta interação, não só o novo conhecimento adquire significado, mas também o conhecimento anterior fica mais rico, mais elaborado, adquire novos significados. *Interação* (entre conhecimentos novos e prévios) é a característica chave da aprendizagem significativa (MOREIRA, 1999, p.31).

Dessa forma, compreende-se que o conhecimento prévio do aluno deve ser valorado e compreendido como ponto inicial para a elaboração de um conhecimento mais profundo, por meio da mediação por parte do professor (MIZUKAMI, 1986, MOREIRA, 1999).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, pude perceber quão importante é o conhecimento e instrumentalização das teorias de aprendizagem na construção de conteúdos didáticos impressos na EaD. Antes de apresentar os resultados finais e as devidas apreciações, cumpre salientar que o interesse para este estudo se deve às minhas experiências como Designer Educacional em cursos da modalidade EaD e com a vivência, portanto, de situações que servem como instrumento de orientação pedagógica aos docentes autores de conteúdo didático impresso para tal modalidade. Vivenciar e partilhar experiência com os docentes, colegas de profissão, bem como o convívio com os discentes e a própria instituição de ensino me fez ampliar o leque de inquietações e reflexões acerca das concepções de aprendizagem e teorias que balizam a construção de materiais didáticos.

Durante a concepção e a construção de conteúdos didáticos, sobretudo os impressos, percebe-se que o padrão de *design* estabelecido tende a seguir as diretrizes propostas pelo documento - Referenciais de qualidade para educação superior a distância (MEC, 2005), que sugerem itens e padrões para a construção de material didático no seu item iii. No entanto o mesmo não sinaliza diretrizes didáticas e/ou teorias e abordagens que potencializem o processo de ensino e aprendizagem, elementos pedagógicos esses discutidos aqui, sendo eles: as teorias de aprendizagem segundo a abordagem Comportamentalista, abordagem Cognitivista e abordagem Humanista, bem como suas implicações educacionais.

Este estudo apoiou-se na pesquisa empírica do tipo exploratória, de cunho qualitativo e quantitativo, tendo como perfil dos sujeitos entrevistados 43 professores de ambos os sexos (TAB. 2) com idade aproximada superior a 21 anos (TAB. 3), autores de material didático impresso, aprovados no Edital nº 01, de 05 de agosto de 2015. A pesquisa revelou que 51,2% (22), a maior parcela da amostra pesquisada, possuem especialização *Scripto Sensu* (TAB. 4). Em relação à conclusão da maior titulação, a amostra pesquisada apresentou uma formação recente, com a última formação realizada nos últimos cinco anos (TAB.5).

Quanto à área de formação, apresentou-se uma grande variedade de áreas (TAB. 6), sendo verificada a maior concentração na área de Administração, 30,2%, seguido da Educação, 16,3%. Tal diversidade por ser compreendida devido às especificidades do Edital em relação aos cursos e disciplinas a serem produzidas, conforme especificados nos Quadros 1, 2, 3 e 4. Quanto à atuação docente dos entrevistados, evidenciou-se que as maiores parcelas

dos professores pesquisados 67,4% (TAB. 7) atuam somente na graduação, seguidos de 11,6 na pós-graduação lato sensu.

Ao optar pela temática Teorias de Aprendizagem na EaD, voltada às ideias de professores autores de material didático impresso, esta pesquisa apresentou como objetivos gerais: investigar, estudar e compreender quais são as bases epistemológicas das Teorias de Aprendizagem na elaboração de material didático impresso para a EaD perante os documentos oficiais propostos pelo MEC. Visou a registrar e analisar as ideias dos professores autores de material didático impresso, para a EaD, frente às Teorias de Aprendizagem. Em vista desses interesses, este trabalho apresentou dois problemas de pesquisa, os quais vou comentar nos itens 1 e 2:

1) Quais as bases epistemológicas das Teorias de Aprendizagem na elaboração de material didático impresso para a EaD perante os documentos oficiais propostos pelo MEC?

Ao analisar os documentos oficiais do MEC, que regulamentam a EaD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), e regulamentada em 2005, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4361, de 2004, Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016 - Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância - e a proposta de referenciais de qualidade para a EaD - Referenciais de qualidade para educação superior a distância (2005) – pôde-se perceber que os dois primeiros documentos regulamentam a EaD apresentando normativas e ações a serem cumpridas. Já nos Referenciais de qualidade para educação superior a distância (2005), apesar de não ser um decreto-lei, como o próprio MEC deixa claro, preconiza, no seu item iii, diretrizes e padrões a serem seguidos para a concepção e construção de material didático como um todo e na mídia impressa.

Após a análise das propostas do Ministério da Educação que orientam a produção de material impresso, pude observar que de forma muito objetiva é proposto o *design* de conteúdo. No entanto, as Teorias de Aprendizagem que subsidiam a proposta de ensino não são explicitadas. Nesse sentido, para compreensão de quais as bases epistemológicas das Teorias de Aprendizagem na elaboração de material didático impresso para a EaD e como estas podem contribuir para o efetivo processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade, foi apresentado nos capítulos I e II o arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa, sendo o primeiro “Educação a distância: uma retrospectiva histórica dos principais aspectos”, onde apresentamos e discutimos o surgimento e desenvolvimento da modalidade EaD no mundo e

no Brasil, bem como as principais metodologias e práticas pedagógicas, com ênfase no desenvolvimento didático e tecnológico dos conteúdos distribuídos em gerações. E no segundo capítulo, “As Teorias de Aprendizagem”, expusemos as principais abordagens e autores referentes aos processos de ensino e aprendizagem e suas implicações educacionais.

2) Quais as ideias dos professores autores de material didático impresso frente às Teorias de aprendizagem para a EaD?

A partir da parte II do instrumento de pesquisa (APÊNDICE B), puderam-se aferir as ideias dos professores autores sobre três Concepções: a Teoria Comportamentalista, a Teoria Cognitivista e a Teoria Humanista. Após análise de frequência das respostas apresentadas pelos pesquisados, foi criado um indicador que mede o nível de conhecimento dos mesmos para cada Concepção apresentada, sendo que tal indicador pode variar entre 1 e 25. Por meio desse índice, pude verificar que os professores autores apresentaram melhor índice de conhecimento em relação à concepção Comportamentalista, seguida pela concepção Humanista e posteriormente a Cognitivista (TAB. 24, 25 e 26).

Apesar de a maior parcela da amostra pesquisada apresentar bons indicadores de conhecimento acerca das concepções avaliadas, com o intuito de compreender não só as ideias acerca das teorias de aprendizagem, mas também sua instrumentalização na construção de material didático impresso, na parte III do Instrumento de Pesquisa (APÊNDICE B) foi solicitado aos respondentes que apontassem qual a principal Teoria de Aprendizagem aplicada na construção do material didático impresso para a EaD, apresentando uma justificativa para tal escolha. Nessa etapa da pesquisa verifiquei, mais uma vez, que as informações estavam desencontradas e por vezes equivocadas. Assim, de uma forma geral, somente por meio das respostas abertas é que se pôde verificar, de fato, se a Escala Likert realmente relatava o verdadeiro conhecimento dos professores autores acerca das Concepções pesquisadas, e ainda sobre aplicação das teorias propostas.

Após a análise das respostas à pergunta aberta, bem como as justificativas apresentadas, verifiquei que as mesmas confirmaram a hipótese inicial do estudo, revelando que apesar de os professores autores entrevistados demonstrarem conhecer as teorias de aprendizagem, possuem dificuldades em reconhecê-las e/ou instrumentalizá-las durante a concepção dos conteúdos didáticos impressos para a EaD. Contudo, mostraram-se cientes da importância da utilização de tais teorias para a construção dos conteúdos visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à concepção de aprendizagem mais utilizada para a construção dos conteúdos didáticos, a abordagem Cognitivista foi a mais citada, seguida pela abordagem Humanista. Em relação à justificativa pela escolha da teoria como subsídio para a concepção de conteúdos, verificaram-se disparidades nas respostas, prevalecendo uma pequena diferença em relação à abordagem cognitivista sobre a abordagem humanista, ou ainda em relação às teorias propriamente ditas. Tal fato confirma a percepção de que os docentes pesquisados demonstram conhecimentos satisfatórios sobre as características das teorias de aprendizagem, no entanto não conseguem transpor tais conhecimentos para a elaboração de elementos que denotem as estratégias propostas pelas abordagens de aprendizagem, visando a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem efetivo por meio de material didático impresso na EaD.

