

GLEYVA MARIA SIMÕES DE OLIVEIRA

**CONCEPÇÕES DE ORIENTADORES ACADÊMICOS E
ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA A
DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO
GROSSO SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Tese apresentada para obtenção do título de Doutor
em Educação pela Universidade Federal de Santa
Catarina.

Orientadora:

Profa. Dra. Edel Ern

Co-Orientador:

Prof. Dr. Carlo Ralph De Musis

FLORIANÓPOLIS
2008

GLEHYVA MARIA SIMÕES DE OLIVEIRA**CONCEPÇÕES DE ORIENTADORES ACADÊMICOS E ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: _____

Prof. Dra. Edel Ern

Co-Orientador: _____

Prof. Dr. Carlo Ralph De Musis

Membro: _____

Prof. Dra. Maria Lúcia Cavalli Neder

Membro: _____

Prof. Dra. Andréa Brandão Lapa

Membro: _____

Prof. Dr. José André Peres Angotti

Membro: _____

Prof. Dr. Frnacisco das Chagas de Souza

Florianópolis, 15 de Dezembro de 2008

*Dedicada a Oreste Preti
e a Elizabeth Simões Santos.*

*Agradecimento a Edel Ern,
a Carlo Ralph De Muis e a
Germano Aleixo Filho.*

RESUMO

Essa pesquisa é resultante de uma análise sobre as concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem. O objetivo era verificar se, nas concepções sobre ensino e aprendizagem, emergiriam elementos pertencentes aos conceitos estruturantes da Epistemologia Genética de Jean Piaget. A escolha da UFMT para a realização desta pesquisa ocorreu porque nosso objeto de estudo é resultante de uma observação/problematização de nossa experiência como coordenadora de um dos pólos do Curso de Pedagogia na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nessa instituição. Além disso, a UFMT foi a primeira instituição a implantar um Curso de Graduação/Formação de professores a distância no Brasil, ou seja, o Curso de Pedagogia na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, implantado em 1995 e em fase de conclusão das últimas turmas, já tendo formado duas turmas. E foi também a primeira em implantar o Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – modalidade a distância, em 2006. Por isso, os participantes desta pesquisa são orientadores acadêmicos/tutores e estudantes dos dois cursos de formação de professores acima citados. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo das representações sociais, obtidas por meio de questionários abertos e evocações livres. Os dados foram tabulados e processados em planilhas eletrônicas elaboradas no Excel da Microsoft e no SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para Windows-Microsoft que oferece possibilidades de cálculo estatístico e informes científicos. Os resultados, obtidos por meio de tais programas foram interpretados mediante análise qualitativa. Na análise de conteúdo das concepções sobre ensino e aprendizagem, etapa de tabulação dos dados da pesquisa por meio de planilhas e programas estatísticos obtivemos dos questionários: categorias e subcategorias de análise do conteúdo das respostas dos participantes da pesquisa; das evocações livres: a ordem e a frequência dos termos evocados. As categorias e subcategorias obtidas por meio dos questionários constituem dados que foram complementados e comparados com termos evocados nas evocações livres. As concepções resultantes dessa pesquisa apresentaram uma estrutura não convencional, ou seja, uma estrutura formada por elementos periféricos, sem elementos no núcleo central, tomando por base as análises de conteúdo das representações sociais, conforme a Teoria do Núcleo Central. Sobre ensino, as concepções evidenciaram uma zona muda e, sobre aprendizagem elas apresentaram um início de familiarização com a Epistemologia Genética. Em comparação com os Projetos Político Pedagógicos dos Cursos, as concepções revelaram um conhecimento estruturado sobre a parte prática do curso, especificamente quanto à avaliação dos estudantes e capacitação dos orientadores acadêmicos, mas não apresentaram conteúdo estruturado sobre a parte teórica, não revelaram elementos das teorias construtivistas, nem possibilitaram um núcleo de representação. Portanto, não podemos considerar que os participantes da pesquisa construíram conhecimentos sobre os conceitos de ensino e aprendizagem, pois se assim o fizeram, nessa pesquisa não os verbalizaram. Nesse sentido, esperamos ter contribuído com referenciais para a avaliação de cursos de formação de professores a distância, para a formação de pessoal na área da Educação a distância e para a proposição da política nacional de formação a distância, mediante o crescimento da demanda a ser formada por meio dessa modalidade e do aumento do número de instituições que estão ou irão formar professores a distância.

Palavras-chaves: *Formação de Professores - Educação a Distância – Processo ensino-aprendizagem – orientador acadêmico/tutor – estudante.*

ABSTRACT

This research is a result of an analysis of the guiding ideas of academics and students of distance education courses of the Federal University of Mato Grosso on teaching and learning. The objective was to verify whether, in the conceptions of teaching and learning, elements belonging to the structural concepts of Jean Piaget's Genetic Epistemology, would emerge. The choice of the UFMT for the achievement of this research has occurred because our object of study is the result of an observation/a questioning of our own experience as a coordinator of one of the support centers of the Pedagogy Undergraduate Course for the Initial Years of Basic Education in this institution. Furthermore, the UFMT was the first institution to implement a Graduation/Teachers' Training Course in the distance modality in Brazil, namely, the Pedagogy Undergraduate Course for the Initial Years of Basic Education, implanted in 1995 and now, in its conclusion phase of graduating the last classes, having already done so for two classes. It was also the first one to implement the Pedagogy Undergraduate Course in Children's Education – in the distance modality, in 2006. That is why, the participants in this research are academic supervisors/tutors and students from the two teachers' training courses mentioned above. The methodology employed was the content analysis of social representations, obtained through open questionnaires and free evocations. The data were tabulated and processed in electronic spreadsheets elaborated in Microsoft Excel and in the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows-Microsoft which offer possibilities for statistical Calculations and scientific reports. The results, obtained through such programs were interpreted through qualitative analysis. In the content analysis of the conceptions on teaching and learning, a stage of the research data tabulation through spreadsheets and statistical programs, we have obtained from the questionnaires: categories and subcategories of the content analysis of the research participants' answers and from the free evocations: the order and the frequency of the evoked terms. The categories and subcategories obtained through the questionnaires constitute data that were complemented and compared with terms evoked in the free evocations. The resulting conceptions from this research have presented a non-conventional structure, that is, a structure formed by peripheral elements, without elements in the central nucleus, taking as a base the content analyses of the social representations, according to the Central Nucleus Theory. On teaching, the conceptions have evidenced a dumb zone, and on learning, they have presented a beginning of familiarization with Genetic Epistemology. In comparison with the Political and Pedagogical Projects of the Courses, the conceptions have disclosed a knowledge structured on the practical part of the course, specifically as to the students' evaluation and as to the qualification of the academic tutors, but they have not presented a structured content on the theoretical part, they have not disclosed elements of the constructive theories, nor have they made possible a representation nucleus. Therefore, we cannot consider that the participants from this research have constructed knowledge on the teaching and learning concepts, for if they have done so, they have not expressed it in this research. In this sense, we hope to have contributed with references to the evaluation of distance teachers' training courses, to the training of staff in the Distance Education field and to propositions for the distance training national policies, through the growth of the demand of graduation within this modality and through the increase of the number of institutions that are training or will train teachers in the distance modality.

Keywords: *Teachers' Training – Distance Education - Teaching-Learning Process - Academic Supervisor/Tutor-Student.*

LISTA DE TABELAS

Tabela I –	Categorias e subcategorias com frequência superior a 5 (cinco) no corpus de análise dos questionários de tutores	104
Tabela II –	Elementos com frequência de evocação superior a 1 – evocação tutor/ensino	105
Tabela III -	Elementos com frequência de evocação superior a 1 – evocação tutor/aprendizagem	106
Tabela IV -	Elementos evocados pelos orientadores sobre aprendizagem, cuja frequência foi 1 (um)	106
Tabela V -	Categorias e subcategorias com frequência superior a 5 (cinco) no corpus de análise dos questionários de estudantes	110
Tabela VI –	Elementos com frequência de evocação superior a 1 – evocação estudante/ensino	112
Tabela VII –	Elementos evocados pelos estudantes sobre ensino, cuja frequência foi 1 (um)	112
Tabela VIII –	Elementos com frequência de evocação superior a 1 – evocação estudante/aprendizagem	114
Tabela IX –	Elementos evocados pelos estudantes sobre aprendizagem, cuja frequência foi 1 (um)	115

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	12
2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFMT	16
3 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA: O PANORAMA HISTÓRICO, TEÓRICO E PRÁTICO DA EaD	21
3.1 A Educação a Distância no Brasil	22
3.2 Pressupostos para a Análise	27
4 O SISTEMA DE TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	30
4.1 Tutoria numa concepção “fordista” de ensino	31
4.2 Tutoria baseada no autodidatismo	32
4.3 Tutoria como conversação dialógica	33
4.4 Tutoria como mediação	34
5 A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	37
5.1 As bases epistemológicas da avaliação na educação	37
5.2 As dimensões da avaliação na Educação	39
5.3 A avaliação no sistema de Educação a Distância	40
5.4 A avaliação nos cursos de Pedagogia a distância da UFMT	43
6 DELIMITANDO O PROBLEMA	45
7 DEFININDO O QUADRO TEÓRICO	52
7.1 A Epistemologia Genética	53
7.2 A Teoria das Representações Sociais	57
7.3 O conceito de ensino e aprendizagem em Jean Piaget	75
8 DEFININDO O QUADRO METODOLÓGICO	92
8.1 Os participantes da pesquisa	92
8.2 Procedimentos de coleta de dados	93
8.3 Procedimentos de análise: a Teoria do Núcleo Central	94

9 ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA	99
9.1 Análise do conteúdo dos questionários aplicados aos orientadores acadêmicos	99
9.2 Análise das evocações dos orientadores acadêmicos	104
9.3 Análise do conteúdo dos questionários aplicados aos estudantes dos cursos dos cursos	107
9.4 Análise das evocações dos estudantes	112
CONSIDERAÇÕES	116
REFERÊNCIAS	133

APRESENTAÇÃO

Nossa pesquisa tinha originalmente o objetivo de identificar as representações sociais sobre ensino e aprendizagem elaboradas por orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de Pedagogia a distância da UFMT, mas em virtude das avaliações da banca de defesa de tese, o fato de elegermos como parâmetro de análise a Epistemologia Genética para a verificação dos termos emergentes na análise de conteúdo não nos permitiu captar as representações sociais sobre ensino e aprendizagem, mas concepções acerca desses termos, nesse sentido tivemos que rever nosso objetivo e considerarmos que ao invés de representações sociais, os resultados de nosso estudo nos permitiu evidenciar concepções dos participantes sobre ensino e aprendizagem, apesar da Teoria da Representações Sociais considerar fatores cognitivos de representações sociais a partir da Epistemologia Genética.

Nesse sentido, essa pesquisa tem como principal objetivo identificar as concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, analisamos os Projetos Político-Pedagógicos/PPPs dos Cursos de Pedagogia (Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para Educação Infantil) oferecidos na modalidade a Distância pela Universidade Federal de Mato Grosso e identificamos que, em seus princípios epistemológicos e metodológicos, a idéia de conhecimento está baseada na concepção de construção e interação. Nos PPPs, os gestores e colaboradores dos cursos comungam a noção de que a aprendizagem é possível, por meio da ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento e do objeto sobre o sujeito e entre sujeitos. Também nos PPPs, a noção de ensino se baseia na idéia de interação e mediação.

Então, na realização desta pesquisa, verificamos se essas noções presentes nos PPPs emergem nas concepções elaboradas pelos tutores e pelos estudantes, por meio dos termos ensino e aprendizagem.

Por considerar que os PPPs não expressam uma noção aprofundada acerca dos conceitos de ensino e aprendizagem, ancoramos nossas análises na Epistemologia Genética para identificarmos se as categorias que emergiram estão relacionadas com a teoria, já que os PPPs apresentam os termos construção e interação como princípios epistemológicos e metodológicos.

Para isso, utilizamos como instrumentos de coleta de dados junto aos orientadores acadêmicos e estudantes, a evocação livre e o questionário aberto. Como instrumentos de análise de dados, utilizamos o programa Excel e o SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para Windows-Microsoft que oferece possibilidades de cálculo estatístico e informes científicos para pesquisas em Ciências Sociais. A análise é quali-quantitativa, e sua base é a Teoria das Representações Sociais, mais especificamente a Teoria do Núcleo Central.

Nos resultados alcançados verificamos que as concepções de ensino e aprendizagem elaboradas pelos participantes da pesquisa, tomando como base a Teoria do Núcleo Central, apresentam uma estrutura formada por elementos periféricos e não apresentou elementos no núcleo central. Isso pode ter ocorrido em consequência dos participantes ainda não apresentarem familiarização com os termos ensino e aprendizagem, também pode ter ocorrido em função do aparecimento de zona muda ou ainda da falta de experiência com as teorias construtivistas/interacionistas.

Em nossa concepção fundamentada na Epistemologia Genética, a evocação de conceitos somente é possível quando o conhecimento foi construído. Ou seja, para que os

participantes evocassem conceitos das teorias construtivistas/interacionistas, eles teriam que ter tipo experiência com o objeto do conhecimento, de maneira que eles pudessem assimilar o objeto e, por conseqüência transformar-se em relação ao objeto e transformar o objeto.

Consideramos, portanto, que ao apresentarem concepções de ensino e aprendizagem cuja estrutura apresenta apenas elementos periféricos, os participantes dessa pesquisa demonstraram início de experiência com o objeto ou experiência fundamentada no empirismo ao invés de interacionismo, o que tem sido encontrado em pesquisas com professores em que o objetivo é verificar qual o conceito destes sobre conhecimento.

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A primeira experiência da UFMT em graduação na modalidade a distância foi o curso de *Pedagogia, na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, que faz parte do “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente”, que envolve a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), Secretarias Municipais de Educação, a Universidade de Estado de Educação (UNEMAT) e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com a participação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso (SINTEP).

A meta desse programa é profissionalizar, até o ano 2011, todos os professores dos sistemas estadual e municipal de Educação, no Estado de Mato Grosso. Ele tem como objetivo, além da profissionalização, garantir aos professores formação continuada, de modo a colaborar para o plano de carreira e a política de remuneração dos mesmos.

Portanto, a fim de cumprir com a política de profissionalização dos professores das redes públicas de ensino do Estado de Mato Grosso a partir das diretrizes do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, o Instituto de Educação da UFMT, a partir de 1992, redefiniu sua política de ensino e pesquisa, propondo três programas básicos para sua atuação: Programa de Formação do Educador das séries iniciais; Programa de Formação do Educador da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do 2º grau; Programa de Pós-graduação em Educação Pública.

O projeto do curso de Pedagogia, na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental insere-se no Programa de Formação de Professores das séries iniciais, que a UFMT oferta, além da modalidade a distância, também nas modalidades presencial e parcelada.

No mesmo ano (1992) em que o Instituto de Educação/UFMT definiu sua política de formação de professores, foi criado o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), composto por professores dos diferentes cursos de Licenciatura da UFMT: Pedagogia, Letras, História, Geografia, Matemática, Biologia, Física, Química e Educação Física e por técnicos da Secretaria de Educação e professores da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Para estruturar o projeto de formação de professores a distância, o grupo que compunha o NEAD realizou estudos e visitas a diversas instituições fora do Brasil que desenvolviam projetos de educação a distância. Após três anos, em 1995 o NEAD em caráter experimental iniciou sua primeira experiência com um grupo de 350 professores da região Norte do Estado, abrangendo os municípios de Nova Canãa do Norte, Peixoto de Azevedo, Marcelândia, Colíder, Matupá, Nova Guarita do Norte, Terra Nova e Guarantã do Norte.

Após cinco anos de experiência, frente aos resultados obtidos, o NEAD expandiu o curso para outras regiões do Estado de Mato Grosso, com a parceria da UNEMAT. Os pólos em que a UFMT a partir de 1995 passou a ofertar curso de Pedagogia, na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são: Colíder, Diamantino, Juína, Juara e Terra Nova do Norte.

No período de 2002 a 2003 passamos a coordenar o pólo de Juara, localizado na região do Vale do Arinos, Norte do Estado de Mato Grosso (Amazônia Legal).

Em nossa experiência na coordenação desse pólo, verificamos alguns problemas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (professores do ensino público) e dos orientadores¹ acadêmicos.

Observamos que os orientadores acadêmicos não apresentavam clareza acerca de suas funções, apesar de terem passado por um processo de formação *lato sensu* em Educação a Distância, e isso se refletia na prática pedagógica. Por exemplo, numa pesquisa que realizamos com os estudantes do curso, sobre suas dificuldades, denotamos que a maior dificuldade apontada por eles era a de realizar avaliação escrita, individual e sem consulta (OLIVEIRA, 2003a.).

Apesar de o projeto político pedagógico do curso exibir pressupostos das teorias construtivistas para subsidiar a prática pedagógica, esse tipo de dificuldade manifestada pelos estudantes pode ter relação com uma prática pedagógica não condizente com aquela exposta no projeto do curso.

Pelas discussões vivenciadas pela equipe pedagógica do curso, sobretudo nas reuniões semanais, pudemos perceber que também não há, por parte dessa equipe, consenso

¹ Na Educação a Distância de maneira geral utiliza-se a denominação tutor, no caso da UFMT, utiliza-se orientador acadêmico.

sobre o papel do orientador acadêmico, ou seja, de como deve ser a orientação com base nas teorias construtivistas.

Não obstante o curso se pautar em três meios de avaliação, ou seja, numa avaliação processual estabelecida pelo diálogo do orientador acadêmico com os estudantes (Meio 1); uma avaliação escrita, individual e sem consulta (Meio 2) e trabalho de pesquisa de conclusão de área realizada em grupos de três pessoas (Meio 3), os estudantes do curso manifestaram maior dificuldade em realizar o Meio 2.

No curso é trabalhado o conteúdo que os estudantes, que são professores, trabalham em suas salas de aula (primeiras quatro séries do ensino fundamental). As dificuldades em realizar tal avaliação podem ser um referencial para que os gestores e professores especialistas do curso identifiquem o problema no processo de ensino e aprendizagem.

O projeto do curso define que a avaliação do Meio 2 deve oferecer referencial para que o estudante saiba como re-construir sua trajetória para atingir a construção do conhecimento. Vale esclarecer que os professores² da UFMT estabelecem os critérios de avaliação que são utilizados pelos orientadores acadêmicos na correção das avaliações. Cabe aos orientadores atribuir, com base nesses critérios, os conceitos Bom, Ótimo ou Refazer Percurso à avaliação realizada pelo estudante.

Contudo, observamos que o orientador, ao considerar que o estudante deve “refazer o percurso”, não lhe oferece *feedback*, ou seja, os referenciais necessários para que ele refaça o percurso. Então, em vez de essa avaliação estar colaborando para uma *tomada de consciência* do estudante acerca de como aprender, ela pode estar sendo instrumento de punição ao *erro cognitivo*. Os conceitos de tomada de consciência e erro cognitivo serão trabalhados oportunamente.

Para termos noção do que pode implicar o fato de tratar a avaliação apenas como instrumento mensurador de retenção de conteúdo, observemos as possibilidades do que isso pode causar no estudante:

- em vez de ver o erro como hipótese, o estudante, que nesse caso também é professor, pode ficar constrangido com o baixo conceito recebido em sua avaliação e, numa

² Os especialistas das áreas de conhecimento (Fundamentos da Educação, Linguagem, Ciências, Estudos Sociais e Matemática).

tentativa de encobrir a desmoralização de sua capacidade profissional, pode passar a optar pela memorização do conteúdo;

- a memorização pode ser fator inibidor, ou seja, obstáculo para que essas pessoas possam atingir os níveis mais elevados e complexos do estágio das operações formais em relação aos conteúdos estudados, uma vez que o resultado da contínua utilização da memorização faz com que, em situações-problemas, esses sujeitos tendam a regredir aos estágios anteriores ao das operações formais.

Em relação ao caráter moral do erro cognitivo, podemos considerar que os orientadores acadêmicos se encontram em situação similar à situação dos estudantes, pois, na condição de orientadores, há a expectativa por parte do estudante de que eles saibam o conteúdo da área que estão orientando.

No caso da UFMT, os orientadores acadêmicos são graduados nas várias licenciaturas e “capacitados” pelos professores especialistas no início e durante o desenvolvimento de cada área de conhecimento. Então, no momento da capacitação, os orientadores se tornam estudantes, posto o diferencial de terem de tomar decisões e de avaliar a aprendizagem dos estudantes.

Por conta desse diferencial, podemos supor que o processo de aprendizagem dos orientadores acadêmicos se diferencia do processo de aprendizagem dos estudantes.

Mas será que esse processo de capacitação nas áreas permite ao orientador a construção do conhecimento e a verificação de que o estudante está construindo o conhecimento?

Por não haver possibilidade de fazer exames clínicos (Epistemologia Genética) com todos os orientadores acadêmicos e estudantes dos Cursos de Pedagogia para o Anos Iniciais e Educação Infantil da UFMT, consideramos que uma análise de conteúdo das concepções que esses sujeitos estão elaborando sobre aprendizagem e ensino pode oferecer elementos importantes para observar, nas propostas de formação dos orientadores, questões como essa.

2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Nossa pesquisa foi realizada em dois cursos de formação de professores na modalidade a distância, ofertados pela Universidade Federal de Mato Grosso.

O primeiro deles foi o Curso de *Pedagogia na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, iniciado em 1995 e reconhecido pelo MEC – Portaria n. 3.220, de 22 de novembro de 2002. O outro curso é o de *Licenciatura em Pedagogia ênfase em Educação Infantil, na Modalidade a Distância*, que se encontra em fase de reconhecimento. O curso de Pedagogia para Educação Infantil foi implantado, em 2003, mediante parceria interinstitucional estabelecida entre o Ministério da Educação (MEC), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Prefeituras Municipais de diversos municípios do Estado do Mato Grosso, para formação e qualificação dos profissionais que atuam ou atuarão no atendimento à criança.

Esse curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – Modalidade a Distância tem como referência o curso de Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância.

Seu projeto foi construído com o objetivo de atender à demanda de formação dos profissionais que trabalham com crianças. Essas demandas são resultantes das solicitações dos municípios brasileiros ao Ministério da Educação, decorrentes da preocupação com a formação dos profissionais que trabalham ou desejam trabalhar com a educação infantil.

Já o curso de *Pedagogia, na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, faz parte do “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente”, conforme dito anteriormente.

O sistema de acompanhamento do estudante nos dois cursos é formado por orientadores acadêmicos, todos graduados em licenciaturas que, após processo seletivo, passam por formação mediante o curso de especialização “Formação de Orientadores para a EaD”.

Esses orientadores acadêmicos residem no município onde o curso é oferecido e para o qual são selecionados, contando com toda estrutura administrativa e pedagógica de

apoio para atendimento aos estudantes no Núcleo (municipal) de Educação Aberta e a Distância e no Centro de Apoio, estabelecido no município pólo.

Currículo

O currículo dos dois cursos parte do princípio que a construção de um processo de formação de professores, preocupado com a formação política, deve ensinar aos alunos-professores o entendimento de como se produzem as subjetividades no contexto das relações sociais de poder, para desvendar os meios pelos quais as relações de poder e as desigualdades sociais privilegiam e aniquilam o indivíduo, ou grupos sociais, no âmbito das configurações de classe, etnia e gênero.

Princípios Epistemológicos

Acerca de uma visão de como o conhecimento está sendo elaborado ao longo da história da humanidade, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso optou pela concepção *interacionista*.

Para os gestores dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos dois cursos, o interacionismo é uma alternativa de superação da oposição e da dualidade empirismo-inatismo, porque rejeita o absolutismo de ambos os pólos.

O interacionismo, portanto, propõe visão de realidade dialética, o que permite, ao sujeito, ação e reflexão no processo de construção do conhecimento na relação com o objeto e com os demais sujeitos.

Nos PPPs dos cursos, há ênfase na idéia de que o conhecimento não é dado "*a priori*", e nem pelo meio social. E que a aprendizagem é algo que depende do sujeito e das condições do meio.

Partindo da idéia que o conhecimento é construído, e não transmitido ou adquirido, nos PPPs, se concebe que ele é resultado de interações, de diálogos. Assim, os gestores do curso defendem a idéia de que, na perspectiva interacionista, os cursos devem se preocupar com os processos de aprendizagem, não apenas com produtos e resultados. E a aprendizagem é possível nos processos de interação e convivência que, nas situações de não-presencialidade, podem ocorrer por meio dos suportes tecnológicos e comunicacionais.

Portanto, os princípios explicitados na proposta curricular dos cursos são:

- abandonar a “disciplinaridade”, trabalhando por áreas do conhecimento e, assim, oferecer uma formação interdisciplinar;
- ter como referência comum os conceitos de diversidade, historicidade, identidade e construção no momento dos recortes teórico-metodológicos das áreas;
- unidade teoria-prática: propor uma sólida formação teórica que possibilite a compreensão do fazer pedagógico, enraizada nas práticas pedagógicas, nos saberes do docente, evitando-se a clássica separação entre o conteúdo e as metodologias.

Princípios Metodológicos

Por diversidade, compreende-se, nos PPPs, a idéia da necessidade de o aluno-professor ter claro não só a diferença da natureza dos conhecimentos com os quais trabalha nos currículos das primeiras séries do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, mas, por igual, a diversidade na abordagem que a eles se dá, em razão do enfoque teórico-metodológico escolhido.

Historicidade, nos PPPs, significa proporcionar ao aluno-professor a percepção de que o conhecimento se desenvolve e é construído em determinado contexto histórico-social-cultural.

Construção

é outro conceito que perpassa todas as áreas de conhecimento do curso, para que o professor-aluno reforce sua compreensão de que, se os conhecimentos são históricos, resultado do processo de construção que se estabelece no e do conjunto de relações homem-homem, homem-natureza e homem-cultura. Essas relações, por serem construídas num contexto histórico e cultural, jamais serão lineares e homogêneas. O aluno-professor deve imbuir-se do firme propósito de transformar-se num profissional que não só reproduz conhecimento, mas que também, em sua prática discente e docente, principalmente por meio das relações com seus alunos, estará mediando e produzindo conhecimentos (UFMT/NEAD, 2003, p. 26).

Interação:

O conceito de construção do conhecimento permite elucidar que na interação entre sujeito-objeto está a oportunidade do desenvolvimento. Portanto, o sujeito é ser ativo na construção do conhecimento, pois na interação transforma e é

transformado; e, ao se transformar, transforma, também, o conhecimento e sua ação, que é individual e coletiva, ao mesmo tempo. É a busca de síntese entre posições que, historicamente, se digladiaram, colocando em pólos opostos o sujeito e o objeto, é a afirmação de que a realidade e o conhecimento produzido sobre ela é um processo de ir e vir, de reflexão-ação, de intervenção e transformação, de interação da experiência sensorial e da razão, da interrelação sujeito e objeto (UFMT/NEAD, 2003, p. 26).

Estrutura Curricular

Os dois cursos estão organizados em dois núcleos de estudos, complementares e interdependentes: o primeiro é o de Fundamentos da Educação, e o segundo núcleo é o de Fundamentos Teórico-Metodológicos das Ciências.

No primeiro núcleo, o propósito é oferecer informações sobre os objetivos e a organização curricular do curso, franquear orientações metodológicas sobre o processo ensino e aprendizagem a distância. Nesse núcleo, também é trabalhada a área de fundamentos de educação.

Nessa fase, os alunos recebem, além do projeto político-pedagógico do curso, o material didático “A Aventura de Ser Estudante”, cujo objetivo é auxiliá-lo em seu processo de estudo na educação a distância. Ela é encerrada com a realização de um Seminário Integrador, com a finalidade de reforçar os laços de pertença à Universidade Federal de Mato Grosso, ao projeto político-pedagógico do curso e a uma profissão que busca fortalecer sua identidade, com a melhoria da qualificação de seus profissionais; busca, finalmente, ser um momento forte de congressamento entre os acadêmicos de diferentes municípios, entre os orientadores e a equipe pedagógica do curso (UFMT/NEAD, 2003).

Ainda nesse núcleo, são desafiados estudos sobre as “Ciências da Educação”, com o desenvolvimento de conteúdo ligado às áreas de Antropologia, Sociologia, Filosofia e Psicologia, com vista a oferecer suporte teórico e metodológico para a realização de análises contextualizadas da educação brasileira e regional.

No decorrer do primeiro núcleo, os estudantes realizam estudos e pesquisas. Os resultados desses estudos são apresentados em dois Seminários Temáticos para colegas do curso, especialistas e orientadores acadêmicos, momento em que ocorrem debates e

discussões sobre os temas abordados, bem assim aprofundamento de teorias trabalhadas nas diferentes áreas.

Em nossa pesquisa, interessa identificar no projeto político-pedagógico os referenciais para a construção do conceito de ensino e aprendizagem, bem por isso, não detalhamos o segundo núcleo.

O que percebemos da proposta curricular, acerca dos princípios epistemológicos, metodológicos e da estrutura curricular, é que não há um esmiuçar acerca do conceito de interação e construção. Não verificamos alusão ao aporte teórico que subsidiaria a prática pedagógica, tanto da instituição para o orientador acadêmico quanto da instituição para o estudante.

Os conceitos de interação e construção assumem um contorno genérico. Neles, reporta-se à ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento e em relação com os demais sujeitos, mas, em nenhum momento, há no projeto detalhamento de como isso se efetiva na prática pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem.

No projeto, fala-se de ensino como mediação, não como transmissão, e aprendizagem como processo de construção, da ação do sujeito sobre o objeto e o meio. Mas não há aprofundamento acerca dos conceitos de ensino e aprendizagem. O que seria “mediar”? Qual a diferença entre mediar e transmitir? Como o estudante se torna sujeito ativo no processo de construção do conhecimento? Quais meios teórico-metodológicos serão utilizados durante o curso para que os estudantes construam o conceito de ensino e aprendizagem ancorado nos princípios de interação e construção?

3 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA: O PANORAMA HISTÓRICO, TEÓRICO E PRÁTICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para entender a dinâmica do campo da EaD é necessário fazermos um resgate histórico, para percebermos como ela está sendo pensada no mundo e em nosso país. Mais que isso, identificarmos propostas e modelos de formação a distância, para que possamos visualizar seus impactos na sociedade.

A Educação a Distância (EaD) é tratada, atualmente, por muitos autores, como resultante das possibilidades que as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) trouxeram à atual era da informação, iniciada com o advento da informática (década de 1960).

Há autores, porém, que encontram as origens dessa modalidade de ensino na Antiguidade, tanto na Grécia como em Roma, nas correspondências entre mestres (filósofos) e discípulos distantes, ou nas Cartas que os Apóstolos escreviam para as comunidades cristãs longínquas (SARAIVA, 1996).

Para outros, o início da EaD foi marcado quando a “Gazeta de Boston”, em 20 de março de 1728, publicou o anúncio da oferta de um curso de taquigrafia por correspondência (PRETI, 2005a).

No entanto, o desenvolvimento de ações institucionalizadas de EaD se dá a partir de meados do século XIX, com a criação das primeiras escolas por correspondência, destinadas, por exemplo, ao ensino de línguas, a cursos de contabilidade ou de extensão universitária, em países como Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Suécia (SARAIVA, 1996).

Com o aperfeiçoamento dos serviços de correio, com a agilidade dos meios de transporte e com o surgimento do rádio e, posteriormente, da televisão, iniciou-se uma fase de expansão da EaD pelo mundo, ou da Teleducação, como alguns autores (Juan Diaz Bordenave, 1987; Pedro Demo, 1998) preferem se referir a essa modalidade.

3.1 A Educação a Distância no Brasil

No Brasil, a maioria dos estudiosos considera marco inicial da EaD a criação, entre 1922-25, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (em 1936, doada ao Ministério da Educação e Saúde), fundada por membros da Academia Brasileira de Ciência, destacando-se, como principal fundador, o antropólogo Roquete Pinto. Além disso, os cursos por correspondência oferecidos pela Marinha do Brasil, a partir de 1930, e os cursos do Instituto Universal Brasileiro, em 1939 (DIAZ BORDENAVE, 1987; SARAIVA, 1996; PRETI, 1996).

Entre as experiências em EaD desenvolvidas pela iniciativa privada, Alonso (1996) sobreleva aquelas da Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE), fundada em 1954, por meio de seu Centro Técnico de Brasília (CETEB).

No Brasil, os programas nacionais de formação a distância, da década de 1920 até a de 1980, enfatizaram a utilização de meios impressos, do rádio e da televisão.

