



**UNISUL**

**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**

**VILSON LEONEL**

**TEORIAS DO CONHECIMENTO E QUADROS TEÓRICOS DE REFERÊNCIA EM  
TESES DE DOUTORADO SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL**

Tubarão

2013

**VILSON LEONEL**

**TEORIAS DO CONHECIMENTO E QUADROS TEÓRICOS DE REFERÊNCIA EM  
TESES DE DOUTORADO SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Letícia Carneiro Aguiar

Tubarão

2013



L61 LEONEL, Vilson, 1965-  
Teorias do conhecimento e quadros teóricos de referência em  
teses de doutorado sobre educação à distância no Brasil / Vilson  
Leonel; Orientadora: Leticia Carneiro Aguiar -- 2013.  
129 f. : il.; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa  
Catarina, Tubarão, 2013  
Inclui bibliografias

1. Teoria do conhecimento. 2. Educação à distância. 3.  
Materialismo histórico dialético. I. Aguiar, Leticia Carneiro II.  
Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em Educação.  
III. Título.

CDD (21. ed.) 121

À Margarete e ao Gabriel, por abrirem mão da minha presença em muitos momentos.

## **AGRADECIMENTOS**

À Margarete, minha esposa, que prestativamente leu os meus rascunhos, possibilitando-me clareza na redação das ideias.

Às professoras Alexandra Ferro de Melo, Janete Campos de Abreu Fernandes e Andréa Daltoé, pela colaboração na apresentação gráfica e produção escrita do trabalho.

À Universidade do Sul de Santa Catarina, por me haver concedido desconto nas mensalidades, viabilizando a minha formação de mestre.

À coordenação e aos professores do Curso de Mestrado em Educação, pela qualidade das aulas e do curso.

À professora Letícia Carneiro Aguiar, por compartilhar comigo seu conhecimento e pelas sugestões de leitura que me conduziram na pesquisa.

Ao acadêmico João Marcos P. Soares, pela colaboração na coleta de dados na Plataforma Lattes.

Aos meus irmãos Francisca Leonel e Joaci Leonel, pela manifestação de apoio durante a realização do curso.

A todos, muito obrigado!

“O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita”. (Karel Kosik).

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as teorias do conhecimento e os quadros teóricos de referência explicitados nas teses de doutorado sobre educação a distância no Brasil apresentadas entre 1997 e 2010 em Programas de Pós-Graduação e disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência e Tecnologia. A pesquisa orienta-se teórica e metodologicamente pela concepção de realidade baseada no materialismo histórico dialético. A coleta de dados ocorreu em três etapas distintas. Na primeira, foram catalogadas e analisadas, quantitativamente, as características de 315 teses e dissertações, constituindo um estudo exploratório que permitiu, numa segunda etapa, delimitar o tema e formular o problema da pesquisa. Na terceira etapa, foram catalogadas e analisadas, quantitativamente e qualitativamente, 30 teses. Os resultados evidenciam que 29 teses (97,7%) não explicitam a teoria do conhecimento; oito teses (26,7%) explicitam o quadro teórico de referência com base na tradição filosófica; 15 teses (50%) explicitam o referencial teórico com base em modelos, mapas, paradigmas ou esquemas conceituais; e, sete teses (23,3%) apenas apresentam revisão bibliográfica ou revisão de literatura sem referir nenhum quadro ou referencial teórico. A pesquisa ainda evidencia que do total de teses analisadas, 25 (83%) fizeram referência exclusiva à pesquisa qualitativa; uma tese (3%) à pesquisa quantitativa e quatro teses (14%) à articulação entre a pesquisa quantitativa e qualitativa. Os resultados permitem concluir que há um arrefecimento da teoria na produção do conhecimento em EaD e que os quadros teóricos de referência fundamentam-se no subjetivismo e no ceticismo epistemológico.

