



## AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO DOCENTE NO ENSINO A DISTÂNCIA

Autor: Me. Reinaldo Pereira de Moraes; Orientador: Dr. Ivan Carlos Alcantara Oliveira

Universidade Cruzeiro do Sul, [moraesreinaldo@yahoo.com.br](mailto:moraesreinaldo@yahoo.com.br)

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada a partir da revisão bibliográfica e do levantamento de dados feito por meio de um questionário a fim de discutir sobre as concepções e práticas docentes no ensino a distância. Neste sentido, estudam-se a relação entre as concepções e as práticas docentes e os fundamentos da Educação a Distância a fim de embasar a discussão dos dados levantados na pesquisa. Embora as concepções dos docentes participantes da pesquisa estejam em conformidade com os fundamentos apresentados, identificou-se a necessidade de melhorar a prática docente a fim de se enquadrar neste novo contexto espaço-temporal de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Concepções, Teorias pedagógicas, Prática docente, Ensino a distância

### 1 Introdução

O ensino a distância (EAD) tem se espalhado pelo Brasil entre as muitas instituições de ensino superior. Diante deste cenário de expansão, muitas instituições têm desenvolvido seus próprios materiais a fim de se destacar no mercado, e preocupadas com a qualidade do ensino buscam capacitar seus professores. Apesar dos esforços das instituições de ensino em capacitar seus professores e em recrutar professores qualificados para esta função, pode ser que, em algumas situações, o professor não esteja ou não se sinta preparado para exercer sua função neste sistema de EAD e seja colocado na linha de frente numa batalha de interesses entre alunos e instituição.

Neste contexto pode ser que alunos e professores sejam alocados em um ambiente virtual em que ambos desconhecem (ou não tiveram treinamento suficiente) e, portanto, procuram agir e executar suas tarefas, mas sem o domínio das ferramentas oferecidas. Outras situações que poderiam surgir deste contexto, por exemplo, se referem aos conteúdos sendo tratados como se o professor estivesse presencialmente em sala de aula, ou ao desconforto do aluno, que ingressou em um curso a distância, mas ainda não compreende o paradigma de estudar sozinho fisicamente gerando conhecimento colaborativamente a distância.

Diante do exposto, este artigo tem o objetivo de investigar as concepções dos docentes e como tem sido a prática docente no processo de ensino a distância.

Embora as palavras “educação” e “ensino” tenham significados diferentes, não é faz parte do escopo deste artigo fazer esta diferenciação e, portanto, os termos “ensino a distância” e “educação a distância” são usados como equivalentes.



## **2 A Relação entre Concepções Pedagógicas e Prática Docente**

A palavra “concepção”, segundo o dicionário Michaelis, é entendida como a “faculdade de compreender as coisas; percepção” ou ainda uma “Imagem de uma coisa na mente”. Do ponto de vista sociológico, a expressão “concepção do mundo” é apresentada como uma “imagem subjetiva do mundo, concebida por um indivíduo ou grupo, de acordo com determinado ponto de vista”.

Neste mesmo sentido, Ponte (1992), além de afirmar que as concepções têm natureza cognitiva, defende que estas estruturam o sentido que as pessoas dão às coisas e agem como um bloqueador em relação a novas realidades ou problemas ao limitar as possibilidades de atuação e compreensão.

Para Ponte (1992, p. 1), “as concepções formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros)”. Santana e Borba (2010, p. 10) têm este mesmo entendimento ao explicar a concepção como “uma interiorização do saber e uma forma de mobilização própria a cada indivíduo”.