A preocupação com os programas de formação recorrendo a esses meios deu origem, em 1965, à criação da Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa e ao Programa Nacional de Teleducação/PRONTEL (PRETI, 1996).

Assim, na década de 1970, foi ao "ar" o Projeto Minerva, que visava ao atendimento supletivo aos egressos do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), para lhes garantir a formação das oito séries do primeiro grau (atualmente, ensino fundamental).

Esse programa se inseria no contexto de ditadura militar e do "entusiasmo econômico". Portanto, cumpria o objetivo de qualificação da mão-de-obra para atendimento à crescente demanda de industrialização que o País vivia.

Buscando em Belloni (1999) um referencial para entender esse modelo de formação, podemos considerar que o perfil do Projeto Minerva se amolda ao modelo de produção industrial fordista (baixa inovação de produto, baixa variabilidade de processo, baixa responsabilidade de trabalho), uma vez que visava à formação em massa por rádio e televisão, de maneira organizada (Centros de Apoio e monitores) e de forma isolada (recepção dos programas nas residências).

Chegou a atender, segundo Alonso (1996), a aproximadamente de 300.000 pessoas, mas demonstrou baixo coeficiente de aproveitamento, pois apenas 60.000 solicitaram a

realização do exame de *Madureza* (exame avaliativo para a progressão ao ensino médio), dos quais foram aprovados somente 33%.

Ainda segundo a autora, apesar de sua dimensão, o projeto Minerva, na década de 1970, foi muito criticado, principalmente por não considerar as diversidades regionais.

Por isso, o Estado da Bahia não participou do projeto, optando pela elaboração de projeto próprio, com a criação do Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia (IRDEB), que utilizou o rádio, a televisão, material impresso e correio, para a formação supletiva do 1º e 2º graus e formação de professores desse Estado, apresentando índice de 15% de evasão, baixo para cursos a distância. Porém, o alicerce dessa experiência estava fundado em parcerias com agências financiadoras que, ao se retirarem do projeto, comprometeram sua continuidade (ALONSO, 1996).

Esse perfil de formação para grandes massas (tipo Projeto Minerva) e para formação regionalizada (IRDEB), utilizando o material impresso, a televisão e o rádio, segue até a próxima década. É o caso, por exemplo, das experiências do LOGOS (oferecido em todo território brasileiro) e do Projeto Crescer, que atendia à região de Goiás, ambas em 1985.

Nessa mesma época, o Ministério da Educação, visando à formação crítica do professor, haja vista a abertura política, desenvolveu a experiência piloto da Fundação Nacional de TV Educativa (FUNTEVE), no Estado de Mato Grosso do Sul. Como não forneceu aos seus cursistas a titulação prometida, caiu em total descrédito (ALONSO, 1996).

Novo programa para a atualização dos professores em serviço (formação continuada) foi desencadeado na década de 1990, por meio do Programa Um Salto para o Futuro, resultante de parceria entre o Ministério da Educação, a TV Educativa e a Fundação Roquete Pinto (atualmente Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto).

Trata-se de experiência que, por meio do acesso a uma grade de programação em vídeo, permite às escolas a atualização dos professores e a utilização dos vídeos nas atividades pedagógicas com os alunos. É um programa ainda em vigor e que integra a programação da TV Escola, criada em 1996, sob a coordenação da Secretaria de Educação a Distância.

O ano de 1996 merece destaque numa referência ao contexto da Educação a Distância no Brasil, pois foi o ano de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB 9.394/96), a primeira LDB que insere a EaD no sistema educacional brasileiro (art. 80).

Nesse mesmo ano, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), com a finalidade de implementar uma política de formação a distância, pois, até esse momento, as ações no campo da EaD eram pontuais, emergenciais, ocorrendo na periferia do sistema educacional.

Um fato importante a assinalar é que a criação da SEED se deu um ano após o início da primeira experiência de curso de graduação a distância no País (1995), o *Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª série do 1º Grau através da Modalidade de Educação a Distância* (atual Curso de Pedagogia, Modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental), da Universidade Federal de Mato Grosso, por meio do seu Núcleo de Educação Aberta e a Distância (criado em 1992).

Em virtude da possibilidade expressa na LDB 9.394/96, da inserção da EaD no sistema de ensino brasileiro e da premente obrigatoriedade de graduação de professores da Educação Básica até o ano de 2008, os primeiros cursos de graduação a distância priorizaram a Formação de professores em serviço, mediante a oferta de Licenciaturas.

Assim, em 1998, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) instalaram seus cursos de Pedagogia para as séries iniciais do ensino fundamental na modalidade a distância.

No ano de 2000, entraram para esse rol, de maneira consorciada, o Estado de Minas Gerais, pelo Consórcio VEREDAS (integrando Instituições Públicas e Privadas de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais) e o Estado do Rio de Janeiro, com o Consórcio CEDERJ (formado pelas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro), o qual além do Curso de Pedagogia, oferece Licenciaturas nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia.

Atualmente tem havido crescente oferta de cursos em todas as áreas de nível superior, especialmente em decorrência da iniciativa privada. É o caso, por exemplo, da Unitins e Unopar, que formam parcerias com colégios de educação fundamental e ensino médio em todo o país, alocam as estruturas físicas nos períodos noturnos e oferecem formação por meio de material impresso, teleaula e aula por internet.

A Legislação

Em relação às ações do governo federal, no que diz respeito à formação de uma política para a EaD no Brasil, vale destacar que, além da LDB 9.394/96, que inseriu a EaD no sistema educacional brasileiro, várias portarias e decretos foram sendo publicados, intentando oferecer maior esclarecimento dessa modalidade. Assim, no ano de 1998, houve por parte do governo uma tentativa de definir EaD, por meio da Portaria 2.494/98, na qual a ela era tratada como produto industrial, no sentido da utilização de técnicas centradas na auto-aprendizagem (PRETI, 2000).

Em 2001, por meio da Portaria 2.253/01 foi aberta a possibilidade para que 20% da carga horária dos cursos presenciais pudessem ser realizadas a distância. Porém, essa portaria não esclarecia se os 20% se referiam à carga horária de cada disciplina ou se isso correspondia ao total da carga horária do curso. Então, em 2004, a Portaria 4.059/04, em vigor, passou a estabelecer que esses 20% se circunscrevem ao total da carga horária de um curso, devendo a instituição organizar o currículo do curso de maneira que o somatório da carga horária do curso, destinado às atividades por meio da EaD não ultrapasse 20%.

Assim, por exemplo, dependendo da organização da carga horária, pode haver disciplina utilizando 30% de seu horário a distância. Em contrapartida, outra pode exigir apenas 10%. Ou seja, há uma flexibilidade para que cada instituição e cada disciplina utilizem e organizem sua carga horária conforme sua necessidade.

No ano de 2005, deu-se um salto qualitativo, no sentido de um instrumento legal bastante esclarecedor da concepção e do sistema brasileiro de EaD, com a assinatura do **Decreto 5.622/05**, no qual se define EaD e regulamenta o artigo 80 da LDB 9.394/96. Podemos considerá-lo, hoje, o principal instrumento norteador para criação de cursos a distância no Brasil.

Experiências dos Consórcios

Sobre as iniciativas para a institucionalização de uma cultura na formação a distância no Brasil, vamos apontar algumas ações que visavam à organização e à integração de instituições de ensino superior atuantes no campo da EaD no Brasil.

Vale lembrar que, inicialmente, houve a tentativa do BRASILEAD, em 1993, quando reitores de universidades públicas se dispuseram a criar um Consórcio Interinstitucional para formação continuada e a distância por meio da modalidade de EaD. Chegou a reunir mais de 80 instituições públicas de ensino superior, mas não logrou êxito.

Embasado nessa idéia, em 1999, foi fundada a Universidade Virtual Pública Brasileira (UNIREDE), um consórcio de Instituições Públicas de Ensino Superior que já superou o número de 100 instituições consorciadas. No ano 2000, executou um curso de especialização em EaD e deu início ao Programa TV na Escola e os Desafios de Hoje, um programa de extensão para a formação de professores de Educação Básica, visando à utilização das novas tecnologias educacionais na escola.

Presentemente, a UNIREDE atua na elaboração e implementação de cursos de graduação a distância, através da formação de consórcios regionais e inter-regionais.

Em 1998, universidades estaduais e federais da região Centro-Oeste se reuniram e criaram a Rede Universidade Virtual do Centro-Oeste (UNIVIR-CO), com o objetivo de democratizar o acesso à educação e à pesquisa sobre novas formas de ensinar e aprender em ambientes colaborativos virtuais e capacitar professores para atuar na EaD.

Como mencionamos, outras iniciativas surgiram, por parte das instituições de ensino superior para qualificação de professores em exercício, como o Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), em 2000, e o Projeto VEREDAS (2000), sob a coordenação da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Além dessas iniciativas públicas, temos a organização de instituições privadas de ensino, como a Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior (CVA-RICESU), em 2001, e a Rede Brasileira de Educação a Distância, entidade mantenedora do Instituto Universidade Virtual Brasileira (IUVB), em 2001, com mais de 50 câmpus³, espalhados por todo Brasil, oferecendo mais de 300 cursos de graduação, somados a cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu*, enfeixando mais de 150.000 estudantes.

Merece relevo a mais recente iniciativa do Governo Federal, mediante o Ministério da Educação, com vista à institucionalização da EaD e de políticas de formação a distância. Trata-se da criação do *Sistema Universidade Aberta do Brasil* (UAB), em 2006. Seu

³ No latim *campi*, mas preferimos apontuguesar o termo.

objetivo é a interiorização do ensino superior e a integração e organização das experiências de formação a distância no ensino superior público, por meio de parcerias entre Instituições Públicas de Ensino Superior e prefeituras, com a instalação de Pólos de Apoio Presencial.

3.2 Pressupostos para Análise

O movimento histórico da constituição da experiência em formação a distância no Brasil aponta para o afinamento da institucionalização da Educação a Distância, associada às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com as demandas do modelo de produção industrial, seja ele fordista, neo-fordista ou pós-fordista. Isto porque a EaD está associada a uma idéia de educação de baixo custo, capaz de abarcar grande massa de estudantes.

Se, nas décadas de 1970 e 1980, o objetivo era garantir formação mínima para a atuação nas indústrias que começavam a se instalar no Brasil (1970 – modo de produção industrial fordista e, 1980 – modo de produção industrial neo-fordista), na atual era da informação (modo de produção pós-fordista), no qual este impõe a alta inovação de produtos, a alta variabilidade de processo e a alta responsabilidade de trabalho, a EaD/TIC é vista como a possibilidade para a formação de profissionais, cujo perfil é de autonomia. Portanto, profissionais capazes de tomar decisões, de espírito colaborador e participativo, auto-críticos, capazes de conhecer um fenômeno em processo, de lidar com novas linguagens (simbólicas), entre outras (BELLONI, 1999).

Por conta disso, estamos acompanhando o significativo crescimento dos cursos de graduação a distância. Se, em 2000, havia apenas 5 instituições credenciadas para o oferecimento desses cursos, esse número saltou para 107 instituições, em 2004, e para 210, em 2005 (ABRAEAD, 2006).

Mas é importante destacar que esse crescimento que traz consigo o discurso da "democratização do acesso ao ensino superior", esbarra no otimismo e nas mitificação da formação por meio da modalidade a distância.

A começar pelo otimismo da "democratização do acesso", Preti (1996) assinala que o principal meio utilizado para a formação a distância ainda é o material impresso, pois, no Brasil, apenas cerca de 8% da população têm acesso ao computador e das 200.000 escolas

brasileiras, cerca de 70.000 ainda não contam com luz elétrica. No contraponto dessa situação, dados do Portal Micropower de formação por meio de e-learning revelam que, no Brasil, estão inscritos em cursos e-learning cerca de 3 milhões de estudantes em 388 instituições de ensino, ou seja, a EaD mediante utilização das TIC (Internet, plataformas, etc.) ainda está sendo ofertada por instituições corporativas, atingindo apenas as classes A e B da sociedade brasileira.

Além desses dados, é importante observar ainda a necessidade de desmitificar a EaD/TIC como o modelo educacional "mais afinado com os novos tempos". Porque as instituições que utilizam esses formatos de curso jogam de maneira pesada no *marketing* e buscam inculcar a idéia de que oferecem uma formação que "favorece a comunicação", porque subsidiadas pela pedagogia interativa/construtivista, provedora da autonomia no processo de aprendizagem.

Preti (2003) citando Aparici afirma que o que se observa nas práticas da EaD, utilizando como meio a internet, é o "silêncio na rede", por conta de um modelo transmissivo unidirecional, muito mais revelador da necessidade de dinamizar o diálogo, que de considerar a EaD/TIC como modelo que favorece a comunicação.

Quanto à pedagogia interativa/construtivista e a autonomia do estudante, esses "mitos" são construídos pela representação de que a EaD/TIC é um modelo redentor, capaz de resolver as mazelas educacionais. Mais que isso soma-se o mito de que o simples fato de ser educação a distância e de utilizar, em sua metodologia de ensino, ferramentas das tecnologias de informação e comunicação, alcançará a interação necessária para que, no processo de ensino e aprendizagem, o estudante construa o conhecimento.

Além disso, por se tratar, na maioria dos casos, de cursos voltados ao processo de ensino e aprendizagem de adultos, há o discurso de que o estudante desenvolve, por si só, sua autonomia no processo da busca e construção do conhecimento. Na realidade, isso depende dos conhecimentos sobre organização e disciplina no estudo (metacognição) e, segundo Gerard Malglaiive (1995), das representações sociais que os estudantes adultos elaboram acerca dos projetos de formação que as instituições de ensino, explícita ou implicitamente, lhes propiciam.

Segundo Malglaiive (1995), um adulto consegue reconhecer a proposta de formação que uma instituição lhe oferece e, dependendo dessa proposta, ele pode optar por aprender

ou simplesmente memorizar conteúdos de maneira a adquirir seu diploma com o menor esforço possível.

Falar dos otimismo e mitos em EaD é importante, porque eles podem revelar obstáculos importantes na consolidação de projetos de formação a distância que visem a democratização do acesso à educação de qualidade.

Os otimismo e mitos podem conferir à EaD um falseamento de suas possibilidades. Por isso, segundo Neder (2000), mais que considerar a adjetivação e a utilização de tecnologias da informação e comunicação, é fundamental focar no substantivo “educação”. Então, é necessário contextualizar a EaD, localizá-la como mais uma possibilidade de educação, de formação; uma possibilidade que rompe com o conceito de tempo e espaço cartesiano, uma vez que, independentemente do tempo e do lugar, ela se instaura como uma formação possível.

Neder (2000) pondera que é preciso romper os mitos para visualizar a EaD como uma prática social que ocorre por meio de um processo de interação mediada e mediatizada, que pode, de acordo com o projeto político-pedagógico de um curso, colaborar para a auto-aprendizagem, para a autonomia, para a mediação, para a construção do conhecimento, para a socialização do conhecimento.

Assim, entendemos que a EaD não deve ser pensada como meio de informação ou de treinamento, mas de formação educacional; portanto, uma possibilidade para a transformação social, a começar pela diminuição das desigualdades no acesso às instituições formadoras integrantes do sistema educacional brasileiro.

Quanto à prática, podemos considerar que o Brasil vem construindo sua história na EaD, ampliando a oferta de cursos, englobando número cada vez maior de instituições públicas, rompendo com as barreiras do sistema convencional de ensino e buscando formas alternativas para garantir que a educação inicial e continuada seja direito de todos.

4 O SISTEMA DE TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Falar em sistema de tutoria em Educação a Distância significa revelar as variadas acepções de Educação a Distância concebidas por pesquisadores nesse campo educacional e do conhecimento.

Assim, podemos em vez de falar em "sistema" de tutoria, reportarmo-nos a "sistemas" de tutoria, ou seja, à concepção e estruturação de sistemas de apoio aos estudantes que revelam na prática a concepção de EaD da instituição que o organizou.

Além disso, o tratamento desse assunto requer o esclarecimento de que estaremos situando nossa fala num campo cuja modalidade de ensino é diversa da modalidade de ensino presencial, portanto capaz de desfilar figuras até então desconhecidas, mas de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem, como é o caso do tutor, na UFMT denominado orientador acadêmico.

No considerar que a EaD é uma relação educativa mediada e mediatizada entre o professor (autor/ tutor/ especialista) e estudantes, em momentos e espaços diferentes do ensino presencial, apoiada por meios diversos e diferenciados (PRETI, 1996) , concebemos que, em seu cenário, as figuras de sala de aula, professor e estudante não se materializam no tempo e no espaço, conforme ocorre no ensino presencial. Essas figuras não deixam de existir, mas assumem características e funções específicas para essa modalidade de ensino.

Por conta disso, uma das mais importantes características da EaD é a organização de um sistema de apoio ao estudante, que deve ser amparado pela instituição formadora, no sentido de que esta forneça os mais variados tipos de suporte, do cognitivo ao afetivo, do social ao administrativo, do motivacional ao avaliativo, do comunicacional ao pedagógico, entre outros e recursos didáticos que permitam a interação entre os partícipes do processo de ensino e aprendizagem, de maneira que seja possível a construção do conhecimento, principal objetivo do processo educacional.

Portanto, vale a consideração de Keegan (apud BELLONI, 1999) que diz: "na EaD quem ensina é a instituição".

E quem melhor representa a instituição para o estudante? Melhor perguntando, qual elemento do sistema de EaD personifica a instituição para o estudante? O tutor. Pois é esta

figura quem lida diretamente com o estudante, seja para prestar esclarecimentos administrativos, seja no processo de ensino e aprendizagem, na avaliação do processo formativo do estudante ou, simplesmente, na monitoria das atividades dos estudantes. Por isso, é considerado o “fator humanizador” do sistema de ensino na modalidade a distância.

É de se perguntar: como historicamente vem sendo construído o perfil de tutor nas variadas experiências em EaD espalhadas pelo mundo? Qual a relação entre o perfil de tutor e as concepções acerca da EaD?

Entendendo a EaD como prática social (NEDER, 2000), consideramos que sua construção, ao longo da história, tem sido reveladora dos contextos socioeconômicos e culturais de cada época.

4.1 A Tutoria numa Concepção “Fordista” de Ensino

Aretio Garcia (1994) baseado no modelo de Otto Peters afirma que a EaD pode ser concebida, por exemplo, como "forma industrial de ensinar e aprender".

Para ele a EaD pode ser tida como sistema de tecnologia bidirecional, capaz de atender a grande massa de estudantes, substituindo a interação professor-aluno, o que propiciaria uma aprendizagem independente e mais flexível. Uma concepção que não diverge daquela de Otto Peters, de que a EaD é uma forma industrial de ensinar e aprender.

A partir de qual contexto socioeconômico e cultural Otto Peters elabora sua concepção acerca da EaD?

No contexto cujo modo de produção industrial se baseia no modelo fordista. O que significa isso?

Segundo Belloni (1999), o modo de produção fordista se assenta na baixa inovação de produtos, na baixa variabilidade de processo e na baixa responsabilidade no trabalho. Ou seja, é um processo de produção em massa, para o consumo em massa.

Transportando esse modelo para a EaD, Otto Peters escreve, em 1971, o artigo "Aspectos teóricos do ensino por correspondência" e, em 1973, "A estrutura didática do ensino a distância: para uma forma industrial de ensinar e aprender", que deram origem a uma das teorias que tentam dar suporte às pesquisas e às práticas no campo da EaD, a Teoria da Industrialização.

Foi também nesse contexto que surgiram as megauniversidades a distância, a Open University da Inglaterra, em 1969, e a Universidad Nacional a Distancia da Espanha (UNED, em 1971), cujo processo de ensino se baseava no paradigma de industrialização e nos pacotes de ensino: planejamento centralizado, otimização de recursos, utilização de tecnologias de comunicação, produção de material didático em larga escala.

Esse modelo de ensino, alicerçado na concepção de Otto Peters de que a EaD é uma forma industrial de ensinar e aprender, materializado na prática das megauniversidades a distância, foram e têm sido motivo de muitas críticas, pois a "estandarização" impede que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam levadas em linha de conta a individualidade e a diversidade contextuais e culturais do estudante.

É importante observar que esse modelo de EaD adiciona ênfase no processo de ensino. Portanto, cabe à instituição garantir a aprendizagem do estudante. Nesse sentido, o material didático (impresso, CD-ROM, hipertexto, entre outros) é o principal meio para que o estudante aprenda. Portanto, cabe ao tutor a "menor responsabilidade possível" em seu trabalho, limitando-se a, por exemplo, verificar se os estudantes estão fazendo as atividades, as leituras solicitadas, se estão com dúvidas sobre o material, se estão compreendendo os objetivos da unidade estudada, e coisas que tais.

4.2 A Tutoria Suportada no Autodidatismo

No contraponto do modelo de Otto Peters está a concepção de Michael Moore (1973), autor da Teoria da Autonomia e Independência Intelectual, sustentada por Charles A. Wedemeyer (1981).

Essa teoria considera que a EaD, por lidar com um público de estudantes que é, em sua maioria, adulto e trabalhador, deve incentivar o auto-didatismo, pois sendo o adulto capaz de decidir sobre o desejo de estudar, será capaz também de decidir sobre como estudar.

Assim, a proposta de ensino fica centrada no estudante. Ou seja, se na teoria da industrialização o ensino estava fundado na instituição, aqui, na Teoria da Autonomia e Independência Intelectual o ensino está centrado no estudante; cabe ao estudante decidir sobre como estudar, quais caminhos percorrer para aprender.

É nosso ver, portanto, que essa teoria necessita explorar o campo de conhecimento acerca da aprendizagem de adulto, pois esse modelo concebe o tutor como um "facilitador" do processo de aprendizagem do estudante.

Nela também reside a idéia de "baixa responsabilidade" do trabalho, uma vez que cabe ao tutor, sempre que procurado pelo estudante, apontar os meios que podem "facilitar" a aprendizagem, por outras palavras: indicar uma leitura, um sítio de busca para realização de pesquisas, um manual sobre como lidar com um meio (didático ou tecnológico), disponibilizar o material necessário para a realização de uma atividade, enviar material solicitado e coisas afins, ou seja, o tutor não faz um acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante, apenas atende a este quando solicitado.

4.3 Tutoria como Conversação Dialógica

Talvez a teoria que aponte para um equilíbrio, com vistas à equalização da responsabilidade no processo de ensino, entre instituição e estudante, seja a Teoria da Interação e Comunicação.

Essa teoria abarca, em seu cerne, a teoria da educação a distância como "conversação dialógica guiada", orientada para a aprendizagem, de Börje Holmberg (1970-80), bem assim a teoria da distância transacional de Michael Moore (2002) e a teoria da presença transacional de Shin (2002).

A teoria de Börje Holmberg concebe a comunicação como ação educativa. Nesse sentido, o material didático seria meio de motivação para o estudante, dado que, estruturado em forma de diálogo, permitiria o relacionamento pessoal.

Essa teoria sinaliza para a possibilidade de repensarmos o modelo comunicacional em EaD. Assim, seria interessante buscar também os construtos teóricos de Habermas na Teoria da Ação Comunicativa e de Backhtin sobre o conceito de dialogismo, haja vista as contribuições das teorias construtivistas e sócioconstrutivistas se apresentarem limitadas nesse aspecto (PRETI; OLIVEIRA, 2003).

Em Preti e Oliveira (2003) podemos verificar que, no sentido da estrutura da EaD, Michael Moore resgatou o conceito de "transação" de Dewey e Benthey, para considerar

que a dinâmica dessa estrutura deve se basear no diálogo (professor/tutor-estudante), nas mídias e na autonomia do estudante acerca do seu processo de ensino e aprendizagem.

Por julgar complexo o conceito de "distância transacional", Shin (2002) elaborou a teoria da presença transacional, que considera a percepção de um sujeito acerca da disponibilidade dos demais envolvidos no processo formativo e do sentimento de estar em relação com eles.

Como colaboração, essa teoria permite:

- sondar o vínculo invisível entre estudantes e demais atores implicados no contexto formativo;
- completar o conceito de interação, por meio da percepção dos sujeitos e seus respectivos estados de espírito;
- compreender fenômenos como isolamento, distância psicológica, falta de relacionamento e sentimento de estar em relação.

As teorias da Interação e Comunicação permitem um olhar para o sistema de EaD totalmente humanizado, uma vez que, ao entrever as possibilidades de um processo formativo pautado na dialogicidade, indica para a construção de um sistema de tutoria em que o tutor pode exercer a função de mediador.

4.4 Tutoria como Mediação

O conceito de *mediação* permite denotar um processo de ensino e aprendizagem em que o conhecimento pode ser construído por meio não somente da interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, mas, principalmente, por meio da interação sujeito-objeto, sujeito-sujeito. Essa é a concepção de tutoria que está baseada nas teorias construtivistas.

A mediação no processo de ensino e aprendizagem é entendida como a relação que permite ao mais *expert* (professor, especialista, tutor) identificar nas operações realizadas pelo estudante, mediante um objeto de conhecimento, o nível de desenvolvimento cognitivo e, nesse sentido, propor-lhe ações ou atividades que lhe permitam passar de um nível de desenvolvimento cognitivo a um nível superior (BRUNER, 1997).

Somente exerce a mediação o sujeito que construiu o conhecimento. Assim, num modelo de ensino baseado na mediação, aumenta, e muito, a responsabilidade do tutor,

pois, para fazer a mediação entre o conteúdo a ser conhecido e o estudante, ele terá que já ter construído o conhecimento.

Quando falamos de construção do conhecimento, nós o fazemos não somente no sentido do conteúdo a ser conhecido, mas também das bases epistemológicas e metodológicas acerca do conceito de mediação.

Caso contrário poderíamos incorrer no equívoco de pensar, por exemplo, que alguém que tira uma dúvida acerca de uma atividade contida num material didático estaria fazendo "mediação pedagógica".

Se considerarmos que, por meio de um treinamento acerca do material didático, o tutor tivesse sido alertado e treinado a responder à dúvida do estudante, e seu relacionamento com o estudante começasse e terminasse após a retirada da dúvida, não poderíamos conceber isso como mediação.

A mediação necessita da interação e, de acordo com Shin, a percepção completa o conceito de interação.

A questão da percepção da disponibilidade do outro, independentemente da presença física, é uma forma de linguagem. Essa percepção fala. O sentimento de estar em relação fala. O silêncio na rede fala.

O tutor, preparado para exercer a mediação no processo de ensino e aprendizagem, tem condições para fazer a leitura dessas falas e, a partir delas, organizar, planejar ações que permitam sua interação com os sujeitos da aprendizagem, fornecendo-lhes referenciais de apoio para estes possam construir o conhecimento.

Então, a equalização da responsabilidade entre instituição formadora e estudante, no processo de ensino e aprendizagem, é possível por meio de uma concepção de sistema de tutoria em que o tutor não é apenas o facilitador, o animador, o motivador, mas o sujeito que, segundo Neder (2000), participa dos momentos de preparação e desenvolvimento de um curso, pois colabora na discussão do currículo do curso, do material didático, recebe formação institucional para trabalhar no curso, participa da construção dos instrumentos de avaliação do estudante, avalia o estudante e o curso. Ou seja, está integrado no curso e é co-responsável pelo processo de formação do estudante.

Para exercer a mediação, o tutor necessita, igualmente, construir conhecimentos acerca do processo de avaliação da sua aprendizagem e da aprendizagem do estudante.

Uma mediação somente é possível por meio do processo de avaliação. Para conhecer o sujeito ao qual se pretende ensinar algo, é preciso avaliar, fazer levantamento daquilo que o sujeito já conhece (diagnosticar), elaborar um plano de como ensinar e de como acompanhar o processo de aprendizagem e, nesse processo, verificar também suas possíveis falhas, que podem ocorrer no sentido comunicacional, material, estratégico, espacial e temporal.

5 A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A discussão acerca do tema “avaliação” nos remete a considerá-lo em primeiro lugar no âmbito da Educação, e depois no da Educação a Distância (EaD), fazendo-o de maneira mais específica, uma vez que a EaD, apesar de suas especificidades como modalidade de ensino, se insere no campo da educação.

Para falar em avaliação, poderíamos nos enveredar nas várias vertentes do conhecimento, com o objetivo de buscar, em suas bases epistemológicas, a compreensão desse mecanismo tão utilizado e criticado na educação.

5.1 As Bases Epistemológicas da Avaliação na Educação

Se optássemos por essa dinâmica, poderíamos aprofundar as bases psicológicas, antropológicas, filosóficas, sociológicas, econômicas, entre outras da avaliação.

Mas, nossa opção é nos reportarmos à avaliação, no sentido de sua dinâmica no processo educacional por meio do seu aspecto "formativo" e "político", por considerarmos tais aspectos fundamentais para o exercício da prática educativa.

Ao fazer tal afirmação, assumimos uma concepção de avaliação que é resultante da evolução de seu conceito ao longo dos tempos.

Ao olharmos na história o tratamento atribuído à avaliação, perceberemos que suas fases se encontram em três bases epistemológicas: o objetivismo, o subjetivismo e a dialética.

Na primeira base, o *objetivismo*, a avaliação confere maior valor ao aspecto formal, uma vez que objetivismo deriva de objeto, na acepção de que o conhecimento científico é construído por meio da separação entre sujeito e objeto, e especificamente, da independência do objeto sobre o sujeito, que na relação com o objeto deve assumir uma postura de neutralidade.

Essa visão de conhecimento científico advém do século XVII, momento em que as Ciências Humanas necessitavam, em decorrência da fragilidade de seu campo de estudo,

atribuir maior credibilidade e veracidade aos resultados de suas pesquisas, cujo meio para a construção dos seus instrumentos de coleta e análise de dados seria a “medida”.

Na Pedagogia, o impacto desse modelo fez aumentar a preocupação com o desenvolvimento de técnicas de avaliação (provas, exames, quantificações, simbologias), baseadas na psicometria (área da Psicologia Experimental).

Em seu caráter formal, portanto, a avaliação contava com instrumentos capazes de proporcionar a mensuração justa e correta, visto que conferiam neutralidade ao avaliador/professor.

Maia e Costa (2001) consideram que a medida seria a máscara da objetividade na subjetividade, pois, a própria dinâmica da pesquisa em Ciências Humanas revelou a impossibilidade de haver neutralidade na relação entre sujeito e objeto do conhecimento, uma vez que, nessa relação, o objeto não se mostra ao sujeito tal qual o é, consistindo, isso sim, numa percepção, interpretação elaborada pelo sujeito.

Dessa concepção se estrutura o *subjetivismo*. Daí, se no objetivismo a ênfase era voltada para o produto, para a quantidade de conhecimento elaborada pelo sujeito (medida como avaliação estática da aprendizagem), no subjetivismo a preocupação se volta para a apreensão das habilidades já adquiridas ou em desenvolvimento, nem sempre refletidas ou demonstráveis.

É nesse sentido que a Pedagogia passou a se preocupar em realizar auto-avaliações (avaliação daquilo que o professor não pôde observar e que depende da vontade e necessidade do estudante para que seja externalizado), a considerar os impactos dos aspectos afetivos e emocionais na aprendizagem.

Maia e Costa (2001) revelam que o marco histórico de mudança na concepção da avaliação de caráter formalista, objetivista, ocorreu por volta dos anos de 1960 a 1970, por influência da Teoria dos Sistemas e da Economia, pois, ao invés de se preocupar com a quantificação do produto final, o foco foi deslocado para o "custo-benefício". Nesse sentido, importava saber "se" o estudante havia aprendido e "como" havia aprendido, num sistema educacional que passou a se preocupar com a relação processo e produto (acompanhamento *followup* e realimentação *feedback*). É, então, nesse momento que começam a aparecer as primeiras auto-avaliações, ou seja, avaliações com abordagens qualitativas.

Segundo Maia e Costa (2001), as avaliações de base subjetivista se mostraram insuficientes na explicação da realidade educacional, por permanecerem no âmbito das análises abstratas (centradas nos indivíduos e em seus vínculos intimistas).

Na consecução do desenvolvimento histórico, vimos então a influência da base *dialética* na concepção de avaliação, dado que aqui a intenção não se limita à quantificação do conhecimento adquirido, nem às análises abstratas centradas nos sujeitos, mas às possibilidades de observação de ambas, uma vez que a dialética concebe que na interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, está a potencialidade de o sujeito se transformar e, ao fazê-lo, transformar também o objeto de conhecimento.

Por meio dessa abordagem, torna-se possível a idéia de que a avaliação pode e deve fazer uso de meios quantitativos e qualitativos, entendidos não como somatórios, mas como integradores.