Por meio do estudo sistemático dos autores e teorias que formaram o arcabouço teórico que sustenta este estudo, pude verificar que as teorias de aprendizagem podem e devem ser utilizadas em situações e realidades distintas, de acordo com atividades e objetivos desejados, em concomitância ainda com o projeto pedagógico do curso ao qual pertence o conteúdo a ser elaborado. A abordagem Comportamentalista pode ser útil em tarefas que exigem um caráter mais repetitivo. As premissas propostas pela abordagem Cognitivistas podem favorecer a resolução de situações problemas em que ações e regras são aplicadas em situações não familiares ou ainda em situações em que é necessária uma reflexão mais instantânea. Já a abordagem proposta pela teoria humanista pode ser utilizada em ações que exijam trabalho e decisões coletivas, discussões reflexivas e mais flexíveis.

Partindo das ideias dos professores autores de material didático impresso e do arcabouço teórico formado em relação às teorias de aprendizagem e suas implicações educacionais, apresento aqui algumas ações que acredito serem possíveis de desenvolver pelas IES, visando a construir ou promover mudanças na concepção e construção dos conteúdos didáticos impressos para a EaD, que contemplem não só os conteúdos específicos das disciplinas, de acordo com o design sugerido pelo MEC, mas também que façam uso de estratégias de aprendizagem propostas pelas teorias de aprendizagem, visando a um efetivo processo de ensino e aprendizagem:

a) Maior conscientização dos professores autores acerca da importância da instrumentalização das concepções de aprendizagem propostas pelas teorias pedagógicas de aprendizagem;

b) Construção de cursos de capacitação para oferta aos professores autores. Os cursos poderão fornecer subsídios no que tange às teorias de aprendizagem e as suas

implicações educacionais. A capacitação torna-se importante à medida que se transforma em uma oportunidade de formação continuada aos docentes que já possuem formação didática, ou ainda formação inicial aos profissionais que não possuem em seu currículo disciplinas pedagógicas.

c) Conceber e/ou adotar um “manual” de elaboração de conteúdos didáticos impressos que apresente não só o *design* e estruturas dos materiais a serem desenvolvidos, mas também as concepções e abordagens pedagógicas que corroboram as concepções políticas e pedagógicas da IES.

Assim, fica minha contribuição acerca das Teorias de aprendizagem aplicadas à construção de material didático impresso para a EaD. Espero, com esta pesquisa, não encerrar a discussão, mas que seja, talvez, o pontapé para um longo caminho a ser trilhado, de modo a envolver novos estudos e paradigmas. Espero ter contribuído para a discussão e que daqui surjam mais e mais reflexões sobre a responsabilidade de se conceberem materiais didáticos que realmente potencializem a aprendizagem via EaD no ensino superior, entendendo quão importantes são as teorias de aprendizagem, bem como suas estratégias e abordagens que visam à efetiva aprendizagem e ao conhecimento sólido.

REFERÊNCIAS

- ABED. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014. Curitiba: Ibpx, 2015.
- ALVES, João Roberto. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.
- AMARAL, A.L. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: MELO, G. F.; NAVES, M.L.P. (Org.). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- Anderson, T. & Dron, J. (2012). Learning technology through three generations of technology enhanced distance education pedagogy. **European Journal of Open**, 160 Distance and E-learning, 2012. Disponível em: <http://www.eurodl.org/index.php?p=current&sp=full&article=523>. Acesso em 19 de Jun de 2016.
- ANDERSON, Terry; DRON, Jon. Three generations of distance education pedagogy. **IRRODL – International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 12, n. 3, 2011. Special Issue – Connectivism: Design and Delivery of Social Networked Learning, p. 80-90.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução de Eva Nick et al. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. Tradução de: Educational Psychology.
- AUSUBEL, D.P. **Educational psychology**: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BARBOSA, J. R. A. **Didática do ensino superior**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- BESSA, D. Universidade nova/plano de reestruturação e expansão das universidades federais: mais uma dose da reforma universitária? **Anais da 30ª Reunião anual Anped**. Caxambu, 2008.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016**. Define as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: Diário Oficial da União, 11/mar, 2016. Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 564/2015**. Institui Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Diário Oficial da União, de 10/3/2016, Seção 1, p. 22. Brasília: 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº. 5.622, de 20.12.2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. > Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. DF, jun. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refEAD1.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71**. Brasília : 1971.

BRUNER, J. **O Processo da educação Geral**. São Paulo: Nacional, 1991.

BRUNER, J. **The process of education**. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1977.

BRUNNER, José Joaquin. Educação no encontro com novas tecnologias. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.) **Educação e novas tecnologias**: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO; Buenos Aires: IIPE, 2004. p. 17-75.

BURCKHARDT, J. **A cultura do Renascimento na Itália**: um ensaio. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHRISTOFOLI, M. C. P.; VITÓRIA, M. I. C. Estratégias didáticas com grandes grupos. In: FREITAS, A. L. S. et al (Org.). **Capacitação docente**: um movimento que se faz compromisso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 111-122.

DE'VRIES, R. **Piaget's social theory**. Educational Researcher, 1997. pp. 4-17.

DIAS, F. O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. **Letrônica** v. 3, n. 2, p. 107-119, dez./2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/7093/5931>> Acesso em: 22 out. 2014.

FERREIRA, J. C. B. **Docência universitária**: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

FONTANA, R. ; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Autores Associados, 1974.

FREITAS H. Análise de dados qualitativos: aplicações e as tendências mundiais em Sistemas de Informação. São Paulo/SP: **Revista de Administração da USP**, RAUSP, v. 35, n. 4, Out/Dez. 2000, p. 84-102.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. In: **Revista Contrapontos**. Vol. 3, n.3. set/out 2003.

GARCIA, W. E. A regulamentação da educação a distância no contexto educacional brasileiro. In: PRETI, Oreste (org.) **Educação a distância**: construindo significados. Brasília: Plano, 2000. p. 79-88.

GIL, A.C. O professor universitário. In: GIL, A.C. **Metodologia do ensino superior**. HILGARD, E. R. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo, EDU, 1973.

Kelly, G. **A theory of personality** - The psychology of personal constructs. New York: W.W. Norton & Co, 1963.

KELLY, George A. **A theory of personality** - The psychology of personal constructs. New York, W.W. Norton & Company, 1963.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da Aprendizagem**. Traduzido por Vera. Magyar. 5ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985. ISBN: 8515001810.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIRA, S. A. **Análise de correlação**: abordagem teórica e de construção dos coeficientes com aplicações. 2004. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ciências no curso de pós-graduação em métodos numéricos em engenharia), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

LITTO, F. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LITTO, F.M. O atual cenário internacional da EaD. LITTO, F.M. e FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.14-20.

LONGO, C. R. J. A EAD na pós-graduação. In: LITTO, F.M. & FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. (pp. 215-221). São Paulo: Pearson Education, 2009.
LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.125, maio/ago, 2005, p.81-109.

MAIA, C.M.; SCHEIBEL, M.F.; URBAN, A.C. **Didática: organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Herbert Gomes. Educação Corporativa: Educação e Treinamento nas Empresas. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância: O Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 224-229.

MASETTO, M. T. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATTAR, J. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. In: *TECCOGS - Revista Digital de Tecnologias Cognitivas* | TIDD/PUC-SP. edição 7 - jan/jun 2013, pp.20-40. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/edicao_completa/teccogs_cognicao_informacao-edicao_7-2013-completa.pdf>. Acesso em: 15 fev.2016.

MATTAR, J. **Design educacional: Educação a Distância na prática**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MIZUKAMI, M.G. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOORE. M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAES R.C. **Educação à distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: Editora Senac; 2010.

