

Orientação Pedagógica Presente nos Cursos *Online*: um Estudo de Caso

Educational Guidance in Online Courses: a Case Study

Yumara Lúcia Vasconcelos^{a*}; Mariano Yoshitake^b; Suely Morais de França^c; Georgia Fabiana da Silva^d; Antão Marcelo Freitas Athayde Cavalcanti^c

^aUniversidade Federal Rural de Pernambuco, PE, Brasil

^bFaculdades Alves Faria, Mestrado Profissional em Administração, GO, Brasil

^cUniversidade Federal Rural de Pernambuco, Mestrado em Gestão e Tecnologia em Educação a Distância, PE, Brasil

^dUniversidade Federal Rural de Pernambuco, Curso de Engenharia Florestal, PE, Brasil

*E-mail: yumaravasconcelos@gmail.com

Resumo

O artigo aborda a temática orientação pedagógica nos cursos *online*. Nesse intento, utilizou-se do método de estudo de caso, com o propósito de conferir à abordagem uma perspectiva mais pontual e pragmática, importante na exploração dos problemas. O estudo estruturou-se em torno da seguinte questão problematizante: qual a orientação filosófica presente nos materiais didáticos e na prática pedagógica da unidade – caso investigada, mais apreciada pelos interagentes? Construtivismo ou instrucionismo? Esse recorte foi dirigido pelo seguinte objetivo geral: analisar a efetividade do impacto da orientação pedagógica, presente na prática acadêmica e nos materiais didáticos da unidade-caso. No esforço de identificação, aprofundou-se a discussão sobre a importância do lastro pedagógico para esses cursos, constatando-se as dificuldades práticas de se adotar ‘modelos puros’, considerando a diversidade do público-alvo.

Palavras-chave: Construtivismo. Instrucionismo. Orientação Pedagógica.

Abstract

The article discusses the educational guidance in online courses. A case study was performed, focused on a more timely and pragmatic approach. The following problematizing question was done: what is the philosophical orientation of textbooks and teaching practice more appreciated? Constructivism or instructionism? The general objective of the present study was to analyze the effectiveness of the impact of educational guidance in academic practice and learning materials. The importance of pedagogical ballast for these courses was discussed, and practical difficulties of taking ‘pure models’ were observed, considering the diversity of the target audience.

Keywords: Constructivism. Instructionism. Pedagogical Guidance.

1 Introdução

O processo educacional a distância, *online*, compreende os elementos tempo, espaço e tecnologia, embora seja prudente e adequado inserir outro componente: orientação pedagógica. Isto porque a tecnologia reveste-se de uma neutralidade aviltante se não compensada por princípios educativos. Significa que a estrutura pedagógica humaniza e direciona a tecnologia a fins concretos (DEMETERCO; ALCÂNTARA, 2004; NOGUEIRA, 2006; VEIGA, 2006).

A educação a distância - EAD possui diferentes formatos, o que a torna complexa e ampla, apropriando-se de recursos técnicos e tecnológicos de comunicação multidirecional, visando a aprendizagem autônoma por meio do estabelecimento de relações dialógicas e colaborativas (BORBA; MALHEIROS, AMARAL, 2007; NOGUEIRA, 2006; VASCONCELOS *et al*, 2013; VEIGA, 2006). Compreende, ainda, processos mediados por recursos variados, a exemplo da *internet*, teleconferência, TV e rádios universitárias, correio, televisão (canais fechados), vídeo, CD-ROM, telefone, vídeo e webconferência, fax, *mobiles* e tecnologias similares (MORAN, 2003).

Autonomia, educação aberta e interação são termos que integram o discurso daqueles que aderiram à prática da educação a distância.

A pluralidade tecnológica, todavia, é meramente instrumental. Apesar do volume de produções técnicas e científicas na área (produto do *status* de maturidade temática), essa modalidade de educação permanece provocando variadas discussões entre educadores.

As abordagens variam significativamente, derivando de delimitações e ênfases diversas atribuídas, o que se revela proativo e promissor no campo das elaborações científicas.

As discussões desbordam expectativas, receios, críticas, emoções, motivações, resistência, recalques, preconceitos, elementos que usualmente instigam e norteiam intensos diálogos acadêmicos (VASCONCELOS *et al*, 2011).

Não é incomum, nos calorosos debates, educadores ressaltarem a importância da educação a distância como via de democratização da educação e da formação profissional, trazendo à margem dos debates o componente político patrocinado pela necessidade de inclusão social.

A educação a distância tem se fixado no cenário nacional

como instrumento de inclusão social e tem sido ressaltada por muitos autores. Ocorre que, na prática docente, o fenômeno da aprendizagem está longe de ser uma experiência inclusiva e imersiva, ensejando uma vivência completa (nos campos social, ético, filosófico, político, ideológico, estético, afetivo, criativo, emocional). Entende-se que a educação não se restringe a dimensão profissional, alcançando o indivíduo em sua totalidade (humanidade).

O ponto fundamental da EAD é a dispersão física dos atores do processo ensino-aprendizagem: docentes (nas diferentes categorias ou níveis), discentes, mediadores tecnológicos e pedagógicos, convidados, suporte e coordenação. Esse 'distanciamento', relativizado ou amenizado pela tecnologia, institui uma postura mais proativa, autônoma e madura diante de seu processo de aprendizagem. Por esta razão, muitos estudos sobre educação a distância discutem os processos didático-pedagógicos à luz do construtivismo.

A relativização de distância ressalta a importância da tecnologia, todavia, as técnicas empregadas não sobrepujam o valor dos objetivos do projeto pedagógico.

O distanciamento espacial e as diferenças culturais entre os atores do processo ensino-aprendizagem desfronteirizam o conhecimento, democratizando as fontes de informações.

Não obstante se reconheça as funções da tecnologia (lúdica, estética, de encantamento, de comunicação, de interação, colaborativa) e seu papel fundamental na dinâmica desse mundo aparente que é o virtual, o sentido pedagógico deve orientar a prática educativa.

O aporte de tecnologias viabiliza e amplia as possibilidades de comunicação e trocas sociais entre os interagentes.

A educação a distância, em face de sua natureza e características, lança inquietações estruturais e pedagógicas relevantes à prática docente e seu 'fazer' (VASCONCELOS; FRANÇA; SANTOS, 2013).

Diante do exposto, esse artigo promove uma reflexão sobre a orientação pedagógica presente na didática, práticas e estratégias de cursos *online*, tomando por base a experiência na disciplina Contabilidade de Custos.

2 Material e Métodos

2.1 Elementos metodológicos estruturantes

Esse estudo desbordou a seguinte questão problematizante: qual a orientação filosófica, presente nos materiais didáticos e na prática pedagógica da unidade – caso investigada, mais apreciada pelos interagentes? Construtivismo ou instrucionismo? Os autores compartilham o entendimento de que o instrucionismo pode se inserir na perspectiva construtivista, mas não se confundem, posto que enquanto o primeiro incita à reflexão, o segundo pode assumir contornos acrílicos.

Visando exploração da realidade estudada, estabeleceu-se, como questões complementares: quais fatores determinam uma orientação pedagógica? Quais elementos denotam ou

comunicam essa orientação?

O desenvolvimento da educação a distância no Brasil reavivou discussões importantes sobre a matéria-objeto desse trabalho, na verdade, acerca do real significado e impacto da autonomia e liberalismo das práticas acadêmicas (VASCONCELOS *et al.*, 2012)

O recorte em questão é fecundo em problematizações secundárias, porém merecedoras de acurado estudo, talvez até, aportando abordagens empíricas. Assim, constitui objetivo geral do presente trabalho analisar a efetividade do impacto da orientação pedagógica, presente na prática acadêmica e nos materiais didáticos da unidade-caso.