5.2 As Dimensões da Avaliação na Educação

Se pensarmos a avaliação em seu aspecto dinâmico, possibilidade ou estratégia para lograr resultados qualitativos na aprendizagem dos estudantes, porquanto os resultados não desejados são considerados apenas para o efeito de mudança ou redefinição de ações no processo de ensino e aprendizagem, então, além de olharmos para as bases epistemológicas da avaliação, estaremos voltando nossa preocupação para com as dimensões da avaliação.

Alonso (2005) traz importante contribuição nesse sentido, por destacar as dimensões política, ética e curricular da avaliação.

Apoiando-se em Abramovicz (1994), a autora sobreleva a *dimensão política* da avaliação, remetendo-nos à necessidade de ter, na avaliação, importante referencial, não apenas para a tomada de decisões acerca de um projeto de curso mas acerca da possibilidade de essas tomadas de decisão subsidiarem políticas públicas em educação.

Ao considerarmos que a avaliação não é neutra, estamos desvelando seu caráter político e politizador. Por isso, Maia e Costa (2001) ancoradas em Luckesi falam da necessidade de contextualizar a avaliação a partir de uma visão de homem (ser humano) e sociedade. Nessa contextualização, o professor revela sua postura (política). É esta que determina os objetivos e instrumentos da avaliação, a qual pode ser reprodutora ou

transformadora. Ou seja, o aspecto político do processo avaliativo deve ter como objetivo promover a emancipação política e a autonomia crítica e criativa do estudante.

Esse aspecto patenteia a necessidade de pensar um processo formativo/educativo voltado para a tomada de consciência e para a libertação, conforme o propunha Paulo Freire.

Portanto, o processo avaliativo deve se basear, quanto possível, numa prática pedagógica de coerência entre o falar e o fazer, entre as proposições descritas no projeto político-pedagógico e a práxis.

A *dimensão ética*, abordada por Alonso (2005) por meio das contribuições de Estebam (2000), diz respeito à importância de pensar acerca do conteúdo validado no projeto de curso, conteúdo este capaz de tender muito mais para os conhecimentos acumulados que para aqueles conhecimentos vividos pelos estudantes. E a autora denota a necessidade de uma avaliação num processo formativo/educativo voltado para valores, lugares, significados, cultura.

Na última dimensão, a *curricular*, a autora toma os conhecimentos de Rodrigues (1993) para chamar atenção acerca da não-neutralidade no processo avaliativo. E o faz apontando que os referenciais da avaliação devem ser confrontados com os critérios e finalidades determinadas pela escola.

5.3 A Avaliação no Sistema de Educação a Distância

Na Educação a Distância, a avaliação é pensada como sistema, ou seja, ela compõe o sistema de EaD associado com os sistemas de gestão, sistema de tutoria (acompanhamento e apoio ao estudante), sistema de comunicação e tecnologia, sistema de elaboração de material didático (impresso, mídia, hipertexto, digital, etc), permitindo, assim, que se avalie a proposta curricular e o impacto socioeducacional dos cursos oferecidos.

Na condição de sistema, os elementos da avaliação são específicos aos sistemas da EaD. Assim, por exemplo, no sistema de tutoria, serão elementos de avaliação: o processo de ensino e aprendizagem do estudante, o material didático, o próprio sistema de tutoria e o curso/modalidade (NEDER, 1996).

Segundo Alonso (2005), fator relevante para a avaliação de um sistema de educação a distância é o índice de evasão, considerado "indicador de análise de efetividade dessa modalidade". De acordo com o modelo e características de um sistema de EaD, o estudante pode desenvolver o sentimento de fazer parte da instituição ou de completo isolamento em relação a esta. Isso poderá incidir em sua permanência ou desistência em um curso.

Portanto, avaliar o sistema de EaD é importante passo para a certificação de qualidade no processo de formação.

O sistema de avaliação pode assumir um perfil extremamente complexo e dinâmico, ou rigorosamente estático, a depender do modelo de EaD em que está inserido.

Assim, um *sistema de avaliação complexo e dinâmico* pode ser concebido como sistema regulador em EaD (no sentido de diagnóstico e possibilidade de redefinição, re-elaborações e tomadas de decisão), pois ele é capaz de oferecer *feedback* acerca dos impactos do sistema de EaD em seu todo, na aprendizagem do estudante e acerca do "sentimento de estar em relação" com os sujeitos envolvidos no processo formativo/educativo, Teoria da presença Transacional (SHIN, 2002) e, até, acerca dos meios mais utilizados pelos estudantes que desenvolvem a autonomia no processo de aprendizagem.

Considerando que a aprendizagem abarca processos cognitivos, metacognitivos, afetivos, emocionais, culturais, econômicos, biológicos, um sistema de avaliação complexo e dinâmico se sustenta em meios qualitativos e quantitativos, baseando-se na integração dos mais variados tipos de avaliação.

Por outro lado, dependendo do sistema de EaD, o sistema de avaliação pode se limitar à verificação e mensuração dos conhecimentos apreendidos pelo estudante.

Assim, esse *sistema de avaliação simplificado e estático* prioriza os processos cognitivos, mais especificamente os mecanismos mentais como a memorização e, portanto, limita-se à avaliação de produto (quantificação do conteúdo retido pelo estudante).

Esse tipo de avaliação é bastante útil para o modelo de EaD que visa a uma formação em massa, em que a formação é disponibilizada por meio de pacotes de ensino (planejamento centralizado, otimização de recursos, produção de material em larga escala) (BELLONI, 1999).

Nesse modelo de EaD, cujo paradigma é o modo de produção industrial do tipo fordista, cuja característica é a baixa inovação de produto, baixa variabilidade de processo e baixa responsabilidade de trabalho, o sistema de avaliação visa oferecer à instituição formadora os resultados acerca da eficiência ou não do material didático utilizado, pois cabe ao material didático dar conta do processo de aprendizagem do estudante.

Apesar de ter atingido o apogeu na década de 1970, com o surgimento das mega-universidades de educação a distância na Europa que passou por variações pelos modelos japoneses neo-fordistas e forte influência das novas tecnologias de comunicação e informação (NTIC), a partir da década de 1990, esse modelo ainda persiste, embora em roupagem de mixagem entre os variados modelos da produção industrial.

Prova disso é a crítica elaborada por Demo (1998), quando diz que a Teleducação (Educação a Distância) deveria emergir como proposta mais moderna e afinada com as modernas teorias de aprendizagem, mas não tem ultrapassado as barreiras do Telensino. Ou seja, lança mão de aulas mais agradáveis, porque suportadas por tecnologias (vídeo, televisão, teleconferência, ambientes virtuais), mas não ultrapassa o contexto de aula reprodutiva, em que os estudantes são telespectadores passivos e o material didático não favorece a aprendizagem na ausência física do professor.

Segundo Demo (1998), um dos grandes desafios da Teleducação é a avaliação da aprendizagem, que não deve ser concebida nem de cima para baixo, nem como intervenção extemporânea (ao final do módulo, mensalmente, bimestralmente, semestralmente).

Para esse autor, a avaliação é componente intrínseco da aprendizagem, só faz sentido se for educativa, ou seja, a avaliação deve sempre oferecer condições para que o estudante aprenda. Nesse sentido, Demo (1998, p. 285) define a avaliação como:

Estratégia permanente de sustentação da aprendizagem formal e política do aluno, com base em diagnósticos constantes e capacidade de intervir de maneira educativa.

Essa concepção de avaliação traz em seu veio uma concepção de educação voltada para a transformação das relações de desigualdade social, propondo um sistema de avaliação pautado nos princípios democráticos. Nesse sentido, além do respeito aos rigores formais, deve ter presentes os direitos do avaliado, de reagir, defender e aprender, de ter

clareza acerca dos critérios da avaliação, de não ter sua aprendizagem falseada, de saber dos motivos da avaliação (DEMO, 1998).

Tido como instrumento capaz de revelar as mazelas no processo formativo, o sistema de avaliação, se bem estruturado, pode oferecer condições para uma re-significação da prática, mas também pode ser utilizado como auto-defesa (falseamento de resultados, evasivas, verbalizações que não expressam a real situação do avaliado, para salvaguardar sua auto-estima e, assim, evitar desconfortos no processo relacional).

Uma das propostas de Demo (1998) para a avaliação no campo da Educação a Distância seria fazer uso de processos reconstrutivos, no lugar de processos de mensuração (provas, teste, exames). Mais que tudo porque os processos reconstrutivos permitiriam ao estudante demonstrar sua aprendizagem não apenas por meios específicos (texto, monografia), mas por meios genéricos (dramatizações, por exemplo).

De maneira geral, essa proposta tem como princípio educativo a pesquisa, cujo objetivo é a formação do sujeito histórico capaz de autonomia crítica e criativa (DEMO, 1998).

5.4 A Avaliação nos Cursos de Pedagogia a Distância da UFMT

Nessa linha de raciocínio os PPPs dos cursos de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso são possibilidades para observarmos as proposições para uma avaliação que considera os aspectos formais e políticos do processo formativo/educativo.

Neder (2000) esquadrinha a dinâmica do sistema de avaliação no processo de ensino e aprendizagem, no sistema de tutoria, no sistema de elaboração do material didático e no próprio sistema de EaD.

No processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ao longo do tempo de formação dos estudantes, até o momento da conclusão do curso, verificamos uma preocupação no sentido de proposições de avaliações que não dêem conta somente do produto, mas também do processo e da reconstrução do conhecimento.

Portanto, segundo Neder (1996), a avaliação no curso ocorre em três níveis/momentos: no primeiro nível, é feito um acompanhamento acerca do processo de

construção do conhecimento do estudante (relação tutor-estudante: entrevistas, conversas, fichas, relação teoria e prática). No segundo nível, o estudante tem a possibilidade de sistematizar seus conhecimentos (produção de texto, posicionamento crítico-reflexivo ante o material teórico) e, no terceiro nível, realiza pesquisa (análise e síntese, interdisciplinaridade, relação teoria e prática).

Na avaliação do material didático, são consideradas as contribuições dos estudantes, tutores, autores e da instituição, acerca das dificuldades dos estudantes, diagramação do material, organização/seleção do conteúdo, entre outras.

Na avaliação do sistema de tutoria, são verificados dois aspectos: a avaliação do curso e a avaliação do acompanhamento e do processo de ensino e aprendizagem.

Na avaliação da modalidade, leva-se em consideração a avaliação do material, do sistema de tutoria e do processo de ensino e aprendizagem, para se avaliar a eficácia do sistema de EaD no sistema educacional.

Os PPPs dos cursos de Pedagogia, na modalidade a distância da UFMT, revelam um sistema de avaliação complexo e dinâmico, porque não se circunscrevem à mensuração da retenção de conteúdo pelo estudante, mas, em vez disso, insere todos os participantes do processo formativo/educativo no processo avaliativo, ora como avaliadores, ora como avaliados. Dessa maneira, o sistema de avaliação encontra meios para dar credibilidade ao processo avaliativo e formativo.

6 DELIMITANDO O PROBLEMA

Não utilizamos o termo tutor para definir um dos participantes da pesquisa, mas orientador acadêmico, conforme define os PPPs dos cursos de Pedagogia a Distância da UFMT. Porém, é necessário situar que, quando falamos de orientador acadêmico, estamos nos referindo a tutor.

Etimologicamente, do latim *tutor*, significa o que protege, ampara ou dirige. É o defensor.

Segundo Preti (2005a), o termo tutor começou a ser empregado pelas universidades inglesas de OXFORD e CAMBRIDGE, no final século XV, e visava assessorar grupo de alunos de modo individualizado sob coordenação de um professor titular. A função de tutor passou a ser institucionalizada nas universidades, a partir do século XIX, assinalando que o modelo de OXFORD e CAMBRIDGE influenciou a configuração de tutoria na OPEN UNIVERSITY, a primeira universidade a distância, criada em 1969.

Observações de tutoria em pesquisas cognitivas foram realizadas por Bruner (1997), que analisou processos de aprendizagem nas relações entre adultos e crianças. Ele destacou que o *tutor* é o sujeito que busca transmitir o conhecimento para o outro que não o possui.

Observando o trabalho da Dra. Ross, Bruner (1997) verificou que esta, na qualidade de tutora, tinha a função de estabelecer para as crianças as coisas de maneira tal que elas pudessem reconhecer uma solução e realizá-la mais tarde, aproveitando a “zona que existe entre o que as pessoas conseguem reconhecer ou compreender quando se encontram diante delas, e o que elas conseguem gerar por si próprias” (p. 81).

Portanto, a partir dos pressupostos sociointeracionistas vigotskianos, numa situação de tutoria, o orientador acadêmico deveria encontrar-se num “andaime” de conhecimento mais elevado para exercer no aprendiz uma “mediação pedagógica”.

Apesar de não ser nosso interesse verificar se o orientador está exercendo no estudante o papel de mediador, essas reflexões podem demonstrar a complexidade em propor a formação em nível superior utilizando-se de um sistema de tutoria pautado nos princípios construtivistas, pois isso exigiria das instituições formadoras instrumentos de avaliação do conhecimento dos tutores, o que não está previsto nos PPPs dos cursos de Pedagogia a

Distância da UFMT. Nos processos de capacitação de área de conhecimento, os orientadores acadêmicos não passam por processos de avaliação de aprendizagem.

Mesmo que as instituições não optem por princípios epistemológicos e metodológicos baseados nas teorias interacionistas e sociointeracionistas, como é o caso da UFMT, consideramos que falar sobre o papel do tutor em Educação a Distância não é algo fácil, visto que não temos percebido consenso sobre esse tema, especialmente nos cursos de formação de professores a distância no Brasil.

Como parte das ações do Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso no Programa CAERENAD (Centro de Estudos, Recursos em Formação a Distância – Télé-université du Québec, Canadá), desenvolvemos uma pesquisa sobre o Estado da Arte em Tutoria. Conseguimos reunir mais de 150 referências nacionais e internacionais e, na revisão bibliográfica, pudemos perceber a diversidade de concepções de tutoria (PRETI; OLIVEIRA, 2003).

Na oportunidade, participávamos também da equipe do NEAD/UFMT que coordenava o Pólo de Assessoria Didático-Pedagógica da UNIREDE (consórcio formado naquele momento por 75 universidades públicas brasileiras para atuação na formação em nível superior a distância), momento em que enfeixamos os principais projetos brasileiros de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância.

No Pólo de Assessoria Didático-Pedagógica da UNIREDE, realizamos leituras das diferentes propostas de cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Estivemos presente nos diversos encontros com as instituições que estavam implementando essas propostas e participamos na elaboração de um documento norteador para que as demais instituições consorciadas da UNIREDE tivessem parâmetros para definir e desenvolver projetos nessa área.

Contudo, meses depois identificamos que muito poucas instituições tomaram conhecimento do documento e/ou o utilizaram.

Apesar da iniciativa da Secretaria Especial de Educação a Distância/SEED e da UNIREDE em reunir as universidades públicas interessadas em oferecer cursos de graduação a distância para discutir a formação e trocar experiências, percebemos haver por parte da maioria das instituições, a postura de se auto-organizar para a elaboração de seus projetos.

Com o desconhecimento acerca das experiências já existentes no Brasil, muitas instituições buscaram o conhecimento em países como Espanha e Inglaterra, ou seja, os modelos da OPEN UNIVERSITY e da UNED, o que colaborou para a formação de sistemas de tutoria nem sempre apropriados às necessidades do Brasil.

Essa situação tem corroborado certa indefinição acerca do papel do tutor.

Quando realizamos uma análise específica sobre os sistemas de tutoria propostos nos projetos político-pedagógicos das universidades públicas brasileiras (que ofereciam, naquele momento, a formação de professores das primeiras quatro séries do ensino fundamental na modalidade a distância), intentando identificar a concepção de tutoria, verificamos não haver prioridade em destacar os pressupostos teóricos da concepção de tutoria, mas, sim a gestão e organização do sistema de tutoria. Também não verificamos um detalhamento acerca do processo de formação dos tutores e, em nenhum dos projetos identificamos a existência de meios para a avaliação dos conhecimentos dos tutores, exceto as provas de concurso para a contratação.

Nesse sentido, temos em evidência, dos projetos da UFMT, UDESC, CEDERJ, VEREDAS E UFPR, as considerações acerca do sistema de tutoria.

Para a UFMT, o tutor recebe a concepção de “orientador acadêmico”, não sendo ele visto apenas como mediador entre o estudante e o material didático, mas como possibilitador da (re)significação da educação a distância em relação a tempo/espaço. Portanto, ele orienta na leitura do material didático, nas pesquisas de seminário e realiza avaliação de aprendizagem.

Na UDESC, o tutor é um facilitador, mediador de aprendizagem, orientador, motivador e avaliador. Para tal, no sistema de tutoria da UDESC existe uma coordenação-geral, uma pedagógica, uma administrativa. Há supervisores regionais, professores das disciplinas, professores-tutores e tutor virtual. Os professores-tutores trabalham nos núcleos. Na tutoria presencial, o atendimento é individualizado ou em pequenos grupos. Além disso, no projeto do curso está previsto o trabalho com tutor virtual.

No CEDERJ, a tutoria tem a função de mediação entre o conteúdo e os alunos, entre professores e alunos, entre alunos entre si. Nesse sentido, a tutoria é desenvolvida em categorias. Na categoria 1, formada por alunos de cursos de pós-graduação, o atendimento ao estudante é totalmente realizado a distância. A categoria 2, é formada por professores

das universidades que coordenam a equipe de tutores da categoria 1. Já na categoria 3, formada por professores concursados, residentes nos municípios atendidos pelo consórcio, a tutoria atende aos estudantes presencialmente.

No VEREDAS, o tutor atua no planejamento de tutoria, acompanhamento das atividades individuais a distância e da prática pedagógica orientada. Atua também no planejamento de atividades para recuperação da aprendizagem. Ele é um professor de curso de formação de professores que orienta guias de estudo, memoriais, monografias, faz visitas às escolas e acompanha atividades pedagógicas.

A UFPR considera que o trabalho deve ser realizado de acordo com a vigência de cada disciplina. Faz “fichas de controle de atendimento tutorial” para o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno; “cadastro de controle das atividades desenvolvidas pelos alunos” na área de conhecimento de que é responsável e o controle de frequência nos encontros presenciais com o professor da área/disciplina.

De maneira geral, parece haver por parte das instituições um consenso de que o tutor deve acompanhar e avaliar a aprendizagem do estudante. Para tal, há a preocupação com a elaboração dos instrumentos para o acompanhamento e a avaliação. Mas será que isso é suficiente para o trabalho de tutoria?

Estamos considerando que o acompanhamento e a avaliação que o tutor realiza com o estudante se refere ao conhecimento do conteúdo escolar. Portanto, não deveria ser prioritário avaliar o conhecimento dos tutores, antes de iniciarem eles o trabalho de tutoria com os estudantes?

No caso da UFMT, os projetos demonstraram maior preocupação em explicitar sua concepção de orientação acadêmica, a partir do referencial teórico que concebe o conhecimento a partir dos pressupostos de Construção, Historicidade e Diversidade, que se encontram mais bem detalhados em passo posterior, na parte de projeto político-pedagógico dos cursos de Pedagogia a Distância desta instituição.

Contudo, apresenta fragilidade no sentido da avaliação do conhecimento dos tutores, porquanto não conta com instrumentos avaliativos. Além disso, a UFMT utiliza professores especialistas na capacitação de tutores, que, na maioria dos casos, não têm vínculo com o NEAD/UFMT.

Essa situação inviabiliza identificar problemas no trabalho da tutoria e construir estratégias para solucioná-los.

Utilizando apenas o pressuposto da UFMT, expresso nos projetos político-pedagógicos dos Cursos de Pedagogia/modalidade a distância, de que o "conhecimento é construído", concebemos que o projeto poderia propor a avaliação do conhecimento dos tutores após cada capacitação e, sobretudo, criar instrumentos para o acompanhamento do trabalho de tutoria.

A ausência de tais mecanismos no processo de ensino e aprendizagem no curso, talvez, indique para uma concepção de formação mais empirista, mais conteudista que construtivista.

No projeto do curso parece haver um consenso de que, como diz Becker (2003, p.16), “ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor”, uma vez que há a intenção de que a prática pedagógica esteja pautada nos pressupostos das teorias construtivistas.

Mas nos perguntamos: como pode um orientador acadêmico utilizar, em sua prática, os pressupostos da teoria construtivista se essa não for a base teórica de sua formação?

Consideramos que a formação do tutor é tão importante quanto a definição de seu papel num sistema de Educação a distância, porque é esse sujeito quem está assumindo, na maioria dos cursos, o papel de professor universitário.

Quando atribuímos ao sistema de tutoria a responsabilidade de “mediar conhecimento”, “facilitar a aprendizagem”, “motivar a aprendizagem” e, além disso, avaliar a aprendizagem do estudante estamos conferindo a esse sujeito o papel de professor.

Contudo, o fato de denominarmos esse sujeito de tutor ou orientador acadêmico pode fazer com que não nos preocupemos tanto com o papel que ele vem desempenhando na educação e, por isso, sua formação pode estar sendo pouco questionada.

Nessa linha, consideramos que a falta de uma reflexão mais aprofundada sobre a concepção de tutor nos projetos demonstra, de certa maneira, que as experiências parecem se pautar muito mais na transposição de modelos do que na necessidade de promover no Brasil maior discussão sobre o papel do tutor em cursos de formação de professores.

Nesse sentido, fica difícil buscar referenciais para que possamos construir um sistema de tutoria capaz de integrar o tutor ao trabalho acadêmico, em vez de tê-lo como um

“tarefeiro”, o sujeito que carrega as responsabilidades, mas não participa ativamente do planejamento político-pedagógico dos cursos.

Consideramos, para isso, a necessidade de priorizar a autocrítica, discutir nossas experiências, verificar as possíveis falhas e buscarmos condições para resolvê-las, porque temos centralizado nossos esforços muito mais na criação de plataformas e ferramentas tecnológicas que na formação de pessoal para o trabalho em Educação a Distância e, especificamente, para o trabalho na formação de professores.

A Educação a Distância tem o mérito de promover avanços no sistema educacional brasileiro, com vista ao aumento de vagas para professores nas universidades públicas, no acompanhamento sistemático e organizado dos acadêmicos por meio de sistema tecnológico de registro de avaliações, registro individual das produções dos estudantes, atendimento individualizado, material impresso destinado especificamente aos estudantes de EaD, maior acesso às novas tecnologias. Mas, se não buscarmos ter em vista que o tutor é quem está em contato direto com o estudante, por isso rege o processo de formação, corremos o risco de não saber o resultado de tanto avanço.

Em todo o mundo, a Educação a Distância já é vista como possibilidade de formação escolar ou profissional em todos os níveis. Mas, utilizá-la requer, antes de tudo, um sistema de ensino bem planejado. Caso contrário, o nível de evasão pode ser devastador.

É comum, na linguagem dos estudiosos da Educação a Distância, afirmar que um sistema de tutoria bem estruturado garante a qualidade do curso e o baixo índice de evasão.

Isso se deve ao fato de o tutor ser a pessoa mais próxima do estudante. Mas, a depender de sua qualificação, ele poderá ser apenas o referencial afetivo do sistema.

Apesar de considerarmos o tutor como o referencial institucional que personifica o sistema de EaD, que confere a esse sistema o caráter afetivo, não lançaremos nosso olhar para o papel do tutor, para sua prática pedagógica. Nosso objetivo é desvelar as concepções deles e dos estudantes dos cursos de Pedagogia a Distância da UFMT sobre ensino e aprendizagem, pois, nas concepções, teremos condições de observar se os participantes dessa pesquisa possuem conhecimento sobre as teorias construtivistas, se utilizam tais conhecimentos na prática pedagógica, se esses conhecimentos foram construídos, se são

objeto de discussão ou conflitos ou se encontram na zona do desinteresse, no plano do não-questionado, do não-dito ou, mesmo, do mal-dito.

Pretendemos identificar se emergem nas concepções elementos característicos das teorias interacionistas, principalmente da epistemologia genética, pois é baseado nas noções de construção e interação que os PPPs dos cursos fundamentaram seus princípios epistemológicos e metodológicos.

7 DEFININDO O QUADRO TEÓRICO

Consideramos que o percurso histórico da constituição do campo da Educação a Distância tem sido trilhado muito mais pelo desenvolvimento de experiências, com base nos conhecimentos que priorizam a estrutura e organização do sistema, ou seja, conhecimentos acerca de meios, multimeios e ambientes para a implementação de cursos, que pelo desenvolvimento de pesquisas acerca da concepção, representação e sentido da Educação a Distância para os sujeitos que fazem parte das experiências em EaD.

Propomos realizar nesse espaço uma reflexão acerca de opções teórico-metodológicas, que nos possibilitem pisar no campo da EaD com o olhar voltado para além das práticas, para o que está implícito na prática, mas, ao mesmo tempo, encoberto por ela. Em adendo, para o que pode parecer imperceptível, porque imerso num campo de imanências proporcionado pelas diferenças que, no viver e no conviver, franqueiam possibilidades para tecer, destecer, construir, desconstruir.

Na complexidade do campo da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, lidamos com a ansiedade de encontrar a luz para que possamos enxergar nosso objeto. Queremos palpá-lo, descrevê-lo, delimitá-lo, torná-lo visível, verificável, apresentável e, para tal, temos de fazer nossa opção teórico-metodológica e, ao fazê-la, assumimos uma opção pela limitação do campo de percepção do objeto. Essa é uma decisão difícil, porém necessária, dado que seria praticamente impossível buscar, em todas as ciências humanas e sociais, as lentes para enxergarmos nosso objeto. Por outro lado, podemos considerar também que, nessa via, estão potencializadas as paisagens desafiadoras da capacidade heurística daqueles que pesquisam nesse campo.

Essa possibilidade heurística nos imbui de uma “alma desbravadora”, que, diante de nosso objeto de pesquisa, nos transforma em argonautas⁴. Por isso, vemos nossa incursão possibilitada não apenas por uma teoria, mas pela complementaridade possível entre a Teoria das Representações Sociais, especificamente a Teoria do Núcleo Central e a Epistemologia Genética.

⁴ Tripulante lendário da nau mitológica Argo. Por extensão, navegador ousado.

Nossa base teórico-metodológica é a Teoria das Representações Sociais, mas, na coleta e análise dos dados desta pesquisa, observaremos se emergem nas concepções, termos que são conceitos da Teoria Epistemologia Genética.

7.1 A Epistemologia Genética

A Epistemologia Genética de Jean Piaget é uma teoria que tem como objeto a inteligência humana. Ou seja, investiga como o ser humano “constrói” o conhecimento no decorrer de seu desenvolvimento.

Segundo Piaget (1980), sua teoria busca distinguir as raízes dos diversos conhecimentos a partir de seus níveis mais elementares até os mais complexos, como o conhecimento científico. Daí o nome *epistemologia*.

O termo *Genética* está relacionado com o conceito de gênese e, para Piaget, seria um equívoco associar o conceito de genética à endogenia, porque isso significaria dizer que existe supremacia de um dos estádios de desenvolvimento em relação aos demais. Nesse sentido, vale dizer que o termo *genética*, na Teoria de Jean Piaget, significa ter presente a necessidade de conhecer todas as fases do desenvolvimento da inteligência no ser humano ou, pelo menos, o máximo possível. Isso demonstra a insistência de Piaget em buscar os primórdios do conhecimento, da lógica no ser humano, uma perspectiva que ele considerava negligenciada pelos epistemologistas.

Piaget preferiu que sua teoria fosse compreendida conforme o fez o American Psychological Association, ou seja, como uma teoria que abordou questões que, até antes dele, eram exclusivamente filosóficas. No entanto, abordada de maneira empírica, possibilitou a constituição da epistemologia separada da filosofia e, ao mesmo tempo vinculada a todas as ciências humanas e, nisso, residia sua natureza interdisciplinar (PIAGET, 1980).

Além de Epistemologia Genética, a teoria de Piaget é denominada também de Teoria Construtivista. Era assim que Piaget se considerava, como um teórico que não concebia o conhecimento como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito

(apriorismo), nem nas características preexistentes do objeto (empirismo), cujo conhecimento poderia ser “construído” pela interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Piaget (1980) considera que, antes dele, a história do pensamento científico já demonstrava as várias tentativas em transpor a dicotomia apriorismo versus empirismo. Só para exemplificar, ele citou Kuhn e L. Brunshvicg, que já haviam exposto suas idéias acerca de uma epistemologia do devir radical da razão, e J. M. Baldwin, que já havia tratado de uma lógica acerca da construção de estruturas cognitivas, entre outras. Mas foi a Epistemologia Genética que, ao retomar a questão, construiu um método capaz de fornecer controles que remontassem às origens e, portanto, à gênese dos conhecimentos, enquanto a epistemologia tradicional só conhecia os estados superiores.

Construtivismo é, nessa esteira, um conceito associado à construção de *estruturas cognitivas* ao longo do desenvolvimento humano do sujeito, na interação com o objeto do conhecimento. Nesse sentido, *estrutura* pode ser definida como sistema de transformação do conhecimento mais simples ao mais complexo, uma totalidade composta de unidades.

A estrutura envolve um *esquema de ação* que pode ser considerado uma organização das ações, por meio de transferência ou generalização, na qual o sujeito busca semelhanças e analogias. Na estrutura, além do esquema de ação, há também a *necessidade lógica*, que se constitui na busca de uma coerência interior e organização das ações e, um último item, a presença de *invariantes*, que permite considerar que a estrutura foi construída quando, em conversa com os sujeitos pesquisados, observamos que eles definem um objeto não apenas por suas características físicas, mas pela conservação do conceito (PIAGET; INHELDER, 1995).

Na construção dessas estruturas, é possível perceber *mecanismos de cognição*, tais como: *acomodação* (determinada pelo objeto) e *assimilação* (interiorização da ação, determinada pelo indivíduo). E envolvem *fatores de cognição*, como *maturação* (“gessel” – continuação da embriogênese – reflexo de uma maturação interior do sistema nervoso); *papel desempenhado pela experiência* (objetos, realidade física); *transmissão social, lingüística ou educacional, equilíbrio* (processo ativo, auto-regulador) que tem como

função a adaptação do sujeito ao meio e à organização da própria estrutura (BRINGUIER, 1993).

O método utilizado por Piaget e seus colaboradores para o desenvolvimento da Epistemologia Genética é denominado clínico-crítico. *Clínico* porque permite esboçar diagnósticos operatórios; *crítico*, porque não desconsidera que no processo de interação entre sujeito epistêmico e objeto do conhecimento reside a possibilidade de transformação do sujeito em relação ao objeto e do objeto em relação ao sujeito (CARRAHER, 1994).

Segundo Goulart (2000), o método clínico-crítico nos permite conversar com os sujeitos de nossa pesquisa livremente a partir de um tema dirigido e, por meio dessa conversa, seguir os desvios tomados pelo pensamento desses sujeitos, a fim de reconduzi-los ao tema, obter justificativas, testar a constância e fazer contra-sugestões. Mas, para tal, Piaget (1997) esclarece que o pesquisador deve desenvolver o conhecimento de como observar, de deixar o sujeito da pesquisa falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso no diálogo. Isso pode ser verificado nos protocolos para realização de entrevistas e registros de provas clínicas, bem como na indispensável utilização de recursos de filmagens, principalmente no momento de realização das provas.

O método clínico-crítico nos fornece referenciais não apenas para o desenvolvimento de pesquisas científicas, mas também para propostas de práticas pedagógicas que têm sua base teórica na Epistemologia Genética de Jean Piaget. É fato que não há como transpor o método para as experiências escolares, para as salas de aula, ou seja, transformar o método em atividades pedagógicas, mas o método serve de referência para a criação de atividades de ensino cujos princípios formativos se baseiam no construtivismo.

Nesta pesquisa não optamos pela utilização do método clínico-crítico, porque esse método é voltado para pesquisas microgenéticas, ou seja, com apenas um indivíduo ou tríade, principalmente em pesquisas longitudinais. Também não é nosso objetivo verificar a construção de conhecimento, pelos sujeitos da pesquisa, mas suas concepções acerca dos termos ensino e aprendizagem, o que somente é possível com um número bem maior de sujeitos.

Apesar de a Epistemologia Genética não consistir numa Teoria da Aprendizagem, ela nos permite, ao realizarmos pesquisas acerca da aprendizagem humana, conceber o conteúdo como meio, e não como objetivo no processo de construção do conhecimento, uma vez que, para Piaget, desenvolvimento cognitivo está relacionado às ações criativas, transformadoras do sujeito, e isto é muito diferente da ação de copiar (BECKER, 2003).