MORAN, J. M., Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. Cap. 1, pp. 11-65.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

NAGEM, R. L.; FONSECA, E. G. S. A utilização de modelos, analogias e metáforas na construção de conhecimentos significativos à luz da teoria de Vygotsky. In: **II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. out. 2010.

NEVES, C. M. C. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. 2003. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2016.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. LITTO, F.M. e FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.2-8.

NUNES, I. B. **Noções de educação a distância**, 1992. Disponível em: <<http://www.ibase.org.br/~ined/.html>>. Acesso em 15 jan. 2016.

OMS. **Relatório mundial de saúde, 2012: trabalhando juntos pela saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, OMS, 2014.

PAVLOV, I. P. **Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex**. England: Oxford University Press, 1926.

PELIZZARI, A. et al. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, 2(1), 37-42.

PEREIRA, J. C. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais**. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PIAGET, J. **Psicología de la inteligencia**. Argentina: Editorial Psique, 1972.

PICONEZ, S. C. B. **Introdução à Educação a Distância: os novos desafios da virtualidade**. Portal do Núcleo de Estudos de Eja e Formação de Professores. 2003. Disponível em: Acesso em: 23 jun. 2016.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1995.

PRETI, Oreste. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: EdUFMT, 1996. p. 15-56.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ROGERS, R. C. **Liberdade para aprender**. Tradução de Edgar Godoy da Matta Machado e Márcio Paulo de Andrade. Interlivros: Belo Horizonte, 1977.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. trad. M. J. Carmo Ferreira, Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 35 ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia historicocrítica: Primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCHLICKMANN, R. ; ROCZANSKI, C.R.M ; AZEVEDO, P. . Experiências de Educação Superior a Distância no Mundo. In: **VIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2008, Assunção.

SILVA, Robson Santos da. A Educação Corporativa: Universidades Corporativas. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância: O Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 230-236.

SKINNER, B. F. **O mito da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1973.

SKINNER, B.F. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1953.

SKINNER, B.F. Tecnologia do ensino. Tradução de Rodolpho Azzi. Editora Herder: Summus, 2003.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In **Revista Brasileira de Educação**, n. 13 –jan./fev./mar/abr., 2000, p. 5-24.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas**. São Paulo: Senac SP, 2010.

TORRES, P. L. Educação a distância: passado, presente e futuro. In: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da Arte**. São Paulo: Person Prentice Hall, 2009.

TOVAR, S. M.; ROSA, M. B. S. S.(Org) **Psicologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Agua-Forte, 1990.

UNESCO. **Aprendizagem aberta e a distância: perspectivas e considerações sobre políticas de qualidade**. Florianópolis: UFSC, 1997.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. Brasília: Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Liev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A - COMPROVANTE DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO CEP/UFU



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Projeto de Pesquisa: TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA EAD: ideias de professores autores de material didático impresso

Informações Preliminares

Responsável Principal

CPF/Documento: 057.440.558-51	Nome: Silvana Malusá Baraúna
Telefone: (34) 9132-3425	E-mail: silmalusa@yahoo.com.br

Instituição Proponente

CNPJ:	Nome da Instituição: Faculdade de Educação - UFU
-------	--

É um estudo internacional? Não

Assistentes

CPF/Documento	Nome
088.103.726-54	Adriene Stéfane Silva

Equipe de Pesquisa

CPF/Documento	Nome
088.103.726-54	Adriene Stéfane Silva

Área de Estudo

Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)

- Grande Área 7. Ciências Humanas

Título Público da Pesquisa: TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA EAD: ideias de professores autores de material didático impresso

Contato Público

CPF/Documento	Nome	Telefone	E-mail
057.440.558-51	Silvana Malusá Baraúna	(34) 9132-3425	silmalusa@yahoo.com.br

Contato Silvana Malusá Baraúna

Desenho de Estudo / Apoio Financeiro

Desenho:

A metodologia proposta é um estudo de cunho quali-quantitativo, realizado por meio de dados coletados por um instrumento de pesquisa. Serão reconhecidas como objeto de análise as ideias de professores autores de material didático impresso para a EaD, que participaram no Edital nº 01, de 05 de agosto de 2015 divulgado por uma Instituição de Ensino Superior sem fins lucrativos da cidade de Patos de Minas, situada na Região do Alto Paranaíba no Estado de Minas Gerais, e foram aprovados conforme Portaria nº 1.973/2015, da referida Instituição de Ensino Superior (IES), e ainda os que não concordarem livremente em participar desta pesquisa. Para isso serão coletados dados por meio de um questionário disponibilizado em endereço eletrônico em quatro etapas. A primeira com informações sobre os sujeitos da pesquisa, a segunda por meio de um questionário estruturado (GIL, 2010) com perguntas objetivas mensuradas, sendo avaliados itens referentes à: 1) concepções acerca da Teoria de Aprendizagem Comportamentalista, 2) Concepções acerca da Teoria de Aprendizagem Cognitiva, 3) Concepções acerca da teoria de aprendizagem humanista. A quarta etapa trata-se de um questionário com perguntas livres e reflexivas sobre o tema central da pesquisa, e a quinta etapa comentários gerais. Será considerada a escala Likert como opções de respostas, mensurados pelos itens: "nunca", "quase nunca", "eventualmente", "quase sempre" e "sempre", sendo o primeiro e último item extremos de compreensão da satisfação total ou insatisfação total. O estudo possui o foco na análise qualitativa e quantitativa, portanto, além de buscar estabelecer uma relação numérica dos dados colhidos quanto à opinião dos sujeitos da pesquisa, também valerá da análise qualitativa das opiniões colhidas entre professores para avaliação dos dados, uma vez que o cruzamento dessas informações consistirá em um banco de dados para a análise. Sendo assim, os questionários serão tabulados de forma conjunta e complementar, onde desse cruzamento de informações, serão extraídos dados para análise das opiniões expressas por meio numérico para a análise quantitativa, e os comentários livres serão lidos e qualificados para avaliação do teor das opiniões e seu grau de particularidade no contexto geral da pesquisa. Não há riscos pessoais envolvidos no estudo como um todo, e especificamente nenhum fator que se indisponha com a ética e/ou com princípios culturais, morais e sociais. Os avaliadores da pesquisa terão acesso à opinião dos sujeitos participantes, mas de nenhuma forma guardará aspectos individualizados quanto à concepção da opinião desses, ainda assim a guarda dos formulários será de uso restrito à análise de dados, preservando assim as opiniões concedidas dos sujeitos da pesquisa e cidade de Patos de Minas, situada na Região do Alto Paranaíba – MG, selecionada para esta pesquisa. Dentre os vários benefícios envolvidos no trabalho, pode-se mensurar a proposta de reflexão por parte do sujeito em relação à sua prática docente, bem como em relação às Teorias de Aprendizagem e suas contribuições na concepção de material impresso para a modalidade de EaD. Os benefícios centrais do trabalho resguardam ainda possibilidade de evolução do docente proposto a futuras atuações fundamentadas em bases epistemológicas para a aplicação de seu conhecimento no desenvolvimento e produção de conteúdo para a EaD.

Apoio Financeiro

CNPJ	Nome	E-mail	Telefone	Tipo
				Financiamento Próprio

Palavra Chave

Palavra-chave
Teorias de Aprendizagem
Educação a Distância

Detalhamento do Estudo

Resumo:

Este trabalho visa investigar, estudar e compreender quais são as bases epistemológicas das Teorias de Aprendizagem na elaboração de material didático impresso para a EaD perante os documentos oficiais propostos pelo MEC. Visando registrar e analisar as ideias dos professores autores de material didático impresso, para a EaD, frente às Teorias de Aprendizagem. A metodologia proposta é um estudo de cunho quali-quantitativo, realizado por meio de dados coletados por instrumento de pesquisa. Após a análise e cruzamento dos dados, pretende-se identificar e discutir as Teorias de aprendizagem que fundamentam às práticas e modelos proposto na elaboração de material impresso para EaD, frente as ideias dos sujeitos da pesquisa.