Mesquita et al (2010) apontam que as concepções influenciam as ações e as tomadas de decisões. Neste mesmo sentido, Bruner (2001, p.67), defende que “uma escolha de pedagogia inevitavelmente comunica uma concepção do processo de aprendizagem e do aprendiz. A pedagogia jamais é isenta. Trata-se de um meio que carrega sua própria mensagem”. A partir desta argumentação, percebe-se que o professor carrega dentro de si uma concepção pedagógica, que define a função dele mesmo, da instituição e do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Becker (1994), a prática docente está apoiada em três teorias epistemológicas (ideologias) chamadas de empirismo, apriorismo e construtivismo, sendo que a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento é determinada por estas ideologias. Cada uma destas ideologias tem correspondência direta com um modelo pedagógico, que poderá estar relacionado a mais de uma teoria pedagógica. Desta forma, apresenta-se o diretivismo como uma teoria pedagógica relacionada ao empirismo, o não-diretividade relacionado ao apriorismo e a pedagogia relacional associada ao construtivismo.

Kassick (2007) faz uma síntese destas três teorias pedagógicas associadas às suas respectivas epistemologias e aponta que para as pedagogias diretivas baseadas no empirismo, o conhecimento já existe na realidade exterior, cabe ao indivíduo apenas descobri-lo, e este tipo de educação tem como representantes as teorias pedagógicas Tradicional e Tecnicista.

Por outro lado, as pedagogias não-diretivas estão fundamentadas no ponto de vista apriorista ao



considerar que o conhecimento já existe e está pré-determinado no próprio sujeito. É oposta à pedagogia diretiva, pois considera que o aluno é capaz de aprender por si mesmo e o professor é visto como um facilitador da aprendizagem. Ao entender que o aluno já nasce, ou não, com a inteligência necessária para aprender, esta pedagogia é centrada no desenvolvimento da personalidade do aluno e tem como representantes a Escola Nova e a Concepção Humanista (KASSICK, 2007; BECKER, 1994, LIBÂNEO, 1986).

Por sua vez, as pedagogias relacionais são sustentadas pelo cognitivismo, ao considerar o conhecimento como uma construção contínua e fruto da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento (KASSICK, 2007). Assim, as práticas docentes que centralizam o processo de aprendizagem na relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, entendendo que o sujeito modifica o objeto e é modificado por ele na construção do seu conhecimento são chamadas de Pedagogia Cognitiva, Crítica ou Relacional (KASSICK, 2007; BECKER, 1994).

### **3 Os Fundamentos da Educação a Distância**

O decreto 5622/05, que regulamenta o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu Art. 1º define a educação a distância como:

uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A partir desta definição é possível perceber que a EAD, a exemplo da educação presencial ocorre a partir da interação de quatro elementos importantes: o espaço, o tempo, os alunos e professores e a utilização de meios e tecnologias de comunicação. O que, então, diferencia a educação a distância da educação presencial? A EAD está inserida num contexto chamado cibercultura, que segundo Levy (1997) é um conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem paralelamente ao crescimento do ciberespaço (um espaço de comunicação possibilitado pela interconexão mundial de computadores).

Quando atividades educacionais são realizadas com o auxílio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), observa-se que as atividades estão sujeitas a prazos, como no ensino presencial. Entretanto, o desenvolvimento das atividades não é obrigatoriamente realizado de forma sincronizada em uma data ou momento específico. A partir do novo entendimento do conceito de espaço e tempo, o ensino e a aprendizagem se desenvolvem em um contexto chamado de interação virtual.



O acesso às TIC's permite que professores e alunos busquem por informações e produzam conhecimento por meio do trabalho colaborativo, duas práticas que formam a base da EAD. Este novo contexto educacional se apoia naquilo que Castells (1999) chama de Paradigma da Tecnologia da Informação cuja matéria-prima é a informação.

Espera-se, que no EAD, ocorra a construção de um conhecimento que gerado agora pode ser disponibilizado por meio das TIC's e rapidamente modificado a fim de gerar novos conhecimentos nas mentes daqueles que se dispõem a contribuir com suas ideias. Portanto, o conhecimento gerado é o produto de experiências cognitiva e interativa. Algo muito parecido com as teorias de desenvolvimento de Piaget e Vygotski, conforme aponta Moreira (1995).