Nesse sentido, Piaget (apud BECKER, 2003, p. 18) encarece:

Para apresentar uma noção adequada de aprendizagem, é necessário explicar primeiro como o sujeito consegue construir e inventar, e não apenas como ele repete e copia.

A pesquisa acerca da aprendizagem de adultos nos remete aos conhecimentos acerca do estágio cognitivo mais elevado retratado pela Epistemologia Genética, ou seja, “o estágio das operações formais ou operações proposicionais, que pode iniciar a partir dos 11-12 a 14-15 anos, quando há no sujeito uma transformação do pensamento que lhe possibilita o manejo das hipóteses e o raciocínio sobre proposições destacadas da constatação concreta e atual” (PIAGET; INHELDER, 1995, p. 111).

Contudo, não podemos desconsiderar a presença, em nossos contextos escolares, de adolescentes, e mesmo de adultos, que não conseguem expressar a utilização de mecanismos pertinentes aos acima expostos. Isso foi observado por Malglaive (1995), que, com base nos conhecimentos desenvolvidos por Piaget e Rolando Garcia, formulou duas hipóteses para o problema: a primeira denominada “regressão ao estágio anterior” e a outra “registro de funcionamento”, como descrevemos na parte de delimitação do problema de nossa pesquisa.

Essas exposições dão o tom para os cuidados a serem tomados quando optamos por utilizar a Epistemologia Genética na pesquisa com adultos. Por se tratar de uma teoria que teve como foco central de seus estudos a criança, torna-se necessária a busca de um complemento teórico nos pesquisadores que deram seqüência as estudos de Piaget. É o caso, por exemplo, dos construtos de Rolando Garcia (2002) que associa a Epistemologia Genética à Teoria dos Sistemas Complexos de Prigogine, e das contribuições de Malglaive (1995), que com base na Epistemologia Genética avança sobre as proposições de Piaget ao

associar o sistema de cognição às práticas sociais, por considerar que “ensinar” adultos significa ter presentes aspectos relevantes do cotidiano, como o trabalho.

7.2 A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais se encontra em constante construção. Além do autor, Sèrge Moscovici, há alguns grupos de pesquisadores, principalmente na França e América do Sul, que vêm colaborando para seu aprofundamento teórico e metodológico. Portanto, podemos considerar que, para falar em representações sociais, temos que demarcar o quadro de referência, haja vista a amplitude de possibilidades que esse campo de pesquisa tem aberto. Nesse sentido, vale dizer que não faremos um resgate dos constructos teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais, mas situaremos nossa reflexão no aporte que consideramos subsidiar nossa análise não nas representações sociais de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso, mas nas concepções coletadas na análise dos conteúdos dos questionários e evocações livres com base na Teoria do Núcleo Central sobre ensino e aprendizagem.

Representações Sociais e Senso Comum

As representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem a realidade de nossas vidas cotidianas e servem como principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros (DUVEEN apud MOSCOVICI, 2003).

Umaña (2002) argumenta que as pessoas conhecem a realidade que as cerca, mediante explicações que extraem dos processos de comunicação e do pensamento social, e as representações sociais sintetizam essas explicações na consciência e fazem referência a um tipo específico de conhecimento sobre como as pessoas pensam e organizam sua vida cotidiana: o conhecimento do senso comum.

Ela diz que o conhecimento do senso comum é o conhecimento social, porque está socialmente elaborado. Inclui conteúdos cognitivos, afetivos e simbólicos que têm função nas formas de organização e comunicação, tanto nas relações inter-individuais como entre grupos sociais em que se desenvolvem.

Umaña (2002) baseada nos estudos de Abric considera que uma abordagem por meio das representações sociais possibilita entender a dinâmica das interações sociais e esclarecer os determinantes das práticas sociais, pois a representação, o discurso e a prática se geram mutuamente.

E suportada nos conhecimentos elaborados por Branchs, Umaña (2002) considera que, a TRS é, portanto, uma teoria cujo objeto de estudo é o conhecimento do senso comum, enfocado por duas vias: a produção no plano social e intelectual e, a forma como a *realidade social* é construída.

A Construção da Realidade Social

A construção da realidade social é uma idéia fundamental da Sociologia, muito desenvolvida por Durkheim e, posteriormente por Schutz, Peter Berger, Thomas Luckmann (UMAÑA, 2002).

Umaña (2002) leciona que, para Berger e Luckmann, a construção da realidade social faz referência à tendência fenomenológica das pessoas em considerar os processos subjetivos como realidades objetivas. Elas apreendem a vida cotidiana como uma realidade ordenada e percebem a realidade como independente de sua própria apreensão, como algo que se lhes impõe.

Mas como uma visão de realidade se forma nas pessoas? Individualmente ou socialmente?

Cada pessoa forma sua própria opinião e elabora uma visão particular de realidade, sem querer dizer, com isso, que essa elaboração é um processo individual e idiossincrático. São as inserções das pessoas em diferentes categorias e grupos sociais que lhes permitem compartilhar visões da realidade e interpretações simultâneas dos acontecimentos. A realidade da vida cotidiana é, portanto, uma construção intersubjetiva (UMAÑA, 2002).

Por isso, o meio cultural em que as pessoas vivem, o lugar que elas ocupam na estrutura social, as experiências concretas influenciam na forma de ser, na identidade cultural, na forma com que elas percebem a realidade social.

Estudos sobre o raciocínio das pessoas em suas vidas cotidianas e sobre as categorias que utilizam espontaneamente para dar conta da realidade, têm permitido a aproximação às leis da lógica do pensamento social.

Ao falar em raciocínio, remetemo-nos aos estudos da cognição e, nesse caso, à cognição social. Será que existe alguma diferença entre cognição social e representações sociais?

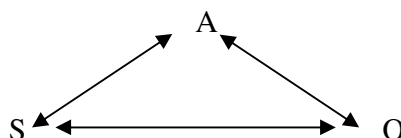
Umaña (2002), pautada em Gilly, afirma que, enquanto a cognição social centra seus interesses nos mecanismos de resposta social, as representações sociais buscam entender os *modos de conhecimento* e os *processos simbólicos* em relação à *conduta*.

Ela diz que dessa maneira, uma condição inerente nos estudos de representações sociais é a *identificação do contexto social*, no qual se inserem as pessoas que elaboram as representações sociais, pois se busca detectar a ideologia, as normas e valores de pessoas e instituições e os grupos de pertença e referência.

Segundo Umaña (2002), passar da cognição social para as representações sociais exige três passos decisivos:

a) deslocar o foco do individual para o coletivo, assim, dar prioridade aos laços intersubjetivos e sociais, mais que à relação sujeito-objeto; b) acabar com a separação existente entre os processos e o conteúdo do pensamento social, ou seja, deduzir o conteúdo partindo dos mecanismos; c) sair do laboratório e da observação para empreender o estudo das representações sociais em seu próprio contexto.

Ela afirma ainda que, para Moscovici, a *ênfase no coletivo* e na *compreensão da realidade social* a partir de sua construção social são elementos centrais da TRS. Nesse sentido, a abordagem de Moscovici ultrapassa o esquema da díade $S \leftrightarrow O$ (sujeito-objeto), para a tríade, em que outros sujeitos também inter-atuam e incidem na relação $S \leftrightarrow O$, conforme a figura abaixo:



Fonte: Umaña (2002)

Com essa concepção, compreende-se o conhecimento como fenômeno ou fenômenos complexos que se geram em circunstâncias e dinâmicas de diversa índole, cuja construção está multideterminada por relações sociais e culturais.

A Teoria das Representações Sociais

Moscovici, autor da Teoria das Representações Sociais, introduziu o conceito de representações sociais, por meio de um estudo em 1961, cujo objetivo era saber como a psicanálise penetrou o pensamento popular na França (UMAÑA, 2002).

Ele iniciou a teoria partindo da idéia que representações sociais era um conceito, mas, ao identificar as representações sociais como uma forma característica de conhecimento, passou a considerá-las como um fenômeno.

Compreendendo que os fenômenos das representações sociais dependiam de conceitos psicológicos e sociológicos, Moscovici rompeu com a discussão de que o social representa uma ameaça à pureza da psicologia científica e de que o fenômeno social recebe uma explicação falsa ao ser explicado por um fenômeno psicológico (DUVEEN, 2003).

Sendo assim, cabe-nos questionar o que são Representações Sociais?

Moscovici (2003, p. 21), assim define representações sociais:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Complementando essa idéia, Moscovici (2003) considera as representações sociais como entidades que circulam, se entrecruzam, se cristalizam por meio de uma palavra, um gesto no mundo cotidiano. Elas impregnam relações estabelecidas, objetos produzidos, ou consumidos, e as comunicações. São substâncias simbólicas e, ao mesmo tempo, a prática específica que produz essa substância.

Ele diz, portanto, que se a realidade das representações sociais pode ser facilmente compreendida, o mesmo não se aplica ao seu conceito.

Apesar da dificuldade de compreender o conceito de representações sociais, muitos pesquisadores têm se empenhado para a construção desse conhecimento.

Umaña (2002), por exemplo, considera que as representações sociais constituem sistemas cognitivos nos quais é possível reconhecer a presença de estereótipos, opiniões, crenças, valores e normas. São, portanto, sistemas de códigos, valores, lógicas classificatórias, princípios interpretativos e orientadores de práticas que definem a chamada consciência coletiva, regida com força normativa que institui limites e possibilidades na forma como mulheres e homens atuam no mundo.

Para essa autora, a TRS também é valiosa ferramenta, dentro e fora do âmbito da Sociologia, porque oferece um marco explicativo acerca dos comportamentos das pessoas estudadas que não se circunscreve nas circunstâncias particulares da interação, mas que transcende o marco cultural e as estruturas mais amplas, como as estruturas de poder e subordinação.

Para Duveen (2003), as representações são produto da interação e comunicação, tomando forma e configuração específicas a qualquer momento como consequência do equilíbrio dos processos de influência social.

A TRS tem algumas influências teóricas. Ei-las: o conceito de representações coletivas de Émile Durkheim, o estudo sobre as funções mentais em sociedades primitivas de Lévy-Bruhl, os estudos sobre a representação do mundo nas crianças de Jean Piaget e as teorias sobre a sexualidade infantil de Sigmund Freud. Além dessas, os estudos sobre a sociologia do senso comum de Fritz Heider, a proposta de construção social do conhecimento de Berger e Luckmann (UMAÑA, 2002).

Por conta dessas influências, especificamente no que tange ao conceito de representações coletivas de Durkheim, a teoria de Moscovici tem causado polêmicas, tanto na Psicologia Social, quanto na Sociologia. Afinal, qual é o lócus da TRS?

A partir do momento que Moscovici identificou as representações sociais como fenômenos, ele propôs uma ciência mista, ou seja, combina conceitos psicológicos com sociológicos, como dito. Mas, apesar de reconhecer uma dívida duradoura ao trabalho de Durkheim sobre as representações coletivas, a TRS se situa no campo da Psicologia Social, contudo numa visão diferente daquela de Durkheim sobre o estudo das representações.

Durkheim defendeu uma separação radical entre representações individuais e coletivas, sugerindo que as primeiras deveriam ser o campo da Psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da Sociologia. Porém, Moscovici, quando preferiu o termo “social”, ao “coletivas”, ele o fez no sentido de enfatizar o caráter dinâmico das representações em contraponto ao caráter estático proposto na teoria de Durkheim (MOSCOVICI, 2003).

Por isso, Moscovici defende que sua Psicologia Social não pode ser reduzida a uma variante da sociologia durkheimiana.

Ele considera que, para Durkheim, a Sociologia é orientada para aquilo que faz com que as sociedades se mantenham coesas, visando à conservação e preservação de sua estrutura, e as representações coletivas teriam o poder de integrar e conservar a sociedade.

Ao contrário dessa idéia, Moscovici (2003) vê na Psicologia Social a possibilidade de buscar questões sobre como as coisas mudam na sociedade, ou seja, como a novidade, a conservação e a preservação se tornam parte da vida social. Portanto, é no curso das transformações que a ancoragem e a objetivação se tornam processo significativo, o que pode ser mais bem observado no estudo de Moscovici sobre Influência Social.

Duveen (2003) considera que, Moscovici não se preocupou com os processos libidinosos, como Freud, nem com o desenvolvimento do *self*, como Mead. Para ele, era importante dizer que não só a criação coletiva está organizada e estruturada em termos de representações, mas que essa organização e estrutura ocorrem conforme influências comunicativas. Então, as representações, ao passo que são produtos da comunicação, também servem para tornar a comunicação possível.

Como exemplo disso, Umaña (2002) pondera que as comunicações sociais seriam dificilmente possíveis se não se desenvolvessem no contexto de uma série suficientemente ampla de representações compartilhadas.

Como são Construídas as Representações Sociais

Quanto ao pensamento, se o considerarmos primitivo, a crença é o exemplo de que a mente tem um poder ilimitado para conformar a realidade. Diferentemente disso, o pensamento científico desloca esse poder ilimitado para o objeto, que deve ser interiorizado

na e pela mente. Assim, o pensamento primitivo é aquele que age sobre a realidade e o objeto emerge como uma réplica do pensamento. O pensamento científico é uma reação à realidade, e aqui é o pensamento que é réplica do objeto. Ambos os pensamentos possuem uma simetria quanto à sua causa, ou seja, eles se baseiam no “medo instintivo do homem de poderes que ele não pode controlar e sua tentativa de poder compensar essa impotência imaginativamente” (MOSCOVICI, 2003, p. 29).

Moscovici (2003) diz que vivemos em um mundo social e, sem o artifício de instrumentos científicos, tendemos a analisar o mundo de maneira semelhante. Não temos acesso a informação que já não tenha sido distorcida por representações, ou seja, indivíduos, objetos, imagens, hábitos, categorias culturais, tudo isso dá forma ao que vemos e constitui como uma cadeia de percepções, opiniões, noções que se organizam em determinada seqüência.

Insatisfeito com os modelos sobre influência social que apreendiam apenas a conformidade ou a submissão, Moscovici se interessou pelo processo de influência da minoria, o que o levou a uma série de investigações experimentais. O resultado disso colaborou para que Moscovici percebesse que, a partir da perspectiva sociopsicológica, as representações sociais não poderiam ser vistas como algo dado, nem simplesmente como variáveis explicativas. Em contrário, como fenômeno que deve ser discutido a partir de sua construção, pois em “qualquer cultura há pontos de tensão e é ao redor desses pontos de clivagem no sistema representacional duma cultura que novas representações emergem” (DUVEEN, 2003, p.16).

Nos pontos de clivagem aparece o não-familiar e, em razão de a cultura não suportar a ausência de sentidos, o trabalho representacional será no sentido de tornar familiar o não-familiar. Portanto, as divisões de sentido podem ocorrer de duas maneiras: dramática ou súbita. Porém, o que ocorre mais frequentemente é que as representações sociais emergem de pontos duradouros de conflitos dentro de estruturas representacionais da própria cultura.

O fenômeno das representações está ligado aos processos sociais implicados com diferenças sociais.

Uma explicação que Moscovici (2003) elaborou dessa ligação considera as representações sociais como forma de criação coletiva, assim, em condições diferentes de vida social, a criação coletiva também pode ser diferente.

Umaña (2002) encarece que, para Moscovici, existe uma determinação social central (macro) e outra social lateral (micro) de representações. A primeira se refere à cultura global da sociedade em que os grupos estão inseridos, atores e atrizes sociais; na segunda, o grupo em particular, no qual se inserem as pessoas.

Portanto, ela considera que as representações sociais se constroem a partir de uma série de materiais de diversas procedências, ou seja:

- a) de *fundo cultural acumulado na sociedade* e, baseada em Ibáñez, ela afirma que essas se encontram no conjunto de condições econômicas, sociais e históricas que caracterizam uma determinada sociedade no sistema de crenças e valores que circulam em seu seio;
- b) de mecanismos de *ancoragem e objetivação*, a primeira acerca de como se formam saberes e idéias sobre determinados objetos mediante uma série de transformações específicas; a segunda, sobre como as estruturas sociais incidem sobre a formação de representações sociais e como os esquemas construídos intervêm na elaboração de novas representações;
- c) do *conjunto de práticas* que se encontram relacionadas com as diversas modalidades de *comunicação social*. Os processos de comunicação social onde se originam principalmente as representações sociais, ou seja, os meios de comunicação de massa ou de comunicação interpessoal.

A Função das Representações Sociais

Moscovici afirma que, para qualificar de social uma representação, é necessário acentuar mais a função que o agente que a produz (UMAÑA, 2002).

E a função das representações sociais é tornar o não-familiar ou a própria não-familiaridade algo familiar (MOSCOVICI, 2003).

Moscovici (2003) acentua que a familiarização é um processo de ancoragem e objetivação. A transformação do não-familiar em familiar ocorre por meio da dialética do conhecimento, na operação do sujeito sobre o objeto e da transformação do sujeito e do objeto, característico da psicologia genética de Jean Piaget e do estruturalismo genético de Lucien Goldmann.

As representações sociais emergem não apenas da compreensão de um objeto particular, mas da forma como o sujeito adquire capacidade de definição e identidade.

Duveen (2003) recorre a Denise Jodelet para conceituar representação, como uma forma de conhecimento prático que conecta o sujeito ao objeto. Conhecimento prático se refere à experiência, referenciais e condições em que o conhecimento é produzido, pois a representação é empregada para agir no mundo e nos outros.

Contudo, pela *autonomia* ou pelo *condicionamento*, as representações possuem duas *funções*:

a) *convencionalizam* objetos, ou seja, lhes dão forma definitiva, uma localização em determinada categoria, coloca-os em um modelo distinto partilhado por pessoas de um mesmo grupo.

Moscovici (2003) cita Barlett para afirmar que, quando uma representação se torna convencional antes da introdução do signo, suas características particulares desaparecem e todo signo é assimilado de maneira mais familiar.

E conclui que nenhuma mente está livre dos condicionamentos que são impostos pelas representações, linguagens e cultura. Ainda que estejamos conscientes do aspecto convencional da realidade, ela se impõe em nossas percepções e pensamentos, portanto, é impossível libertarmos e eliminarmos todos os preconceitos. Então, melhor que evitar convenções seria descobrir e explicitar a representação, pois ela constitui um tipo de realidade, e isolar uma representação inerente a uma pessoa ou objeto é o meio de descobrir o que ela realmente representa.

b) as representações são *prescritivas*, ou seja, elas exercem sobre nós uma força irresistível, porque combinam uma estrutura presente em nós antes mesmo de começarmos a pensar, porque existe uma tradição que decreta o que deve ser pensado.

Portanto, para Moscovici (2003), as representações são produtos de elaborações e mudanças que ocorreram ao longo dos tempos, são resultantes de sucessivas gerações. Implicam um elo de sistemas, imagens, estratificação na memória coletiva, reprodução na linguagem e refletem um conhecimento anterior que quebra as amarras da informação presente.

Ao se colocarem como signo convencional na realidade, através da tradição e das estruturas imemoriais, as representações se constituem como um ambiente real concreto (MOSCOVICI, 2003).

Apesar do exposto, é importante acentuar que Moscovici rejeita a concepção dominante nas ciências humanas de que o pensar não é um atributo essencial da sociedade. Ele desacolhe a idéia de que nossas mentes são caixas-pretas, que recebem informações, pensamentos e os transformam em gestos, juízos, opiniões, entre outros.

Ao invés disso, ele utiliza a metáfora do buraco-negro, que possui vida e atividade própria, mesmo quando não há troca nem informação com o mundo externo. Nesse mesmo sentido, para ele não vale considerar que as pessoas estão sempre e completamente sob o controle de uma ideologia dominante, como se elas não pensassem, nem produzissem nada de original, apenas reproduzissem, como se apenas indivíduos da elite organizada fossem capazes de pensar e criar, pois, sobre ideologias e seus impactos, não há ampla discussão. Vale dizer: esse não é um tema que foi extensamente pesquisado.

O Familiar e o Não-familiar

Para Moscovici (2003), as representações sociais devem ser vistas como uma “atmosfera” em relação ao indivíduo e ao grupo, elas são, sob certos aspectos, específicas de nossa sociedade.

Então, ele diz que há três hipóteses utilizadas pela maioria dos pesquisadores para explicar por que criamos representações:

- a) *desiderabilidade* – quando uma pessoa ou grupo cria imagens, constrói sentenças para revelar ou ocultar intenções. Essas imagens e sentenças seriam, portanto, distorções subjetivas de uma realidade objetiva;

b) *desequilíbrio* – quando ideologias, concepções de mundo são meios para solucionar tensões psíquicas e emocionais devido a uma falta de integração social, são compensações imaginárias, cuja finalidade é restaurar um grau de estabilidade interna;

c) *controle* – quando grupos criam representações para filtrar informações do meio ambiente e controlar o comportamento individual.

No entanto, Moscovici (2003) considera que essas hipóteses possuem a fraqueza de ser demasiadamente gerais, e de não explicar o porquê de tais funções.

Para ele, a finalidade de criar representações é de tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade.

A familiaridade se localiza nos universos consensuais, ou seja, locais em que todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito.

Para Moscovici (2003), há uma diferença entre transformar o que é familiar em um hábito e utilizar o que é familiar como referência para medir tudo o que acontece e tudo que é percebido. Nesse último caso, a consciência é usada como critério para avaliar o que é incomum, anormal entre outros, ou seja, o não-familiar.

O sentimento do não-familiar pode ser experimentado “quando as fronteiras e/ou convenções desaparecem, quando as distinções entre o abstrato e o concreto se tornam confusas” (MOSCOVICI, 2003, p.55).

Moscovici (2003) fala que o não-familiar deixa uma sensação de incompletude, de aleatoriedade. O que caracteriza a não-familiaridade é a presença real de algo ausente, a exatidão relativa de um objeto, o semelhante diferente, o acessível inacessível.

Os grupos lidam com o não-familiar muito mais pelas idéias, imagens, linguagens, memória, do que pela razão, mais pelas estruturas tradicionais do que pelas intelectuais.

A tensão entre o familiar e o não-familiar nos universos consensuais favorece o familiar. Assim no pensamento social a conclusão tem prioridade sobre a premissa, e o veredicto sobre o julgamento.

Ancoragem e Objetivação

Como não é fácil transformar palavras não familiares em familiares, é necessário pôr em funcionamento dois mecanismos: o de ancoragem e o de objetivação.

Moscovici (2003) enfatiza que, por meio da ancoragem, é possível reduzir idéias estranhas a categorias e imagens comuns, colocando-as em contexto familiar. Pela objetivação, é possível transformar algo abstrato em quase concreto, transferir o que está na mente para o que exista no mundo.

Ancorar, para ele, é, portanto, dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e não têm nome são estranhas, portanto, ameaçadoras. Pela classificação, pelo fato de dar nomes ao que não tinha nome, somos capazes de imaginar e representar. Nesse sentido, podemos considerar a representação como sistema de classificação e denotação, alocação de categorias e nomes.

Nomear significa libertar do anonimato para dotar algo a uma genealogia e incluí-lo num complexo de palavras específicas, localizá-lo na matriz de identidade de nossa cultura.

Classificar significa “confinar algo a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe” (MOSCOVICI, 2003, p.63).

E categorizar algo significa estabelecer relações com os paradigmas que estão estocados em nossa memória. Assim, não podemos afirmar que conhecemos alguém ou que tentamos compreendê-lo, apenas que tentamos reconhecê-lo, descobrir a categoria a que ele pertence.

Para Moscovici (2003), a ancoragem pode ser conseguida de duas maneiras, generalizando ou particularizando. Na primeira, selecionamos uma característica aleatoriamente e a utilizamos como categoria co-extensiva a todos os elementos dessa categoria. Particularizando, mantemos distância e o objeto sob análise como algo divergente do protótipo, ao mesmo tempo em que tentamos descobrir que características, motivações ou atitude o tornam distinto.

Classificar, pela generalização ou particularização, reflete uma atitude de definir o objeto como algo normal ou estranho, como algo que tem conformidade ou divergência com relação à norma.

Nas representações sociais, quando classificamos, fazemos comparações em relação ao protótipo, ou seja, sempre perguntamos se o objeto comparado é normal ou anormal. Mas classificar e nomear não são meios de graduar ou rotular pessoas ou objetos; esses sistemas têm como objetivo principal a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos das ações das pessoas sobre a realidade (MOSCOVICI, 2003).

Objetivação “une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, 2003, p.71).

Objetivar, para Moscovici (2003), é *iconizar* uma idéia, *transformar* um *conceito* em *imagem*. Nossa tendência em objetivar pode ser observada pela análise que fazemos dos mais variados fenômenos sociais, e cada um desses fenômenos implica uma representação social que transforma idéias em poderes naturais, noções ou linguagens humanas em uma linguagem de coisas.

As representações para tornar o não-familiar em algo familiar depende da memória, pois é da soma de experiências e memórias comuns que extraímos imagens, linguagens e gestos necessários para superar o não-familiar.

Ancoragem e objetivação são maneiras de lidar com a memória. A primeira é dirigida para dentro: coloca e retira da memória objetos, pessoas e acontecimentos que ela classificou e deu nome. A segunda é direcionada para fora e para os outros: retira da memória conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior e, dessa maneira, fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Representações Sociais e Gêneros de Comunicação

Marková (2006) sustenta que o fato de grupos compartilharem a mesma representação não significa que compartilham conteúdo e significado de tal representação na íntegra, ou de maneira idêntica, e cita Wilhelm von Humbolt para defender a idéia de que ninguém concebe uma palavra e seu significado de forma semelhante a seu vizinho. Prossegue: a linguagem pode ser comparada às ondas circulares sobre a água, em que o centro é demarcado e, à medida que os círculos se distanciam do centro, tornam-se menos definidos. Quanto mais longe do centro, menos reconhecíveis são os círculos.

Isso significa, segundo Marková (2006), que o centro da onda circular é compartilhado pelos humanos, mas os aspectos mais periféricos são menos comumente compartilhados. Assim, o fenômeno mental envolve o compartilhamento e o não compartilhamento, a compreensão, a má compreensão e a não compreensão.

Morková (2006, p. 244) isto acentua:

A imagem dos círculos concêntricos sugere que as sobreposições entre os conteúdos individuais dos conceitos e significados das palavras não são arbitrários.

Ela faz referência ao estudo de Yuri Lotman sobre cultura, quanto à idéia de núcleo e periferia, pois, nesse estudo, Lotman verificou que, no espaço cultural, o núcleo se apresenta relativamente inflexível e monovalente, importante para se observar a abordagem sincrônica, porquanto é o espaço das normas semióticas, enquanto a periferia é o espaço das práticas semióticas, aquilo que favorece a observação da abordagem diacrônica. Além disso, a periferia colabora para o estudo de mudanças culturais, dado que demonstra como o sistema cultural, a comunicação, é forçado pela tensão entre normas e como as formas marginais de arte podem ser atraídas em conflito com a arte principal, de modo que, através das negociações, o conflito pode se mover para o centro e mudar a esfera semiótica de cultura. Isso é o que Lotman chamou de dinamismo cultural.

Com referência a esse tema, há um grupo de pesquisadores (Abric, Flament, Guimelli), fundadores da Escola de Representações Sociais em Aix-en-Provence, trabalhando com a Teoria do Núcleo Centrl. Vale dizer: eles consideram que as representações sociais estão organizadas num corpo estruturado de informações, crenças, atitudes e opiniões que podem se constituir como elementos do núcleo central ou da periferia desse núcleo.

De outro ponto de vista, Marková (2006) considera que essa abordagem do núcleo central difere da abordagem dialógica dentro da teoria das representações sociais. Elas coexistem, assim como as teorias de Newton e Einstein na Física. A abordagem dialógica advém de uma re-conceituação que Moscovici, depois dos anos de 1990, fez na teoria das representações sociais e da comunicação em termos da themata e thematização.

O estudo da themata, como base do conteúdo estruturado nas representações sociais, é um meio de verificar se as antinomias⁵ de oposições podem desempenhar um papel mais decisivo no pensamento, na comunicação e nas representações sociais.

Marková (2006, p. 249) define Thema (singular) e Themata (plural) de acordo com Holton, que diz:

Thema significa as pré-concepções na ciência, envolvendo, normalmente, díades ou tríades como: atonicidade/continuum, simplicidade/complexidade, análises/sínteses, ou mudanças constantes/evolução/catástrofe. Tais antinomias de oposição ajudam a explicar a formação das tradições das escolas de pensamento e o curso das controvérsias.

Para exemplificar uma antinomia, Marková (2006) cita a thema estabilidade/mudança. Essa thema, nos paradigmas científicos newtonianos e einsteinianos, demonstra a diferença entre os paradigmas por meio de seu conteúdo. Assim, no primeiro, o conteúdo apresenta princípios mecanísticos e no segundo, princípios da teoria da relatividade.

Então, a themata, segundo a autora, são pressuposições teóricas que orientam e restringem o pensamento científico de dentro para fora, estão explícitas nas terminologias científicas e podem ser reveladas através de metaanálises. Baseada em Holton, arquiva como exemplo de themata os conceitos de acomodação e assimilação de Piaget.

Marková (2006) supõe que a themata científica se originou do senso comum. Ela diz que essa também é uma suposição de Moscovici, que propôs que themata, ou *taxonomias de natureza oposicional*, constitui a base do pensamento de senso comum e, por implicação, também das representações sociais.

As antinomias modelam as atividades mentais dos humanos, por exemplo, na formação de conceitos, significados e imagens.

É importante esclarecer que, para Marková (2006), o pensamento é, por natureza, antinômico: themata são antinomias do pensamento de senso comum. Mas nem todas as antinomias do pensamento se tornam themata, porque não são sempre realçadas.

Para que uma antinomia se torne themata, os eventos histórico-sociais, políticos e econômico-religiosos devem se tornar foco de atenção, tensão e conflito. A partir disso,

⁵ Antinomia – designa, num sentido amplo, conflito entre duas idéias, proposições, atitudes, etc. (MORA, 2001).

elas entram no discurso público, se tornam problematizadas, ainda mais thematizadas e depois começam a gerar representações sociais com relação ao fenômeno.

Esclarecendo a idéia, ela argumenta que animais e humanos possuem capacidade de fazer distinções. Por exemplo, ambos podem fazer distinção entre o que é comestível ou venenoso. Uma distinção biológica como essa se diferencia da antinomia, porque a antinomia possui natureza simbólica em comunicação. Assim, o que é comestível ou não comestível pode, por exemplo, depender da cultura, ou seja, algo pode ser considerado comestível ou não, se estiver limpo ou sujo. A antinomia limpo/sujo possui natureza simbólica em comunicação.

Além disso, existem antinomias que nunca são percebidas explicitamente, isto por nenhuma razão ou por falta de problematização ou thematização. Do mesmo modo, há thematas que são sempre enfatizadas nos discursos públicos e outras que emergem, duram certo tempo e desaparecem.

Há pesquisadores que caracterizam estilos de pensamento e comunicação de maneiras diferentes e usam expressões variadas para essa caracterização, quais sejam: *convenções de contextualização, tipos de atividades, projetos comunicativos ou gêneros de comunicação ou da fala*, esse último utilizado por Marková.

Os gêneros são convenções sociais que não pertencem a apenas um indivíduo, mas é o indivíduo quem o transmite a determinada cultura, grupo ou prática social. Eles correspondem às situações típicas da comunicação falada, aos temas típicos, aos contatos entre significados das palavras e realidade concreta. Para que uma atividade comunicativa seja considerada gênero, ela precisa ser reconhecida pelos membros da comunidade da qual faz parte (BAKHTIN apud MARKOVÁ, 2006, p. 269).

Marková (2006) enfatiza que, segundo Medvedev, ver e representar é algo que se funde, pois os novos significados da representação nos força a ver novos aspectos da realidade visível. Assim, a noção de gênero não aceita neutralidade na linguagem e no pensamento e, portanto, redireciona sua atenção à heteroglossia da linguagem e polifasia do pensamento.

Heteroglossia, ou o próprio conceito de voz, pode ser compreendida como a interação de múltiplas perspectivas individuais e sociais, representando uma estratificação e aleatoriedade da linguagem. Por meio dela podemos perceber que não somos autores das

palavras que proferimos, pois até mesmo a forma pela qual nos expressamos vem imbuída de contextos, estilos e intenções distintas, marcada pelo meio e pelo tempo em que vivemos, por nossa profissão, pelo nível social, idade e tudo mais que nos cerca (BAKHTIN, 2002).