Introdução:

O reconhecimento da modalidade de Educação a Distância (EaD) como uma proposta eficiente de ensino-aprendizagem foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), e regulamentada em 2005, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4361, de 2004. Nesse sentido, tal regulamentação conceitua EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005). Anteriormente ao processo de definição e regulamentação, o caminho da Educação a Distância, desde o princípio já se configurava como uma proposta efetiva de aprendizagem. Cumpre salientar que a EaD, tal como a conhecemos contemporaneamente, sustenta-se, sobretudo, através de conteúdos elaborados e disponibilizados aos discentes, com propostas pedagógicas que possibilitem interações síncronas e assíncronas entre os estudantes e os docentes. Tais conteúdos são concebidos em forma de materiais didáticos balizados por padrões de design educacional e pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, elaborados pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância, publicado em agosto de 2007. De acordo com a proposta de Material Didático explicitado nesse documento, o conteúdo deve ser elaborado de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos propostos pelo projeto pedagógico do curso. O mesmo documento sinaliza que a construção de conteúdo, sobretudo o impresso, deve ser pensado e concebido de acordo com as especificidades de aprendizagem do discente da EaD. Os textos devem ser elaborados segundo uma proposta dialógica, propondo o desenvolvimento da autonomia dos discentes, bem como ser estruturado em uma proposta de hipertextualidade. Deve-se detalhar as competências cognitivas e habilidades serem alcançadas em cada aula. Para tanto é necessário que os docentes responsáveis pela elaboração de conteúdos sejam capacitados para a produção e conteúdos específicos para a EaD e estejam atentos as necessidades de aprendizagem particulares do discente da modalidade de EaD. Além disso, devem ser integrados a uma equipe multidisciplinar que possa auxiliá-lo na construção do material (BRASIL, 2007). Nesse sentido, identificar quais são as principais Teorias de aprendizagem e de que forma as mesmas podem contribuir para a construção de um material didático impresso para a EaD, que possibilite a consolidação da aprendizagem é de extrema relevância. Para tanto, deve-se perceber as ideias dos professores autores de conteúdos para EaD em relação as contribuições e aplicações das Teorias de aprendizagem na concepção e elaboração de conteúdos. Com intuito de identificar tais ideias, a presente pesquisa propõe um estudo de cunho quali-quantitativo, que deverá ser realizado por meio de dados coletados por um instrumento de pesquisa, que tem a pretensão de verificar e apresentar as concepções dos sujeitos pesquisados, em relação às Teorias de aprendizagem frente à construção de materiais didáticos impressos para a EaD. A construção do instrumento de pesquisa que será utilizado baseou-se em vários trabalhos já publicados. Trata-se do desdobramento de uma pesquisa maior intitulada DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: contradições e expectativas dos docentes e nos documentos de regulação dos cursos de Administração de Empresa, Ciência Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste do Brasil, vinculado Grupo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas, sob coordenação da Profa. Dra. Silvana Malusá (Ph.D), aprovado pela UFU e certificado no CNPq, sob o número 1877760681965074. Serão reconhecidas como objeto de análise as opiniões de professores do curso de Graduação de Ciências Contábeis de uma IES - Instituição de Ensino Superior de Uberlândia/MG, estes delimitados ao critério de inclusão. Atinente as propostas do Ministério da Educação que orientam a produção de material impresso, observa-se que de forma muito objetiva é proposto o design de conteúdo, no entanto, as Teorias de Aprendizagem que subsidiam a proposta de ensino não são explicitadas. Diante desse contexto são apresentados dois problemas a serem investigados: 1) Quais as bases epistemológicas das Teorias de Aprendizagem na elaboração de material didático impresso para a EaD perante os documentos oficiais propostos pelo MEC? 2) Quais as ideias dos professores autores de material didático impresso frente às Teorias de aprendizagem para a EaD?

Hipótese:

O interesse em desenvolver uma pesquisa sobre as Teorias de Aprendizagem na EaD: as ideias de professores autores de material didático impresso, parte não apenas da importância de analisar e compreender as Teorias de Aprendizagem e suas implicações na EaD, mas também de refletir sobre as ideias e concepções dos professores autores acerca do processo de aprendizagem e sua fomentação na elaboração dos conteúdos destinados a EaD. Tal reflexão é necessária e relevante, tendo em vista que a compreensão e a utilização das Teorias de Aprendizagem são extremamente importantes para a consolidação da aprendizagem, sobre tudo na EaD, onde o professor se faz presente, pelo material didático, mesmo estando distante espacialmente ou temporalmente. Dessa forma, acredita-se que além do conhecimento instrumental em relação aos conteúdos a serem produzidos, professor autor de material didático impresso para a EaD, tem como demanda uma maior extensão crítica e saberes pedagógicos, o que pode requerer conhecimento teórico e prático das Teorias de Aprendizagem; daí a importância de refletir sobre as ideias desse sujeito acerca das Teorias de Aprendizagem e suas contribuições para os conteúdos para EaD.

Objetivo Primário:

Investigar, estudar e compreender quais são as bases epistemológicas das Teorias de Aprendizagem na elaboração de material didático impresso para a EaD perante os documentos oficiais propostos pelo MEC. Visando registrar e analisar as ideias dos professores autores de material didático impresso, para a EaD, frente às Teorias de Aprendizagem.

Objetivo Secundário:

1) Estudar quais as principais Teorias de Aprendizagem. 2) Compreender de que forma as principais Teorias de Aprendizagem se fazem presente na EaD. 3) Registrar e construir todo o procedimento metodológico da pesquisa, bem como o instrumento a ser aplicado. 4) Identificar e discutir as Teorias de aprendizagem que fundamentam às práticas e modelos proposto na elaboração de material impresso para EaD, frente as ideias dos sujeitos da pesquisa.

Metodologia Proposta:

A metodologia proposta é um estudo de cunho quali-quantitativo, realizado por meio de dados coletados por um instrumento de pesquisa. Serão reconhecidas como objeto de análise as ideias de professores autores de material didático impresso para a EaD, que participaram no Edital nº 01, de 05 de agosto de 2015 divulgado por uma Instituição de Ensino Superior sem fins lucrativos da cidade de Patos de Minas, situada na Região do Alto Paranaíba no Estado de Minas Gerais, e foram aprovados conforme Portaria nº 1.973/2015, da referida Instituição de Ensino Superior (IES), estes delimitados ao critério de inclusão. Não poderão participar da pesquisa professores que não participaram do processo seletivo regulamentado pelo Edital nº 01, de 05 de agosto de 2015, divulgado por uma Instituição de Ensino Superior sem fins lucrativos da cidade de Patos de Minas, situada na Região do Alto Paranaíba - MG, ou que foram

reprovados conforme Portaria nº 1.973/2015, da referida Instituição de Ensino Superior (IES), e ainda os que não concordarem livremente em participar desta pesquisa. Para isso serão coletados dados por meio de um questionário disponibilizado em endereço eletrônico em quatro etapas. A primeira com informações sobre os sujeitos da pesquisa, a segunda por meio de um questionário estruturado (GIL, 2010) com perguntas objetivas mensuradas, sendo avaliados itens referentes à: 1) concepções acerca da Teoria de Aprendizagem Comportamentalista, 2) Concepções acerca da Teoria de Aprendizagem Cognitiva, 3) Concepções acerca da teoria de aprendizagem humanista. A quarta etapa trata-se de um questionário com perguntas livres e reflexivas sobre o tema central da pesquisa, e a quinta etapa comentários gerais. Será considerada a escala Likert como opções de respostas, mensurados pelos itens: "nunca", "quase nunca", "eventualmente", "quase sempre" e "sempre", sendo o primeiro e último item extremos de compreensão da satisfação total ou insatisfação total. O estudo possui o foco na análise qualitativa e quantitativa, portanto, além de buscar estabelecer uma relação numérica dos dados colhidos quanto à opinião dos sujeitos da pesquisa, também valerá da análise qualitativa das opiniões colhidas entre professores para avaliação dos dados, uma vez que o cruzamento dessas informações consistirá em um banco de dados para a análise. Sendo assim, os questionários serão tabulados de forma conjunta e complementar, onde desse cruzamento de informações, serão extraídos dados para análise das opiniões expressas por meio numérico para a análise quantitativa, e os comentários livres serão lidos e qualificados para avaliação do teor das opiniões e seu grau de particularidade no contexto geral da pesquisa. Em ambos os casos conforme indicado por Gil (2010), haverá a tentativa de utilizar da amostra para estabelecer a generalização das opiniões, até mesmo porque, torna-se de grande importância considerar as opiniões como um indicador próximo das amostras para não seja perdido o teor original e fiel dos questionários refletidos e respondidos pelos sujeitos da pesquisa. Não há riscos pessoais envolvidos no estudo como um todo, e especificamente nenhum fator que se indisponha com a ética e/ou com princípios culturais, morais e sociais. Os avaliadores da pesquisa terão acesso à opinião dos sujeitos participantes, mas de nenhuma forma guardará aspectos individualizados quanto à concepção da opinião desses, ainda assim a guarda dos dos formulários será de uso restrito à análise de dados, preservando assim as opiniões concedidas dos sujeitos da pesquisa e cidade de Patos de Minas, situada na Região do Alto Paranaíba – MG, selecionada para esta pesquisa.