Palavras-chave: Teoria do conhecimento. Educação a Distância. Materialismo histórico dialético.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the theories of knowledge and the theoretical frameworks of reference explained in doctoral dissertations on distance education in Brazil presented between 1997 and 2010 in graduate Programs and available in Digital Library of Theses and Dissertations from the Brazilian Institute of Science and Technology of the Ministry of Science and Technology. The search is guided by theoretical and methodological conception of reality based on historical dialectical materialism. The search is guided by theoretical and methodological conception of reality based on historical dialectical materialism. The data collection occurred in three distinct stages. In the first, were catalogd and analyzed, quantitatively, the characteristics of 315 theses and dissertations, constituting an exploratory study that has allowed, in a second step, delimit the topic and formulate the research problem. In the third step, were catalogd and analyzed, quantitatively and qualitatively, 30 theses. The results show that 29 theses (97.7 %) did not explain the theory of knowledge; eight theses (26.7 %) explain the theoretical framework of reference based on philosophical tradition; 15 dissertations (50 %) explain the theoretical framework based on models, maps, paradigms or conceptual schemes; and seven theses (23.3 %) present only bibliographic review or revision of literature without refer to any instrument or theoretical framework. The survey also shows that of the total number of dissertations analyzed, 25 (83 %) had exclusive reference to qualitative research; a theses (3 %) the quantitative survey and four dissertations (14 %) the triangulation between the quantitative and qualitative research. The results allow us to conclude that there is a cooling of theory in knowledge production in Odl and that the theoretical frames of reference are based on subjectivism and epistemological skepticism

Keywords: Theory of knowledge. Distance Education. Historical dialectical Materialism.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Teses e dissertações, em EaD, disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010.....	23
Gráfico 2 - Teses e dissertações, em EaD, disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010, por ano de publicação .....	24
Gráfico 3 - Teses e dissertações em EaD, por categoria administrativa, disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010 .....	25
Gráfico 4 - Teses e dissertações em EaD, por Região do País, disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010 .....	26
Gráfico 5 - Teses em EaD, por categoria administrativa, disponibilizadas pelos PPGE na BDTD entre 1997 e 2010 .....	89
Gráfico 6 - Teses em EaD, por ano de publicação, disponibilizadas pelos PPGE na BDTD entre 1997 e 2010 .....	90
Gráfico 7 - Teses em EaD, por região do País, disponibilizadas pelos PPGE na BDTD entre 1997 e 2010 .....	91
Gráfico 8 - Explicitação das teorias do conhecimento nas teses de doutorado disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010.....	93
Gráfico 9 - Distribuição das teses por modalidade de pesquisa, disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010 .....	112

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Hierarquização das áreas do conhecimento .....	41
Quadro 2 - Matizes do positivismo .....	67
Quadro 3 - Matizes e Grupos da Fenomenologia .....	74
Quadro 4 - Características do materialismo histórico e do materialismo dialético .....	81
Quadro 5 - Características das teses disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010 que indicam um Quadro Teórico de Referência.....	96
Quadro 6 - Características das teses disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010 que indicam um referencial teórico .....	100
Quadro 7 - Diferenças entre a filosofia de Paulo Freire e a filosofia marxista .....	103
Quadro 8 - Características das teses disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010 que apenas apresentam revisão de literatura ou bibliográfica.....	109

## LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Áreas do Conhecimento do CNPq.....	42
Esquema 2 - Relação sujeito-objeto .....	47

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dissertações e teses em educação a distância disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010 .....	27
Tabela 2 - Teses e dissertações segundo as Grandes Áreas do conhecimento divulgadas na Plataforma Lattes entre 1997 e 2010 .....	42
Tabela 3 - Teses e dissertações, por área, da Grande Área Ciências Humanas divulgadas na Plataforma Lattes entre 1997 e 2010 .....	43
Tabela 4 - Teses e Dissertações da Área Educação divulgadas na Plataforma Lattes entre 1997 e 2010 .....	43
Tabela 5 - Teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação da Área Educação divulgadas na Plataforma Lattes entre 1997 e 2010 .....	44
Tabela 6 - Características das teses apresentadas em PPGes disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010 .....	88
Tabela 7 - Explicitação do Quadro Teórico de Referência das teses disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010 .....	95