Este novo contexto espaço-temporal de ensino e aprendizagem a distância se afasta ideologicamente do empirismo e de apriorismo e se aproxima do construtivismo porque o EAD apoiado pelas TIC's possibilita práticas educacionais fundamentadas na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel et al. (1980), na visão interacionista-social de Vygotsky (1998), na teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994) e na teoria construtivista baseada nos trabalhos de Piaget (1985).

#### **4 Metodologia**

Este artigo é o resultado de uma pesquisa aplicada, que aborda o problema de forma qualitativa e quantitativa ao analisar os dados bibliográficos e os dados coletados por meio de um questionário elaborado através da ferramenta “Formulários Google” e enviado por e-mail aos professores participantes da pesquisa.

O questionário aplicado foi estruturado em três blocos a fim de definir o perfil dos participantes, identificar as concepções sobre o EAD e caracterizar como tem sido a prática docente nesta modalidade de ensino.

Não é possível definir a quantidade de professores que recebeu o questionário, pois ele foi enviado através de listas de e-mail que não são administradas pelo pesquisador. Entretanto, sabe-se que o formulário ficou disponível online a todos os participantes, do dia 20 de maio a 25 de junho de 2015 e, neste período, permitiu-se que novos participantes enviassem suas respostas. Além disso, foi permitido alteração das respostas àqueles participantes que desejaram fazê-lo. Ao final do período, observou-se que, foram recebidas e tabuladas, automaticamente, as respostas de 36 participantes.



## 5 Resultados e Discussões

### 5.1 Perfil dos Participantes

A maioria dos participantes leciona em cursos de graduação e pós-graduação. São 28 (78%) na graduação e 18 (50%) na pós-graduação. Perguntados sobre como eles chegaram ao EAD, 12 (33%) participantes responderam que foram convidados pela própria instituição na qual trabalhavam, 6 (17%) foram indicados por outros professores e 3 (8%) consideraram o EAD como mais uma oportunidade de trabalho. Quanto à formação voltada para o EAD, observa-se que 6 participantes (17%) não têm formação, 12 (33%) fizeram aperfeiçoamento ou extensão, 10 (28%) têm especialização e 8 (22%) têm mestrado ou doutorado.

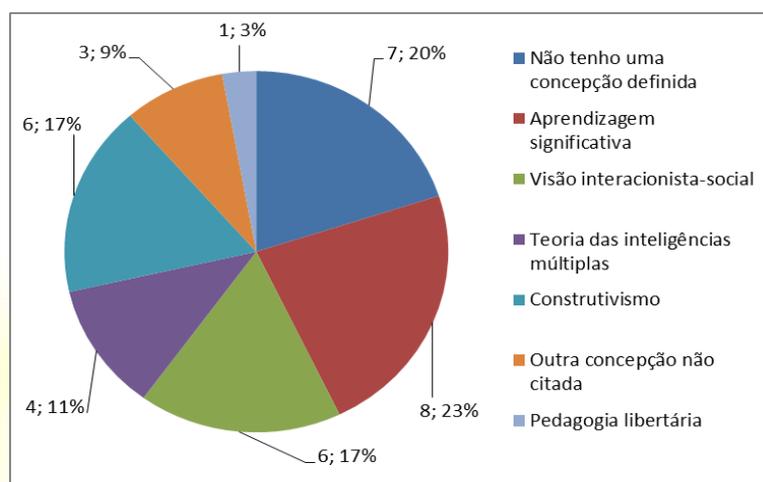
Destaca-se que a metade dos participantes possui formação lato senso (10 – 28%) ou stricto senso (8 – 22%) voltada para a docência no ensino superior, enquanto que a outra metade se divide entre aqueles que tiveram uma formação de aperfeiçoamento (12 – 33%) e aqueles que não têm formação na área (6 – 17%).

Quanto à área de conhecimento na qual os participantes atuam, 21 (58%) indicaram ciências humanas e 14 (39%) indicaram ciências sociais aplicadas e quanto ao tempo de experiência em docência no EAD, destaca-se que 19 (53%) têm entre 6 e 10 anos, 9 (25%) têm entre 1 e 5, e 4 (12%) têm entre 11 e 20 anos.