A partir desse quadro de características, com o propósito de oferecer resposta à questão problematizante e fundamentar a argumentação concernente à discussão dos resultados, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever as orientações construtivistas, tomando por base os olhares de diferentes pesquisadores;
- Analisar o teor dessas elaborações;
- Explorar os diferentes olhares e pontos de vista dos autores das obras revisadas;
- Mapear as implicações práticas dessas orientações;
- Comentar acerca das experiências relevantes e restrições aplicativas; e
- Desenvolver um quadro-referência para avaliação das respostas da unidade-caso.

Nesse intento, a pesquisa enquadra-se como qualitativa, longitudinal, de natureza exploratório-descritiva, caracterização motivada pelo próprio escopo metodológico do estudo.

De fato, esta pesquisa opera dados decorrentes da impressão dos atores da educação a distância sobre a qualidade dos materiais didáticos e estrutura pedagógica dos cursos, tocando aspectos organizativos da unidade-caso. Essa caracterização convergiu para a expectativa da natureza dos dados explorados.

A definição da pesquisa como exploratório-descritiva guardou relação direta com os propósitos do trabalho.

Os objetivos deste estudo pressupõem e demandam ações de reconhecimento da realidade investigada, com vistas a descrevê-la e, como culminância desse quadro descritivo, compreendê-la à luz dos fundamentos teóricos.

As pesquisas exploratórias cumprem, nesse contexto, o papel de ensinar o reconhecimento dos elementos caracterizadores das orientações construtivistas, proporcionando uma visão ampla sobre o problema.

Para consecução desse estudo, optou-se pelo método de estudo de caso, definido como estudo acurado e exaustivo do(s) objeto(s) investigado(s), por meio de imersão naquela realidade (aplicação empírica), recortando uma realidade ampla e complexa (BOAVENTURA, 2004; GIL, 2002; MARTINS, 2008; YIN, 2005).

Definiu-se como unidade-caso um curso *online* aberto a estudantes de graduação, mantido em um laboratório virtual, com finalidade de pesquisa.

O trabalho foi desenvolvido no período de 2009-2010, tendo como sujeitos de pesquisa discentes de graduação do curso de Administração de instituições distintas e, como ambiente, um laboratório de práticas virtuais criado para finalidade de pesquisa.

Escolheu-se, como disciplina de trabalho, Contabilidade de Custos e, como plataforma, o *moodle*. A amostra foi composta por 49 interagentes ativos.

A revisão de literatura, conduzida a partir de uma abordagem indutiva, tomou por base o levantamento realizado nas bases de dados *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) e SciELO Brazil (*Scientific Electronic Library Online*).

Buscou-se no olhar dos autores dos trabalhos estudados, os elementos norteadores para o fundamento à argumentação.

O estudo foi desenvolvido respeitando o seguinte plano-sequência: 1) composição dos elementos metodológicos estruturantes da pesquisa (denominados aqui de composto metodológico); 2) revisão de literatura e consequente exploração dos bancos de dados citados; 3) triagem de trabalhos científicos, segundo o recorte definido, visando sua categorização em torno do eixo problematizante; 4) estudo sistemático do material selecionado, objetivando desenvolver uma linha de argumentação; 5) imersão na realidade investigada e realização das entrevistas semiestruturadas; 6) análise dos discursos (técnica aplicada ao exame de discursos sob uma perspectiva crítica e profunda, de modo a gerar inferências acerca das condições em que os dados de pesquisa foram produzidos, contemplando, nessa leitura, aspectos subjetivos); 7) elaboração de um mapa (cognitivo) de identidade, visando a identificação das orientações pedagógicas predominantes.

3 Resultados e Discussão

O tema reveste-se de importância, posto que a concepção pedagógica qualifica o processo educativo, presencial ou a distância. É emergente a necessidade de se lançar um olhar atento para as técnicas, estratégias e abordagens pedagógicas dos cursos a distância: filosofia e referencial teórico; objetivos de aprendizagem; conteúdos programáticos e transversais; perfil do discente; recursos (modalidade de mediação, instrumentos); estratégias de ensino pertinentes; articulação de conteúdo; características do ambiente, seu *design* estrutural e estética; linguagem; comunicação; avaliação e logística de distribuição.

Os programas de educação a distância têm a missão de humanizar a prática educativa, ensejando a atribuição de um sentido pedagógico efetivo e preciso aos projetos que administram, expectativa que justifica a realização do trabalho.

3.1 Conceito, importância e recortes de abordagem

Na educação a distância, os interagentes estão em tempo e espaço distintos, não necessariamente em sintonia proativa (OLIVEIRA, 2003; RAMAL, 2003). Constituem características desse espaço em gestação o respeito às escolhas e ritmos de cada interagente, a livre formação de comunidades

de aprendizagem viabilizadas pela convivência em rede.

A expressão educação a distância é usualmente aplicada como sinônimo de ‘Ensino a Distância’, não obstante, para Beiler, Lage e Medeiros (2003, p.65):

[...] ao usarmos o termo ‘ensino a distância’ o que está em questão é apenas um aspecto, um ângulo do processo educacional: a paródia do falso ato de transmitir informação, de oferecer oportunidades para que o conhecimento seja construído, de organizar as condições de aprendizagem.

O termo ensino tem orientação mais instrumental, pragmática, pontual, complementando semanticamente a concepção de aprendizagem. O verbo ensinar comunica uma conotação hierarquizada da experiência educativa, criando dois polos distintos: aquele que ensina e aquele que aprende. Essa polarização tem origem histórica e está cristalizada na sociedade, embora, com a facilidade de acesso à informação, não seja improvável encontrar alunos intelectualmente bem preparados, enriquecendo o debate na academia.

As autoras anotam: “No caso do termo educação a distância, o foco está no esforço de construir conhecimento, de ser partícipe de um processo socioindividual como atores sociais de um mesmo espetáculo” (BEILER; LAGE; MEDEIROS, 2003, p.65).

A educação a distância, referenciada usualmente pelo seu acrônimo ‘EAD’, reclama o ‘saber pensar’, a iniciativa da reflexão, bases da autonomia e pré-requisito para elaboração do conhecimento, em decorrência da distância física entre docente e discente.

Os cursos a distância são uma possibilidade de polifonia, uma oportunidade para reverter a relação monológica de certas salas de aula, onde um entrava para ensinar e os outros para aprender, um para falar e os outros para ouvir, um preparava o programa e o outro cumpria [...] Isso é monológico, linear. A nova sala de aula é hipertextual, o espaço da polifonia, de todas as vozes, de todos os lugares sociais (RAMAL, 2003, p.189).

A ênfase na importância da EAD, seus aspectos conceituais, aporte de tecnologias e função social, ao longo dos anos, parece ter dado lugar ao debate acerca da concepção pedagógica dos cursos e dos meios para se atingir resultados eficazes de desempenho, realizando os promissores discursos presentes nas publicações da área.

É emergente deslocar foco das discussões sobre educação a distância da ‘modalidade’ para o ‘método e meios’ relativos a organização da prática pedagógica, descortinando possibilidades de ensinar e aprender (BELLONI, 2005; VASCONCELOS *et al.*, 2011).

3.2 A presença do construtivismo na educação a distância

A educação a distância passa por transformações significativas no que tange à demandas por personalização e adequação a padrões de qualidade, impostos de modo sutil por seus diferentes públicos.

Lévy (1999, p.169) enfatiza que “os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem as suas necessidades reais e à especificidade de

seu trajeto de vida”.

Essa busca por qualidade decorre do crescimento dos cursos a distância, desafiando a prática acadêmica e a consequente ampliação de bases de comparação.