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EaD - Educação a Distância

IBCIT - Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia

NTICs - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 PRODUÇÃO CIENTÍFICA <i>STRICTO SENSU</i> EM EaD: O CAMINHO PERCORRIDO PARA DELIMITAR O TEMA E FORMULAR O PROBLEMA</b> .....	20
2.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA <i>STRICTO SENSU</i> EM EaD .....	22
2.2 DISTRIBUIÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES POR TEMAS PESQUISADOS ...	26
<b>2.2.1 Avaliação da aprendizagem</b> .....	27
<b>2.2.2 Avaliação da educação a distância</b> .....	28
<b>2.2.3 Desenvolvimento e aplicação de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs)</b> .....	29
<b>2.2.4 Ensino-aprendizagem</b> .....	31
<b>2.2.5 Formação de professores</b> .....	32
<b>2.2.6 Formação profissional (educação corporativa)</b> .....	33
<b>2.2.7 Implantação da educação a distância</b> .....	34
<b>2.2.8 Material didático</b> .....	35
<b>2.2.9 Metodologia de ensino</b> .....	35
<b>2.2.10 Relação professor-aluno-agente organizacional</b> .....	36
<b>2.2.11 Políticas públicas em EaD</b> .....	37
<b>2.2.12 Teorias da educação e outros temas</b> .....	38
2.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA .....	40
<b>3 TEORIA DO CONHECIMENTO, QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA E REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	45
3.1 TEORIA DO CONHECIMENTO.....	45
<b>3.1.1 O ceticismo</b> .....	48
<b>3.1.2 O dogmatismo</b> .....	50
<b>3.1.3 O subjetivismo</b> .....	51
<b>3.1.4 O relativismo</b> .....	54
<b>3.1.5 O racionalismo</b> .....	57
<b>3.1.6 O empirismo</b> .....	59
<b>3.1.7 Crítica ao racionalismo e ao empirismo</b> .....	60
3.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA: QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA <i>VERSUS</i> REVISÃO DE LITERATURA.....	64

3.3 ENFOQUES QUE ORIENTAM AS PESQUISAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS: O POSITIVISMO, A FENOMENOLOGIA E O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO.....	66
<b>3.3.1 O Positivismo</b> .....	67
<b>3.3.2 A fenomenologia</b> .....	73
<b>3.3.3 O materialismo histórico dialético</b> .....	77
<b>4 TEORIA DO CONHECIMENTO E QUADROS TEÓRICOS DE REFERÊNCIA EM TESES DE DOUTORADO SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....	87
4.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS TESES DISPONÍVEIS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES .....	88
4.2 TEORIA DO CONHECIMENTO E QUADROS TEÓRICOS DE REFERÊNCIA SUBJACENTES ÀS TESES .....	92
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	114
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117
<b>APÊNDICES</b> .....	123
<b>Apêndice A - Lista de referências das teses pesquisadas</b> .....	124
<b>Apêndice B - Formulário de catalogação das teses e dissertações</b> .....	127
<b>Apêndice C - Formulário de catalogação das teses por Programa de Pós-Graduação</b>	128
<b>Apêndice D - Formulário de catalogação das teses por Teoria do Conhecimento e Quadro Teórico de Referência</b> .....	129

## 1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD), no Brasil, ao longo dos últimos anos, vem se expandindo e se consolidando como modalidade de ensino presente em diversas universidades públicas e privadas. Conforme o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAED) e o Censo do Ensino Superior 2010, do Ministério da Educação (MEC), divulgado em outubro de 2011, no Brasil, a procura pelos cursos na modalidade a distância foi maior que a procura pelos cursos presenciais. Entre 2009 e 2010, enquanto o crescimento dos cursos presenciais foi de 6,45%, na modalidade a distância, o crescimento foi de 10,9%. Neste período, 930,2 mil alunos procuraram cursos de graduação e 150 mil procuraram cursos de pós-graduação. (BRASIL; INEP, 2011)