A polifasia cognitiva se refere a um estado em que registros lógicos diferenciados, inseridos em modalidades diferentes de saber, coexistem em um mesmo indivíduo, grupo social ou comunidade (JOVCHELOVITCH, 2004).

Além disso, há uma diversidade de gêneros, que derivam de situações locais específicas, família, grupos, entre outros, que são estruturados por posições sociais de interlocutores e por suas inter-relações pessoais.

Os gêneros da fala e comunicação têm dupla orientação, possuem organizações relativamente estáveis e dinâmicas do pensamento e linguagem.

Marková (2006) considera, de acordo com Bakhtin, que o gênero permite a unicidade e continuidade da evolução literária, porque é o representante da memória criativa. Ou seja, eles são transmitidos através da história e reconstituídos em situações locais. Então, a aprendizagem de uma linguagem não se limita ao vocabulário e à gramática, mas inclui também os gêneros, porque nos permite adotar um estilo de pensamento.

Há gêneros que possuem objetivos específicos, como mudanças políticas ou ideológicas em representações sociais, outros tematizam tópicos que os interlocutores vêem como problemáticos.

Marková (2006) pondera que Moscovici, em sua obra *A Psicanálise: sua imagem e seu público* identificou três sistemas de comunicação: a difusão, a propagação e a propaganda. Tal sistema está de acordo com a fonte, o objetivo e a lógica das mensagens. Além disso, cada sistema tem regras de lógica, significados léxicos, sintaxe, forma de argumento e meios de influência.

Para compreendermos esse sistema, Marková (2006) cita um dos exemplos de Moscovici sobre como atua a propaganda.

A propaganda utilizada pelo Bloco Soviético para trabalhar a noção de “democracia” durante a Guerra Fria, nos anos de 1950, utilizou o substantivo democracia de maneira combinada com um adjetivo. Assim, pôde-se obter democracia burguesa,

democracia do proletariado e democracia soviética, essa última representando a mais alta forma de todas as democracias.

É importante dizer que o não-dito, ou o mal-dito, também pode resultar em thematização ou falta de thematização, pois uma situação ou frase pode se tornar inexpressiva (não expressiva) por medo de seu efeito. Nisso está a idéia de onipotência do poder semântico das palavras, presente independentemente de serem elas faladas ou escritas.

Para entendermos o exposto, Marková (2006) alude exemplo do romance *Armance* de Stendhal, em que a mãe do herói não podia dizer a palavra tuberculose para não provocar a morte de seu filho.

A autora conclui que os gêneros de comunicação e as polêmicas culturais podem fazer referências aos fenômenos aparentemente desconectados ou podem ainda permanecer tácitos e silenciosos e, ainda assim, eles serão gêneros, desde que seus significados tácitos sejam coletivamente entendidos.

O Conceito de Zona Muda das Representações Sociais

Abric (2005), um dos pesquisadores de Aix-en-provence, autor da Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, tece considerações sobre a existência de uma região de difícil explicitação das representações sociais, que denominou Zona Muda.

A zona muda é um fenômeno que acontece quando o objeto é mais sensível e marcado por valores e normas sociais. Ela tem, portanto, um caráter contranormativo (ABRIC, 2005).

De acordo com Flament, Guimelli e Abric (2006), a possibilidade de expressar uma representação acerca de um objeto se assenta sobre uma normatividade, ou seja, os participantes de uma pesquisa, dependendo da situação em que se encontram, definem o que é a boa resposta ou o discurso politicamente correto. Assim, uma representação pode apresentar duas facetas: uma explícita (verbalizada) e outra não-explícita (não-verbalizada), essa última denominada zona muda das representações sociais.

Porém, para Abric (2005), a zona muda não deve ser tida como uma parte inconsciente da representação. Ela integra a consciência dos indivíduos, mas não pode ser expressa por eles, por causa da situação social em que se dá sua produção.

Para Guimelli e Deschamps (2000), a zona muda é um subconjunto de cognições e crenças que não são expressas pelos sujeitos nas condições normais de produção, pois poderia pôr em questão os valores morais ou as normas valorizadas pelo grupo.

Segundo Abric (2005), se ao observarmos uma estrutura de representação e identificarmos que a zona muda se encontra na periferia, então, podemos considerar que isso não é algo grave, mas quando isso ocorre em relação a elementos do núcleo central, isso retrata que todo significado da representação se encontra mascarado, portanto o não-dito é essencial.

Para o autor, a zona muda das representações sociais comporta elementos contra-normativos, presentes no núcleo central das representações que marcam, quando assumidos pelo locutor, uma separação entre ele e as normas de seu grupo de pertencimento. Nesse sentido, ele sugere que o núcleo central de uma representação é composto por elementos funcionais, normativos e dormentes, ou não expressos.

Certos elementos normativos do núcleo central não estão dormentes, mas, sim, encobertos. São esses que constituem a zona muda, a face encoberta e não confessável das representações. Ela constitui as partes não legítimas da representação, jamais verbalizadas em situações normais de coleta de dados, o que torna necessário reduzir a pressão normativa nessas situações para facilitar sua verbalização (ABRIC, 2005).

7.3 O Conceito de Ensino e Aprendizagem em Jean Piaget

No livro *Psicologia e Pedagogia* (1998), Piaget fala sobre a ignorância quanto aos resultados das técnicas de ensino, ou o que ele chamou de “técnicas educativas”.

É interessante notar que ele faz uma crítica a esse tipo de técnica, destacando que, independentemente do tempo, seja em 1965, seja em 1935, o conhecimento adquirido nas escolas de educação fundamental e média permanecem o mesmo em diferentes meios de população.

Entretanto, diz Piaget, nada se sabe de exato sobre o que ficou do conhecimento de geografia ou história, por exemplo, na cabeça de um camponês de 30 anos ou de química, física e geometria na cabeça de um advogado.

Na época de Piaget, na França, buscavam-se meios para avaliar a eficácia dos métodos pedagógicos. Na atualidade, não temos identificado muito mais uma mixagem de

métodos que denotam certo “modismo”, que uma discussão aprofundada sobre esse tema, no sentido da identificação de métodos de ensino, da falta de um método de ensino e, principalmente, de objetos e instrumentos de avaliação de tais métodos.

Piaget entende que o conhecimento que fica na memória dos estudantes é resultante de uma cultura escolar, daquilo que foi julgado essencial para a formação desse estudante. Sendo assim, o professor fica limitado a dar conselhos sobre assuntos considerados importantes, apoiando-se não somente num saber, mas também no bom-senso.

Ainda assim, há casos em que se ensina conteúdo desprovido de valor formador, porque é imposto, mesmo que não se saiba a que função ou utilidade se destina.

Como exemplo disso, Piaget fala do ensino de ortografia na França, em que se considerava tal conteúdo importante para a vivência social. No entanto, não se sabia se o ensino sistematizado da ortografia favorecia a aprendizagem, se era indiferente ou nocivo.

Numa pesquisa, Piaget realizou uma comparação entre dois grupos: um que fazia registros automáticos realizados pela memória visual, e outro que se utilizava de lições sistemáticas para aprender a ortografia. O resultado foi que ambos os grupos alcançaram os mesmos resultados.

Isso aponta a importância de avaliar os instrumentos de ensino, pois eles podem se mostrar eficientes, ineficientes, indiferentes ou, mesmo, nocivos.

Mas, para Piaget, embora o terreno do ensino, das técnicas de ensino seja extremamente favorável à experimentação, a Pedagogia tem buscado resolver problemas mais por meio de opiniões e bom-senso, tendendo bem mais para razões afetivas que se organizam em experiências contínuas e metódicas.

Sendo assim, o rendimento dos métodos de ensino tem sido avaliado por meio de provas finais ou exames de concursos.

Para Piaget, o êxito de estudantes em exames é prova de que houve uma aquisição durável de certo conteúdo, mas o que não se sabe é se, com o tempo, tal conhecimento permaneceu e o que realmente ficou na cabeça desse estudante, mesmo tendo esquecido tal conteúdo.

Então, ele elucida que, embora os exames sejam acolhidos como os instrumentos mais utilizados para avaliar métodos de ensino não podemos desconsiderar que, nas escolas que avaliam a aprendizagem por meio de provas, os estudantes desenvolvem o trabalho

escolar tendo em vista o resultado em tais exames. Sendo assim, vale a pena a Pedagogia avaliar a aprendizagem por meio de uma comparação entre práticas pedagógicas que realizam exames e aquelas que não utilizam esse tipo de instrumento.

Ele lembra, portanto, que numa avaliação ou exame, os professores nem sempre são imparciais, e o resultado disso para o estudante poderá ser um bloqueio afetivo, por exemplo. Por isso, as experiências acerca de métodos de ensino e avaliação não podem tratar o estudante como cobaias, pois, diferentemente das experiências científicas, nos métodos de ensino não há demonstração alguma de preocupação em desenvolver um controle sistemático de ações.

Para Piaget, a pedagogia experimental, que já forneceu grande número de trabalhos de valor, permanece muda, e isso demonstra a desproporção entre a amplitude dos problemas e os meios que se podem utilizar para resolvê-los. Numa comparação com a prática da medicina, é possível afirmar que um médico, ao receitar um remédio, também atua por meio do empirismo, mas por poder contar com um acervo considerável de pesquisas farmacológicas, encontra uma base mais ou menos segura para sua atuação.

Portanto, podemos considerar que Piaget lança um problema para a Pedagogia, ou seja, ele a desafia a “experimentar”, a trabalhar empiricamente com o cuidado de elaborar um controle sistemático de suas ações. Cabe assim, à Pedagogia, realizar mais observações e comparações entre grupos e práticas.

Piaget destaca que, no rol dos pesquisadores das ciências naturais, sociais e humanas, não se tem notícia de um “grande pedagogo”, que tenha criado algum método de ensino. Pois, Comenius era teólogo e filósofo, Rousseau não dava aula, Froebel, criador dos jardins-de-infância era químico e filósofo, Herbart era psicólogo e filósofo. Dewey era filósofo, Montessori, Decroly, Claparède eram médicos. Talvez o mais ilustre pedagogo foi Pestalozzi, mas não inventou métodos ou processos novos.

Para retratar essa situação, Piaget comenta que são inegáveis as contribuições de Pasteur (que não era médico), para a medicina. Mas, grosso modo, medicina é obra de médicos, engenharia de engenheiros e questiona: por que a Pedagogia, só em ínfima parte, é obra de pedagogos?

E vai além. Afirma que há carência muito grande de pesquisas sobre os resultados do ensino, mas o problema geral reside no fato de que a imensa quantidade de educadores,

apesar de competentes, não foi capaz de produzir uma elite de pesquisadores que fizessem da Pedagogia uma disciplina ao mesmo tempo científica e viva, como ocorre com as disciplinas aplicadas que participam da arte e da ciência.

Piaget põe mais uma questão: será que isso acontece por conta da natureza própria da Pedagogia, uma vez que suas lacunas podem ser provenientes da impossibilidade de encontrar equilíbrio entre os dados científicos e as aplicações sociais?

Para Piaget, o ensino abarca três problemas centrais, quais sejam:

- Qual o objetivo do ensino? (Acumular conhecimentos úteis? Aprender a aprender? Aprender a inovar, produzir o novo? Aprender a controlar, verificar ou simplesmente repetir?)
- Quais são os ramos para atingir o objetivo? (Cultura, raciocínio, o que não consta no programa, a experimentação, a descoberta, o controle ativo?)
- Conhecer suficientemente as leis do desenvolvimento mental, para encontrar métodos mais adequados ao tipo de formação educativa desejada.

Diferente da medicina, a Pedagogia é uma ciência que, devido à sua complexidade, não consegue buscar colaboração em outras ciências para resolver seus problemas. Limita-se a receber das ciências-mães apenas o socorro, pela dificuldade de ter claros seus meios e seus fins.

Piaget retrata que os professores, para atuar no ensino, têm forte dependência do Ministério da Educação. Ocorre que, apesar de tal Ministério ser formado, em grande parte por professores, estes têm atuado mais no campo técnico e administrativo que no desenvolvimento de pesquisas.

Outro problema é resultante da falta de dinamismo científico das corporações de educadores que, freqüentemente, se tornam mais especializadas em discussões acerca de problemas exclusivamente sindicais.

O problema essencial enumerado por Piaget diz respeito à formação do professor que, na maioria dos casos, não é ofertada por meio da educação universitária. Para ele, a formação universitária garante ao professor aprendizagem por meio do desenvolvimento de pesquisas.

Mas, mesmo no terreno da formação de professores em nível superior, temos verificado grande discussão e pouca avaliação sobre os métodos de ensino. Aliás, quando

se fala em método de ensino, ou de técnicas de ensino percebemos uma associação com o paradigma educacional tecnicista, bastante criticado pelos educadores por propor uma formação segmentada, não flexível, controlada.

Quando falamos de ensino, percebemos certa ojeriza, como se ensinar fosse sinônimo de transmissão de conteúdo do professor para o aluno, numa via de mão única, de cima para baixo.

Mas, afinal, qual a função do professor na escola? Não é ensinar? Se não é ensinar. O que os professores estão fazendo nas escolas?

É nesse sentido que detectamos a importância de saber qual a representação social de “ensino” que os professores e estudantes-professores estão elaborando, pois, dependendo dessa representação, talvez os professores estejam optando por não ensinar. Mas, será que ainda assim eles não estão ensinando? Ou apenas não estão se questionando sobre o quê, e como estão ensinando?

Para ensinar algo a alguém é necessário conhecer o que se quer ensinar, ter claro os objetivos de ensinar, definir os melhores meios para ensinar e conhecer o sujeito a quem se quer ensinar.

Piaget (1998) considera que o problema da Pedagogia Contemporânea é:

“Pretendemos formar indivíduos criativos, mediante assimilação ativa, ou espíritos conformistas mediante o procedimento de simples repetição (cópia)?”

Nesse sentido, a psicologia da criança tem apontado para colaborações importantes, uma vez que considera que a resolução desse problema incide sobre três pontos de importância decisiva para a escolha dos métodos didáticos e elaboração de programas de ensino, quais sejam: conhecer a natureza do conhecimento, da inteligência; saber qual o papel da experiência na formação das noções; conhecer o mecanismo das transmissões sociais ou lingüísticas do adulto à criança.

Piaget (1998) cita R. M. Hutchins para afirmar que o objetivo principal do ensino é desenvolver a própria inteligência e, sobretudo, aprender a desenvolvê-la.

Mas o problema da inteligência e da pedagogia do ensino reside nesta seguinte questão: o conhecimento é uma cópia da realidade, ou assimilações do real pelas estruturas de transformações?

A inteligência, para Piaget (1998), tem funções essenciais que consistem em compreender e inventar, ou seja, construir estruturas estruturando o real. Assim, para compreender um fenômeno ou um acontecimento, é preciso reconstruir as transformações de que elas são resultantes, ainda que, para reconstruí-las, seja necessário elaborar uma estrutura de transformação, o que supõe uma parte de invenção ou de reinvenção.

Portanto, para Piaget, não cabe o modelo de ensino de Hull (apud PIAGET, 1998), que se baseia na repetição de respostas a estímulos exteriores, consolidação das repetições por meio de reforços externos, constituição de cadeias de associações que fornecem cópia funcional das seqüências regulares da realidade.

Para Piaget (1998, p. 37), conhecer um objeto é

agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação.

Piaget ilumina que a inteligência provém de processos naturais e espontâneos, que podem ser utilizados e acelerados pela educação familiar ou escolar, mas que não derivam dela.

Segundo ele, a aquisição de conhecimento depende das transmissões educativas ou sociais. Mas toda experiência necessita de uma estruturação do real, ou seja, o registro de todo dado exterior supõe a existência de instrumentos de assimilação inerentes à atividade do sujeito.

Por exemplo, os adultos (pais e professores) podem pensar que, por meio da fala, ou seja, de sua assimilação do real, a criança possa incorporar “alimentos intelectuais já digeridos”, mas toda transmissão exige nova assimilação. Assim, a reestruturação depende das atividades do auditor, nesse caso, da criança.

Nesse viés, Piaget conclui que os conhecimentos são assimilados pela atividade interna do sujeito e toda assimilação é uma reestruturação ou uma reinvenção. Não uma cópia do objeto ou da realidade.

Podemos considerar, então, que a experiência com adultos e com objetos de conhecimento permite às crianças a construção do real.

No sentido do ensino e da didática, Piaget considera ter havido certa evolução, por conta de três fatores: evolução das disciplinas (conceitos e linguagens), novos procedimentos didáticos, novos recursos didáticos.

Porém, ele alerta que, sem o conhecimento acerca das estruturas operatórias do desenvolvimento mental, os conceitos mais recentes, mais modernos, podem terminar sendo ensinado por métodos tradicionais.

Piaget entende, como métodos tradicionais, aqueles em que o ensino está fundado essencialmente sobre a transmissão pelo professor ou pelo material didático.

Em contraposição ao método tradicional, há o método ativo, que não se resume em trabalhos manuais, mas em atividades de pesquisa que permitam reflexão e abstração avançada.

Para Piaget, o método ativo não leva ao individualismo anárquico, mas a uma combinação de trabalho individual e coletivo que conduz a uma educação de autodisciplina e esforço voluntário.

Mas, para utilizar-se desse método na prática pedagógica, o professor precisará elaborar um trabalho diferenciado que exigirá que ele também se torne mais ativo. Além disso, esse professor terá de ter conhecimento acerca da pedagogia da criança para compreender as condutas espontâneas dos alunos e considerá-las significativas, em vez de perda de tempo. São exemplos de métodos ativos os de Pestalozzi e Freinet.

Piaget considera que, por uma formação psicológica insuficiente dos educadores, forma-se confusão acerca do método ativo e intuitivo.

Para ele, os métodos intuitivos

conseguem simplesmente fornecer aos alunos as representações imagéticas falantes, seja dos objetos ou acontecimentos, seja do resultado das possíveis operações, mas sem conduzir a uma realização efetiva daqueles (PIAGET, 1998, p. 78).

Para Piaget, esses dois métodos apresentam um progresso em relação aos permanentes verbais, mas não são suficientes para desenvolver a atividade operatória.

Além dos métodos tradicionais, ativos e intuitivos, Piaget tece comentários também acerca dos métodos programados, baseados na teoria skinneriana, que traz o modelo de máquinas de processamento de informação por *input* e *output*.

As máquinas de aprender skinnerianas demonstraram o caráter mecânico da função de professor, tal como concebida no ensino tradicional, cujo ideal era fazer com que o aluno repetisse corretamente, o que corretamente lhe foi exposto. Assim, dadas às definições, o aluno deveria extrair as conseqüências corretas por meio de uma escolha entre duas ou três opções que a máquina oferecia. Caso se enganasse, o trabalho recomeçava.

A validade desse método depende dos objetivos, que podem ser de memorização ou de operação mental.

A questão dos métodos de ensino é vista por Piaget a partir de uma mudança de foco, de perspectiva, em que a criança deixa de ser vista como um adulto em miniatura, que deve receber do professor a transmissão dos valores construídos socialmente e transmitidos por gerações.

Os novos métodos emergiram do “ideal” rosseauiano de um desabrochar espontâneo da criança em liberdade no meio das coisas e não dos livros, na ação e na manipulação motora e, sobretudo, numa atmosfera serena, sem limitações (PIAGET, 1998, p. 146).

Ao desvelar a influência de fatores psicológicos na aprendizagem, os métodos começam a levar em conta a natureza própria da criança e utilizam as leis da constituição psicológica do indivíduo e de seu desenvolvimento.

Em Pestalozzi e Froebel, Piaget sobreleva os métodos baseados no senso de responsabilidade e nas normas de cooperação para educar a criança, apesar do formalismo sistemático quanto aos horários, classificação das matérias a serem ensinadas, exercícios de ginásticas mental e manias de demonstração. De outro lado, nenhuma noção positiva a respeito do desenvolvimento mental.

Depois, ele conclui que, de maneira geral, apesar de os novos métodos de educação poderem ser encontrados sem dificuldades nos grandes clássicos da Pedagogia, eles não constituíram conhecimento acerca da psicologia capaz de, em suas técnicas educativas, mostrarem-se adaptados às leis do desenvolvimento mental.

Ainda hoje, acerca das leis do desenvolvimento mental, temos encontrado experiências educacionais ou práticas pedagógicas isoladas que utilizam como base para seus métodos de ensino, as teorias construtivistas. Mas não podemos afirmar haver algum método de ensino que seja construtivista, interacionista ou sociointeracionista.

Enfim, no tocante ao conceito de ensino e aos métodos de ensino, baseado em Piaget (1998), podemos considerar que um dos problemas a serem enfrentados ou, melhor, encarados pelos professores é a incorporação do conhecimento atinente aos mecanismos de desenvolvimento mental da criança. Caso contrário, esses conhecimentos jamais atingirão a escola.

Mas também concordamos com Piaget (1998, p. 129) no sentido de que “de maneira geral, quanto mais se procura aperfeiçoar a escola, mais a tarefa do professor fica pesada; quanto melhores os métodos, mais difíceis são de aplicar”.

Então, se por um lado, a prática pedagógica pautada nos moldes tradicionais de ensino tinha na figura do professor um simples transmissor de conhecimentos comuns, elementares ou medianos, sem possibilidade de iniciativas ou descobertas, também as práticas centradas nas crianças e nos adolescentes não tiveram à sua disposição:

Nem uma ciência da educação suficientemente elaborada que lhes permitisse operar de maneira pessoal para fazer progredir essa disciplina, nem a consideração sólida que deveria estar ligada a essa atividade ao mesmo tempo científica, prática e essencial pra a coletividade (PIAGET, 1998, p. 130).

No entender de Piaget, essa é uma das características da profissão de professor, que a torna pouco atrativa e, portanto, de difícil recrutamento.

É importante lembrar que Piaget considera que a formação universitária é fundamental aos professores de todos os níveis de ensino, pois não há base para julgarmos, por exemplo, se o ensino fundamental é mais fácil que o ensino médio. Ou seja, se uma criança de 7 a 9 anos tem mais facilidade em assimilar, suponhamos uma estrutura elementar de cálculo ou de linguagem, do que o adolescente, ao assimilar uma estrutura mais complexa.

Portanto, a dificuldade em ensinar passa pela necessidade de conhecer a psicologia da criança, as teorias acerca do desenvolvimento mental, pois de que outra maneira o professor poderá saber se o que está ensinando está sendo compreendido pela criança?

Aprendizagem e Desenvolvimento Cognitivo

Piaget (1964) considera que o desenvolvimento cognitivo é um processo espontâneo, ligado ao processo de embriogênese (desenvolvimento do corpo, funções inatas). Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo explica a aprendizagem, mas não pode ser considerado uma soma discreta de experiências de aprendizagem.

A aprendizagem, por sua vez, é um caso oposto ao do desenvolvimento cognitivo, pois ela é provocada por situações de experimento psicológico, ou seja, trata-se de processo limitado a um único problema ou a uma única estrutura e está subordinada ao desenvolvimento (PIAGET, 1964).

Ao falar em desenvolvimento cognitivo, Piaget trabalha com a idéia de sujeito epistêmico, o sujeito do conhecimento. Conhecimento para Piaget não significa “copiar a realidade”, no sentido de conceber a cópia como uma imagem mental. Significa agir sobre o objeto de conhecimento, modificá-lo, transformá-lo, entender o processo de transformação e, enfim, entender como o objeto foi construído (PIAGET, 1980).

Somente a partir da ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento e do objeto sobre o sujeito, é possível haver construção de conhecimento. Desse modo, a aprendizagem tem de ser duradoura e, para tal, a estrutura por ela desenvolvida tem que ter alcançado o equilíbrio.

O que isso significa?

De maneira simplificada, podemos afirmar que quem construiu o conhecimento, assimilou o objeto. Considerando que uma estrutura mental é formada por esquemas conceituais, assimilar o objeto significa internalizá-lo, torná-lo parte de um esquema conceitual.

Em nível figurativo, seria como considerar que nosso cérebro é um arquivo: nele colocamos tudo o que aprendemos e sempre que estamos diante de algo que ainda não conhecemos, vamos até o arquivo e buscamos o que é mais próximo ou mais semelhante para operarmos sobre o “novo” objeto de conhecimento.

Mas isso não significa que o objeto foi assimilado tal qual ele é: o objeto não é “copiado”, a realidade não é copiada.

E por que isso não ocorre?

Porque o sujeito opera sobre o objeto, e tais operações promovem transformações nos sujeitos que, por conta dessas transformações, também transformam o objeto.

Há incômodo, angústia, “conflito” nessa operação.

É por isso que, quando estamos diante de algo “novo”, nos sentimos “ameaçados” e, quando já tivemos uma experiência que nos promoveu a construção do conhecimento, ficamos aliviados.

E por que isso ocorre?

Quando assimilamos o objeto em nossa estrutura mental atingimos o equilíbrio.

A assimilação tem uma relação fundamental entre desenvolvimento e aprendizagem. Por meio dela, o sujeito integra qualquer espécie de realidade dentro de uma estrutura. Assim, podemos concluir que o sujeito da aprendizagem para Piaget é um sujeito ativo, pois opera sobre o objeto, transformando-o e, ao fazê-lo, transforma-se também, de maneira a alcançar níveis mais elevados de operações mentais e, sempre que estiver diante de um novo objeto ou nova situação, novamente entrará em conflito, o que o fará operar sobre o objeto, até assimilá-lo para equilibrar-se, e isso será um contínuo em sua existência (PIAGET, 1980).

O que ainda essa teoria nos ensina é que a construção do conhecimento ocorre na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Para aprender a pilotar um avião, podemos até utilizar um simulador, mas somente saberemos se aprendemos, ou não, quando pilotarmos o avião.

Isso significa que devemos ter atividade prática o tempo todo?

Não. Significa que, quando estamos diante de algo novo, necessitamos manipular, observar, mexer, montar, desmontar, pois, para operar sobre o objeto, utilizamos nossos esquemas conceituais e, nos primeiros contatos com o objeto, utilizamos muito a memória, porque precisamos formar imagens mentais. Elas ficarão representadas em nossa mente, depois disso passamos a abstrair o objeto. A partir desse momento, dependendo do estágio cognitivo, poderemos utilizar o pensamento hipotético-dedutivo.

O sentido inverso não é possível. Como poderemos abstrair algo que jamais tivemos qualquer experiência? Ainda assim, podemos formar hipóteses. Nisso reside a possibilidade de aprender algo novo, pois temos esquemas conceituais que nos darão suporte para operar sobre novo objeto.

É importante assinalar que as etapas do desenvolvimento cognitivo, amplamente difundidas (estágio sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e estágio formal), não significam que as operações mentais ocorrem de maneira específica a cada uma dessas etapas, porque o sujeito atingiu certa idade. Apesar das pesquisas terem sido realizadas em praticamente todos os continentes e a margem etária ter se firmado, com poucas nuances de diferença, o que mais importa observar acerca da construção do conhecimento é a operação do sujeito sobre o objeto (PIAGET, 1964).

O que queremos dizer é que, às vezes, esperamos que os estudantes já possuam condições para realizar operações mentais mais complexas como, as que exigem abstrações. Mas, dependendo da experiência desse estudante em relação ao assunto estudado, pode ocorrer de ele necessitar, copiar, imitar, memorizar. Quando isso acontece, consideramos que o estudante está no nível figurativo, mas isso não será um problema se permitirmos essa prática inicialmente e a partir dela criarmos condições para que ele atinja o nível das abstrações.

É importante dizer que a Teoria de Jean Piaget não é instrucional, ele não se preocupou com a aprendizagem, mas com o desenvolvimento cognitivo, e não realizou estudos acerca das práticas escolares. Mas, sua teoria oferece referencial para que possamos propor ações pedagógicas e é nesse sentido que, em nossa pesquisa, procuramos, por meio do termo aprendizagem, identificar se os sujeitos estão construindo concepções acerca da aprendizagem baseados em conhecimentos da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Aprendizagem de Adultos

Parece simples pensar um sistema para a formação de adultos, pois temos tendência de pensar que o adulto é um sujeito autônomo que, ao encontrar dificuldade no processo de aprendizagem, é capaz de buscar sozinho a solução, visto que pode realizar operações mentais de níveis mais elevados que as crianças.

Apesar de haver essa possibilidade, não podemos desconsiderar que os adultos podem apresentar dificuldades, na realização de operações mentais do nível das operações formais, especificamente aquelas que requerem a abstração.

Esse tipo de dificuldade foi percebido por Piaget e Rolando Garcia nos últimos trabalhos de Piaget acerca do estágio de desenvolvimento cognitivo formal ou proposicional, quando ambos consideraram que pode haver, por parte de um adulto, a dificuldade em lidar com símbolos e operações abstratas. Então, para responder a essa questão eles formularam duas hipóteses: a de que os adultos, na dificuldade de realizar operações formais, recorrem à *regressão a um estágio anterior*, e a outra hipótese é de que, em situações novas, os adultos podem recorrer aos *registros de funcionamento* (MALGLAIVE, 1995).

Na *regressão a um estágio anterior*, os adultos podem utilizar lógicas de níveis psicológicos diferentes em função das variações do conteúdo e da significação empírica das situações. Nos *registros de funcionamento*, os adultos tenderiam a se situar espontaneamente no registro figural, que corresponde ao estágio pré-operatório, mas mantendo-se capaz de passar ao registro adequado quando as condições o exigem. Nesse sentido, uma pessoa poderia raciocinar de modo coerente num setor que lhe é familiar e, num setor que não conhece, pode ser capaz de regressar à utilização de raciocínios pré-operatórios (MALGLAIVE, 1995).

Isso satisfaz a dúvida acerca da impossibilidade de um adulto realizar operações formais. As dificuldades em resolver problemas que requerem mecanismos mentais pertinentes às operações formais podem estar associados à necessidade de interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, e não à sua incapacidade de realizar tais operações.

Portanto, nas tentativas iniciais de resolução de problemas que os sujeitos, ainda, não tenham familiaridade, podem ocorrer inúmeros “erros”. Nossa idéia é de que o erro cognitivo incomoda, e isso provoca nos sujeitos o conflito cognitivo, o que poderia conduzi-los ao desenvolvimento da autonomia na busca do conhecimento, ou seja, deveria levá-los a praticar a pesquisa.

Mas, dependendo da situação, os sujeitos podem optar por memorizar conteúdo, ao invés de construir o conhecimento.

A memorização de conteúdo pode ser um fator que iniba ou mesmo impeça os sujeitos da aprendizagem a operar por meio dos níveis mais elevados e complexos do estágio das operações formais. Por conta de resolver problemas por meio de memorização de conteúdo, os sujeitos podem passar a realizar operações por meio de estádios

intermediários ao das operações formais, tendendo sempre a regredir a estádios anteriores a esse. Isso pode ser passível de acontecer, quando os sujeitos não encontram condições para construir as estruturas mentais pertinentes ao estágio das operações formais.

Segundo Piaget e Inhelder (1995, p. 111), “no estágio das operações formais ou operações proposicionais, que pode iniciar a partir dos 11-12 a 14-15 anos, há no sujeito uma transformação do pensamento que lhe possibilita o manejo das hipóteses e o raciocínio sobre proposições destacadas da constatação concreta e atual”.

Essas operações proposicionais não se reduzem absolutamente a uma nova maneira de notar os fatos: constituem, ao contrário, verdadeira lógica do sujeito e uma lógica muito mais rica do que a das operações concretas, permitem um raciocínio formal baseado em hipóteses enunciadas verbalmente, aplicam-se aos dados experimentais e físicos, são as únicas que permitem uma dissociação dos fatores (combinatória) e, portanto, exclusão das hipóteses falsas e a construção de esquemas explicativos complexos (PIAGET; INHELDER, 1995, p. 115).

Mas, para atingir esse nível de raciocínio, o sujeito deve, na interação com o objeto do conhecimento, utilizar-se dos mecanismos mentais que favoreçam a construção dessa estrutura.

Se, por exemplo, ao “errar”, o sujeito opta por resolver problemas por meio da memorização e não da pesquisa, ele poderá estar se desviando da possibilidade de construir operações formais em relação ao objeto do conhecimento.

Sendo assim, estudos sobre como os adultos encaram o “erro cognitivo” podem ser importantes referenciais para observar como eles realizam a construção do conhecimento de conteúdos escolares e, especificamente, se priorizam operações que correspondem ao estágio das operações formais.