Vive-se uma lenta transição dos modelos de escala (cursos padronizados, sem alinhamento a públicos específicos) para modelos mais customizados (dirigidos a demandas específicas).

Essa impressão reclama, ou talvez decorra de um olhar crítico para o perfil do egresso desses cursos, assim como, para os parâmetros ou fatores desencadeadores desse perfil, movimento que se contrapõe à massificação da oferta. Entretanto, inobstante essas tendências se manifestem gradativamente, não se pode negar a acomodação dos discentes a modelos instrucionistas, de estilo *‘do it yourself’*. Apesar dessas reflexões e do esforço ingente de educadores, ainda predomina o formato industrialista de muitos cursos a distância (inadaptável, não direcionados ao público-alvo, baseado nos conceitos de escala), constatação paradoxal, posto que muitos deles carregam a politicamente correta bandeira construtivista. Bandeira esta cujo lastro ressalta a importância da compreensão da realidade do aluno e da conexão dos conteúdos desenvolvidos ao seu cotidiano, uma vez que por esse prisma teórico “[...] o conhecimento é entendido como uma relação de interdependência entre o sujeito e seu meio” (SCHLEMMER, 2001, p.10).

O estímulo à autonomia enseja ao aluno relacionar informações relevantes a conceitos pré-existentes em sua estrutura cognitiva, o que torna ainda mais complexa e instigante a atuação do professor nos moldes construtivistas (FOSNOT, 1996).

Por essa lente, o indivíduo organiza os elementos apreendidos da realidade a partir de sua experiência, provinda de seu cotidiano. É esse olhar ‘local’ que muitas vezes dá sentido, utilidade, significado aos conteúdos apresentados e facilita comportamentos autônomos.

A prática da educação a distância pressupõe exercício de autonomia, requisito que demanda negociação de sentidos entre os atores do processo ensino-aprendizagem, orientações nitidamente construtivistas (FREIRE, 1996). “Embora processos envolvam a convivência com contradições, paradoxos, ambiguidades e conflitos de interesses, faz-se necessário respeitar as intenções que originam o projeto e o olhar dos múltiplos sujeitos participantes das ações.” (ALMEIDA, 2007, p.29-30).

É essa negociação de sentidos que aguça a perspectiva do indivíduo reflexivo, problematizador de sua realidade, respeitando sua centralidade no que tange a construção de seu ponto de vista (FREIRE, 1996; BESSA, 2010)

Sobre a importância do sujeito reflexivo, Vianna e Mantovani (2010) comentam “[...] o pensamento verdadeiramente reflexivo, demanda um esforço no sentido de encadear as ideias, com sentido e objetivos delineados servindo de base para a transformação da atividade docente”.

Uma ação não é consciente sem reflexão. É o componente reflexivo (metódico, disciplinado, organizado) que converte ações em saberes.

Compreender a necessidade de tornar-se um professor reflexivo parece fazer parte do amadurecimento profissional, da necessidade de qualificar a atuação docente, indo ao encontro de uma formação mais holística, que englobe os aspectos sócio-afetivos e cognitivos do educando. Além desses aspectos, existe uma dimensão pessoal, de auto-realização e compreensão efetiva do significativo e responsabilidade de ‘ser professor’ (VIANNA; MANTOVANI, 2010).

A convivência nos ambientes virtuais de aprendizagem, verdadeiros agregados sociais, potencializa as possibilidades de interação sem fronteiras, ensejando a formação de uma rede ativa de indivíduos com interesses compartilhados. Essas condições facilitam o fluxo de informações, a elaboração, o fortalecimento das relações sociais e apropriação de saberes nas práticas educativas, além de diferentes imersões culturais.

A interação nos AVA estabelece laços baseados em afinidades (relacionamentos baseados em dádiva), ensejando a criação de alianças produtivas e, até, parcerias institucionais (LÉVY, 1998).

A profusão de recursos é notória, viabilizando acesso mais democrático à informação, explorando diferentes funções cognitivas. De fato, o ciberespaço compreende um complexo de tecnologias intelectuais que estimulam funções cognitivas humanas (memória, criatividade, imaginação, percepção, raciocínios). Quadro que fomenta e favorece o acesso à informação (LÉVY, 1998).

A educação a distância tem o potencial de reconfigurar a organização dos espaços de trabalho e papéis, embora na prática nem sempre os modelos alcancem êxito. Tem o potencial e desafio de ensinar, simultaneamente, aprendizado personalizado e cooperativo em rede.

Os espaços virtuais tornam-se, na verdade, zonas de convivência e interações, norteadas por diretrizes pedagógicas, um dos fatores determinantes do desempenho do aprendente. Têm propensão a oportunizar o diálogo, permuta de vivências em diferentes realidades e contextos, por meio de atividades imersivas, desfronteirizando o espaço de interação. O desafio que se impõe é a operacionalização ou concretização das ações pedagógicas com a qualidade requerida. Tais ambientes e o aporte tecnológico, entretanto, não são suficientes para assegurar essa qualidade, visto que podem produzir as mesmas amarras sociais que impregnam muitos cursos presenciais, imobilizando o desenvolvimento do indivíduo crítico.

O lastro pedagógico é um componente fundamental nesse desenvolvimento.

Acredita-se que, independente da orientação filosófica ou pedagógica predominante nos cursos a distância, sempre existirá uma carga construtivista, em razão das próprias características da EAD *online*.

O construtivismo representa uma abordagem filosófica emancipadora porque desenvolve a habilidade decisória, aguçando o discernimento no exercício das escolhas do

indivíduo (livre arbítrio). “Uma ideia fundamental do construtivismo era não considerar o conhecimento como a reprodução de uma realidade independente de quem a conhece” (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p.20).

Na verdade, estendendo sua concepção, entende-se que “O construtivismo não é só uma teoria sobre aprendizagem, ensino e filosofia da educação - embora estes temas sejam significativos. Ele é também apresentado como uma teoria da ciência” (MATTHEWS, 2000, p.272).

O conhecimento construtivista introduziu um verdadeiro repertório de palavras com significados abrangentes: facilitador (fazendo alusão ao papel do professor); dialogicidade; construção (do conhecimento); esquemas (interpretativos); interação; mediação (pedagógica e/ou tecnológica), dentre outros. Essas expressões são usualmente empregadas na educação a distância, criando uma falsa identidade pedagógica para essa modalidade de educação, tal como se sinônimos fossem. A prática não corrobora essa convergência (ilusão de identidade) (FREIRE, 1996).

Não se advoga, nesse trabalho, a elaboração de um modelo único de EAD, construtivista ou não.

A discussão é se a EAD tem ou não uma identidade e operacionalidade própria, suficiente para oferecer uma formação de qualidade aos alunos matriculados em cursos superiores oferecidos por esta modalidade. Ou, se, de outra parte, estaria a EAD na dependência de ter a sua organização vinculada à educação presencial para que pudesse ler levada a efeito com qualidade (VIANNEY, 2008, p.1).

Inexiste um modelo único. Talvez a predominância de modelos únicos (puros) seja uma incoerência, considerando a diversidade dos perfis do público-alvo. Os modelos refletem as concepções. Existem desde aqueles centrados na figura do professor, ou mesmo do aluno, aqueles centrados no conteúdo (autoinstrutivos) e ‘colaborativos’ (MORAN, 2008).

Os modelos ejetam indivíduos com competências distintas. Quais competências são necessárias a esse ou aquele público? O Quadro 1 apresenta uma analogia entre as abordagens tradicional e construtivista.

Quadro 1: Analogia entre as abordagens tradicional e construtivista

Continua...