Critério de Inclusão:

Poderão participar da pesquisa professores autores de material didático impresso para a EaD, que participaram no Edital nº 01, de 05 de agosto de 2015 divulgado por uma Instituição de Ensino Superior sem fins lucrativos da cidade de Patos de Minas, situada na Região do Alto Paranaíba no Estado de Minas Gerais, e foram aprovados conforme Portaria nº 1.973/2015, da referida Instituição de Ensino Superior (IES). Os sujeitos das pesquisas foram selecionados devido às especificações apresentadas no Edital de Contratação de professores autores, que abordavam como critérios de classificação e aprovação o desenvolvimento de uma aula de acordo com a abordagem proposta pelos Referenciais de qualidade para a Educação Superior a Distância, elaborados pelo MEC. Outro fato preponderante para a escolha dos sujeitos se refere ao processo avaliativo do MEC, para o credenciamento a aprovação de Cursos de EaD, a qual a IES foi submetida e aprovada no ano de 2015, tendo em vista que um dos itens avaliados segundo os instrumentos, foi o material didático impresso produzido para os Cursos a serem ofertados.

Critério de Exclusão:

Não poderão participar da pesquisa professores que não participaram do processo seletivo regulamentado pelo Edital nº 01, de 05 de agosto de 2015, divulgado por uma Instituição de Ensino Superior sem fins lucrativos da cidade de Patos de Minas, situada na Região do Alto Paranaíba - MG, ou que foram reprovados conforme Portaria nº 1.973/2015, da referida Instituição de Ensino Superior (IES), e ainda os que não concordarem livremente em participar desta pesquisa.

Riscos:

Conforme proposta metodológica da pesquisa, não há riscos físicos/pessoais envolvidos no estudo como um todo, e especificamente nenhum fator que se indisponha com a ética e/ou com princípios culturais, morais e sociais. Entretanto o desconforto que o sujeito poderá sentir é o de compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que ele possa se sentir incômodo em falar. Com o intuito de minimizar possíveis desconfortos os avaliadores da pesquisa terão acesso à opinião dos sujeitos participantes, mas de nenhuma forma guardará aspectos individualizados quanto à concepção da opinião desses, ainda assim a guarda dos formulários será de uso restrito à análise de dados, preservando assim as opiniões concedidas dos sujeitos da pesquisa e cidade de Patos de Minas, situada na Região do Alto Paranaíba – MG, selecionada para esta pesquisa.

Benefícios:

Dentre os vários benefícios envolvidos no trabalho, pode-se mensurar a proposta de reflexão por parte do sujeito em relação a sua prática docente, bem como em relação às Teorias de Aprendizagem e suas contribuições na concepção de material impresso para a modalidade de EaD.

Metodologia de Análise de Dados:

Será considerada a escala Likert como opções de respostas, mensurados pelos itens: "nunca", "quase nunca", "eventualmente", "quase sempre" e "sempre", sendo o primeiro e último item extremos de compreensão da satisfação total ou insatisfação total. O estudo possui o foco na análise qualitativa e quantitativa, portanto, além de buscar estabelecer uma relação numérica dos dados colhidos quanto à opinião dos sujeitos da pesquisa, também valerá da análise qualitativa das opiniões colhidas entre professores para avaliação dos dados, uma vez que o cruzamento dessas informações consistirá em um banco de dados para a análise. Sendo assim, os questionários serão tabulados de forma conjunta e complementar, onde desse cruzamento de informações, serão extraídos dados para análise das opiniões expressas por meio numérico para a análise quantitativa, e os comentários livres serão lidos e qualificados para avaliação do teor das opiniões e seu grau de particularidade no contexto geral da pesquisa.

Desfecho Primário:

Estima-se que esta pesquisa contribuirá através da divulgação de seus resultados, a fim de ampliar seu efeito no meio docente, bem como identificar e discutir as Teorias de aprendizagem que fundamentam às práticas e modelos proposto na elaboração de material impresso para EaD, frente as ideias dos sujeitos da pesquisa, com a premissa de potencializar o processo de aprendizagem discente por meio da aplicação das Teorias de Aprendizagem no a ser conteúdo produzido.

Tamanho da Amostra no Brasil: 30

Países de Recrutamento

País de Origem do Estudo	País	Nº de participantes da pesquisa
Sim	BRASIL	30

Outras Informações

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)?

Não

Informe o número de indivíduos abordados pessoalmente, recrutados, ou que sofrerão algum tipo de intervenção neste centro de pesquisa:

30

Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro

ID Grupo	Nº de Indivíduos	Intervenções a serem realizadas
Professores autores de conteúdo EaD	30	Aplicação de Questionário

O Estudo é Multicêntrico no Brasil?

Não

Propõe dispensa do TCLE?

Não

Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco?

Não

Cronograma de Execução

Identificação da Etapa	Início (DD/MM/AAAA)	Término (DD/MM/AAAA)
Contato com a IES para seleção de professores	01/02/2016	29/02/2016
Elaboração do site e envio das cartas convite	01/03/2016	01/04/2016
Coleta dos dados	02/04/2016	05/05/2016
Análise dos Resultados	03/05/2016	06/06/2016
Redação dos Resultados	06/06/2016	16/08/2016
Elaboração do trabalho final e defesa da Tese	16/08/2016	30/10/2016
Envio de relatório final ao CEP	01/11/2016	11/11/2016
Elaboração e Submissão do projeto ao CEP-UFU	21/01/2016	22/01/2016

Orçamento Financeiro

Identificação de Orçamento	Tipo	Valor em Reais (R\$)
Material de Consumo	Custeio	R\$ 500,00
Despesa com Correios	Custeio	R\$ 200,00
Despesas com contato telefônicos	Custeio	R\$ 250,00
Despesa com programador para a construção do site e acompanhamento da coleta de dados via web	Custeio	R\$ 1.200,00
Total em R\$		R\$ 2.150,00

Bibliografia:

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010. GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2006. MALUSÁ, Silvana & FELTRAN, Regina Célia de S.(Org.). A Prática da Docência Universitária. São Paulo: Factash Editora, 2003. MASETTO, Marcos T. Competência pedagógica do professor universitário. 4. Ed. São Paulo: Summus, 2003. MIZUKAMI, M da G. N. Formação de Professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. MOREIRA, M. A. Teorias da aprendizagem. São Paulo: E. P. U, 1999. NOVAES, M. H. Psicologia da Educação e Prática profissional. Petrópolis: Vozes, 1992. PIAGET, J. Epistemologia Genética. São Paulo: Martins Fontes, 1990. POZO, Juan Ignacio. Teorias Cognitivas da aprendizagem. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. ROGERS, C. R. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1972. SKINNER, B. F. Tecnologia do Ensino. S. Paulo: Editora Pedagógica. 1972. TOVAR, Sonia Maria; ROSA, Marilaine Bauer Santa. Psicologia da Aprendizagem. Rio de Janeiro: Edições Água-Forte. 1990. VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1994. VYGOTSKY, Liev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Upload de Documentos

Arquivo Anexos:

Tipo	Arquivo
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ajustado.pdf
Outros	Lattes.pdf
Outros	INTRUMENTOOFICIAL.pdf
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Instituicao.jpg
Declaração de Pesquisadores	Equipe.jpg
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_2016.pdf

Finalizar

Manter sigilo da integra do projeto de pesquisa: Sim

Prazo: 6 meses

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Instrumento de Coleta de Dados
TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA EAD: ideias de professores autores de material didático impresso -

Observações:

1 – SUJEITOS: Professores autores de material didático impresso para a EaD, que participaram no Edital nº 01, de 05 de agosto de 2015 divulgado por uma Instituição de Ensino Superior sem fins lucrativos da cidade de Patos de Minas, situada na Região do Alto Paranaíba no Estado de Minas Gerais, e foram aprovados conforme Portaria nº 1.973/2015, da referida Instituição de Ensino Superior (IES).