Becker (2003) considera que, para falar sobre o “erro”, é necessário buscar o conhecimento acerca do mecanismo de abstração. Para ele, o “erro” é inevitável na construção do conhecimento. Primeiro, porque não conseguimos abstrair todas as características do objeto do conhecimento. Depois, porque não conseguimos assimilar todo o real, que é “infinitamente” superior à nossa capacidade assimiladora em determinado momento da psicogênese:

O erro é resultante de uma contingência histórica radical. Não há processo de conhecimento sem erro. Nem o do conhecimento científico que, para cada acerto, acumula milhares de erros. O erro é parte constitutiva da gênese do desenvolvimento cognitivo. Tentar impedir, de todas as formas, que o estudante erre equivale a obstruir o processo das sucessivas gêneses cognitivas. É o mesmo

que impedir que o estudante construa os instrumentos indispensáveis ao seu pensar (BECKER, 2003, p. 62).

Garcia (2002) considera que a abstração é um dos processos elementares no construtivismo e um dos instrumentos básicos na construção do conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que, por meio da Epistemológica Genética piagetiana, se tornam viáveis aos professores e pesquisadores as observações acerca do tratamento ao erro cognitivo, especialmente em atividades que requerem do sujeito a utilização dos mecanismos de abstração.

Para Piaget (apud GARCIA, 2002, p. 81), há dois tipos de abstração: a empírica, que se refere “aos objetos exteriores, nos quais o sujeito constata certas propriedades, características ou fatos, separados (abstraídos) dos outros para analisá-los independentemente, e a abstração reflexiva, referente às ações e operações do sujeito”.

Os dois tipos de abstração funcionam concomitantemente, mas a abstração reflexiva é mais complexa e tem uma significação epistemológica mais importante. Ela é reflexiva no sentido de refletir, formar a imagem de algo numa superfície, num nível e, é reflexionante no sentido verbal de refletir. Ou seja, elas não se separam e, nesse sentido, o que é abstraído em um nível se reflete em outro; da ação chega-se à representação ou da representação chega-se à conceitualização ou, a partir de ambas, chega-se às operações em níveis sucessivos. Portanto, num novo nível o sujeito concentra sua atenção sobre o que foi abstraído no nível inferior (GARCIA, 2002, p. 82).

Para complementar o estudo acerca da abstração, é necessário conhecer também a *generalização completiva*, que tem a abstração reflexiva como base na *tomada de consciência*, por ser este um “importante processo que faz a abstração reflexionante evoluir para a abstração refletida – o mais alto grau, em qualquer patamar, da abstração reflexionante” (BECKER, 2003, p. 34)

Garcia (2002, p. 83) elucida:

de fato, o desenvolvimento consiste numa progressiva substituição de constatações de fatos e de seus resultados obtidos através de abstrações empíricas, por *reconstruções* que implicam inferências e põem em jogo novas formas de organização que resultam num conjunto de relações encadeadas dedutivamente. A reconstrução exige, de fato, uma reflexão num nível superior (representativo ou conceitual) ao do dado empírico. Daí que não há generalização sem abstração reflexiva.

A *tomada de consciência*, segundo Becker (2003), trata da apropriação que o sujeito faz dos mecanismos íntimos das coordenações de suas ações; pois é dessa coordenação das

ações que se forma o sujeito epistêmico ou sujeito do conhecimento, aquele que age sobre o meio buscando satisfazer suas necessidades e seus desejos. Desse modo, esse sujeito tenta transformar o mundo dos objetos e, à medida que essa transformação não ocorre, ou não ocorre de maneira que o satisfaça, o sujeito epistêmico transforma suas próprias estruturas cognitivas.

Essa é uma relação dialética entre o indivíduo (experiências cotidianas) e a sociedade em seu todo. Portanto, a ação modificadora do sujeito ao meio seria a assimilação, e a transformação de suas estruturas cognitivas seria uma maneira de acomodação ao que há de novo no meio (BECKER, 2003).

Essas reflexões nos dão condições para verificar se os participantes da pesquisa, nas evocações e questionários, citam os conceitos de *abstração*, *generalização*, *tomada de consciência*, *erro cognitivo* ou elementos que fazem alusões a esses conceitos. Pois essa é a condição para observarmos as relações entre a proposta de formação baseada nos princípios epistemológicos e metodológicos de construção e interação e a prática pedagógica. Ou seja, apropriada para identificarmos se a proposta de formação está se efetivando na prática.

Malglaiive (1995, p. 246) cita um estudo de S. Evrard e C. Dubar, assim afirmando:

O desejo de formação dos adultos é influenciado por dois factores importantes: por um lado, o fato de se entreverem possibilidades de melhoramento ou de promoção socioprofissional, e, por outro, uma atitude positiva em relação à escola, na medida em que se julga que esta é suscetível de influenciar essa promoção. O desejo de formação dependeria estreitamente da visão de futuro, mais precisamente dos projetos explícitos e próximos da mudança ou da reconversão profissional do indivíduo. Este incluiria igualmente projetos escolares e profissionais para os filhos.

Portanto, nas concepções dos participantes da pesquisa podem surgir não somente elementos que demonstrem uma coerência entre os PPPs e a prática pedagógica, mas elementos que revelam o que é mais importante para os participantes ou o que lhes causa conflitos, ou o que se tornou tema de discussão, ou mesmo o não-dito.

Isso porque o adulto não vê sua formação com olhos de ingenuidade, de suma passividade, segundo Migne (apud MALGLAIVE, 1995, p. 250):

Empreender uma formação constitui geralmente, para um adulto, uma decisão importante e, como tal, dá lugar a antecipações do que será a formação, o formador, o grupo ao qual pertencerá, os métodos utilizados, os conhecimentos a adquirir, o tipo de relação pedagógica, os benefícios a retirar da formação.

Um olhar para as concepções dos orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de Pedagogia a Distância da UFMT sobre ensino e aprendizagem traduz oportunidade para verificar se está havendo, por parte da instituição, transparência na proposição de seus objetivos formativos, de seus pressupostos teórico-metodológicos, da forma de acompanhamento e avaliação da aprendizagem não somente de estudantes, mas também de orientadores acadêmicos.

Além disso, conhecer e re-conhecer quais concepções são utilizadas pelos estudantes no processo de aprendizagem pode significar possibilidades para avaliar continuamente seu projeto de curso.

8 DEFININDO O QUADRO METODOLÓGICO

Nesse espaço, definimos os participantes da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados, os modelos de instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de análise.

8.1 Os Participantes da Pesquisa

Participaram dessa pesquisa, cinquenta pessoas. Vinte e cinco orientadores acadêmicos (tutores) dos Cursos de Formação de Professores (Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil) a Distância da UFMT e vinte e cinco estudantes dos referidos cursos, atuando como professores das redes de ensino.

No perfil dos estudantes obtido na tabulação dos questionários identificamos que, 64% estão matriculados no Curso de Pedagogia: Educação Infantil, 32% estão no Curso de Pedagogia: licenciatura para os anos iniciais. A maioria dos estudantes, 48% pretendem concluir o curso em 2009. Quanto à idade dos estudantes, 40% estão na faixa etária dos trinta anos, 36% estão na faixa etária dos 20 anos. Quanto ao gênero, 88% são do sexo feminino, destas, 76% são professoras e exercem a profissão há 5 ou 10 anos.

Quanto aos orientadores acadêmicos, 52% estão na faixa etária dos 30 anos, 84% são do sexo feminino, 72% são pedagogos, 56% estão na tutoria há menos de um ano, 36% estão atuando na tutoria há cerca de um a cinco anos e 72% estão atuando no curso de Educação Infantil.

A amostra foi aleatória, de maneira que não fizemos um balizamento entre a quantidade dos participantes da pesquisa por curso, pois não houve obrigatoriedade para a participação na pesquisa, sendo assim, constatamos maior participação dos estudantes dos cursos de Pedagogia/Educação Infantil.

O total de estudantes nos dois cursos é de 2.360 (dois mil e trezentos e sessenta alunos). O total de tutores é de 119 (cento e dezenove).

Nossa amostra é de 1,1% do rol de estudantes e de 21% do rol de tutores. Isso ocorreu, porque fizemos opção de um estudante para cada tutor em função da triagem dos

questionários e protocolos de evocações de acordo com a participação dos estudantes e dos orientadores.

A participação ocorreu via intermediação de coordenadores de pólo e professores especialistas que levaram, aplicaram e recolheram os instrumentos de coleta de dados nos pólos.

Em virtude do rol de participação constatamos maior participação de orientadores que de estudantes e para solucionar essa questão, o único balizamento realizado foi de correspondência orientador/estudante/curso.

8.2 Procedimentos de Coleta de Dados

Foram instrumentos de coleta de dados o questionário aberto, enfeixando dez questões e o formulário de Evocação Livre (em anexo).

Os instrumentos foram explicados e entregues aos Coordenadores de Pólo que os levaram para os municípios-sede dos Centros de Apoio e, aleatoriamente eles foram aplicados aos tutores. Cada tutor, de sua vez, aplicou os instrumentos de coleta de dados a um de seus estudantes, também escolhido aleatoriamente.

Os questionários foram tabulados em categorias e subcategorias. Os dados em primeiro lugar foram trabalhados por meio de editor de texto Word/Microsoft, sendo posteriormente processados na planilha eletrônica Exel/Microsoft. Das planilhas eletrônicas retiramos as categorias e subcategorias mais significativas por percentuais e estabelecemos as relações entre categorias e subcategorias a partir de um dendrograma.

As evocações livres foram organizadas em tabelas do Word/Microsoft e num segundo momento foram transportadas para as planilhas eletrônicas do Exel/Microsoft, e rodadas no SPSS (Statistical Package for Social Sciences) – descrito no item 8.2.1 - de onde retiramos as tabelas de ordem e frequência das evocações. Desse modo, foi possível verificar quais termos foram evocados com mais frequência e em que ordem eles foram mais evocados.

A análise utilizada no SPSS é de agrupamento. Foi aplicada com a finalidade de explicar a interação entre as categorias temáticas e respostas dos indivíduos, por meio dos grupos com maior homogeneidade dentre si e heterogeneidade entre si, baseado na

similaridade das distribuições de seus valores. Neste trabalho, seguindo as recomendações de Hair (2005), aplicou-se um procedimento de análise de agrupamentos tendo por parâmetro a distância euclidiana quadrática e o método de Ward para alocação das variáveis na matriz de distância.

8.3 Procedimentos de Análise - A Teoria do Núcleo Central

O delineamento do mapa das concepções sobre ensino e aprendizagem que pretendíamos traçar a partir dos dados coletados e processados ocorreu com base na teoria elaborada por Serge Moscovici, mas o enfoque principal diz respeito às contribuições de *Jean Claude Abric* (1994) e *C. Flament* (1994).

Estamos falando da Teoria do Núcleo Central que, como afirma Sá (1996) ao parafrasear Flament, veio para proporcionar um corpo de proposições que contribua para que a teoria das representações sociais se torne mais heurística, tanto para a prática social quanto para a pesquisa. Embora nosso objetivo tenha sido desenhar concepções e não representações sociais sobre ensino e aprendizagem, essa teoria nos forneceu parâmetros para situarmos os elementos no sentido de evidenciarmos os termos que mais sobressaíram e, portanto, aqueles que mais se destacaram ou que não foram evidenciados nas falas dos participantes.

Considerada recente, a Teoria do Núcleo Central, por dezesseis anos permaneceu restrita ao grupo de pesquisadores do Sul da França, especificamente da região de Aix-en-Provence e Montpellier (SÁ, 1996).

Em 1992, diversos trabalhos foram comunicados na *I International Conference on Social Representations* em Ravello, Itália, e em um número especial do *Bulletin de Psychologie* sobre “Novas perspectivas em psicologia social”, cujos principais autores foram Abric, Guimelli, Guimelli-Rouquete, Vergès e Moliner (SÁ, 1996).

Jean-Claude Abric, pesquisador do Grupo do Sul da França, foi o primeiro a propor a Teoria do Núcleo Central, por meio de sua tese de doutorado intitulada “*Jeux, conflits e représentations sociales*” (SÁ, 1996).

Nessa tese, o autor expôs uma hipótese a respeito da organização interna das representações sociais, segundo a qual

a organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda

representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado (SÁ, 1996-62).

Para Abric (1994), analisar uma representação é algo que requer a identificação de seu conteúdo e de sua estrutura; pois os elementos constitutivos de uma representação são hierarquizados e mantêm relações entre si que determinam o significado e o lugar que ocupam no sistema da representação social.

O núcleo central é, portanto, o fundamento estável em torno do qual vai se constituir o conjunto da representação, pois ele vai fornecer o contexto de categorização e de interpretação de novas informações que chegam ao indivíduo, visto que o núcleo central é o conteúdo ativo que serve para dirigir a conduta e dar um sentido aos acontecimentos.

Na formulação da Teoria do Núcleo Central, Abric (1994) concebe o núcleo central como o elemento fundamental da representação, porque o núcleo determina, ao mesmo tempo, o significado e a organização da representação.

Esse autor afirma, ainda, que o núcleo central tem duas funções. Na *função geradora*, o núcleo é o elemento pelo qual se cria ou se transforma o significado dos outros elementos constitutivos da representação. Nesse caso, é com base no núcleo que os elementos tomam um sentido, um valor.

Na segunda, *função organizadora*, o núcleo central determina a natureza das ligações que unem entre si os elementos da representação. Nesse sentido, o núcleo central é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 1994).

Quanto à propriedade do núcleo central, Abric (1994), pontua que ele é o elemento mais estável da representação, ou seja, é o núcleo central que assegura a perenidade nos contextos mutantes e evolutivos.

Vale ressaltar que o núcleo central é determinado pela natureza do objeto representado e pela relação que o indivíduo e o grupo mantêm com esse objeto, enfim pelos sistemas de valores e normas sociais que constituem o ambiente ideológico do momento e do grupo (ABRIC, 1994).

Nesse sentido, na análise de centralidade cabe buscar as dimensões do núcleo central, lembrando sempre que, de acordo com a natureza do objeto e a finalidade da situação, o núcleo central poderá ter duas dimensões diferentes (ABRIC, 1994).

Terá uma *dimensão funcional* quando, por exemplo, em situações de “finalidade operatória”, os elementos que constituirão o núcleo central são aqueles elementos mais importantes para a realização de uma dada tarefa.

Terá uma *dimensão normativa* nas situações de intervenções socioafetivas, sociais ou ideológicas. Estará no centro da representação uma norma ou um estereótipo ou uma atitude fortemente marcada (ABRIC, 1994).

A identificação do núcleo central é determinante para se conhecer o verdadeiro objeto da representação. Mas é necessário considerar que nem todo objeto é obrigatoriamente objeto de representação; pois, para que um objeto seja considerado objeto de representação, é necessário que os elementos de sua representação façam parte ou estejam diretamente associados ao próprio objeto.

Abriç (1994) considera que, em torno do núcleo central, se organizam os elementos periféricos da representação. Eles têm uma relação direta com o núcleo, dado que a presença dos elementos periféricos, a ponderação, o valor e a função desses elementos são determinados pelo núcleo.

Constituem o essencial do conteúdo da representação, sendo, portanto, a parte mais acessível, viva e concreta da representação.

O autor considera também que, estão incluídas no sistema periférico informações separadas, selecionadas e interpretadas e, julgamentos formulados sobre o objeto e o seu ambiente, estereótipos e crenças. Isso tudo é considerado como elementos que são hierarquizados, podendo, portanto, estar localizados mais ou menos próximos dos elementos centrais.

Esses elementos, ao se situarem próximo do núcleo central, desempenham papel importante na concretização do significado da representação. E os elementos mais distantes do núcleo central atuam com o papel de ilustrar, explicitar ou justificar o significado da representação descrito pelos elementos que estão mais próximos do núcleo central.

O elemento periférico quer estejam mais próximos ou mais distantes do núcleo central, constituem de fato a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual se elabora ou funciona a representação (ABRIC, 1994).

Abriç (1994) enfatiza que esses elementos periféricos têm três funções. A primeira função é de *concretização*, pois, sendo os elementos periféricos dependentes diretos do

contexto, eles resultam da ancoragem da representação na realidade. São elementos que integram a situação na qual se produz a representação, visto que eles descrevem o presente e o passado vividos pelos indivíduos.

A segunda função é a de *regulação*. Nessa função, evidencia-se o fato de que os elementos periféricos são mais flexíveis que os elementos do núcleo central. Eles desempenham papel essencial na adaptação da representação ao contexto social.

A última função dos elementos periféricos descrita por Abric (1994) é a função de *defesa*. O núcleo central resiste às mudanças, porque resistir às mudanças é um meio de evitar sua transformação, bem como a transformação da representação. O sistema periférico contribui para que o núcleo central resista às mudanças, formando um sistema de defesa da representação.

Flament (apud ABRIC, 1994) também tece considerações sobre os elementos periféricos. Ele afirma que esses elementos são esquemas organizados pelo núcleo central e são eles que asseguram, de maneira instantânea, o funcionamento da representação como chave de decodificação de uma situação.

Para esse autor, a importância desses esquemas no funcionamento da representação resulta de três funções do sistema periférico. A função de *prescritores de comportamentos* indica aos indivíduos o que é normal fazer ou dizer numa dada situação, de acordo com o significado e a finalidade dessa situação. Essa função permite guiar as ações e reações dos indivíduos de maneira instantânea, sem a necessidade de apelar para os significados centrais.

Conforme a segunda função, de *modulação personalizada das representações e das condutas*, de acordo com a apropriação individual ou os contextos específicos, os elementos periféricos darão lugar a diferenças aparentes que se traduzirão como sistema periférico compatível com um mesmo núcleo central.

A última função dos elementos periféricos, descrita por Flament (apud ABRIC, 1994) é a função de *defesa*. Como Abric (1994), ele considera que os esquemas periféricos protegem o núcleo central em caso de necessidade.

O que ocorre é que os esquemas diretamente associados ao núcleo se transformam em “esquemas estranhos”, definidos por quatro componentes: o *apelo normal*, a *designação do elemento estranho*, a *afirmação de uma contradição entre esses dois termos*

e a *proposição de uma racionalização*. Flament (apud ABRIC, 1994) esclarece que todos esses componentes permitem ao sistema periférico suportar por certo tempo a contradição.

Enfim, consideramos que a grande contribuição de Abric e Flament à teoria das Representações Sociais é a descoberta de que a organização interna de uma representação e seu funcionamento ocorrem por meio de um duplo sistema, um central e outro periférico.

Um sistema não existe sem o outro, embora tenham características distintas. Se o sistema central tem determinação essencialmente social, o sistema periférico tem determinação mais individualizada e contextualizada. O sistema central também está associado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, enquanto o sistema periférico está mais associado às características individuais, ao contexto imediato e contingente, no qual são mergulhados os indivíduos (ABRIC, 1994).

É possível, ainda, perceber que o sistema central desempenha papel essencial na estabilidade e na coerência da representação, assegurando sua perenidade, sua manutenção no tempo, além de sua evolução mais lenta. Já o sistema periférico permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração de experiências cotidianas; assim, o sistema periférico é mais flexível que o sistema central.

Portanto, para obtenção do mapa da concepção dos participantes da pesquisa acerca dos termos “ensino e aprendizagem”, optamos por utilizar o questionário aberto e a evocação livre como técnicas de coleta de dados, cuja análise será realizada com base nos resultados obtidos por planilhas eletrônicas (Excel – Windows/Microsoft) e SPSS (Statistical Package for Social Sciences for Windows), além de uma análise qualitativa dos resultados dos processamentos dos dados por meio dos instrumentos acima citados.

9 ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA

A análise dos dados da pesquisa seguiu uma ordem que tratou, antes de tudo, dos dados obtidos dos questionários dos orientadores acadêmicos, que foram processados no SPSS, cujo resultado foi um dendrograma e, a seguir, tratamos os dados desses mesmos participantes, obtidos nas evocações livres. Os dados dos dendrogramas foram cruzados com os dados das evocações livres, mas a análise é não linear, e a descrição está acompanhada de reflexão, crítica e conclusão. O mesmo ocorreu na análise dos dados dos questionários e das evocações livres dos estudantes.

9.1 Análise do Conteúdo dos Questionários Aplicados aos Orientadores Acadêmicos

Formaram o *corpus* de análise, no SPSS, os dados dos questionários aplicados aos orientadores acadêmicos.

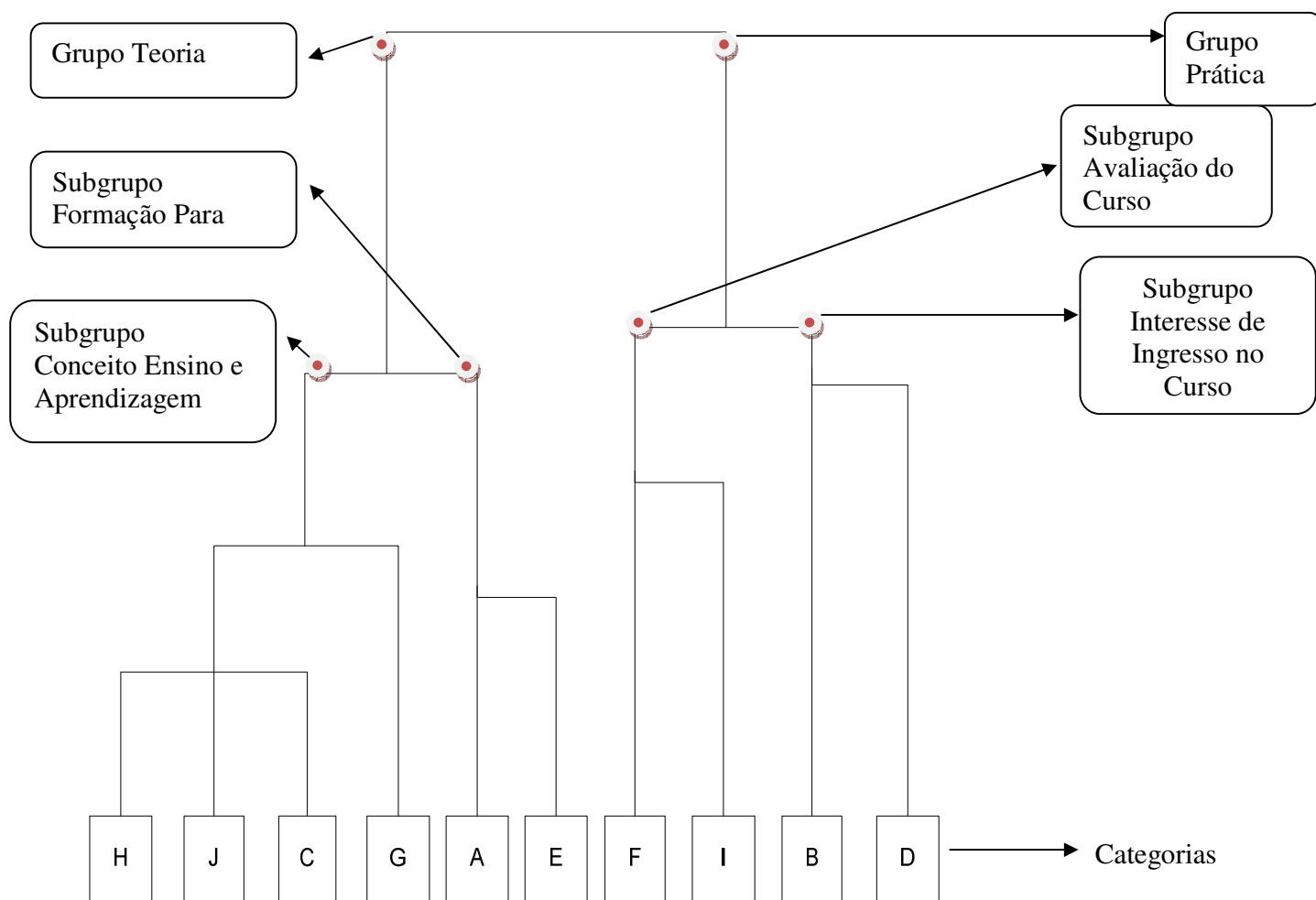
Os orientadores acadêmicos foram questionados sobre a concepção de tutor, sobre se havia para eles diferença entre o trabalho do tutor e do professor universitário, se eles recebiam alguma formação ou capacitação para atuar como tutor, se na formação havia algum processo de avaliação e qual era esse processo. Mais ainda: se eles consideravam essa formação suficiente para exercer a tutoria e por quê, se eles avaliavam o estudante e qual era a avaliação, o que eles entendiam por ensino e por aprendizagem. Finalmente foi solicitada uma avaliação do curso em que atuavam.

Na tabulação dos dados dos questionários surgiram dez categorias e duzentas e uma subcategorias. Categoria A, conceito de tutor, categoria B, comparação entre tutor e professor, categoria C, formação para atuar no curso, categoria D, como o tutor é avaliado no processo de formação, categoria E, suficiência da formação/capacitação recebida, categoria F, como o estudante é avaliado, categoria G, conceito de ensino, categoria H, conceito de aprendizagem, categoria I, avaliação do curso, categoria J, afirmação e negação.

No corte que realizamos no dendrograma, percebemos haver dois grupos distintos de análise. À esquerda, as classes que surgiram e a relação entre elas faz evidenciar um grupo que denominamos Teoria, porque foi constituído de categorias relacionadas com

conceitos. À direita, outro grupo que denominamos Prática, porque foi constituído de categorias relacionadas com as práticas pedagógicas.

Corpus Questionário Tutor



Tutores

No grupo Teoria, há uma segunda divisão, da qual surgiram dois subgrupos, à esquerda denominado Conceito de ensino e aprendizagem e à direita denominado Formação para EaD. No subgrupo Conceito de ensino e aprendizagem, as categorias J e G

estão relacionadas entre si, da mesma forma como H e C estão diretamente relacionadas. Há também uma relação entre H, J e C.

Denominamos as classes de acordo com as categorias e substituímos o nome classe por categorias. Assim, tivemos no subgrupo Conceito de ensino e aprendizagem as categorias, C (formação para atuar no curso), G (conceito de ensino), H (conceito de aprendizagem) e J (afirmação, negação).

Considerando que a categoria J é de afirmação e negação, ao estabelecermos a retirada dela, iremos observar que existe evidente diferença de conteúdo entre a categoria G (conceito de ensino) e as demais.

Observando as subcategorias com maior frequência, ou seja, acima de cinco, temos que, no grupo denominado Teórico, foram expressivas as categorias H (conceito de aprendizagem) e C (formação para atuar no curso). Na H, a subcategoria mais frequente foi assimilação (5 vezes). Na C, as subcategorias mais frequentes foram capacitação (27 vezes) e especialização em EaD (6 vezes).

A categoria G não obteve subcategoria com frequência superior a cinco. Essa categoria se subdividiu em 26 subcategorias, registrando que a maior frequência foi três vezes para a subcategoria cento e cinco (interação) e cento e dezoito (algo que o professor impõe ao aluno).

Consideramos que, no tocante ao ensino, nesse dendrograma não foi possível observar expressividade de elementos que pudessem evocar o conhecimento relativo a esse termo.

O subgrupo Formação para EaD é constituído apenas pelas categorias A (conceito de tutor) e E (suficiência da formação/capacitação) que estão diretamente relacionadas, ou seja, o conceito de tutor está relacionado com a suficiência da formação/capacitação recebida.

Os participantes da pesquisa revelaram de maneira expressiva (12 frequências) que, para eles, o tutor é um Mediador. No agrupamento e separação do *corpus* de análise, o SPSS associou essa categoria à categoria de suficiência na formação/capacitação dos tutores, mas dentro dessa última categoria, não houve uma subcategoria com frequência superior a cinco. Portanto, se podemos afirmar que, para os tutores, eles são mediadores, não podemos dizer o mesmo quanto à suficiência da formação/capacitação para que eles

atuem no curso como tal. É possível que o conteúdo para definição de tutor tenha obtido subcategorias semelhantes entre as categorias A e E; o que não nos permitiu afirmação sobre a categoria E foi a baixa frequência das subcategorias evocadas.

No grupo Teoria, a categoria A (conceito de tutor) teve forte expressividade, destaque para as subcategorias mediador, com doze frequências e, orientador, com sete frequências. Já a categoria E (suficiência da formação/capacitação) não apresentou elementos com frequência superior a cinco. A maior frequência (3 vezes) foi da subcategoria setenta e nove (leituras e especialistas de plantão garantem a boa tutoria).

Então, o que podemos considerar desse grupo Teoria é que os tutores concebem a aprendizagem como assimilação, mas isso não é expressivo, ou seja, esse conhecimento não é compartilhado pela maioria dos participantes, pois de um grupo de vinte e cinco participantes, apenas cinco evocaram o termo assimilação. Expressividade pode ser verificada no conhecimento que a maioria dos participantes apresentou sobre o processo de formação dos orientadores acadêmicos, ou seja, seus conhecimentos para atuar advêm das capacitações que recebem para atuar em cada área de conhecimento dos cursos. A baixa frequência de elementos que pudessem expressar um conhecimento sobre ensino pode estar apontando para a não-familiaridade sobre esse objeto.

Para Moscovici (2003), a familiarização é um processo de ancoragem e objetivação, a transformação do não-familiar em familiar ocorre por meio da dialética do conhecimento, na operação do sujeito sobre o objeto e da transformação do sujeito e do objeto, característico da psicologia genética de Jean Piaget e do estruturalismo genético de Lucien Goldmann.

É bastante expressivo o conceito de tutor como mediador, mas assim, como o conceito de ensino, não houve expressividade em elementos que fizessem considerar que os orientadores acadêmicos possuem um conhecimento sobre a suficiência da formação/capacitação (categoria E) para que eles possam atuar nos cursos.

No grupo Prática também ocorreu uma segunda divisão no *corpus*, que resultou em dois subgrupos, o da esquerda denominado Avaliação do curso e o da direita, Interesse de ingresso no curso. No subgrupo Avaliação do curso, o SPSS associou a categoria F (como o estudante é avaliado) à categoria I (avaliação do curso). No subgrupo Interesse de ingresso no curso, o SPSS associou a categoria B (comparação tutor/professor) à categoria D (como

o tutor é avaliado no processo de formação). Ou seja, como o estudante é avaliado (categoria F) está relacionado com a avaliação que os tutores fizeram do curso (categoria I), e, a comparação entre tutor e professor (categoria B) está relacionada com a maneira pela qual o tutor é avaliado no seu processo de formação (categoria D).

Nesse grupo, foi expressiva a categoria F (como o estudante é avaliado) e as subcategorias mais expressivas foram Meio I,II e III com dezessete freqüências e fichas de acompanhamento com cinco freqüências. Outra categoria que se destacou, embora com menor expressividade, foi a categoria D (como o tutor é avaliado no processo de formação). De outra parte, as subcategorias com maior destaque foram estas: atividades encaminhadas, com sete freqüências e, pelos especialistas, com cinco freqüências. Isso demonstra que os orientadores possuem um conhecimento sobre o processo de avaliação que realizam acerca da aprendizagem dos estudantes, mas não revela conhecimento sobre como é o processo de avaliação das aprendizagens deles no curso.

Não obtiveram freqüência maior que cinco em pelo menos um dos elementos evocados, as categorias E (suficiência formação/capacitação) e B (comparação entre tutor e professor).

Isso nos faz considerar que os orientadores acadêmicos têm um conhecimento estruturado sobre o processo de avaliação dos estudantes dos cursos, mas não apresenta uma estruturação de conhecimento quando o assunto é sua avaliação em seu processo de formação/capacitação. Bem assim, não conseguiram afirmar qual a diferença entre o papel do professor e o papel do tutor.

Tabela 1 – Categorias e Subcategorias com frequência superior a 5 (cinco) no *corpus* de análise dos questionários de tutores

Categoria	Nome (subcategoria)	Subcategoria	Frequência
A) Conceito de tutor	Mediador	5	12
	Orientador	9	7
C) Formação para atuar no curso	Capacitação	48	27
	Especialização EaD	49	6
D) Como tutor é avaliado no processo de formação	Atividades encaminhadas	55	7
	Pelos especialistas	58	5
F) Como o Estudante é Avaliado	Meio 1, 2, 3	93	17
	Fichas Individuais	97	5
H) Conceito de Aprendizagem	Assimilação	134	5
I) Avaliação dos cursos	Bom Curso	175	8

Esses números nos permitem observar que as subcategorias construção de conhecimento, assimilação e especialização em EaD, comparadas com a frequência da subcategoria capacitação, ficam situadas numa zona de baixa evocação. Quanto à subcategoria capacitação, sua frequência demonstra que esse é um conhecimento já estruturado.