Abordagem tradicional	Abordagem construtivista
Foco no docente, detentor do conhecimento (MASSABNI, 2007; TENÓRIO, 1997).	Foco no discente (epicentro do processo de aprendizagem) e sua relação com o ambiente. A base do conhecimento é a atividade mental criativa (FREIRE, 1996; MASSABNI, 2007; TENÓRIO, 1997).
Relação assimétrica entre docente e discente, refletindo a relação de poder implícita (CARVALHO, 2005; DIAS; LEITE, 2010).	Estabelecimento de uma relação mais simétrica entre professor e aluno. Estímulo à construção e compartilhamento de significados, afirmação de diferentes vínculos (profissionais, afetivos, emocionais, etc.) (FREIRE, 1996; TENÓRIO, 1997).
Hierarquização verticalização das relações. (FREIRE, 1996; TENÓRIO, 1997; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).	Horizontalização das relações. O aluno sente-se importante na relação com o professor. (FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).
Predominância da autoridade em lugar do respeito. (FREIRE, 1996; TENÓRIO, 1997; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).	Predominância do respeito em lugar da autoridade. (CARVALHO, 2005; DIAS, LEITE, 2010; FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).
As exposições do docente, em geral, não estão associadas ao cotidiano do aluno, não promovendo uma leitura de sua realidade social (FREIRE, 1996; TENÓRIO, 1997; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).	As exposições são abertas, não dogmáticas, baseadas no diálogo e interação. (CARVALHO, 2005; DIAS, LEITE, 2010; FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).
O aluno comporta-se, geralmente, como receptor passivo de conteúdos. (CARVALHO, 2005; DIAS, LEITE, 2010; FREIRE, 1996; MASSABNI, 2007; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).	O aluno exerce e goza da liberdade de elaboração de conteúdos, especialmente no que se refere a aspectos de sua contextualização. (CARVALHO, 2005; DIAS, LEITE, 2010; FREIRE, 1996; MASSABNI, 2007; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).
Não considera, necessariamente, as experiências, repertório vocabular, vivências e <i>expertise</i> do discente (CARVALHO, 2005; DIAS, LEITE, 2010; FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).	Considera o histórico, vivências, pontos de vistas, a <i>expertise</i> do indivíduo. (CARVALHO, 2005; DIAS, LEITE, 2010; FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).
Em geral, baseia-se na memorização do conhecimento e sua reprodução. (CARVALHO, 2005; DIAS, LEITE, 2010; FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).	Preza o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, o que contempla as fases de apreensão da realidade – trocas-análise crítica e elaboração de conhecimento (CARVALHO, 2005; DIAS, LEITE, 2010; FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).
O professor é tratado como ‘formador’ e o aluno como ‘formado’, o que revela comodismo diante do ‘novo’. (VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).	Na prática construtivista ‘educando e educador’ são ambos aprendentes (CARVALHO, 2005; DIAS, LEITE, 2010; FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).
Os materiais didáticos apresentam orientação instrucionista. Enfoque prescritivo. (VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).	Os materiais didáticos estimulam a criação e construção de conteúdo. Enfoque proativo. Relativização dos conteúdos (VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).
As atividades são concebidas de modo padrão, sem contemplar a análise do público-alvo (FREIRE, 1996; TENÓRIO, 1997; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).	As atividades são alinhadas às necessidades e características do grupo (amplamente contextualizadas). (FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).

Inflexibilidade relativa. (TENÓRIO, 1997; FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).	Flexibilidade. O conhecimento flui através do diálogo. (FREIRE, 1996; MASSABNI, 2007; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).
O papel das instituições de ensino, nesse contexto, é dotar o egresso de qualidades predefinidas, crenças nas verdades disseminadas, ainda que pseudo-verdades (BELLONI, 2005; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).	O papel das instituições de ensino é o de institucionalizar um espaço aberto à discussão, diálogo, trocas, estudos e ações (FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).
	Reconhece a neutralidade da prática educativa (FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).
Promove o que se denomina de 'educação bancária'. (FREIRE, 1987).	Baseia-se na pedagogia progressista renovada (FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).
Enseja uma prática imobilizante no que se refere à intervenção sobre a realidade (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).	Enseja uma prática positiva e ativa diante do mundo e os problemas (FREIRE, 1996).
Preparo do indivíduo para adaptar-se à realidade. (FREIRE, 1987; BIROCCHI, 2006).	Preparo do indivíduo para compreender sua realidade e intervir, se e quando necessário, o que implica a assunção plena de seu papel social (com liberdade, criticidade e reciprocidade no meio em que vive) (BROOKS; BROOKS, 1997; FREIRE, 1996; MASSABNI, 2007; TENÓRIO, 1997; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).
O ambiente de sala de aula é traduzido pela formalidade, muitas vezes até coersiva, inibidora. (VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).	O ambiente de sala de aula, ou mesmo os virtuais de aprendizagem, são tratados como espaços humanos de expressão e interação social (FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).
Pouca ênfase aos relacionamentos (FREIRE, 1996).	Estímulo ao fortalecimento das relações (trocas sociais produtivas), à vivência em grupo (FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).
Pressuposição de dependência, algumas vezes até submissão (BROOKS; BROOKS, 1997; FREIRE, 1996; TENÓRIO, 1997; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).	Pressuposição de autonomia, compromisso e senso de responsabilidade. Equilíbrio de interesses individuais e coletivos (FREIRE, 1996; VASCONCELOS <i>et al.</i> , 2011).

Fonte: Os autores.

Essa crise paradigmática de abordagens não decorreu do desenvolvimento tecnológico e dos meios de comunicação, embora seus efeitos tenham produzido um contraste entre os modelos pedagógicos, emergente e vigente (VASCONCELOS; FRANÇA; SANTOS, 2013; MORAN, 2008).

A educação, no formato tradicional (denominada de educação bancária), configura uma inconciliação entre educador e educando, diáde dotada de histórica assimetria valorativa. "O conhecimento é repassado em forma de progressão lógica, tornando a aprendizagem receptiva e mecânica, sem um questionamento do aluno. A disciplina é imposta, por meio de castigos, para o aluno prestar atenção e assim poder memorizar os conhecimentos transmitidos" (BESSA, 2010, p.24).

Os teores puramente instrucionistas estimulam a reprodução, não incitando à experimentação, análise e superação da contradição. Essa característica perturbadora perpetua comportamentos de omissão, indiferença e intolerância à diversidade.

A educação bancária reduz o discente a um depósito de informações, visto que apresenta caráter prescritivo. Desumaniza e reprime a expressão da pessoa. Aprisiona em lugar de libertar para o juízo crítico de valor e compreensão da realidade (MORAES, 1998).

O indivíduo que não compreende seu entorno é um sujeito sem mundo e perspectivas. Reproduzir uma realidade não significa conhecê-la. As realidades se exteriorizam por aparências, as quais reclamam decodificações. A cópia

ou reprodução, quando empregada como recurso didático exclusivo, não incita à exploração do objeto de aprendizagem e correspondente ação/intervenção. "Para a Pedagogia Progressista, a educação não é neutra e os problemas educacionais são os reflexos do contexto social no qual o indivíduo está inserido. A educação não está centrada no professor ou no aluno, mas na relação entre os indivíduos envolvidos nesse processo de formação do cidadão consciente" (BESSA, 2010, p.112).

Numa sociedade onde a alienação é massificada, o ato de pensar e se posicionar diante do mundo são consideradas iniciativas progressistas.

A educação no formato construtivista tem seus conteúdos programáticos articulados de modo a enquadrar-se à realidade do aluno, resultando em atitudes proativas diante da realidade. Essa articulação também se dá em função das experiências do docente e discente, com valorização das habilidades cognitivas. Essas orientações dão forma ao paradigma emergente baseado nos pilares construtivistas. "O novo paradigma [o construtivismo] considera a ciência como uma construção humana e social e vê a aprendizagem como uma construção pessoal de um novo conhecimento" (CARR *et al.*, 1994 *apud* MATTHEWS, 2000, p.285).