### 5.2 Concepção Pedagógica dos Participantes

Informações sobre a concepção pedagógica dos docentes podem ser observadas no Gráfico 1.

**Gráfico 1 - Sobre a concepção pedagógica dos participantes**



Fonte: O autor (2016)

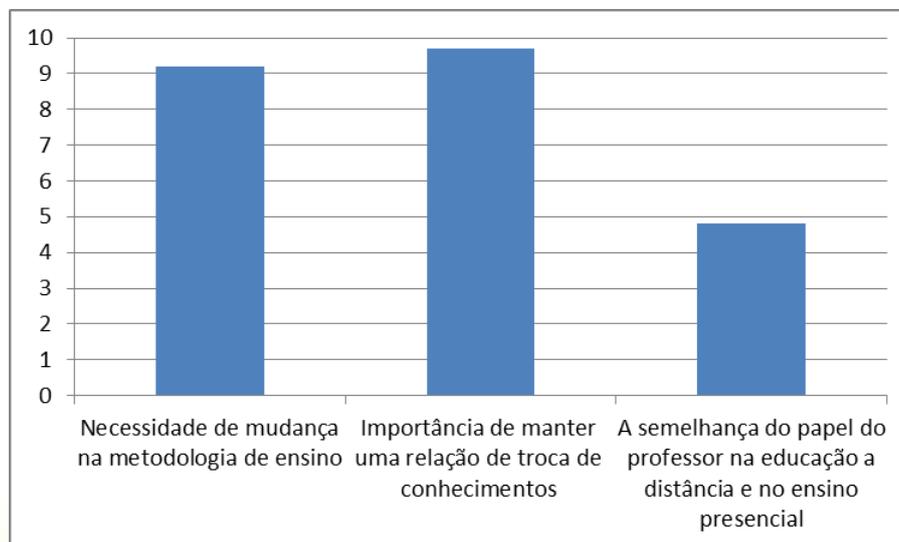


Percebe-se, a partir dos dados coletados, que 8 (23%) optaram pela aprendizagem significativa para definir sua concepção pedagógica, 6 (17%) consideram ter uma visão interacionista-social e outros 6 (17%) consideram adeptos do construtivismo, 4 (11%) se enquadram na teoria das inteligências múltiplas, e 3 (9%) consideram ter outra concepção pedagógica não citada pela pesquisa. Destaca-se que 7 (20%) dos participantes afirmam não ter uma concepção pedagógica definida.

### 5.2.1 A Metodologia e o Papel do Professor

Ao serem perguntados sobre a necessidade de mudança de metodologia do professor enquanto docente do EAD, as respostas dos participantes apresentaram um valor médio de 9,2 (considerando uma escala de 0 a 10, conforme mostrado no Gráfico 2). A importância de manter uma relação de troca de conhecimentos entre alunos e tutor no EAD foi considerada em 9,7. Quanto ao papel do professor na EAD ser o mesmo do ensino presencial, os participantes o avaliaram com um valor médio de 4,8.

**Gráfico 2 - A Metodologia e o Papel do Professor**



Fonte: O autor (2016)

Observa-se que, mesmo concordando que a metodologia do professor deve ser mudada ao atuar no ensino a distância, as participantes não têm certeza se o professor no EAD tem um papel diferenciado do professor na modalidade presencial. Esta segunda proposição pode ser explicada pelo fato de grande parte dos participantes terem uma concepção pedagógica relacional, em que, de



alguma forma, existe interação entre aluno, professor e o objeto de aprendizado.