9.2 Análise das Evocações dos Orientadores Acadêmicos/Tutores

Nas evocações, não fizemos agrupamento dos termos por considerar a importância de verificar se emergiriam conceitos pertinentes à Teoria Epistemologia Genética.

O que verificamos foi grande ocorrência de termos com baixa frequência. As frequências mais altas não foram superiores a cinco.

Sendo assim, conforme podemos verificar na tabela 2, no desenho que faríamos de uma concepção conforme a ordem e frequência dos termos evocados, poderíamos considerar que ensino está sendo definido como aprendizagem. Ao definir ensino como aprendizagem, há, por parte dos participantes, demonstração de não-diferenciação entre os conceitos, não havendo, portanto, conforme MARKOVÁ (2006), antinomia.

Esse termo aparece na primeira e na segunda ordem de evocação e nessa posição podemos considerar que é um termo que figuraria, segundo Abric (1994), no núcleo da representação, ou seja, seria um elemento importante na concepção. Mas, pela baixa

freqüência, essa evocação nos conduz a considerar que ensino não tem sido tema de discussão ou conflito no contexto social e educacional dos participantes da pesquisa, isto é, não está havendo, por parte deles, familiaridade acerca desse objeto.

A quantidade de elementos evocados na associação livre sobre ensino nos faz observar que esse não é um conhecimento que se encontra estruturado no sistema cognitivo dos participantes dessa pesquisa.

Tabela 2 – Elementos com freqüência de evocação superior a 1 - evocação tutor / ensino

ORDEM	ELEMENTOS EVOCADOS	FREQÜÊNCIA
1 ^a	Aprendizagem	5
	Metodologia	2
	Transformação	2
	Informação	2
2 ^a	Aprendizagem	3
	Professor	2
	Escola	2
	Aluno	2
	Comunicação	2
3 ^a	Aluno	2
4 ^a	Professor	2
	Escola	2
	Processo	2
5 ^a	Aprendizagem	2
	Conhecimento	4
	Prazer	2
	Material	2
	Construção	2

Ao evocar sobre aprendizagem, os orientadores acadêmicos possibilitaram evidenciar que eles estão associando aprendizagem a conhecimento, com onze freqüências, cinco na primeira ordem, três na segunda ordem e três na quarta ordem; processo com cinco freqüências na primeira ordem e construção com cinco freqüências na terceira ordem. Isso nos permite afirmar que, totalizando 21 (vinte e uma freqüências), para os orientadores acadêmicos, aprendizagem é um “processo de construção do conhecimento”. A freqüência mais expressiva é resultante da integração dos termos, pois, separadamente, a freqüência seria inexpressiva. Porém, por terem figurado variadas posições, não podemos considerar que o termo conhecimento é elemento constituinte de uma área rígida da representação social de aprendizagem, segundo Abric (1992), portanto não é elemento significativo na construção da concepção.

A dinâmica de exposição das evocações de aprendizagem nos faz considerar que, de modo semelhante às evocações sobre ensino, esse não é um conhecimento que se encontra estruturado no sistema cognitivo dos participantes desta pesquisa. Além disso, o termo mais expressivo no dendrograma para designar aprendizagem não foi conhecimento, mas assimilação e, aqui nas evocações livres, esse termo apareceu apenas uma vez, na quinta ordem de evocação. Ou seja, os dados obtidos pelo dendrograma não foram confirmados pela associação livre.

Tabela 3 - Elementos com frequência de evocação superior a 1 - evocação tutor / aprendizagem

ORDEM	ELEMENTOS EVOCADOS	FREQÜÊNCIA
1 ^a	Processo	5
	Transformação	2
	Conhecimento	5
2 ^a	Leitura	2
	Aprendizagem	2
	Transformação	2
	Conhecimento	3
	Dinâmicas	2
3 ^a	Construção	5
4 ^a	Conhecimento	3
	Construção	2
	Pesquisa	2
	Socialização	2
5 ^a	Interação	2
	Aluno	3
	Transformação	2

Tabela 4 – Elementos evocados pelos orientadores acadêmicos sobre aprendizagem, cuja frequência foi 1 (um).

1 ^a Ordem	2 ^a Ordem	3 ^a Ordem	4 ^a Ordem	5 ^a Ordem
Aceitação	Adesão	Alunos	Abstração	Novo
Criar	Capacitação	Autonomia	Arte	Agir
Educação	Estudar	Bem Maior	Avaliação	Alegrias
Ensino	Formal	Contemplação	Compreensão	Assimilação
Inquietação	Investigar	Criatividade	Conquista	Bem-Estar
Laboratório	Reflexão	Discutir	Desempenho	Crescimento
Parâmetro	Rítmo Próprio	Escola	Falar	Diálogo
Alegria	Sociedade	Experimentos	Idéias	Experiência
Ler	Superação	Função	Integração	Inclusão
Aprendizagem	Professor	Gradual	Vitória	Inteligência

Interação	Novo	Informal	Alegria	Internalização
Aluno	Prazer	Investigação	Professor	Metodologia
-	Aluno	Motivação	Novo	Pergunta
-	-	Sistema Político	-	Sala
-	-	Viver	-	Teatro
-	-	Vontade	-	Teoria Prática
-	-	Escrita	-	Trabalho
-	-	Ler	-	Prazer
-	-	Novo	-	-
-	-	Conhecimento	Processo	-
-	-	-	Transformação	-

Essa tabela nos permite visualizar a quantidade de elementos que apareceram na técnica de evocação livre que, todavia, não expressam relação com a teoria Epistemologia Genética. São termos variados e de natureza genérica que nos dá impossibilidade de associá-los a um quadro de referência interacionista ou sociointeracionista.

9.3 Análise do Conteúdo dos Questionários Aplicados aos Estudantes dos Cursos

Do *corpus* de análise obtido na tabulação dos dados dos questionários aplicados aos estudantes, obtivemos 10 categorias e 89 (oitenta e nove) subcategorias.

Constituíram categorias desse *corpus* de análise: A, trabalho, B, graduação, C, prática pedagógica, D, aprendizagem no curso, E, comparação entre professor e tutor, F, comparação entre estudo a distância e presencial, G, conceito de ensino, H, conceito de aprendizagem, I, avaliação do curso, J, afirmação e negação.

Os estudantes foram questionados sobre os motivos que os levaram a ingressar nos cursos de Pedagogia a Distância da UFMT, se eles estavam aprendendo com os cursos, se consideravam que estudar com tutor era uma formação inferior àquela em que se estuda com um professor, se havia diferença entre professor e tutor, o que eles entendiam por ensino, o que entendiam por aprendizagem e qual a avaliação que faziam do curso.

Na primeira divisão do *corpus* de análise, surgiram três grupos. Da esquerda para a direita temos: o grupo Prática, o grupo Aprendizagem no Curso e o grupo Teoria.

Do grupo Prática houve uma segunda divisão do *corpus*, a partir da qual surgiram os subgrupos Motivo de ingresso no curso, formado pelas categorias J (afirmação, negação) e

B (graduação) e Comparação tutor/professor e modalidade, formado pelas categorias C (prática pedagógica), J (afirmação, negação) e A (trabalho).

Retirando do grupo Prática, a categoria J (afirmação, negação), pudemos perceber importante diferença de conteúdo entre o subgrupo Motivo de ingresso no curso, formado apenas pela categoria B (graduação) e o subgrupo Comparação tutor/professor e modalidade, formado pelas categorias C (prática pedagógica) e A (trabalho).

Mas, apesar do conteúdo desse subgrupo configurar o dendrograma, a baixa frequência da categoria B demonstra não haver, por parte da maioria dos participantes da pesquisa, consenso sobre os motivos que os conduziram a ingressar nos cursos.

Porém, os estudantes parecem estar associando a idéia da qualificação profissional (subcategoria um, frequência vinte e seis, a mais expressiva na categoria A) a uma reflexão e mudança na prática pedagógica (subcategoria sete, a mais expressiva da categoria C, com frequência sete).

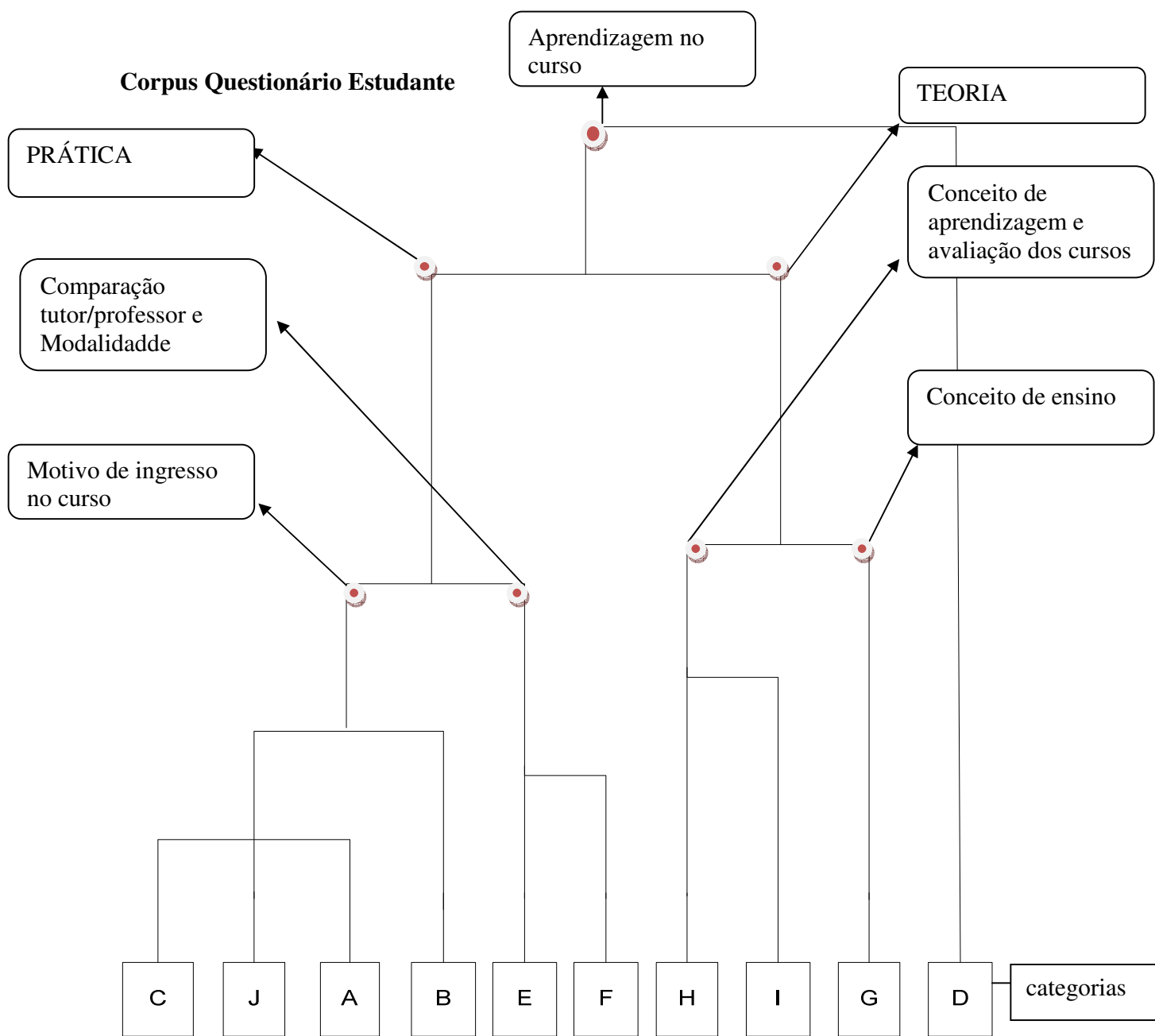


Tabela 5 – Categorias e subcategorias com frequência superior a 5 no *corpus* de análise dos questionários de estudantes

Categoria	Nome (subcategoria)	Subcategoria	Frequência
A) Trabalho	Qualificação profissional	1	26
C) Prática pedagógica	Reflexão/mudança na prática pedagógica	7	7
	Embasamento teórico	10	7
D) Aprendizagem no curso	Aprendizagem depende do estudante	11	10
G) Conceito de ensino	Transmitir conhecimento	23	5
	Metodologia	24	5
H) Conceito de aprendizagem	Construção de conhecimento	28	8
I) Avaliação do curso	Boa qualidade	78	5

No grupo Aprendizagem no curso não houve segunda divisão do *corpus*, pois seu conteúdo é o que mais se diferencia dos demais e está totalmente composto pela categoria D, que tem o nome que denominou esse grupo. Uma característica importante desse grupo é a expressividade da subcategoria 11 (Aprendizagem depende do estudante) que teve frequência 10 (dez). Assim, podemos inferir que o estudante considera que sua aprendizagem no curso é algo que depende dele, ou seja, conforme Moore (2002), o sistema de EaD utilizado pela UFMT está para o estudante como um sistema centrado no estudante.

O grupo Teoria obteve uma segunda divisão, a partir da qual surgiram os subgrupos Conceito de aprendizagem e avaliação dos cursos e Conceito de ensino.

Nos subgrupos Conceito de aprendizagem e Avaliação dos cursos, a categoria H (conceito de aprendizagem) teve subcategoria 28 (Construção de conhecimento) como mais expressiva, mas ainda considerada de baixa frequência (oito). A categoria I (Avaliação do curso) teve a subcategoria 78 (Boa qualidade) como mais expressiva, apesar da baixa frequência: cinco ocorrências. Então, podemos inferir desse grupo que, para os estudantes, aprendizagem significa construção de conhecimento, e o curso é considerado de boa qualidade.

Apesar de não podermos considerar que os estudantes estão familiarizados com o conhecimento acerca do conceito de aprendizagem, ao associarem essa expressão à construção de conhecimentos, com frequência superior a cinco, eles parecem demonstrar

maior coesão, maior aproximação com esse objeto se compararmos suas respostas com as respostas dos orientadores acadêmicos.

O subgrupo Conceito de ensino apresentou um conteúdo diferente em relação ao subgrupo Conceito de aprendizagem e Avaliação e, nesse subgrupo, teve destaque a categoria G (conceito de ensino). As subcategorias mais expressivas nesse grupo foram as 23 (Transmitir conhecimento) e 24 (Metodologia), apesar da baixa frequência: apenas cinco cada uma.

Aqui podemos verificar um paradoxo, pois, apesar de entender aprendizagem como construção do conhecimento, as subcategorias de maior frequência para o conceito de ensino não foram interação e mediação, algo que vai ao encontro do conceito de construção do conhecimento. Ao contrário, elas revelam uma noção de ensino como transmissão e metodologia. Mas a baixa frequência para o Conceito de aprendizagem (oito frequências) e Conceito de ensino (cinco frequências) aponta mais para uma não-familiaridade que para uma estrutura de concepção sobre ensino e aprendizagem.

Nesse ponto, podemos concluir que há coerência entre os dados dos orientadores acadêmicos e dos estudantes, pois não pudemos observar expressividade na ordem e frequência dos elementos evocados nos questionários e nas técnicas de evocação livre.

Essa não expressividade demonstra uma não-organização e estruturação de uma concepção sobre ensino e aprendizagem. Assim, podemos considerar que o conhecimento sobre os Conceitos de ensino e aprendizagem ainda não são objetos de conflito, de contestações, de provocação aos participantes da pesquisa.

Então, os princípios de construção e interação, presentes nos PPPs dos cursos de Pedagogia a Distância da UFMT podem ser para os participantes dessa pesquisa, termos, mas não *themata*, não há antinomias. As antinomias modelam as atividades mentais dos humanos, por exemplo, da formação de conceitos; significados em linguagens e imagens, por exemplo, nós/ele, liberdade/opressão e outros (MARKOVÁ, 2006).

Vejam nas evocações livres, como esses elementos se comportam.

9.4 Análise das Evocações dos Estudantes

As evocações sobre o termo ensino confirmam as análises dos conteúdos dos questionários por eles respondidos, pois a maioria, apesar da baixa frequência, associa ensino à aprendizagem. Nesse caso, as evocações sobre ensino desfilaram o termo aprendizagem com frequência cinco, na primeira ordem de evocação, e frequência dois na terceira ordem, totalizando sete ocorrências. Outro termo com maior ocorrência para ensino foi qualificação, na terceira e quarta ordem, com seis frequências.

Isso reforça a observação de que, para os estudantes, ainda não houve possibilidade para uma familiarização sobre esse objeto, provavelmente porque ele não se revelou importante, conflitante, provocante, ou, simplesmente não se revelou. Ele pode encontrar-se na zona do não-dito ou do mal-dito.

Tabela 6 - Elementos com frequência de evocação superior a 1 - evocação estudante / ensino

Ordem	Elementos Evocados	Frequência
1 ^a	Aprendizagem	5
	Educação	3
2 ^a	Conhecimento	3
	Ajudar	2
3 ^a	Aprendizagem	2
	Qualificação	2
4 ^a	Qualificação	4
5 ^a	Amor	2

Tabela 7 – Elementos evocados pelos estudantes sobre ensino, cuja frequência foi 1 (um).

1 ^a Ordem	2 ^a Ordem	3 ^a Ordem	4 ^a Ordem	5 ^a Ordem
Conhecimento	Qualificação	Educação	Aprendizagem	Aprendizagem
Amor	Colaborar	Colaborar	Colaborar	Qualificação
Processo	Qualidade	Transmitir	Transmitir	Educação
Dificuldade	Professor	Qualidade	Professor	Conhecimento
Reflexão	Material	Material	Material	Colaborar
Passar	Escola	Dedicação	Felicidade	Qualidade
Ótimo	Dificuldade	Cultura	Cultura	Felicidade
Natal	Dedicação	Saber	Valorização	Escola
Interação	Tempo	Presente	Progresso	Tudo
Instituição	Sabedoria	Prática	Prática	Treinar

Futuro	Realização	Método	Paciência	Permitir
Família	Presente	Libertação	Oportunidades	Orgulho
Escolha	Paz	Leitura	Motivação	Nascimento
Conteúdo	Oportunidade	Ler	Medo	Método
Cobrança	Obediência	Habilidade	Mediar	Luz
Busca	Livros	Educação de Adultos	Lição	Informação
-	Estudar	Dom	Individualidade	Indisciplina
-	Ensinar	Descobrir	Esperança	Fazer
-	Construção	Busca	Escrever	Experiência
-	Aluno	Auxiliar	Atenção	Descobrir
-	-	Autoridade	Amizade	Coletividade
-	-	Aula Expositiva	-	Avaliação

Essa tabela revela a diversidade de termos evocados, que, todavia, não correspondem às teorias interacionistas e sociointeracionistas.

Quanto ao termo aprendizagem, as evocações também confirmam os dados dos questionários, pois houve expressiva ocorrência do termo conhecimento. Esse elemento aparece trinta e três vezes, ou seja, 33% dos participantes da pesquisa o evocaram: na primeira e segunda ordem ele totaliza 11(onze) evocações. Ele não está presente na quarta, mas nas demais ordens de evocação. Esse fato pode apontar para uma não-estruturação da concepção, para um princípio de estruturação ou para um desequilíbrio, rompimento com uma estrutura anterior.

Nesse sentido, podemos considerar que o termo aprendizagem está na zona da familiarização para os estudantes dos cursos de Pedagogia a Distância da UFMT. Ainda não há a familiarização, mas, de algum modo, esse termo tem-se mostrado aos participantes da pesquisa e começa a lhes causar incômodo, eles estão se aproximando do objeto, pois o termo conhecimento está intimamente associado ao conceito de aprendizagem.

É importante dizer que o termo conhecimento evocado com frequência considerável para designar aprendizagem, é apenas um dos conceitos, e não o único. Mas há coerência entre os dados obtidos pelo dendrograma e pelas evocações livres, pois, em ambos, os estudantes definiram como conceito de aprendizagem a construção de conhecimento.

O mesmo não ocorreu na relação entre os dados obtidos pelo dendrograma de análise de conteúdo dos questionários dos orientadores acadêmicos e as evocações livres,

em que, no dendrograma o termo aprendizagem é definido por assimilação e, nas evocações ela é definida por conhecimento.

De acordo com a Epistemologia Genética de Jean Piaget, há coerência nessa relação, mas a ausência de evocação do termo assimilação nas evocações nos aponta para uma não-familiaridade com o conceito de aprendizagem baseado nessa teoria que, também, é o conceito empregado como princípio nos PPPs dos cursos.

Na análise de todos os dados dessa pesquisa, verificamos que, sobre os termos ensino e aprendizagem, os participantes apresentaram com maior evidência os termos conhecimento e construção para aprendizagem. Para ensino, não houve ocorrência expressiva de um termo.

Para os orientadores acadêmicos, os termos ensino e aprendizagem estão na zona do não-familiar e, para os estudantes, não há familiaridade com o termo ensino, mas quanto ao termo aprendizagem, o que sinaliza que parece estar havendo um princípio de familiarização.

Tabela 8 - Elementos com freqüência de evocação superior a 1 - evocação estudante /aprendizagem

Ordem	Elementos Evocados	Freqüência
1^a	Conhecimento	5
	Trocas	3
2^a	Conhecimento	6
	Desenvolvimento	2
	Prazer	2
3^a	Conhecimento	3
	Busca	2
4^a	Busca	3
	Transformação	2
	Mediação	2
5^a	Conhecimento	3
	Busca	3
	Qualificação	3
	Teoria	2
	Silêncio	2

Tabela 9 – Elementos evocados pelos estudantes sobre aprendizagem, cuja frequência foi 1 (um).

1ª Ordem	2ª Ordem	3ª Ordem	4ª Ordem	5ª Ordem
Qualificação	Busca	Qualificação	Conhecimento	Desenvolvimento
Sabedoria	Transformação	Transformação	Qualificação	Persistência
Mediar	Pesquisa	Pesquisa	Pesquisa	Mediar
Construção	Reflexão	Sabedoria	Sabedoria	Vocação
Conhecer	Realização	Realização	Persistência	Organização
Colaborar	Construção	Conquista	Conquista	Integrada
Assimilação	Conhecer	Colaborar	Reconstruir	Identificar
Socialização	Assimilação	Vontade	Razão	Formação
Reprodução	Inteligência	Ver	Progresso	Entender
Ótimo	Filosofar	Transmitir	Pensar	Autonomia
Oportunidade	Exigir	Rendimento	Participação	Aprender a Aprender
Lúdica	Estudo	Metodologias	Observação	-
Livros	Crescimento	Empenho	Eterno	-
Interação	Construtiva	Desejo	Educação	-
Informação	Comunicação	Descobertas	Compreender	-
Experiências	-	Desafio	Aprender	-
Ensino	-	Autonomia	-	-
-	-	Aprender	-	-
-	-	Alunos	-	-
-	-	Alcance	-	-

CONSIDERAÇÕES

Iniciamos esta pesquisa, porque olhamos para nossa prática pedagógica ainda como coordenadora do Pólo de Juara, um dos pólos de formação de professores a distância da Universidade Federal de Mato Grosso.

Em nossa experiência, observamos que, na prática dos orientadores acadêmicos, havia dúvidas sobre como orientar o estudante no processo de ensino e aprendizagem.

Consideramos que a possibilidade para que os orientadores acadêmicos buscassem maior clareza sobre seu trabalho deveria ser o Projeto Político-Pedagógico do Curso. Também entendemos que, na formação/especialização para a atuação na modalidade a distância e nas capacitações de área de conhecimento, os PPPs, de igual modo, deveriam ser a referência.

Os PPPs dos cursos de formação de professores a distância da UFMT têm, na *construção* e na *interação*, seus princípios epistemológicos e metodológicos.

As teorias interacionistas e sociointeracionistas tratam dos conceitos desses princípios e, portanto, nesta pesquisa, buscamos identificar se os orientadores acadêmicos e os estudantes estavam construindo ou já haviam construído tais conceitos.

Como não tínhamos condições de realizar uma análise microgenética (metodologia da Teoria Epistemologia Genética) com a maioria dos participantes, intentamos verificar, nas concepções sobre ensino e aprendizagem, se emergiriam elementos que pertencessem aos conceitos de construção e interação, de acordo com as teorias interacionistas, especificamente com a Epistemologia Genética. Sobretudo porque, se na composição dos elementos das concepções surgissem conceitos dessa teoria e se esses elementos constituíssem o que seria numa representação social, o núcleo central, poderíamos concluir que os participantes desta pesquisa possuem familiaridade com os conhecimentos da Epistemologia Genética.

Os resultados obtidos nos possibilitaram demonstrar que os termos ensino e aprendizagem, para os orientadores acadêmicos, correspondem a um conhecimento ainda não estruturado, não familiarizado ou não revelado. Para os estudantes, o mesmo ocorreu. Porém, quanto ao termo aprendizagem, podemos deduzir que os estudantes estão em

processo de familiarização com relação ao conceito de construção de conhecimento, um conceito da Epistemologia Genética.

Os dendrogramas permitiram observar o desenho de conteúdo sobre ensino e aprendizagem em que a separação teoria e prática é bastante evidente.

Sobre a prática pedagógica no curso, os orientadores acadêmicos exibiram um conteúdo que revela como é seu processo de formação. Para eles, a ênfase está na *capacitação* de área de conhecimento. Além disso, os resultados patentearam conhecimento acerca do processo de *avaliação do estudante*, que ocorre através dos Meios I, II e III.

Quanto à parte teórica, podemos inferir um indício de idéia sobre aprendizagem, que está associada à assimilação. No tocante a ensino, não há ainda conteúdo estruturado em núcleo, apenas na periferia do que seria uma representação social, mas que nesse caso constitui-se como concepção de ensino e aprendizagem.

Eles também começam a pensar sobre o conceito de tutor, que, para eles, é um mediador, mas não conseguem falar sobre a suficiência de seu processo formativo para assim atuar.

No desenho do conteúdo dos dados obtidos pelo dendrograma dos estudantes, verificamos também clara separação entre teoria e prática, com o aparecimento de um elemento a mais, o papel do estudante no curso. Para os estudantes, a aprendizagem no curso depende deles, o que resulta que eles têm papel fundamental em seu processo de aprendizagem.

Isso é um paradoxo com relação à idéia do orientador acadêmico como mediador, pois o conceito de mediação permite visualizar um processo de ensino e aprendizagem em que o conhecimento pode ser construído por meio não somente da interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, mas, principalmente, por meio da interação sujeito-sujeito.

A mediação no processo de ensino e aprendizagem é entendida como a relação que permite ao mais *expert* (professor, especialista, tutor) identificar, nas operações mentais realizadas pelo estudante, mediante um objeto de conhecimento, o nível de desenvolvimento cognitivo e, nesse sentido, propor-lhe ações ou atividades que lhe permitam passar de um nível de desenvolvimento cognitivo a um nível superior (BRUNER, 1997).

Os estudantes dos cursos, ao afirmarem que a aprendizagem depende deles, nos remetem à idéia de um sistema de ensino centrado no estudante, de acordo com a Teoria da Autonomia e Independência Intelectual de Moore (2003), que incentiva o autodidatismo na formação de adultos. Essa idéia de que a aprendizagem depende do estudante também afina com o conceito de aprendizagem significativa, de Carl Roger (1975), muito mais que uma aprendizagem resultante de um processo de mediação de Vygotsky (1993) e Bruner (1997), esses últimos considerados sociointeracionistas.

Em relação à Prática, é expressiva a idéia de que fazer o curso permite ao estudante uma qualificação profissional, viabilizada pela possibilidade de embasamento teórico e reflexão, bem assim mudança na prática pedagógica. Quanto à teoria, os estudantes apresentam coerência entre o conceito de aprendizagem obtido no dendrograma e nas evocações livres, ou seja, para os estudantes, aprendizagem significa construir conhecimentos. Mas, sobre ensino, ainda não há um conteúdo estruturado. Apesar da coerência entre o dendrograma e as evocações, a baixa frequência de elementos evocados para aprendizagem e ensino nos permite desenhar uma concepção cujo modelo é uma representação sem núcleo, apenas com periferia para os dois termos, nos moldes da Teoria do Núcleo Central.

É possível que a prática de ensino exercida pelo orientador acadêmico seja baseada no modelo da prática de ensino dos especialistas, observada nos processos de capacitação de área de conhecimento.

Mas a ausência de um conteúdo estruturado ou revelado sobre ensino, nos dados dos orientadores acadêmicos e dos estudantes, pode estar apontando para a possibilidade de os participantes da pesquisa estar desenvolvendo uma prática de ensino que não está sendo questionada ou refletida, a qual pode também não estar sendo verbalizada nesta pesquisa.

Uma das características do trabalho de orientação acadêmica é que, apesar do orientador acadêmico ser responsável por avaliar o estudante, ele o faz com base nos indicadores de avaliação elaborados pelos especialistas das áreas de conhecimento.

Os orientadores acadêmicos sabem que, antes de começar a orientar os estudantes, eles receberão dos especialistas as “orientações” sobre como trabalhar o conteúdo e os indicadores sobre como avaliar os estudantes.

Consideramos que, na prática de ensino, há técnicas que afinam com teorias. Quando os participantes desta pesquisa não expressam conteúdo sobre ensino, isso pode estar relacionado, também, com os desconhecimentos deles sobre quais técnicas e quais teorias estão subsidiando o processo de ensino e aprendizagem.

Piaget (1998), no livro *Psicologia e Pedagogia*, afirma que, de maneira geral, nós ignoramos os resultados das técnicas de ensino ou técnicas educativas, como ele preferiu chamar.

Primeiro é preciso dizer que, quando falamos em técnicas educativas, não estamos nos situando no quadro tecnicista, mas tomando o cuidado necessário para pensar uma prática pedagógica e deixar claras aos participantes do processo de ensino e aprendizagem as bases epistemológicas e metodológicas do projeto de formação/educação.

Para Piaget (1998), as técnicas educativas precisam ser avaliadas para que possamos saber o que realmente, daquilo que temos ensinado, tem ficado na memória dos estudantes. Ou seja, a partir delas, podemos identificar se o que estamos ensinando não é conteúdo desprovido de valor formativo, se não estamos apenas impondo conteúdo aos estudantes sem saber qual sua função ou utilidade.

Ele considera que os instrumentos de ensino podem se mostrar eficientes, ineficientes, indiferentes e até nocivos. Daí a importância de avaliar as técnicas educativas não apenas por meio de provas escritas, mas pelas experiências de práticas pedagógicas entre instituições que avaliam desse modo e outras que não fazem esse tipo de avaliação.

No caso dos cursos que pesquisamos, é necessário comparar os instrumentos de avaliação e verificar em quais deles o estudante tem maior êxito e por que, pois, ao que parece, as técnicas educativas desses cursos estão descritas na maneira como o orientador acadêmico faz o acompanhamento do estudo dos estudantes, ou seja, meio I (acompanhamento de leituras, atividades, por meio de ficha de acompanhamento), II (avaliação escrita, sem consulta, presencial) e III (produção de pesquisa).

Neder (1996), nos *Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de formação de professores a distância da UFMT*, elucida que a avaliação ocorre em três níveis/momentos: no primeiro nível ou meio I, é feito um acompanhamento acerca do processo de construção do conhecimento do estudante (relação tutor-estudante: entrevistas, conversas, fichas, relação teoria e prática). No segundo nível ou meio II, o estudante tem a possibilidade de

sistematizar seus conhecimentos (produção de texto, posicionamento crítico-reflexivo diante do material teórico). Já no terceiro nível ou meio III, ele realiza pesquisa (análise e síntese, interdisciplinaridade, relação teoria e prática).

Não podemos afirmar que cada nível ou meio é uma técnica, mas, para o desenvolvimento de cada um deles, os orientadores acadêmicos utilizam técnicas. Por exemplo, no meio I, são consideradas técnicas as entrevistas, o preenchimentos de ficha; no meio II, a produção de textos (prova escrita, sem consulta bibliográfica) e, no meio III, análises e sínteses na realização de pesquisas.

Partindo do pressuposto das teorias construtivistas, especificamente da Epistemologia Genética – seja exemplo o meio I - para realizar as entrevistas com os estudantes, os orientadores acadêmicos teriam que apresentar conhecimentos acerca de protocolos de acompanhamento de desenvolvimento cognitivo. Nesses protocolos, os orientadores acadêmicos demarcariam o estágio de desenvolvimento cognitivo mediante a observação de resolução de um problema por parte do estudante. Faria, nesses protocolos, as anotações das hipóteses dos estudantes, das situações de conflito cognitivo deles, das alternativas buscadas pelos estudantes para resolver os problemas, dos questionamentos para o processo de tomada de consciência ou verificação da regularidade e reversibilidade da resposta do estudante, sempre tomando o cuidado de ouvir o estudante antes de propor qualquer nova ação.