A prática construtivista define-se, então, como um conjunto de ações de exploração, com vistas à aprendizagem do indivíduo, de forma plena (considerando múltiplas dimensões de trabalho). As atividades ganham significados humanos e sociais.

Observa-se, na atualidade, uma verdadeira transição de paradigmas, do conservador ao emergente, descrita por Behrens (1999).

Ressalte-se que um paradigma representa um conjunto de crenças, concepções e ideais cristalizados (institucionalizados) e partilhados entre membros de uma determinada comunidade. Numa acepção mais restrita

[...] práticas educativas com ideias e pressupostos bem definidos, fundamentados, tidos como critérios de verdade, validação e referência a serem adotados pela ciência em um determinado tempo de acordo com a concepção de mundo vigente (BEHRENS et al., p.185, 2006).

Assim, a partir dessa orientação conceitual, o Quadro 2 relaciona os paradigmas conservador (cartesiano) e emergente.

Quadro 2: Analogia de paradigmas

Paradigma conservador	Paradigma emergente
Supervalorização do papel do professor em relação perspectiva do discente, seus pontos de vistas, esquemas mentais, experiências, repertórios, significados (BEHRENS, 1999; BEHRENS et al., 2006; MORAES, 1998; OLIVEIRA, 2003; PONTES; RGO SILVA JUNIOR, 2006; VASCONCELOS et al., 2012;).	Consideração das crenças, história de vida, valores, repertório e <i>expertise</i> dos discentes na composição da disciplina (didática, seleção de estratégias e recursos). (BEHRENS, 1999; MORAES, 1998; BEHRENS et al., 2006; OLIVEIRA, 2003; PONTES; REGO SILVA JUNIOR, 2006; VASCONCELOS et al., 2012).
A prática docente é centralizadora, estimulando a dependência (BEHRENS, 1999; MORAES, 1998; OLIVEIRA, 2003;).	Prática aberta e reflexiva, visando o desenvolvimento do indivíduo crítico, livre (BEHRENS, 1999; MORAES, 1998; OLIVEIRA, 2003).
Reprodução do conhecimento (BEHRENS, 1999; BEHRENS et al., 2006; FERREIRA, CARPIM, BAHRENS, 2010; OLIVEIRA, 2003).	Elaboração do conhecimento. “O processo de construção, desconstrução ou reconstrução do conhecimento em rede aponta para a ultrapassagem da visão compartimentada, disciplinar, única e isolada, num esforço de reaproximar as disciplinas que devem se desencadear e se interconectar como uma rede – uma teia interligada e interdependente – composta por galerias temáticas transdisciplinares” (OLIVEIRA, 2003, p.29).
Este reforça um ensino fragmentado e conservador, caracterizado pela reprodução do conhecimento – fracionado, estático, linear, descontextualizado – e pela adoção de metodologias que conduzem a respostas únicas e convergentes (OLIVEIRA, 2003, p.25).	“O paradigma emergente revaloriza (resignifica) a criatividade, o ‘subjetivo’, a iniciativa de construção e colaboração, autonomia, além do espírito inquisitivo, reconhecendo, todavia, a importância do senso de pertencimento e inclusão social no mundo contemporâneo, a compreensão e percepção do outro, o comprometimento baseado em dádiva” (VASCONCELOS et al., 2012).
Prevalece a figura do professor guardião do conhecimento, detentor do controle, transmissor de conteúdos, que valoriza ou fundamenta sua prática pedagógica na reprodução, memorização, com pouco incentivo a criatividade (BEHRENS, 1999; BEHRENS et al., 2006; MORAES, 1998; OLIVEIRA, 2003).	“O paradigma emergente, alinhado às exigências do tempo e espaço, abala os pilares daquele emergente porque, contrariamente, incorpora os preceitos construtivistas numa perspectiva emancipadora. Ressalta, nesse ínterim, a percepção do indivíduo, seu background, repertório de mundo, significados atribuídos, enfim, o conjunto de referências que orienta as ações e decisões empreendidas na vida do indivíduo, a elaboração do juízo de valor e a qualidade das trocas sociais consequentes” (VASCONCELOS et al., 2012).
Em síntese, o paradigma conservador, também denominado paradigma da racionalidade técnica, orienta o saber e a ação mais enfaticamente pela razão e experimentação [...] (OLIVEIRA, 2003, p.24).	Variação de repertório didático, emprego de técnicas de provocação, mobilização de competências. (VASCONCELOS et al., 2012).
Alicerce do instrucionismo puro (BEHRENS, 1999; BEHRENS et al., 2006).	Alicerce do construtivismo e orientações progressistas. (BEHRENS, 1999; BEHRENS et al., 2006).

Fonte: Os autores.

Behrens (1999) define o paradigma cartesiano como aquele pautado em iniciativas docentes de caráter conservador, baseadas na diretriz de reprodução do conhecimento numa acepção mais mecânica, menos reflexiva. Para a autora “[...] os professores vêm sofrendo uma forte influência do paradigma newtoniano-cartesiano que caracterizou a ciência no século 19 e grande parte do século 20” (BEHRENS, 1999, p.384)

Desta forma, revela-se como traços distintivos desse padrão: aulas com abordagens pouco criativas, sem ênfase na estética ou *design* das exposições acadêmicas; destaque significativo à memorização e assimilação (sem resignificação); despreocupação com o *background* do

discente, suas experiências, dificuldades e expectativas; contraste de polos, professor-aluno (relação de poder unidirecional); ênfase na frequência em detrimento da participação nas discussões, elaboração autônoma do conhecimento e de reflexão sobre o conteúdo assimilado.

Outro desdobramento comportamental desse paradigma é o isolamento disciplinar, promovendo a fragmentação do conhecimento em decorrência da prática pedagógica.

Naturalmente que os graus com que essas características são observadas variam entre os docentes.

Os paradigmas, por sua vez, não devem ser tratados como sistemas fechados porque as crenças são móveis, assim como o conhecimento é renovado constantemente. Na medida em

que o contexto se modifica, os processos metodológicos de ensino-aprendizagem correspondem ao movimento visando atender muito mais às demandas do mundo do trabalho do que àquelas vinculadas à qualidade da prática pedagógica.

Cumpra igualmente ressaltar que tais paradigmas são elaborados no cotidiano dos indivíduos, repercutindo em toda a sociedade, especialmente no extrato composto pelos educadores.

É inequívoco que as expressões paradigmáticas não se sucedem de modo linear. Essa transição é marcada por zonas de oscilação (instabilidade) ensejada por contrapontos e resistência à mudança. Assim, configurou-se o paradigma emergente (FERREIRA; CARPIM; BAHRENS, 2010).

Na perspectiva pedagógica 'inovadora' (emergente), de cunho progressista e alvo de transição, o professor não mais controla o processo de aprendizagem, limitando-se a facilitá-la, incitar vínculos de identidade e inspiração, apropriando seus conhecimentos e experiência, apreendidos e alocados como *start* motivacional. Essa prática implica necessariamente

[...] não subestimar o educando uma vez que o mesmo é portador de potencialidades que precisam ser desenvolvidas para que possa alcançar sua autonomia e sua liberdade diante da sociedade. Cabe ao educador conduzir o educando, orientando sua formação, estimulando o surgimento de desejos de libertação e de luta em prol da transformação de sua realidade (BESSA, 2010, p.115).

Mostra-se preocupante, porém, a subvalorização equivocada do papel do professor em alguns discursos eloquentes.