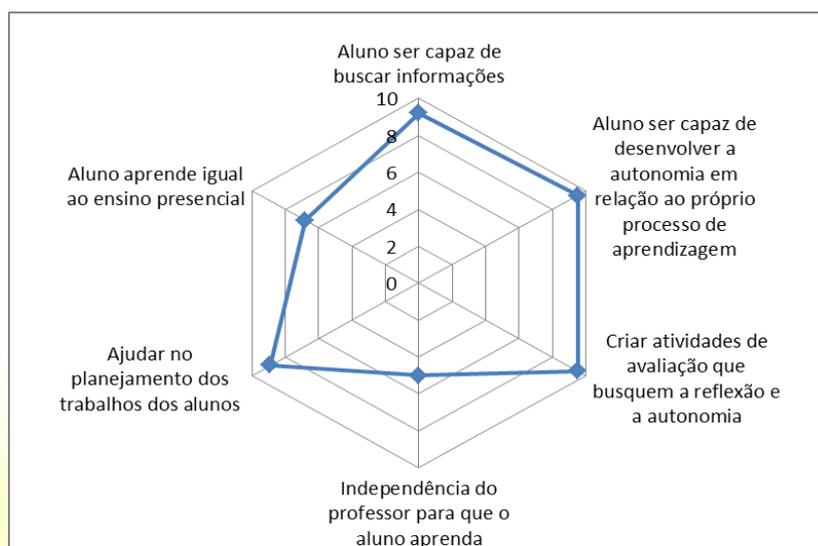
Esperar algo diferente disso é assumir uma concepção pedagógica que entenda o processo de ensino e aprendizagem com dependência exclusiva do professor (empirismo) ou do aluno (apriorismo). No aprendizado a distância existe uma interação entre as partes envolvidas que já tem sido entendida no ensino presencial pela concepção pedagógica da maioria dos participantes.

### 5.2.2 A Autonomia do Aluno

A importância de, para o aprendizado a distância, o aluno ser capaz de buscar e selecionar informações em diferentes fontes foi avaliado em 9,2 e a importância de, para o aprendizado à distância, o aluno ser capaz de desenvolver a autonomia em relação ao próprio processo de aprendizagem foi avaliado em 9,5. A importância de criar atividades de avaliação que busquem a reflexão e a autonomia no EAD foi avaliada em 9,5.

Entretanto, ao pensar na dependência do professor para que o aluno aprenda, as respostas dos participantes sinalizaram um valor médio de 5, e sobre a importância de ajudar no planejamento dos trabalhos dos alunos no EAD, as respostas indicaram um valor médio de 8,9. Quando perguntados se concordam que na modalidade a distância o aluno aprende igual ao ensino presencial, as respostas dos participantes apontam um valor médio de 6,8. Estes valores podem ser observados no Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Sobre a autonomia do aluno**



Fonte: O autor (2016)

Esperava-se que as médias das respostas para estas três últimas questões fossem mais próxima



de zero, pois quando se acredita que o aluno deve ter autonomia em relação ao próprio aprendizado considera-se que, (1) a dependência do professor deve ser reduzida e (2) há uma diferenciação no processo de aprendizado a distância e presencial.

### **5.2.3 O Trabalho em Equipe**

A importância de, para o aprendizado a distância, o aluno ser capaz de trabalhar em equipe foi avaliada em 7,7, a importância de solicitar trabalhos em equipe aos alunos foi avaliada em 7,1 e a importância de organizar grupos de estudos entre os alunos foi avaliada em 7,9. Observa-se que os valores atribuídos às diferentes perguntas sobre o trabalho em equipe, embora diferentes, são coerentes entre si, pois as respostas consideram igualmente importantes o aluno ser capaz de trabalhar em equipe, o professor solicitar trabalhos em equipe e a organização de grupos de estudos entre os alunos.

### **5.2.4 Sobre o Feedback aos Alunos**

Os participantes avaliaram em 9,6 a importância de criar situações de aprendizagens no EAD, em 9,3 a importância de construir diálogos significativos no EAD e em 9,2 a importância de participar dos fóruns a fim de animar o debate e permitir a interação entre os alunos no EAD. Quando perguntados sobre a importância de fazer uma devolutiva da correção de avaliações dos estudantes no EAD, as respostas dos participantes indicaram um valor médio de 9,7, sobre a importância de atualizar informações sobre o progresso dos alunos, as respostas indicaram uma média de 9,2, e sobre a importância de comentar sobre os trabalhos realizados pelos alunos, as respostas indicaram uma média de 9,5. Observa-se, a partir das respostas apresentadas, que os participantes concordam com a necessidade de feedback sobre o aprendizado dos alunos.