2 –LOCAL- Instituição de Ensino Superior sem fins lucrativos da cidade de Patos de Minas, situada na Região do Alto Paranaíba no Estado de Minas Gerais

Prezado(a) Professor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivos, **Investigar, estudar e compreender quais são as bases epistemológicas das Teorias de Aprendizagem na elaboração de material didático impresso para a EaD perante os documentos oficiais propostos pelo MEC. Visando registrar e analisar as ideias dos professores autores de material didático impresso, para a EaD, frente às Teorias de Aprendizagem**

Para tanto, o(a) senhor(a), professor(a) universitário(a), na **parte II** deste instrumento de pesquisa, deverá **assinalar com um único X** sua resposta **no número à frente de cada frase**, usando a seguinte escala:

(1) Nunca	(2) Quase Nunca	(3) Eventualmente	(4) Quase Sempre	(5) Sempre
--------------	--------------------	-------------------	---------------------	---------------

Parte I – DADOS GERAIS SOBRE O SUJEITO PESQUISADO

1.1	Sexo:	
	a) <input type="checkbox"/> feminino	b) <input type="checkbox"/> masculino
1.2	Faixa etária:	
	a) <input type="checkbox"/> 21 a 30	b) (...) 31 a 40
	c) (...) 41 a 50	d) (...) acima de 50
1.3	Titulação, ano de conclusão e área de formação :	
	a)(...) Graduação/ano: _____ Área (s): _____	b)(...) Especialização/ano: _____ Área: _____
	c)(...) Mestrado/ano: _____ Área (s): _____	d)(...) Doutorado/ano: _____ Área: _____
	e)(...) Pós-doutorado/ano: _____ Área: _____	e)(...) Outros- Quais? _____ _____
1.4	No exercício profissional docente você atua:	
	a) <input type="checkbox"/> no Doutorado	b) <input type="checkbox"/> no Mestrado
	c) <input type="checkbox"/> em cursos <i>Lato-Sensu</i>	d) <input type="checkbox"/> na Graduação
	e) <input type="checkbox"/> no ensino Técnico	f) <input type="checkbox"/> na Educação Básica
1.5	Você já atuou como docente em cursos da modalidade de EaD	
	a) <input type="checkbox"/> sim	b) (...) não

Parte II – CATEGORIAS A SEREM ESTUDADAS		
2.1- CONCEPÇÕES ACERCA DA TEORIA DE APRENDIZAGEM COMPORTAMENTALISTA		
Ítem	Frase a ser analisada	Grau de importância
2.1.1	A abordagem comportamentalista tem como ideia central a proposta de que a aprendizagem ocorre como uma mudança comportamental. Moreira (1999, p. 24); Tavares; Alarcão (1992, p.13); Woolfolk (2000, p. 37)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.2	Esta teoria contempla a aprendizagem como o resultado de uma sucessão de processos de condicionamento. Moreira (1999, p. 30); Woolfolk (2000, p. 32)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.3	Supõe que o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (consequências) Moreira (1999, p. 40); Tavares; Alarcão (1992, p.14)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.4	A aprendizagem ocorre por meio do condicionamento dos reflexos, e na construção de novas conexões estímulo-resposta. Skinner (1992, p. 19); Moreira (1999, p. 40)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.5	Segundo o Condicionamento operante, a recompensa/esforço, é encarada com a condição fundamental da aprendizagem. Skinner (1992, p. 53); Woolfolk (2000, p. 40)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2– CONCEPÇÕES ACERCA DA TEORIA DE APRENDIZAGEM COGNITIVA		
2.2.1	Enfatiza a cognição, o ato de conhecer, como o ser humano conhece o mundo; Almeida (1996, p. 19); Pozo (1998, p.53); Daniels (1995, p. 83);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.2	A construção do conhecimento se dá através da interação da experiência sensorial e da razão; Piaget (1990, p. 28) Pozo (1998, p.); Pozo (1998, p.56)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.3	As estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação. Piaget	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.4	Leva em consideração o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envolvida no plano cognitivo; Moreira (1999, p. 31); Pozo (1998, p.53); Almeida (1996, p. 23)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.5	A interação com o meio (pessoas e objetos) são necessários para o desenvolvimento do indivíduo; Vygotsky (1994, p. 45); Almeida (1996, p. 19); Moreira (1992, p. 32);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3- CONCEPÇÕES ACERCA DA TEORIA DE APRENDIZAGEM HUMANISTA		
2.3.1	A aprendizagem envolve intelecto, corpo e sentimentos de maneira inseparável; Rogers (1972, p. 83); Justus (1987, p. 33)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.2	Valoriza a auto-realização e o crescimento pessoal Justus (1987, p. 30); Rogers (1972, p. 83);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.3	Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui. Mizukami (1986, p.52); Rogers (1972, p. 87);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.4	O aprendiz é visto como sujeito, e a auto-realização é enfatizada. Justus (1987, p. 38); Rogers; Rosenberg (1977, p. 79)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.5	A aprendizagem é penetrante e influi nas escolhas e atitudes do aprendiz Rogers (1872, p. 33); Mizukami (1986, p.50)	(1) (2) (3) (4) (5)
Parte III - QUESTÕES		
Por favor, responda a questões a seguir:		

1 – Para você enquanto professor autor de material didático impresso para a EaD, qual a principal Teoria de Aprendizagem aplicada na construção do material didático? Justifique.

Parte IV – COMENTÁRIOS- caso ache necessário

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Uberlândia, terça-feira, 13 de Outubro de 2015.

Profa. Dra. Silvana Malusá
Orientadora
UFU/FACED/ PPGCE
Mestrado em Educação

Adriene Sttéfane Silva
Aluna/orientanda
UFU/FACED/PPGCE
Mestrado em Educação

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - Fase I

Prezado(a) senhor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “Teorias da Aprendizagem na EaD: ideias de professores autores de material didático impresso”, que tem como objetivos: Investigar, estudar e compreender quais são as bases epistemológicas das Teorias de Aprendizagem na elaboração de material didático impresso para a EaD perante os documentos oficiais propostos pelo MEC. Visa registrar e analisar as ideias dos professores autores de material didático impresso, para a EaD, frente às Teorias de Aprendizagem. Sua participação é muito importante ao responder o instrumento de pesquisa que envolve esse trabalho, cujas categorias de estudo são: Concepções acerca da Teoria de Aprendizagem Comportamentalista, Concepções acerca da Teoria de Aprendizagem Cognitivista e Concepções acerca da Teoria de Aprendizagem Humanista.

Este termo de consentimento está sendo disponibilizado pelos pesquisadores responsáveis de forma on-line onde poderá, após lido e esclarecido, ser aceito ou não.

Em sua participação na fase I deste projeto o(a) senhor(a) responderá um questionário atribuindo graus de importância de 1 a 5 para frases que lhe serão apresentadas, sendo 1 - Nunca, 2 – Quase Nunca, 3 - Eventualmente, 4 – Quase sempre e 5 - Sempre.

Em nenhum momento o(a) senhor(a) será identificado(a), sendo os resultados da pesquisa divulgados sem qualquer identificação.

Ainda, enquanto sujeito participante dessa pesquisa, o(a) senhor(a) não terá nenhum ganho ou gasto financeiro, bem como sua participação não implicará em nenhum risco para você, estando livre para parar de responder o questionário a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Os benefícios serão a reflexão sobre a prática docente, bem como em relação às Teorias de Aprendizagem e suas contribuições na concepção de material impresso para a modalidade de EaD. Além disso, a possibilidade de evolução do docente proposto a futuras ações fundamentadas em bases epistemológicas para a aplicação prática de seu conhecimento no desenvolvimento e produção de conteúdos para a EaD.