Não se pode subestimar a importância da *expertise* docente, e a abordagem emergente, de fato, não a refuta.

Na prática construtivista, ainda que de concepção imprecisa, o registro da informação se estende à sua interpretação e inferência. O aprendizado torna-se ativo e instigante. O docente lança mão de problematizações, analogias, metáforas e críticas para explorar a realidade social sob o olhar do aluno. Nesse sentido é que este, torna-se o centro do processo ensino-aprendizagem, entretanto, cumpre destacar que o professor é o eixo que estrutura e orquestra o conjunto de recursos e estratégias (TENÓRIO, 1997).

A crítica e autocritica estão presentes no processo educativo nas bases construtivistas, pois enseja o desencadeamento e articulação interdisciplinar de saberes, interações, trocas sociais produtivas e intertextualidades, eliminando fronteiras de campo, conferindo contraste a caminhos metodológicos alternativos.

O professor pode e deve intervir no processo sem, contudo, assumir posturas paternalistas, excessivamente protetoras. Observa-se relativa tensão quanto ao emprego das orientações construtivistas (FREIRE 1996).

Moran (2003, p.41), fazendo referência à educação a distância, modalidade *online*, acentua: "Com a educação online os papéis do professor se multiplicam, diferenciam-se e complementam-se exigindo uma grande capacidade

de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas, atividades".

O indivíduo não se emancipa isoladamente, mas o *status* de emancipação também reclama autonomia decisória, o que pressupõe um relativo distanciamento (dialética da reciprocidade).

Os teóricos do construtivismo constatarem que o aluno é sujeito de sua própria aprendizagem, o que equivale a dizer que ele atua de modo inteligente em busca da compreensão do mundo que o rodeia, automaticamente estão dando uma grande dica aos educadores, e lançando também um grande desafio. É como se dissessem: sejam o centro do processo de ensino; criem, junto com os alunos, os seus próprios caminhos; descubram alternativas pedagógicas em sala de aula (ROSA, 1997, p.41).

O monólogo estabelecido nos formatos tradicionais de aula (fechadas, dogmáticas) torna o aluno passivo em seu processo de aprendizagem, indiferente ou inerte aos motivos instigantes do diálogo com o mundo, quadro que implica em acriticidade.

Destaque-se que um dos parâmetros de desenvolvimento de um país relaciona-se às condições e oportunidades concedidas à população para fazer suas escolhas (livre arbítrio) e exercer sua cidadania. Nesse ínterim, a educação é um braço do desenvolvimento, contraditoriamente, os formatos tradicionais de ensino não motivam essa prática (FREIRE, 1986).

3.3 Pilares construtivistas

A liberdade edifica (alicerça) o desenvolvimento de uma nação e dele decorre (SEN, 2000). O conhecimento corresponde a um instrumento de intervenção nos campos individual e social. Sob esse prisma, faz-se necessário, ao docente, reposicionar-se, articular, desenvolver e empregar recursos e estratégias viabilizadoras da elaboração do conhecimento, mediando as relações entre os aprendentes. "E se a realidade é complexa e relacional, ela requer conhecimentos e metodologias mais abrangentes, multidimensionais, capazes de elucidar a complexidade do real e prever soluções mais adequadas para os problemas de nosso tempo" (OLIVEIRA, 2003, p.19).

A aprendizagem é um fenômeno complexo, acolhendo diferentes teorias, as quais lançam múltiplos olhares sobre a prática acadêmica.

A leitura apresentada conduz ao pensar, enfatizando-se aspectos da operacionalização das orientações construtivistas (perspectiva pragmática), resignificando sua viabilidade na prática de ensino-aprendizagem. Entende-se que o construtivismo deve avançar no campo funcional, sistematizando as melhores práticas (*benchmarking*), com o fito de inspirar educadores. A prática pedagógica de natureza construtivista, apesar de abrangente, necessita ser explicitamente definida, visando-se alcançar volume, qualidade, direcionamento, aceitação e inspiração (VASCONCELOS *et al.*, 2012).

A partir da análise dos artigos revisados, verificou-se

que grande parte dos autores ressaltou aspectos da teoria construtivista, sob o olhar da Psicologia e da Pedagogia, vinculando-a a discussões variadas, compreendendo recortes que dialogam com aspectos da epistemologia e Filosofia, elaborando críticas estruturais às orientações. Observou-se, igualmente, déficit de problematizações que explorem a conexão do construtivismo à prática do conceito em si (perspectiva pragmática). A área padece de referências comportamentais voltadas para docentes e discentes no exercício de 'construir' e de sugestões relacionadas às estratégias de ensino, direcionadas à dinâmica da educação a distância.

Entende-se que o ambiente cognitivo e a teoria de relações a ser instituída devem impregnar a prática adotada, orientação que valoriza os relacionamentos e trocas sociais.

Os trabalhos, usualmente, destacam os estudos realizados por Jean Piaget, Paulo Freire e Vygotsky, dentre outros teóricos na matéria.

As orientações construtivistas não gozam de hegemonia, apesar dos fervorosos discursos a favor.

A prática construtivista reclama, como se vê, articulação de saberes fundamentais à reflexão crítica ou progressista, portanto, significa mais do que as mensagens que os *slogans* (geralmente acrílicos) comunicam.

Deve-se estender a concepção à prática propriamente dita. Não são as estratégias de ensino, exclusivamente, que corporificam essas orientações. Em sua aplicação, faz-se necessário incitar o discente à elaboração do conhecimento, a olhar a realidade com perspectiva investigativa, inquiridora (NARDI; BASTOS; DINIZ; 2004; ROSA, 1997; PONTES; REGO SILVA JUNIOR, 2006).

O processo de aprendizagem é contínuo e contempla equilíbrios, desequilíbrios e reequilíbrios sucessivos. Essa é a origem do conhecimento. Nesse sentido, o construtivismo apresenta aspectos interessantes, a exemplo da valorização da iniciativa do aluno como construtor de sua trilha de aprendizagem, sobrepujando a clássica soberania do professor, na gestão do conhecimento no ambiente escolar. Todavia, o modelo construtivista puro parece perigoso, considerando o perfil do discente brasileiro, características de algumas disciplinas e demais óbices ao exercício de uma construção eficaz do conhecimento.

Um ponto a refletir sobre as orientações construtivistas diz respeito a rechaça lavrada à memorização destituída de senso crítico ou consciência.

Entende-se que a memorização não é a técnica mais aconselhável para a aprendizagem, mas guarda sua importância no processo.

O cuidado que se deve ter é que o ato de memorizar não se sobreponha ao pensar e compreender 'o quê' (natureza) e o 'por quê' (justificativa, antecedentes, contexto) da coisa a ser aprendida.

Significa que a maneira e dosagem como o construtivismo é aplicado guarda relação direta com as características do objeto de aprendizagem e com a própria concepção teórica

adotada.

Matthews (2000) aponta mais ou menos 23 variações do construtivismo educacional. O conceito representa, na atualidade, um rótulo que abriga desdobramentos teóricos distintos.

Independente da diretriz norteadora, os pensamentos convergem para a constatação de que as ações construtivistas demandam maturidade por parte dos atores do processo ensino-aprendizagem, condição ideal. Assim, empregar as orientações construtivistas não implica 'ausência de regras' ou coordenação, liderança. A figura do professor permanece como referência de valor (VASCONCELOS; FRANÇA; SANTOS, 2013).

O construtivismo radical, aplicado na educação, presencial ou a distância, apresenta dificuldades de ordem prática, exigindo dos atores maturidade, predisposição ao diálogo, mediação pedagógica experiente e criativa, espírito inquisitivo e colaborativo, comprometimento baseado em dádiva, e habilidade de negociação. Essas exigências desafiam as práticas acadêmicas.