## **5.3 Atuação do Docente no Ensino a Distância**

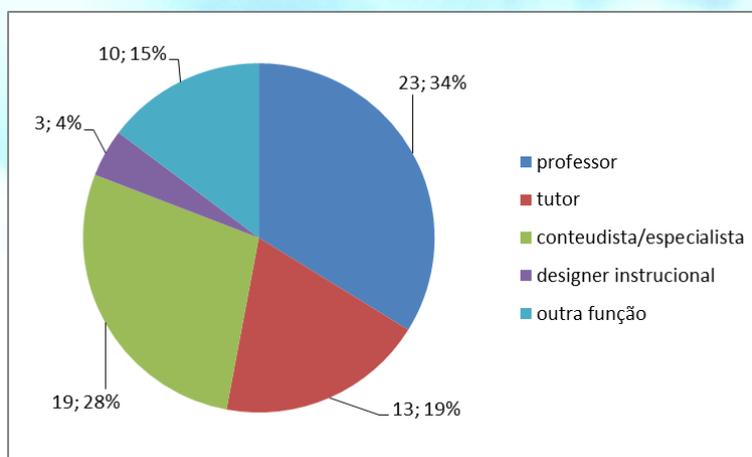
Foram apresentadas no questionário quatro opções de atuação no EAD. Pode ser observado no Gráfico 4 que, dos 36 participantes, 23 (64%) atuam como professores, 19 (52%) atuam como conteudista/especialista, 13 (36%) como tutor, 3 (8%) como designer instrucional e 10 (28%) desempenham outras funções.

Embora haja uma tentativa de diferenciação entre professor e tutor, o que não é o objetivo deste trabalho, nesta pesquisa, a palavra “tutor” indica a função de professor e vice-versa. No questionário constam opções de atuação diferentes porque alguns participantes podem se considerar



tutores enquanto que outros, professores, ainda que executem a mesma tarefa. Observa-se, então, que mais da metade dos participantes atua como professor ou tutor.

**Gráfico 4 – Sobre a atuação do docente**

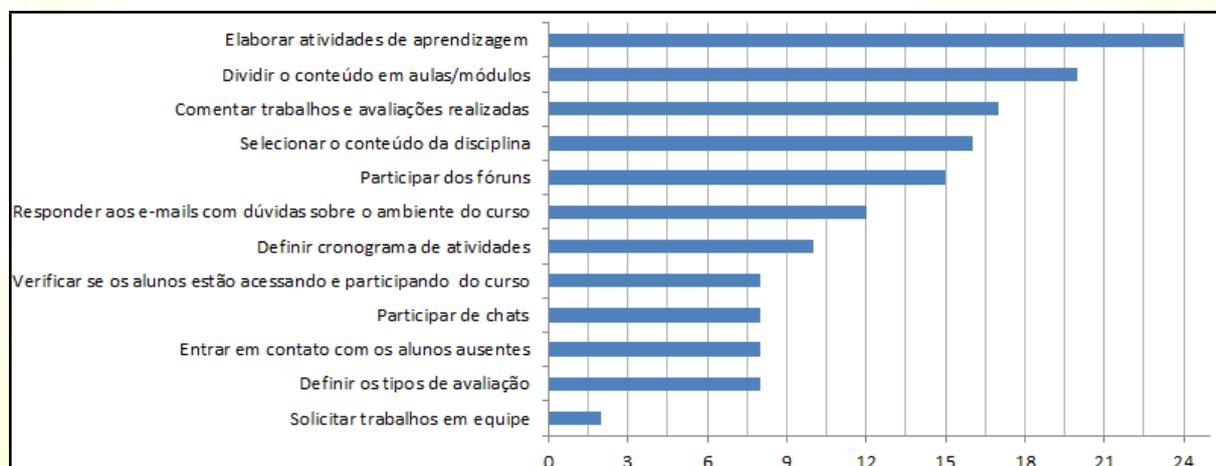


Fonte: O autor (2016)

Sobre o desenvolvimento de projeto de pesquisa para a construção de objetos de aprendizagem, 10 (28%) participantes afirmam estar desenvolvendo algum projeto, 13 (36%) não estão desenvolvendo, mas já desenvolveram, 12 (33%) nunca desenvolveram e apenas 1 participante não tem conhecimento sobre o que são objetos de aprendizagem.