Porém, em razão da ausência de conteúdo sobre o termo ensino, não nos foi possível identificar, por meio dessa pesquisa, as bases teóricas dessas técnicas, que, segundo os PPPs deveriam ser as teorias construtivistas.

Ao que parece, falar sobre ensino, métodos e técnicas de ensino não é algo simples para os profissionais da educação.

O resultado de nossa pesquisa revela algo condizente com o que Piaget (1998) observou sobre o comportamento de educadores, quando o tema é métodos de ensino. Ele afirmou que, do rol dos grandes pensadores sobre métodos de ensino, nenhum deles era da área de educação: Comenius era teólogo e filósofo; Rousseau não dava aula; Froebel, criador dos jardins-de-infância, era químico e filósofo; Herbart era psicólogo e filósofo. Dewey era filósofo; Montessori, Decroly e Claparède eram médicos. Talvez o mais ilustre pedagogo fosse Pestalozzi, mas não inventou métodos ou processos novos.

Embora assim, Piaget (1998) traz para a Pedagogia uma colaboração, ao situar três problemas centrais sobre o ensino. O primeiro deles é identificar o objetivo do ensino (acumular conhecimentos úteis? Aprender a aprender? Aprender a inovar, produzir o novo? Aprender a controlar, verificar ou simplesmente repetir?). Depois, definir os ramos para atingir o objetivo (cultura, raciocínio, o que não consta no programa, a experimentação, descoberta, controle ativo?). Finalmente, conhecer suficientemente as leis do desenvolvimento mental, para encontrar métodos mais adequados ao tipo de formação educativa desejada.

De maneira geral, podemos asseverar que, na formação dos pedagogos, pelo menos no Brasil, não temos visto incentivos ou muitas experiências em estudos na área de cognição e aprendizagem. Daquilo que temos notícia, os cursos de Pedagogia no Brasil não levam os pedagogos para os laboratórios de estudos cognitivos. Sobre esse assunto, os currículos dos cursos de Pedagogia se limitam às disciplinas de Psicologia, que, dependendo da formação do psicólogo/professor, pode fazer com que os estudantes dos cursos de Pedagogia tenham apenas algumas informações sobre cognição, por meio de algumas poucas leituras das teorias interacionistas e sociointeracionistas.

Pelo perfil dos participantes desta pesquisa, observamos que a maioria (56%) dos orientadores acadêmicos têm menos de um ano de experiência nos cursos pesquisados. Porém, 76% deste quadro é formado por pedagogos. Sendo assim, era de se esperar que esses participantes apresentassem conhecimento acerca das teorias construtivistas. Não tivemos a mesma expectativa com relação aos estudantes por encontrarem-se em início de formação. Mas, ao verificarmos que não houve diferença entre a estrutura da concepção sobre ensino e aprendizagem elaborada pelos orientadores acadêmicos e estudantes, observamos que, ao que parece, a graduação em pedagogia não está favorecendo a construção desse conhecimento.

É importante dizer que os PPPs que pretendem subsidiar sua prática educativa com base nas teorias construtivistas, especialmente na Epistemologia Genética, devem ter presente que, para Piaget (1998), o objetivo principal do ensino é desenvolver a própria inteligência e, sobretudo, aprender a desenvolvê-la. E como fazer ou propor isso sem o conhecimento acerca de cognição e de aprendizagem?

Piaget (1998) considera que o problema da inteligência e da pedagogia do ensino reside na seguinte questão: o conhecimento é uma cópia da realidade, ou assimilação do real pelas estruturas de transformações?

Para Piaget (1998, p. 37), conhecer um objeto é

agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação.

Ainda perseguindo o pensar deste autor, a inteligência provém de processos naturais e espontâneos, que podem ser utilizados e acelerados pela educação familiar ou escolar, que, no entanto, não derivam dela.

Segundo ele, a construção de conhecimento depende de interações educativas ou sociais. Mas toda experiência necessita de uma estruturação do real, ou seja, o registro de todo dado exterior supõe a existência de instrumentos de assimilação inerentes à atividade do sujeito.

Portanto, para o pedagogo construir conhecimentos acerca dos mecanismos cognitivos, do desenvolvimento da inteligência, também ele precisa interagir com esse objeto de conhecimento. Sem essa interação, torna-se impossível a assimilação e a acomodação.

Sobre isso, Becker (1998, p. 61) tece as seguintes considerações:

na concepção piagetiana, o conhecimento não se transmite, constrói-se. Esta construção ocorre por força da ação do sujeito sobre o objeto - ou meio físico e social - e pelo retorno ou repercussões desta ação sobre o sujeito. O conhecimento dá-se por interação ou pelas trocas do organismo com o meio. A ação do sujeito sobre o objeto é entendida como ação assimiladora que transforma o objeto. As repercussões desta ação, ou ação de retorno do objeto sobre o sujeito, enquanto implicam uma ação transformadora do sujeito sobre si mesmo ou sobre seus esquemas de ação/operação são entendidas como ação acomodadora. Assimilação é ação transformadora do sujeito sobre o objeto. Acomodação é ação transformadora do sujeito sobre si mesmo.

Uma técnica educativa importante no processo de ensino e aprendizagem do pedagogo, especialmente dos participantes desta pesquisa, seria a de transformar os conhecimentos das teorias construtivistas em atividades. Já na formação/capacitação dos orientadores acadêmicos, em lugar de lhes propor leituras, fazer desafios a eles, partir de

situações de conflito, trabalhar com a resolução de problemas, utilizar nessa formação/capacitação os protocolos de acompanhamento de desenvolvimento cognitivo, pois desse tipo de experiência seria possível a construção de conhecimentos que favoreceria aos orientadores acadêmicos a mediação desse cabedal aos estudantes.

Esse tipo de atividade poderia possibilitar, tanto aos orientadores acadêmicos quanto aos estudantes, ter experiência com conceitos da Epistemologia Genética, pois, segundo Becker (1998, p. 108),

[...] os conceitos fortes (assimilação, tomada de consciência, experiência lógico-matemática, abstração reflexiva) da teoria piagetiana têm em comum o seguinte: o desenvolvimento e, por conseqüência, a aprendizagem ocorrem na medida em que o sujeito pára a ação própria e procura apropriar-se dela enquanto tal, isto é, dos seus mecanismos íntimos. A ação por si só não leva à compreensão, mas sem a ação certamente não haverá a compreensão. Ao interessar-se pela própria ação, o sujeito a interrompe, rastreia seus passos e retira dela (reflexionamento) elementos que lhe interessam, elementos que são relativos ao estágio em que se encontra no momento (motivação estrutural); reconstrói (reflexão) em seguida estes elementos em patamar diferente do da ação original. Portanto, o reflexionamento ou ato de retirar elementos de sua própria ação e a reflexão ou reconstrução, em outro patamar, destes elementos, constituem o próprio eixo do processo de construção do conhecimento e, por conseguinte, a condição prévia (pré-requisito) de toda a aprendizagem.

Mas Piaget (1998), apesar de considerar que o ensino e a didática evoluíram, assentados na própria evolução das disciplinas, o surgimento de novos procedimentos e recursos didáticos alerta que, sem o conhecimento sobre as estruturas operatórias do desenvolvimento mental, os conceitos mais recentes, mais modernos, podem terminar sendo ensinados por métodos tradicionais.

Vale adicionar que, no entender de Piaget, métodos tradicionais são aqueles em que o ensino está fundado essencialmente sobre a transmissão, seja ela feita pelo professor, seja pelo material didático.

Portanto, ao não serem entremostrados elementos centrais nas concepções de ensino e de aprendizagem, a prática de ensino dos orientadores acadêmicos também não se revelou. Nesse sentido, não encontramos condições para observar se ela é condizente com os pressupostos das teorias construtivistas ou se ela se sustém em práticas tradicionais de ensino, ou seja, de base empirista.

No livro *A Epistemologia do Professor*, Becker (1993) constatou que, a epistemologia subjacente ao trabalho docente é a empirista. Portanto, somente em condições especiais, o docente se afasta dela, voltando a ela assim que a condição especial tiver sido superada.

Este autor buscou a epistemologia no professor em um trabalho de pesquisa em que, por meio de entrevistas e de observação da prática docente, visava identificar qual o conceito de conhecimento tinham os participantes de sua pesquisa. Esta a conclusão a que chegou:

muito raramente um docente responde segundo o modelo interacionista-construtivista; isto acontece, quase com exclusividade, ao se defrontar com sua prática escolar. Em outras palavras, o docente responde segundo o modelo empirista ao perguntar-se sobre seu conceito de conhecimento; ao perceber a fragilidade de seu paradigma epistemológico perante questões de fundamentação ou de condições prévias, apela para um modelo apriorista, às vezes até inatista; ao ser questionado sobre sua prática, porém, responde com ensaios construtivistas (BECKER, 1993, p. 332).

Quando lançamos nosso olhar para a prática pedagógica no processo de capacitação do orientador acadêmico, verificamos que, no geral, ela ocorre por meio da leitura dos fascículos e de discussões com os especialistas. Grosso modo, podemos considerar que tal prática está mais afinada ao modelo empirista que ao interacionista, portanto passa pela transformação dessa prática pedagógica a oportunidade da experiência com os conhecimentos das teorias interacionistas. Também nessa transformação poderá residir a possibilidade de, em estudos futuros, identificar se os professores estão familiarizados com tais teorias. E se assim ocorrer, muito provavelmente haverá possibilidade de, no estudo sobre ensino e aprendizagem, encontrar concepções com modelos de representações sociais estruturadas em núcleo e periferia.

Para Marková (2006), a teoria das representações sociais pressupõe que o conteúdo e significados das representações estão estruturados, por isso seu objetivo é identificar, analisar e descrever a um e a outro.

Podemos desenhar uma representação social por meio de círculos concêntricos, como o fez Yuri Lotman em seu trabalho sobre cultura, ou como o fizeram os pesquisadores de Aix-en-Provence (Abric, Flament, Guimelli), com a Teoria do Núcleo Central.

A opção de Marková (2006) é a abordagem dialógica, ou seja, ela elabora o estudo da *themata* como base nos conteúdos estruturados nas representações sociais. Ela verifica a ocorrência de antinomias de oposições, porque essas antinomias podem desempenhar um papel decisivo no pensamento, na comunicação e nas representações sociais.

Nesta pesquisa, verificamos nos dados dos estudantes uma antinomia em relação ao binômio aprendizagem-ensino. Os estudantes conceituaram aprendizagem como “construção de conhecimento” e ensino como “transmissão de conhecimento”.

A construção do conhecimento faz parte da ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento e deste sobre o sujeito. Nesse caso, o sujeito é ativo em seu processo de aprendizagem, e tal concepção é condizente com a Epistemologia Genética.

O mesmo não sucede na concepção de ensino como transmissão de conhecimento. O modelo dessa concepção é o empirismo e traduz a idéia de que o sujeito é uma tabula rasa, na qual o conhecimento é impresso. Nesse caso, podemos enfatizar que, para o estudante, a prática de ensino não se baseia nas teorias construtivistas, mas em práticas tradicionais de ensino.

Ainda que atribuamos a esse dado o valor da antinomia, não o consideramos *themata*, pois Marková (2006) assinala que o pensamento é, por natureza, antinômico. *Themata* são antinomias do pensamento de senso comum. Mas nem todas as antinomias do pensamento se tornam *themata*, porque não são sempre realçadas. Para que uma antinomia se transforme em *themata*, os eventos devem se constituir em foco de atenção, tensão e conflito. A partir disso, elas entram no discurso público, tornam-se problematizadas, ainda mais *thematizadas* e depois começam a gerar representações sociais com relação ao fenômeno.

Os resultados de nossa pesquisa nos levam a observar que, quanto a esse binômio, pode não estar havendo atenção, tensão e conflito, ou, se há, é algo velado, não revelado, não verbalizado, pelo menos nesta pesquisa, uma vez que as concepções encontradas não ensejaram elementos centrais, apenas periféricos.

Há pesquisadores que caracterizam estilos de pensamento e comunicação de maneiras diferentes, usando termos variados para essa caracterização. Ei-los: convenções de contextualização, tipos de atividades, projetos comunicativos ou gêneros de comunicação ou da fala, esse último utilizado por Marková.

Em nossa pesquisa, os resultados nos possibilitaram apontar para concepções, cujos gêneros de comunicação estejam se formando pela não-thematização.

Os gêneros são convenções sociais que não pertencem a apenas um indivíduo, mas é o indivíduo quem o transmite a determinada cultura, grupo ou prática social. Eles correspondem às situações típicas da comunicação falada, aos temas típicos, aos contatos entre significados das palavras e realidade concreta. Para que uma atividade comunicativa seja considerada gênero, ela precisa ser reconhecida pelos membros da comunidade da qual faz parte (BAKHTIN apud MARKOVÁ, 2006, p. 269).

Marková (2006) afirma que, segundo Medvedev, ver e representar são realidades que se fundem, pois os novos significados da representação nos forçam a ver novos aspectos do contexto visível. Assim, a noção de gênero não aceita neutralidade na linguagem e no pensamento e, portanto, redireciona sua atenção à heteroglossia da linguagem e à polifasia do pensamento.

Heteroglossia, ou o próprio conceito de voz, pode ser compreendida como a interação de múltiplas perspectivas individuais e sociais, representando estratificação e aleatoriedade da linguagem. Por meio dela, podemos perceber que não somos autores das palavras que proferimos, pois até mesmo a forma pela qual nos expressamos vem imbuída de contextos, estilos e intenções distintas, e esta forma é marcada pelo meio e pelo tempo em que vivemos, por nossa profissão, pelo nível social, pela idade e por tudo o mais que nos cerca (BAKHTIN, 2002).

A polifasia cognitiva se refere a um estado em que registros lógicos diferenciados, inseridos em modalidades diferentes de saber, coexistem em um mesmo indivíduo, grupo social ou comunidade (JOVCHELOVITCH, 2004).

Além disso, há uma diversidade de gêneros, que derivam de situações locais específicas de família, de grupos, entre outros, que são estruturados por posições sociais de interlocutores e por suas inter-relações pessoais.

Isso nos permite afirmar que, apesar de os resultados apontarem para uma estrutura de concepção baseado em modelo de representação social não convencional, formada apenas por elementos periféricos, sem núcleo, não consideramos que há neutralidade na linguagem dos participantes sobre ensino e aprendizagem.

A ausência do núcleo na estrutura das concepções sobre ensino e aprendizagem é algo muito significativo e deve ser observada com cuidado, pois tomando como parâmetro o modelo das representações sócias de acordo com a Teoria do Núcleo Central, a carência de elementos centrais na representação pode significar, segundo Abric (2005), que os elementos pertencentes a essa região podem estar sendo mascarados.

Para entendermos melhor isso, tomemos o discurso de Flament, Guimelli e Abric (2006), pois eles entendem que a possibilidade de expressar uma representação acerca de um objeto se assenta sobre uma normatividade, ou seja, os participantes de uma pesquisa, dependendo da situação em que se encontram, definem o que é a boa resposta ou o discurso politicamente correto. Assim, uma representação pode apresentar duas facetas: uma explícita (verbalizada) e outra não explícita (não verbalizada), essa última denominada zona muda das representações sociais.

Para Abric (2005), a zona muda é um fenômeno que se dá quando o objeto é mais sensível, marcado por valores e normas sociais. Ela tem, portanto, um caráter contranormativo.

Guimelli e Deschamps (2000) concluem que a zona muda é um subconjunto de cognições e crenças que não são expressas pelos sujeitos nas condições normais de produção, pois poderia pôr em questão os valores morais ou as normas valorizadas pelo grupo.

A zona muda, a face encoberta e não confessável das representações, constitui as partes não legítimas da representação, jamais verbalizadas em situações normais de coleta de dados, o que torna necessário reduzir a pressão normativa nessas situações para facilitar sua verbalização (ABRIC, 2005).

Mas o que pode se caracterizar como zona muda, pode também ser observado como gênero de comunicação, pois o não-dito, ou o mal-dito, também pode resultar em thematização ou falta de thematização. Uma situação ou frase pode se tornar inexpressiva (não expressiva) por medo de seu efeito. Nisso está a idéia de onipotência do poder

semântico das palavras, que está presente independentemente de serem elas faladas ou escritas (MARKOVÁ, 2006).

É importante ter presente que os gêneros de comunicação e as polêmicas culturais podem fazer referências aos fenômenos aparentemente desconectados ou podem ainda permanecer tácitos e silenciosos e, ainda assim, eles serão gêneros, desde que seus significados tácitos sejam coletivamente entendidos (MARKOVÁ, 2006).

Segundo Becker (1993, p. 334),

um docente, cuja base epistemológica é empirista, não consegue, em função de sua concepção epistemológica, avançar pedagogicamente, porque esse avanço implica em mudança de paradigma epistemológico. A forma mais elementar de relacionar-se com o mundo é repeti-lo, imitá-lo ou copiá-lo. O empirismo fundamenta esta forma de relação. A relação ativa, que produz transformações correlativas no sujeito e no objeto, implica um paradigma epistemológico de outro nível: uma epistemologia interacionista, que explica o trabalho da ação por progressivas reconstruções com avanços, ou trabalho da ação como abstração reflexionante, ou ainda o trabalho da ação como experiência lógico-matemática.

Portanto, os participantes da pesquisa, por tomarem conhecimento acerca dos princípios de construção e interação presentes nos PPPs e, todavia, por não terem ainda construído tais conceitos e estando cientes de que suas práticas não correspondem a esses princípios, podem ter optado por não revelar o que realmente concebem sobre ensino e aprendizagem.

Figurando como zona muda ou como gêneros com significados tácitos ou silenciosos, o que não podemos desconsiderar é que os resultados desta pesquisa nos posta diante de concepções peculiares, que se encontram estruturadas em elementos periféricos. Mas, ainda assim podem ser consideradas concepções sobre ensino e aprendizagem.

Segundo Moscovici (2003), individualmente ou coletivamente, idéias e imagens penetram nossa mente, quer queiramos quer não. As mensagens eletromagnéticas são emitidas ao ar sem que as vejamos.

Para Moscovici (2003), a finalidade de criar representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade e é dessa maneira que vemos as concepções

que emergiram nessa pesquisa. A familiaridade se localiza nos universos consensuais, ou seja, nos locais em que todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito.

O sentimento do não familiar pode ser experimentado “quando as fronteiras e/ou convenções desaparecem, quando as distinções entre o abstrato e o concreto se tornam confusas” (MOSCOVICI, 2003, p. 55).

Moscovici (2003) elucida que o não familiar deixa uma sensação de incompletude, de aleatoriedade. O que caracteriza a não-familiaridade é a presença real de algo ausente, a exatidão relativa de um objeto, o semelhante diferente, o acessível inacessível. É, portanto, um meio de tornar familiar o não-familiar, é a transferência que é efetivada pela separação de conceitos e percepções, cujo contexto torna o incomum comum, e o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida.

Como não é fácil transformar palavras não familiares em familiares, é necessário pôr em funcionamento dois mecanismos: o de ancoragem e o de objetivação.

Moscovici (2003) aponta que, por meio da ancoragem, é possível reduzir idéias estranhas a categorias e imagens comuns; colocando-as em contexto familiar. Pela objetivação é factível transformar algo abstrato em quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo.

Quanto ao conceito de aprendizagem, podemos considerar já haver, por parte dos participantes desta pesquisa, um início de ancoragem e objetivação. Quanto ao conceito de ensino, entendemos que esse fenômeno pode estar numa zona muda, ou é um gênero de comunicação tácito, silencioso, formado na falta de tematização.

Portanto, para desvelar o contexto e as forças que estão atuando na composição das concepções observadas nessa pesquisa, seria necessário um retorno ao campo da pesquisa para observar a prática de ensino e as relações interpessoais, com vista a identificar os mecanismos de controle e normatização das ações desses participantes e, também, os códigos lingüísticos utilizados por esses participantes no processo de ensino e aprendizagem.

Nossa conclusão é que os orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de Pedagogia a Distância da UFMT, por não apresentarem elementos conceituais da Epistemologia Genética ou de qualquer outra teoria construtivista no núcleo das

representações sociais sobre ensino e aprendizagem, ainda não construíram conhecimento sobre essas teorias e suas práticas não estão subsidiadas nessas teorias.

No entanto, em decorrência das possibilidades arquivadas em passos anteriores, as concepções observadas podem estar situadas em áreas de zona muda, não-familiarização de objeto ou formação de gêneros de comunicação tácitos. Daí se infere que o problema a ser pesquisado futuramente está relacionado com as relações de poder, normatização, moral e gêneros de comunicação no processo de ensino e aprendizagem de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de Pedagogia a Distância da UFMT.

Mas, também não podemos desconsiderar, conforme suscita Sá (1998), que a formação dessas concepções, tal qual das representações sociais demanda uma experiência dos sujeitos com o objeto de conhecimento. Os PPPs dos cursos pesquisados não favorecem essa experiência, porque o conhecimento ou, melhor dizendo, os conceitos das teorias construtivistas não estão ali esboçados, esmiuçados, trabalhados de maneira a se constituir em referencial para a prática pedagógica.

Não há, na formação/capacitação dos orientadores acadêmicos e estudantes, um projeto ou proposta de formação com base nesses conceitos, com exceção dos fascículos de Psicologia, que tratam do assunto em uma ou duas unidades.

Conforme Becker (1993), quando não há oportunidade de se construir um conhecimento, a base epistemológica de atuação do professor será o empirismo, portanto, são utilizadas na prática pedagógica, como técnicas de ensino, a memorização e a cópia. Ainda assim, devemos nos atentar para os resultados desse tipo de experiência, se pretendemos transformar essa prática. Como passo inicial, impõe-se observar as hipóteses formuladas sempre que questionamos os aprendentes sobre determinado conceito, pois serão, essas hipóteses, os referenciais para a identificação do estágio cognitivo e para a proposição de atividades que colaborem para seu desenvolvimento.

De outro viés, se não estão previstos nos cursos pesquisados, estudos sobre as teorias interacionistas/construtivistas, se os PPPs não são referenciais para propor esse conhecimento, está isso a implicar que não podemos considerar que os orientadores acadêmicos e os estudantes estão tendo a possibilidade de construir conhecimento sobre o que é ensino e o que é aprendizagem à luz dessas teorias.

De acordo com os resultados da pesquisa, o conceito de aprendizagem está relacionado com a construção de conhecimento, mas os participantes não expressaram conceitos que nos permitissem identificar o que significa para eles construir conhecimento. Por outras palavras, não se referiram a mecanismos cognitivos, estruturas mentais, níveis ou estádios cognitivos, esquemas conceituais, tomada de consciência, abstração, equilíbrio, adaptação.

Quando se reportaram a mediação, igualmente não a definiram por meio de termos como experiência, relação sujeito-objeto, zona de desenvolvimento potencial e proximal, representação mental, imagens mentais, entre outras.

Nesta pesquisa, o que apareceu de maneira mais estruturada foi o conhecimento sobre como os orientadores acadêmicos são capacitados para o exercício de sua prática e como o estudante é avaliado.

Isso demonstra que a prática está fundamentada muito mais em instruções, em conteudismo, do que em ações que exigem, dos participantes desta pesquisa, reflexão, conflito. Não que isso não ocorra. Apenas não tem sido ponto de partida para a proposta de formação.

Nas avaliações escritas e nos seminários de pesquisa, nesses instrumentos é que mais verificamos incômodo. Na Epistemologia Genética, conflito cognitivo. Esses são os momentos em que os orientadores acadêmicos e os estudantes mais recorrem às leituras, às bibliotecas, aos plantões de atendimento. Mas suas dúvidas, impossível deixar de acentuar, não são trabalhadas por meio de registro e observação. São sanadas tão somente com soluções prontamente dirigidas, mais no sentido de instruções que de espaço para reflexão sobre os problemas colocados em questão.

Caso seja considerado pelos orientadores acadêmicos e pelos especialistas não haver tempo hábil para que as dúvidas dos participantes desta pesquisa sejam trabalhadas de maneira a lhes proporcionar a construção do conhecimento, até a realização das provas ou seminários, é importante seu registro, para que, a partir delas, os orientadores acadêmicos possam, em oportunidade mais apropriada, fazer a mediação pedagógica. Seria de perguntar: como é possível mediar sem saber quais conhecimentos o estudante já possui ou como fazer com que ele passe de um estágio cognitivo para outro superior?

Assim como há um sistema de acompanhamento do estudante, que registra suas atividades, suas avaliações, bem assim as áreas de conhecimentos em que se encontram, consideramos importante um sistema de registro de protocolos de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, em que fiquem registradas suas questões, dúvidas e hipóteses. Em complemento disso, as atividades realizadas a partir dessas hipóteses, as provas nas quais se verifica a constância das respostas ou reversibilidades, pois traduz na possibilidade para verificar a construção do conhecimento e a evolução no estágio de desenvolvimento cognitivo.

É de notar: sem um projeto de formação pautado no conhecimento e na metodologia fundamentada nas teorias interacionistas/construtivistas, não será possível a construção deste conhecimento. Somente a prática, a experiência e a exploração do objeto de conhecimento poderão franquear a transformação do sujeito, do objeto do conhecimento e da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABRAEAD. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA / ABRAEAD. *Anuário Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. Rio de Janeiro: ABRAEAD, 2006.

ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques et Représentations Sociales*. Paris: PUF, 1994

_____. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. *Representações sociais: uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. (Coleção Memória Social).

ALONSO, Kátia M. A avaliação e a avaliação na Educação a Distância. In: PRETI, O. *Educação a Distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liberlivro, 2005a. p. 91-106.

_____. A Educação a Distância no Brasil: a busca da identidade. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: EdUFMT, 1996. p. 57-74.

_____. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagem e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: ressignificando práticas*. Brasília: LiberLivro, 2005b. p. 17-38.

_____. Novas Tecnologias e Formação de Professores. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: construindo significados*. Brasília: Plano, 2000. p. 89-104.

ARETIO GARCIA, Lorenzo. *Educación a Distancia Hoy*. Madrid: UNED, 1994.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*. n° 117, São Paulo, nov. 2002.

BAKHTIN, M. M. *Questões de Literatura e Estética: a Teoria do Romance*. São Paulo: Annablume, 2002.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, Rj: Vozes, 1993.

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

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas, SP.: Autores Associados, 1999.

BISQUERRA, Rafael e outros. *Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004

BRINGUIER, Jean-Claude. *Conversando com Jean Piaget*. Trad. Maria José Guedes. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

BRUNER, Jerome. *Realidade mental, mundos possíveis*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- CARRAHER, Terezinha Nunes. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- DEMO, Pedro. *Questões para a Teleducação*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998.
- DESCHAMPS, J-C.; GUIMELLI, C. L'organisation interne des représentations sociales de la sécurité/insécurité et la hypothèse de la "zone muette". In: BEAUVOIS, J. L.; JOULE, R. V.; MONTREIL, J. M. *Perspectives cognitives et conduits sociaux*. Rennes: Press Universitaire de Rennes, 2004.
- DIAZ BORDENAVE, Juan E. *Teleducação ou Educação a Distância: fundamentos e métodos*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1987.
- DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. A Teoria das Representações Sociais. In: MOSCOVICI, Sèrge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- FLAMENT, C.; GUIMELLI, C.; ABRIC, J-C. Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n. 69, 2006, p. 15-31.
- GARCÍA, Rolando. *O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GOULART, Íris B. *Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações na prática pedagógica*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000;
- HAIR Jr., J.F. et al. *Análise Multivariada de Dados*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- JONASSEN, David. O uso das Novas Tecnologias na Educação a Distância e a aprendizagem construtivista. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996. p. 70-88.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. *Psicologia social, saber, comunidade e cultura*. Psicologia Social. vol.16 nº 2 Porto Alegre Mai/Ago, 2004.
- MAIA, Nelly Aleotti; COSTA, Marly de Abreu. Avaliação. In: MARTINS, Onilza B.; Polak, Ymuracy N. de Souza. *Planejamento e Gestão em Educação a Distância*. Curitiba: UFPR; UNIREDE, 2001. p. 193-270.
- MALGLAIVE, Gerard. *Ensinar Adultos*. Trad. Maria Luísa A. Pereira, Manuel Antônio O. e Silva, Maria Manuela M. Ferreira. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.
- MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MOORE, Michael. Teoria da Distância Transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. 30/8/2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique>. Caputado em: 14/8/2003.

MOSCOVICI, Sèrge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NEDER, Maria Lúcia C. A Orientação Acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: construindo significados*. Brasília: Plano, 2000. p. 105-124.

_____. Avaliação na Educação a Distância: significações para definição de percursos. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: EdUFMT, 1996. p. 75-94.

_____. Licenciatura em Educação Básica a distância: projeto expansão – NEAD/UFMT. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 183-228.

OLIVEIRA, Gleyva Maria S. de. A Educação a distância e os acadêmicos do pólo de Juara-MT: dificuldades e sugestões. Seminário Educação – Educação e Trabalho: Trabalhar, Aprender, Saber. Instituto de Educação/UFMT. *Anais...*, Cuiabá, MT- 2003a.

_____. Desenvolvimento cognitivo de adultos em Educação a Distância: a experiência com orientadores acadêmicos do Pólo de Juara-MT. Seminário Educação – Educação e Trabalho: Trabalhar, Aprender, Saber. Instituto de Educação/UFMT. *Anais...*, Cuiabá, MT- 2003b.

_____. Representação Social de Crianças sobre o Computador na Escola : um estudo sobre o conceito de aprendizagem. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2000.

_____. Considerations preliminaires sur le profil de tutorat des projets de cours de formation de professeurs de l'enseignement fondamental de institutions publiques de l'enseignement superieur à distance au Brésil. *Le Monde Caerenad*. Volume 3. número 1, Canadá: Université du Québec, 2003.

PIAGET & INHELDER. *A psicologia da criança*. Trad. Octavio Mendes Cajado. 14 ed. São Paulo: Bertrand, 1995.

PIAGET & INHELDER. *O juízo moral na criança*. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. *Epistemologia Genética*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

PIAGET, Jean. *La representación del mundo em el niño*. Madrid: Morata, 1997.

PIAGET, Jean. Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, XI, nº 3, 1964, 176-86.

- PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Tradução de Direceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- PRETI, Oreste. *O que é Educação a Distância: mitos, contextos e desenvolvimento atual*. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2003. Mimeografado.
- _____. *Educação a distância: fundamentos e política*. Cuiabá, EdUFMT, 2008 (no prelo).
- _____. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: _____ (Org.). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: EdUFMT, 1996. p. 15-56.
- PRETI, Oreste; OLIVEIRA, Gleyva M. Simões de. *Sistema de Orientação Acadêmica no curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso: concepções e práticas*. Cuiabá: NEAD/UFMT; Saint-Foye (Canadá): Télug, 2003. Relatório de Pesquisa.
- RUMBLE, Greville. *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Brasília: UnB: UNESCO, 2003.
- ROGER, Carl. *Teoria da Personalidade: aprendizagem centrada no aluno*. Trad. Henrique Justo. São Paulo: Vozes, 1975.
- SÁ, C. P. de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998
- SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: lições da história. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996, p. 17-27.
- SHIN, Namin. Beyond Interaction: relational construction of Transational Presence. *Open Learning*, vol. 17, n. 2, p. 121-137, 2002.
- UMAÑA, Sandra Araya. Lãs representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciências Sociales* 127. San José, Costa Rica: FLACSO, 2002.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA (NEAD). *Pedagogia, na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. 3 ed. Cuiabá: IE/UFMT, 2003.
- _____. *Licenciatura em Pedagogia: ênfase em Educação Infantil, modalidade a distância*. Cuiabá: IE/UFMT, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- PIAGET, J. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974 (primeira parte);

_____. *Apprentissage et connaissance*. In: PIAGET, J. *La logique des apprentissages*. Paris: P.U.F EEG X.(seconde partie).

_____. *As formas elementares da dialética*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. *A tomada de consciência*. São Paulo: EDUSP; Melhoramentos, 1977.

_____. *O estruturalismo*. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

_____. *Psicologia da inteligência*. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1972.

_____. *Lógica e conhecimento científico*. Porto: Liv. Civilização, 1981.

García, R. *La epistemología genética y la ciencia contemporánea*. Buenos Aires: Gedisa, 1997.

MALGLAIVE, G. *Politique et pédagogie en formation d' adultes*, Paris: Edilig, 1981.