O construtivismo

É um referencial excludente, mas aberto, na medida, em que ainda deve aprofundar muito em seus próprios postulados e na medida em que precisa enriquecer-se, em geral e para cada situação educativa concreta, partindo daquilo que se possui e ir progredindo à medida que as condições o permitam (RÊGO; CAMORIM, 2001, p.18).

O comportamento e postura do docente parecem ser os principais óbices à concepção.

Algumas críticas dirigidas ao construtivismo relacionam-se a posições radicais, dogmáticas e perfil do docente e discente.

Na prática da educação a distância é desejável que

Todos os sujeitos envolvidos no projeto são potencialmente ativos emissores, receptores e produtores de informações e conhecimentos; co-criadores de uma densa trama de inter-relações entre pessoas, práticas, valores, hábitos, crenças, sentidos e tecnologias em um contexto de aprendizagem e desenvolvimento na interdependência conjunta (ALMEIDA, 2007, p.32).

A literatura que trata sobre educação a distância reconhece a aprendizagem, ainda que de modo abstrato, como um objeto em constante elaboração (com *status* indefinidamente provisório, susceptível a reelaborações contínuas) e não como um produto estático e acabado, base da orientação construtivista (ALMEIDA, 2007; MORAES, 1998; MORAN, 2003; OLIVEIRA, 2003; PETERS, 2009; 2010; VASCONCELOS *et al*, 2011; VASCONCELOS *et al*, 2012).

De fato, as orientações construtivistas têm sido aclamadas pelos autores de diferentes trabalhos, sem, entretanto, fazer menção ao referencial teórico implícito. O construtivismo parece ser tratado como ingrediente fundamental da educação a distância, não obstante, a prática reproduza muitas vezes o paradigma conservador do processo ensino-aprendizagem (DIAS; LEITE, 2010; MATTHEWS, 2000;

RODRIGUES; SOUZA, 2004; VASCONCELOS *et al.*, 2011; VASCONCELOS *et al.*, 2013).

3.4 Instrucionismo e construtivismo

O instrucionismo tem cunho prescritivo, alcançando seu ápice nas práticas *'do it yourself'*, automatizando as ações de aprendizagem. Apresenta as seguintes características: pouco espaço para prospecção, criação, antecipação e análise do impacto de variáveis sobre a realidade configurada (elaborações em geral). A prescrição pura é prejudicial à aprendizagem, por ser desprovida de flexibilidade, alcance de possibilidades (opções de trilhas) e significado contextualizado, o que justifica uma relação de dependência. Todavia, cumpre destacar que nem toda prática instrucionista reveste-se dessa abordagem, razão pela qual não tem necessariamente equivalência ao criticado formato tradicional de ensino.

Nas práticas construtivistas, os papéis de docentes e discentes gozam de reciprocidade funcional: a existência de um complementa a do outro. Ambos são sujeitos ativos (e formadores) na construção e articulação de saberes, dando forma ao fenômeno da aprendizagem. Essa asserção torna relativa e questionável a transitividade genuína dos verbos ensinar e aprender, uma vez que ambos são formadores, ensinam e aprendem.

O instrucionismo puro torna o pensar do discente subalterno, sempre secundário em relação ao do professor, tornando o aluno mero objeto, com raciocínios lineares, aptos exclusivamente à reprodução do conhecimento.

Não se defende a ideia de abolir o instrucionismo da prática pedagógica, o que seria, de nossa parte, paradoxalmente, cerceante e contraditório. O instrucionismo tem sua importância pedagógica. Condena-se, entretanto, seu formato e relações decorrentes, o paradigma conservador amalgamado nas práticas tradicionais.

3.5 Estudo de caso

3.5.1 Estrutura do curso

Não se pode afirmar que a unidade-caso investigada adote, predominantemente, o lastro pedagógico construtivista, posto que sua estrutura de trabalho não contemplou o aporte de recursos e estratégias com potencial de desenvolver eficazmente a autonomia discente (numa acepção crítica).

Observou-se que o desempenho pedagógico do curso dependia, significativamente, da qualidade do material didático, propositadamente instrucionista.

As aulas foram elaboradas com formato pouco criativo, compreendendo basicamente, *e-books*, textos eletrônicos, exposições com *slideshow*, fóruns, e avaliações.

3.5.2 Observações

No curso dos trabalhos, observou-se o comportamento dos alunos, seu ritmo e trilhas de aprendizado adotadas, sem qualquer interferência.

Expectativas e Condicionamentos. Verificou-se, ao longo do curso, que os alunos estavam condicionados ou influenciados pelas características de muitas experiências presenciais: dependência do docente, expressões não espontâneas (somente quando provocado) e baixa taxa de interação com a finalidade de aprendizagem. De fato, alguns expressaram expectativas coerentes com modelos de ensino presencial.

Participação e Interação. A provocação foi considerada o principal elemento motivador à participação, todavia, não pelo ímpeto da discussão ou senso de pertencimento ao grupo, mas por interesses pessoais em determinado assunto. Assim, os fóruns foram subutilizados, não obstante tenham sido lançadas provocações para discussão coletiva.

No modelo reproduzido nesse ambiente, percebeu-se que os alunos não sentiam a necessidade do outro (comunicação). Para os discentes, o material didático compreendia todo o curso.

As taxas de participação se comportaram de modo inversamente proporcional à qualidade do material didático: quanto mais detalhado e didático, tanto menor foi a participação (interação).

O *chat* de tutoria manteve-se inativo. A tutoria era acionada por outros meios, revelando preocupação do aluno em preservar sua privacidade e identidade, comportamento interessante porque reproduz o que acontece nas salas de aula. Não é incomum alunos não se sentirem à vontade para se expressar.

Demandas e Criticidade. O ambiente virtual (*moodle*), propositadamente, ressentiu-se da frequência de atividades e recursos proativos, que estimulassem a criticidade e independência (estudos de caso; análise de situações; desafios/problemas; *games*; projetos de aprendizagem; simulações; oficinas; seminários; *workshops*). Assim, foram desenvolvidas poucas experiências nesse sentido. Os alunos demandavam essa abordagem, mas sem abrir mão de materiais didáticos ilustrativos, com elevado teor instrucional.

A Disciplina e Possibilidades de Trabalho. A Contabilidade de Custos, disciplina escolhida para trabalho, é profícua em possibilidades de articulação de recursos criativos, em razão de seu enfoque dirigido para a prática decisória. Entretanto, se as estratégias didáticas não estimulam a autonomia discente, os resultados pedagógicos não são eficazmente alcançados.

Autonomia e Autodidatismo. Foi notória a identidade equivocada elaborada pelos alunos entre os conceitos de autodidatismo e autonomia.

Apesar da abordagem instrucionista, verificou-se relativa dependência do discente em relação a figura do professor (executor e tutor).

4 Conclusão

A educação, a distância ou presencial, reclama uma abordagem mais progressista, repensando as relações, seu significado no contexto da realidade social do indivíduo.

No estudo de caso apresentado, observou-se alunos condicionados ao modelo presencial de ensino, dependentes do polo transmissor do conhecimento, o que induz à conclusão de que o mero aporte tecnológico não é suficiente para assegurar a qualidade nos processos educativos, fazendo-se necessário deslocar a ênfase demasiadamente atribuída à mesma, para o projeto pedagógico dos cursos a distância *online*, especialmente em áreas vinculadas ao processo decisório, como a de Contabilidade de Custos.