Sobre as várias atividades desenvolvidas pelo professor no EAD, a pesquisa solicitou que fossem indicadas as 4 atividades nas quais os participantes têm mais experiência (Gráfico 5) e outras 4 nas quais eles têm menos experiência (Gráfico 6).

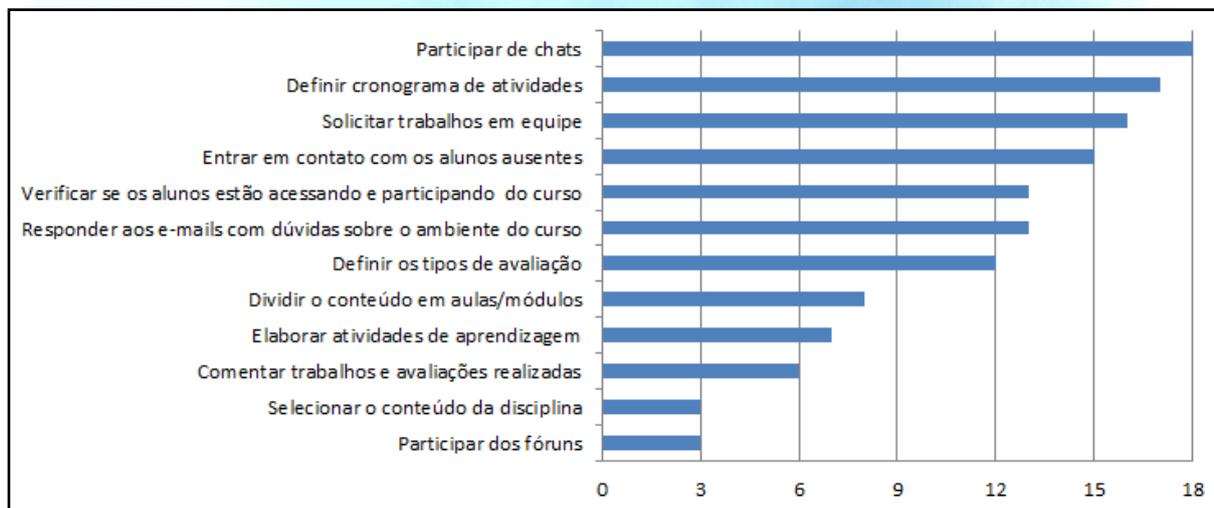
**Gráfico 5 – As atividades com mais experiência**



Fonte: O autor (2016)



**Gráfico 6 – As atividades com menos experiência**



Fonte: O autor (2016)

As quatro atividades indicadas como sendo as que os participantes têm mais experiência são “Elaborar atividades de aprendizagem” com 24 indicações, “Dividir o conteúdo em aulas/módulos” com 20, “Comentar trabalhos e avaliações realizadas” com 17 e “Selecionar o conteúdo da disciplina” com 16 indicações.

As quatro atividades indicadas como sendo as que os participantes têm menos experiência são “Participar de chats” com 18 indicações, “Definir cronograma de atividades” com 17, “Solicitar trabalhos em equipe” com 16 e “Entrar em contato com os alunos ausentes” com 15 indicações.