Orientamos que o senhor(a) arquive uma cópia deste termo de consentimento por cinco anos. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) Sr(a). poderá entrar em contato com a Profa Dra Silvana Malusá Baraúna pelo e-mail: silmalusa@yahoo.com.br ou com Adriene Stéfane Silva pelo e-mail: adrienesttefane@gmail.com ou ainda pelo telefone 0XX34 3821-4628 - CEP/UFU: Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco A, sala 224 Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG, CEP: 38400-100; Fone: 34-32394131.

Respeitosamente,

Profa. Dra Silvana Malusá Baraúna

silamlusa@yahoo.com.br

Adriene Stéfane Silva

adrienesttefane@gmail.com

APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DE ANÁLISE ESTATÍSTICA

DECLARAÇÃO

Declaro que efetuei a conferência da análise estatística da dissertação intitulada “Teorias da aprendizagem na EAD - ideias de professores autores de material didático impresso” da mestrandia Adriene Stéfane Silva, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação - UFU.

Pablo Fonseca da Cunha
Mestre em Administração– UFU - FAGEN

APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE REVISÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**DECLARAÇÃO**

Declaro que efetuei a revisão em Língua Portuguesa da dissertação intitulada “Teorias da aprendizagem na EAD - ideias de professores autores de material didático impresso” da mestrande Adriene Stéfane Silva, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação - UFU.

Agenor Gonzaga dos Santos
Especialização em Estilística da Língua Portuguesa pela PUC - MG

APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE REVISÃO EM LÍNGUA INGLESA**DECLARAÇÃO**

Declaro que efetuei a revisão em Língua Inglesa da dissertação intitulada “Teorias da aprendizagem na EAD - ideias de professores autores de material didático impresso” da mestrande Adriene Stéfane Silva, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação - UFU.

Ana Maria Caixeta Camargo
Especialização em Língua Inglesa pela UEMG

PRODUTO – II

**TEORIAS DE APRENDIZAGEM NA EAD: ABRINDO A CAIXA DE
PANDORA**

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE DESENVOLVIMENTO

A proposta de um segundo produto para a conclusão do Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação, deu-se a partir dos resultados apurados por meio da pesquisa quali-quantitativa apresentada na dissertação: “TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA EAD: ideias de professores autores de material didático impresso”.

Partindo das ideias dos professores autores de material didático impresso e do arcabouço teórico formado em relação às teorias de aprendizagem e suas implicações educacionais, foram apresentadas algumas sugestões de possíveis ações a serem desenvolvidas pelas IES, visando a construir ou promover mudanças na concepção e construção dos conteúdos didáticos impressos para a EaD, que contemplem não só os conteúdos específicos das disciplinas, de acordo com o design sugerido pelo MEC, mas também que façam uso de estratégias de aprendizagem propostas pelas teorias de aprendizagem, visando a um efetivo processo de ensino e aprendizagem, sendo elas:

a) Maior conscientização dos professores autores acerca da importância da instrumentalização das concepções de aprendizagem propostas pelas teorias pedagógicas de aprendizagem;

b) Construção de cursos de capacitação para oferta aos professores autores. Os cursos poderão fornecer subsídios no que tange às teorias de aprendizagem e as suas implicações educacionais. A capacitação torna-se importante à medida que se transforma em uma oportunidade de formação continuada aos docentes que já possuem formação didática, ou ainda formação inicial aos profissionais que não possuem em seu currículo disciplinas pedagógicas.

c) Conceber e/ou adotar um “manual” de elaboração de conteúdos didáticos impressos que apresente não só o *design* e estruturas dos materiais a serem desenvolvidos, mas também as concepções e abordagens pedagógicas que corroboram as concepções políticas e pedagógicas da IES.

Visando atender as sugestões apresentadas, optou-se por desenvolver um produto que subsidie os professores autores, em relação a produção de material didático para a EAD, e atenda os Referenciais de Qualidade do MEC para a EAD, bem como as principais Teorias de Aprendizagem. Nesse sentido, foi elaborada e executada a proposta de produção de um livro,

o qual aborda temáticas e técnicas que contribuem para a produção e design educacional de conteúdos didáticos para a EaD.

Para cumprir esse objetivo, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca da definição de manual, segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2010), bem como estudos referentes as funções do Designer Educacional de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, definida pelo Ministério do Trabalho. Além disso, foram realizados estudos em relação ao modelo de material didático impresso para a EAD nos Referenciais de Qualidade Referenciais do MEC para a EAD (2011), e em autores que tratam do design educacional aplicado ao conteúdo EAD, como Mattar (2013), Tori (2010), Litto (2010) e (ANDERSON; DRON, 2012).

Pensando o produto, os procedimentos metodológicos do projeto foram embasados em Gil (2008) e Laville e Dionne (1999). Do ponto de vista da natureza, a pesquisa é aplicada, pois tem finalidade imediata na sociedade. Com relação aos seus objetivos, a pesquisa é exploratória, já que tem como finalidade aumentar as informações sobre o assunto em questão, possibilitando o estudo e análise da arbitragem por diversas angulações.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa é de base bibliográfica, com a ideia de elaborar a pesquisa com base em materiais já publicados, como livros, revistas, artigos científicos, entre outros. Isso não limita a pesquisa, que pode ser documental, analisando documentos oficiais e também pesquisa de campo, visando as entrevistas para contextualização e entrevistas para perfis de árbitros.

A produção do livro foi dividida em etapas, a saber: embasamento teórico; estruturação da narrativa; pesquisa bibliográfica; redação; e finalização do produto

1.1 RECURSOS NECESSÁRIOS

Para a produção do livro foram necessários recursos humanos, de consumo e de custeio, a saber:

- Recursos humanos: a proponente e revisor;
- Recursos de custeio: notebook, designer do livro (capa, ISBN e diagramação) e impressão do livro.

No item 5.3 deste relatório consta o orçamento dos recursos a serem utilizados na realização do produto. Todos os gastos necessários serão custeados pela autora do projeto.

1.2 CUSTOS

O orçamento para produção do manual foi pensado com base nos equipamentos e serviços básicos da pesquisa até a impressão da obra. A pesquisadora proponente do projeto será o responsável por custear todo o processo. Segue a discriminação dos materiais/recursos necessários.

Quadro 1: Recursos Humanos

Recursos Humanos	Quantidade	Valor unitário	Valor Total
Design	6 meses	R\$ 1.987	R\$ 11.922
Revisor	150 laudas	15,00	R\$ 1.500
Total	-	-	R\$ 13.422