Inobstante, a reprodução de conteúdo torne o indivíduo testemunha e não sujeito ativo de sua história, os discentes não revelaram consciência a esse respeito (alheamento). Esse comportamento torna-se interessante, especialmente ao se considerar que o exercício pleno da condição humana implica cidadania, sem cerceamento de expressão, escolhas e oportunidades.

A provocação foi, ao longo do curso, o elemento motivador à participação, todavia, não pelo ímpeto da discussão ou senso de pertencimento ao grupo, mas por interesses pessoais.

Como fora reproduzido o modelo presencial, com carga fortemente instrucionista, observou-se um certo isolamento social. Os discentes não se sentiram à vontade para se expressar ou mesmo motivados a fazê-lo. Importava, ao grupo, a qualidade do material didático. De fato, as taxas de participação se comportaram de modo inversamente proporcional à qualidade do material didático: quanto mais detalhado o material, tanto menor a participação do grupo (interação).

As observações direcionam à reflexão de que a aplicação das orientações construtivistas se esbarra em dificuldades de ordem prática, em face do formato pedagógico vigente (tradicional), das condições necessárias ao exercício dessa abordagem e da falta de experiência e predisposição dos atores em renovar o paradigma conservador predominante.

A característica autorreguladora do construtivismo parece requerer limites e definição de papéis.

A tecnologia não garante a eficácia do processo ensino-aprendizagem, muito menos a transição de paradigmas (do conservador ao emergente).

A experiência suscitada no estudo converge para as considerações teóricas.

Referências

- ALMEIDA, M.E.B. A construção compartilhada de significados em projetos de educação a distância. In: VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B. (Org.). *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007.
- BELLONI, M.L. Educação a distância e inovação tecnológica. *Trab. Educ. Saúde*, v.3, n.1, p.187-198, 2005.
- BEILER, A.; LAGE, LC.; MEDEIROS, MF. Educação a distância: novos desafios na virtualidade dos horizontes educacionais. In: MEDEIROS, M.F.; FARIA, E.T. *Educação a distância: cartografia pulsantes em movimento*. Porto Alegre: EDIPURS, 2003, p.61-76.
- BEHRENS, M.A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.80, n.196, p.7 1999.
- BEHRENS, M.A. et al. Paradigmas da ciência e o desafio da educação brasileira. *Rev. Diálogo Educ.*, v.6, n. 18, p.183-194, 2006.
- BESSA, V.H. *Teorias da aprendizagem*. Curitiba: IESDE, 2010.
- BOAVENTURA, E.M. *Metodologia da pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2004.
- BORBA, M.C.; MALHEIROS, A.P.S.; AMARAL, R.B. *Educação a distância online*. São Paulo: Autêntica, 2007.
- BROOKS, J.G.; BROOKS, M.G. *Construtivismo em sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CARVALHO, M. Construtivismo, pluralismo metodológico e formação de professores para o ensino de ciências naturais. *Semina: Ciênc. Biol. Saúde*, v.26, n.2, p.83-94, 2005.
- DEMETERCO, J.; ALCÂNTARA, P.R. O mundo virtual como ferramenta interativa no ensino-aprendizagem colaborativo. *Rev. Cient. Comunicación y Educación*, n.23, p.77-81, 2004.
- DIAS, R.A.; LEITE, L.S. *Educação a distância, da legislação ao pedagógico*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- FERREIRA, J.L.; CARPIM, L.; BAHRENS, M.A. Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminhar na educação profissional. *B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, v.36, n.1, p.51-59, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- FOSNOT, C.T. *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- LÉVY, P. *Educação e cybercultura*. São Paulo: 34, 1998.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: 34, 1999.
- MARTINS, G.A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.
- MASSABNI, V.G. O construtivismo na prática de professores de ciências: realidade ou utopia? *Rev. Ciênc. Cognição*, v.10, p. 104 -114, 2007.
- MATTHEWS, M. Construtivismo e o ensino de ciências: uma avaliação. *Cad. Cat. Ens. Fís.*, v.17, n.3: p.270-294, 2000.
- MORAN, J.M. Questionamentos legais para o avanço dos referenciais de qualidade em EaD. *Colabor@ - Revista Digital da CVA – Ricesu*, v.5, n.17, 2008.
- MORAN, J.M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: OLIVEIRA, E.G. *Educação a distância na transição paradigmática*. São Paulo: Papyrus, 2003.
- MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1998.
- NARDI, R.; BASTOS, F.; DINIZ, R.E.S. *Pesquisas em ensino de ciências: contribuições para a formação de professores*. São Paulo: Escrituras, 2004.
- NOGUEIRA, S.M.N. Integração, formação docente inicial e continuada com a mediação de didática & novas tecnologias. In: SANTOS, E.; ALVES, L. (Org.) *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.
- OLIVERIA, E.G. *Educação a distancia transição paradigmática*. São Paulo: Papyrus, 2003.
- PETERS, O. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

- PETERS, O. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos, 2010.
- PONTES, A.L.; REGO, S.; SILVA JÚNIOR, A.G. Saber e prática docente na transformação do ensino médico. *Rev. Bras. Educ. Méd.*, v.30, n.2, p.66-75, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022006000200009>.
- RAMAL, A.C. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenvolvimento instrucional. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.
- RÊGO, P.P.; CAMORIM, T.E.M. O construtivismo no contexto da educação infantil: a visão de alguns educadores. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade da Amazônia. Belém, 2001.
- RODRIGUES, R.F.; SOUZA, E. Uma abordagem interativa e construtiva de aprendizagem a distância. *Colabor@ - Rev. Dig. CVA - Ricesu*, v.2, n.8, p.1-10 2004.
- ROSA, S.S. *Construtivismo e mudança*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SANCHIS, I.P.; MAHFOUD, M. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. *Rev. Eletr. Educ.*, v.4, n.1, p.18-33, 2010.
- SCHLEMMER, E. Projetos de aprendizagem baseados em problemas: uma metodologia interacionista/construtivista para formação de comunidades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Revista Colabor@ - Rev. Dig. CVA - Ricesu*, v.1, n.2, p.10-19 2001.
- TENÓRIO, R.M. Construtivismo, sociedade e história no ensino da matemática. *Rev. Sitientibus*, n.17, p.117-127, 1997.
- VASCONCELOS, Y.L. *et al.* Uma pesquisa empírica na área de Custos sobre a concepção pedagógica de cursos a distância modalidade *online* para desenvolvimento da autonomia no processo ensinoaprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 18., Rio de Janeiro, 2011. *Anais...* Rio de Janeiro, 2011.
- VASCONCELOS, Y.L. *et al.* Construtivismo na educação a distância: uma análise teórica. In: ESUD - CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 9., Recife, 2012. *Anais...* Recife: UNIREDE, 9 a 21 ago. 2012.
- VASCONCELOS, Y. *et al.* Ensino de Administração a distância: dificuldades encontradas e perfil exigido pelos discentes. *UNOPAR Cient. Ciênc. Jurid. Empres.*, v.14, n.1. p.83-91, 2013.
- VASCONCELOS, Y.L.; FRANÇA, S.M.; SANTOS, F.M. Estratégias de ensino aplicáveis na educação a distância. *UNOPAR Cient. Ciênc. Hum. Educ.*, v.14, n.3, p.? 2013.
- VEIGA, I.P.A. (Org.) *Técnicas de ensino, novas configurações*. Campinas: Papirus, 2006.
- VIANNA, P.B.M.; MANTOVANI, A.M. Prática reflexiva em comunidades virtuais de aprendizagem. *Colabor@ - Rev. Dig. CVA - Ricesu*, v.6, n.23, p. 1-12, 2010.
- VIANNEY, J. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. *Colabor@ - Rev. Dig. CVA - Ricesu*, v.17, 2008. Disponível em: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/2/2>.
- YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed, 2005.