## **6 Considerações Finais**

Com base na pesquisa bibliográfica e na análise dos dados, avalia-se que as concepções do professor podem afetar suas práticas e fundamentar suas escolhas a partir de crenças e valores pessoais. Se por um lado, a concepção é um conhecimento que norteia a prática docente, do outro, o pensar sobre as práticas docentes interioriza saberes que são a fonte de novas concepções. Possivelmente, baseados em suas concepções pedagógicas, os docentes participantes da pesquisa compreendem e concordam que é importante, para o aprendizado, que o aluno busque informações diferenciadas, seja capaz de desenvolver a autonomia em relação ao próprio processo de aprendizado e que sejam criadas atividades que promovam a reflexão e a autonomia. Entretanto, algumas respostas apontam na direção de que o aluno precisa do professor para organizar seus trabalhos.



Outras questões, referentes às concepções dos docentes, que merecem destaque porque não estão claras entre os participantes, são: “Os alunos dependem do professor para aprender?” e “O aluno aprende no EAD da mesma maneira que no ensino presencial?”. Estas duas questões precisam ser mais bem esclarecidas por meio de pesquisas futuras.

Observou-se que há uma tendência, entre os participantes, no sentido de considerar o trabalho em equipe relevante para o aprendizado no EAD. Isto é positivo quando se considera que o aprendizado a distância ocorre colaborativamente numa sociedade em rede. Entretanto, se os fundamentos da EAD abrangem o trabalho colaborativo, a discussão de ideias, a reconstrução constante do conhecimento pelas sucessivas interações entre os alunos e objetos de conhecimento, considera-se que a prática docente no EAD precisa ser melhorada porque atividades importantes estão sendo deixadas de lado.

Constatou-se que a atividade “solicitar trabalhos em equipe” está entre as atividades nas quais os participantes tem menos experiência, junto com a “participação nos chats”. E embora não estejam na lista das atividades nas quais os docentes tem menos experiência, “participar de fóruns” e “definir os tipos de avaliação” também não estão entre as mais praticadas. O debate de ideias e a avaliação destas não deveriam ser atividades constantes no ambiente de EAD?

Por fim, observa-se que as concepções dos docentes sobre o EAD, em sua maioria, estão de acordo com a argumentação teórica apresentada como os fundamentos do EAD. Todavia, as práticas docentes não estão tão alinhadas quanto deveriam. Faz-se necessário que, na busca pela qualidade do ensino, os docentes e as instituições reflitam sobre seus métodos de ensino a fim de adequarem suas práticas às concepções pedagógicas adotadas.

## **Referências**

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro. Interamericana, 1980.

BECKER, Fernando. **O que é o construtivismo?** Ideias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Decreto nº 5622/05, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília : MEC, 2005.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.



GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

KASSICK, Clovis Nicanor. **Didática II: Livro didático**. Palhoça: UnisulVirtual, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

MESQUITA, M. G. B. F.; PAIXÃO, H.S; GOMES, P.N.N. Crenças e Concepções de Professores de Matemática Interferindo no Processo Ensino-Aprendizagem. In: X Encontro Nacional de Educação Matemática, 2010, Salvador. Anais... Salvador, 2010. Disponível em: <[http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/CC/T13\\_CC1675.pdf](http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/CC/T13_CC1675.pdf)> Acesso em: 10 ago 2015.

CONCEPÇÃO. In: DICIONÁRIO Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=concep%E7%E3o>>. Acesso em: 16 maio 2016.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagens**. São Paulo: EPU, 1995.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PONTE, J. P. **Concepções dos professores de Matemática e processos de formação**. In: BROWN, M.; FERNANDES, D.; MATOS, J. F.; PONTE, J. P. (Orgs.). (Orgs.). Educação matemática: temas de investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 185-239.

SANTANA, M. R. M.; BORBA, R. E. S. R. O Acaso, o Provável e o Determinístico: concepções e conhecimentos probabilísticos de professores do Ensino Fundamental. In: X Encontro Nacional de Educação Matemática, 2010, Salvador. Anais... Salvador, 2010. Disponível em: <[http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/CC/T3\\_CC998.pdf](http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/CC/T3_CC998.pdf)> Acesso em: 12 ago 2015

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.