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2: Recursos de Custeio

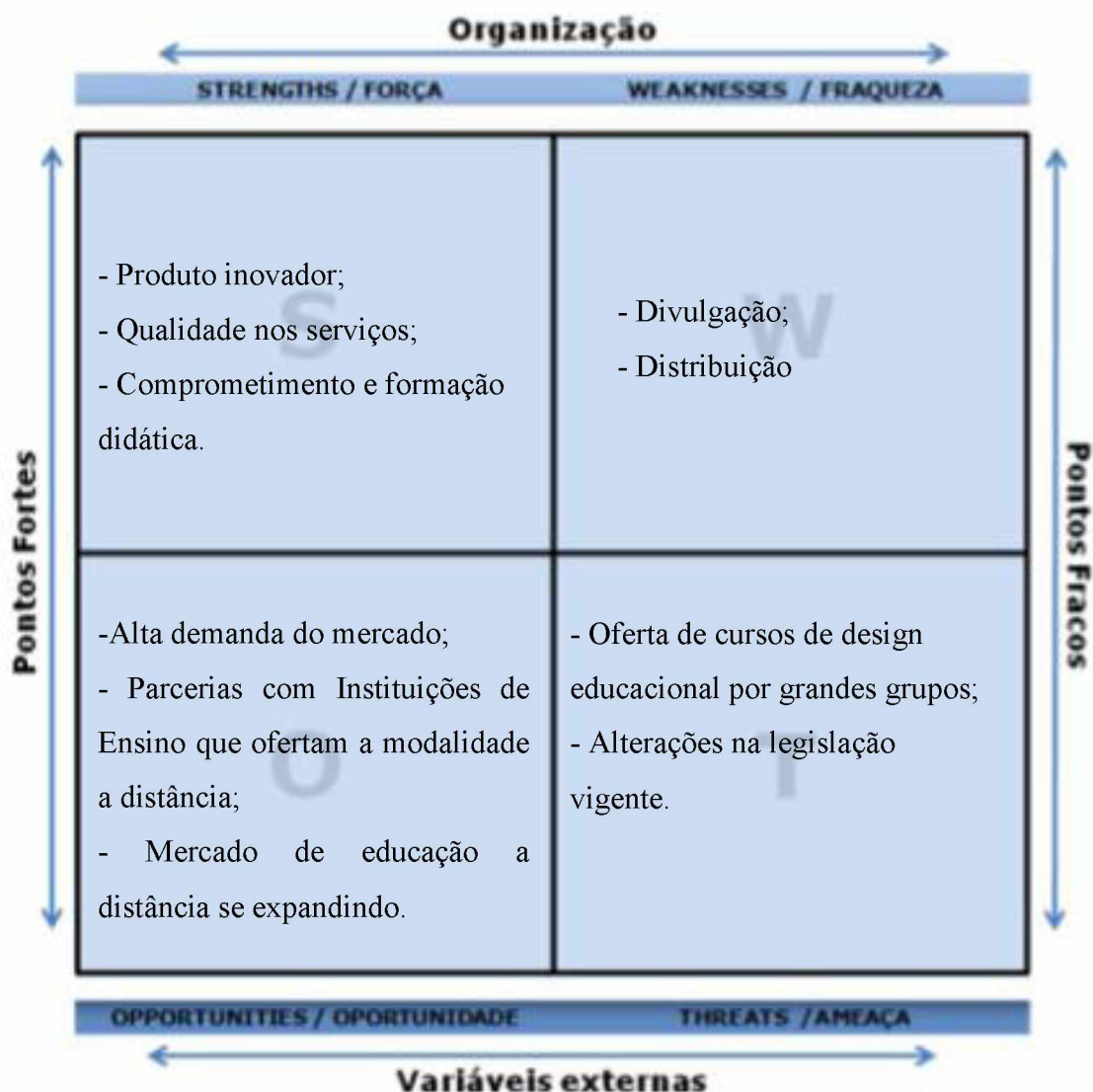
Recursos Custeio	Quantidade	Valor unitário	Valor Total
Notebook	1	R\$ 1.987	R\$ 1.987
Diagramação do livro (capa, ISBN e diagramação)	5 dias	R\$ 100	R\$ 500
Impressão do livro	25 unidades	R\$ 50	R\$ 1250
Total	-	-	R\$ 3737

Fonte: Elaborado pela autora.

1.3 ANÁLISE SWOT

Análise SWOT também é utilizada para identificar os pontos fortes e fracos do produto, assim como as oportunidades e ameaças das quais o mesmo está exposto. Essa ferramenta é geralmente aplicada durante o planejamento estratégico, promovendo uma análise do cenário interno e externo, com o objetivo de compilar tudo em uma matriz e assim facilitar a visualização das características que fazem parte da sigla.

Quadro 3 : Análise SWOT



Fonte: elaborado pela autora.

1.4 CANVAS

O Canvas é uma ferramenta de gerenciamento estratégico, que permite desenvolver e esboçar modelos de negócio novos ou existentes. É um mapa visual pré-formatado contendo nove blocos do modelo, neste caso de Produto.

Quadro 4: Canvas do Produto

Parcerias principais	Atividades Principais
<ul style="list-style-type: none"> • Universidades que ofereçam ensino na modalidade a distância; • ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância; • Editora e Gráfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver um manual de referência para elaboração de material didático impresso para a EaD balizado pela Legislação vigente segundo o Ministério da Educação; • Compreender a demanda de docentes e universidades em relação a padronização de material didático para a EaD, para a elaboração do Capítulo de aplicação metodológica dos Referenciais de Qualidade do MEC; • Apresentar e vender o produto ao público-alvo.
Proposta de Valor	Relacionamento com Clientes
<ul style="list-style-type: none"> • Ofertar um padrão de metodologia para elaboração de material didático impresso para a EaD que atenda os Referenciais de Qualidade do MEC; • Apresentar um padrão de elaboração de conteúdos didáticos balizados pelas teorias de aprendizagem, de forma a potencializar o processo de ensino e aprendizagem; • Ofertar um escopo de Design Educacional de livro-texto para modalidade de educação a distância, que atenda os padrões do MEC, e as Teorias de Aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redes Sociais; • Eventos Acadêmicos Científicos.
Segmento de Clientes	Recursos Principais
<ul style="list-style-type: none"> • Instituições de Ensino Superior que desenvolvem conteúdos didáticos para a EaD; • Designers Educacionais e Docentes da EAD; • Docentes autores de material didático impresso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Know-how técnico; • Legislação e Referenciais de Qualidade do Mec para a EAD; • Editoração e Gráfica.
Estrutura de Custo	Receitas
<p>Recursos Humanos:</p> <p>Revisor: 800,00 Designer e editoração do livro: 800,00. Total: 1600,00</p> <p>Recursos de Custeio:</p> <p>Notebook: 2000,00 Pen drive: 25,00 Diagramação do livro (capa, ISBN e diagramação) : 500,00 Impressão do livro (25 unidades): 1250,00</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Venda de livros; • Prestação de serviços Consultoria; • Palestras.
	Canais
	<ul style="list-style-type: none"> • Logística: Correios; • Marketing: ABED e Redes Sociais.

Fonte: Elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a expansão da modalidade da EAD surge no mercado uma grande demanda de conteúdos didáticos que atendam ao perfil do estudante dessa modalidade. Consoante a isso a proposta de conteúdos didáticos impressos devem atender não só ao perfil do público-alvo, mais também as especificações propostas pelo Ministério da Educação. Outro fator que merece destaque é o papel do material didático no processo de ensino e aprendizagem que pode e deve ser potencializado por meio das Teorias de Aprendizagem.

Com vista a tal cenário, o livro “Teorias de Aprendizagem na EaD: abrindo a Caixa de Pandora”, visa fornecer subsídios teóricos e metodológicos para elaboração e produção de material didático impresso para a EAD, de forma a contemplar as exigências da Legislação referente aos conteúdos de EAD, bem como os preceitos de ensino e aprendizagem presentes nas Teorias de Aprendizagem.

O intuito do produto, a princípio, não será o lucro, mas sim contribuir com a ação docente em relação ao desenvolvimentos de conteúdos didáticos que potencializem o processo de ensino e aprendizagem. Mas não deixa de ser um produto negociável, com base nos critérios mencionados, além de servir de fonte de consulta sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014. Curitiba: Ibpex, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6029: informação e documentação: livros e folhetos: apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.

ANDERSON, T. & DRON, J. Learning technology through three generations of technology enhanced distance education pedagogy. **European Journal of Open**, 160 Distance and E-learning, 2012. Disponível em: <http://www.eurodl.org/index.php?p=current&sp=full&article=523>. Acesso em 19 de Jun de 2016.

ANDERSON, Terry; DRON, Jon. Three generations of distance education pedagogy. **IRRODL – International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 12, n. 3, 2011. Special Issue – Connectivism: Design and Delivery of Social Networked Learning, p. 80-90.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016**. Define as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: Diário Oficial da União, 11/mar, 2016. Disponível em: . Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 564/2015**. Institui Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Diário Oficial da União, de 10/3/2016, Seção 1, p. 22. Brasília: 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº. 5.622, de 20.12.2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. DF, jun. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refEAD1.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71**. Brasília : 1971.

GIL, A.C. O professor universitário. In: GIL, A.C. **Metodologia do ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LITTO, F. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

MATTAR, J. **Design educacional**: Educação a Distância na prática. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas. São Paulo: Senac SP, 2010.