A legislação brasileira sobre ensino a distancia tem seu início com a Constituição Federal de 1988 que estabelece no Inciso II do Artigo 206 “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). É com inspiração neste princípio que os legisladores propõem a legalização desta modalidade de ensino a partir do Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996<sup>1</sup>.

Com a legalização, as políticas públicas passaram a ganhar força na primeira década dos anos 2000, principalmente com a criação de programas de formação de professores a distância, na concepção de formação continuada. O Programa Pró-Licenciatura, criado em 2005, pela Resolução CD/FNDE nº 34/05<sup>2</sup> e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800/06, em 2006<sup>3</sup>, constituíram o marco da institucionalização da EaD como política pública<sup>4</sup>. (BRASIL, 2005; BRASIL, 2006a).

A expansão da educação a distância chama a atenção de inúmeros pesquisadores que procuram investigar as questões relacionadas a esta modalidade de ensino. Assim, surgem pesquisas que abordam questões que vão do espaço virtual de aprendizagem, destacando-se principalmente problemas relacionados a metodologias de ensino, objetos de aprendizagem, relação professor-aluno, avaliação da aprendizagem, até questões mais amplas e complexas

<sup>1</sup> “Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. [...]” (BRASIL, 1996).

<sup>2</sup> Oferecer cursos de licenciatura a professores em exercício nas séries finais do ensino fundamental, sem formação específica.

<sup>3</sup> A UAB foi criada com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País

<sup>4</sup> Art. 1º [...] Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, **prioritariamente**, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; [...] (BRASIL, 2006<sup>a</sup>, grifo nosso).

que buscam compreender em que medida esse processo de expansão está em consonância com a também expansão e reestruturação do modelo produtivo capitalista. Em síntese, na proporção da expansão da educação a distância, crescem também os estudos sobre as questões educacionais ensejadas por esta modalidade de ensino.

A escolha do tema *Teorias do conhecimento e quadros teóricos de referência em teses de doutorado sobre educação a distância no Brasil* surgiu a partir da aproximação deste pesquisador com a educação a distância desde 2004. A experiência de produzir livros didáticos em co-autoria com outros professores e a docência no Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA), na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) exigiu o enfrentamento de questões educacionais, envolvendo inúmeros problemas que suscitaram respostas por meio da investigação científica.

A opção por estudar as teorias do conhecimento e os quadros teóricos de referência deu-se, inicialmente, a partir da constatação de inúmeras possibilidades teóricas de abordagem da EaD e da curiosidade em saber se o tema “teorias da educação em Educação a Distância”, constituía uma preocupação dos pesquisadores da educação. Entretanto, no processo de amadurecimento que deu origem a esta pesquisa, optou-se por investigar as questões gnosiológicas presentes nas concepções de conhecimento que fundamentam a produção *stricto sensu*.

Decorrente desse processo, problematizou-se a questão de pesquisa que será objeto de estudo nesta dissertação: **As teses de doutorado, em EaD, disponíveis entre 1997 e 2010 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBCT), explicitam as teorias do conhecimento que fundamentam o processo de investigação e a análise do objeto de estudo?** Subsidiariamente ainda questiona-se: **Quais são os quadros teóricos de referência subjacentes à produção das teses?**

As respostas para estas questões exigem que se alcancem os seguintes objetivos:

- a) analisar as ideias fundantes do ceticismo, do dogmatismo, do subjetivismo, do relativismo, do racionalismo e do empirismo, tomando como referência os pressupostos gnosiológicos do materialismo histórico dialético;
- b) analisar as ideias fundantes sobre a concepção de produção de conhecimento do positivismo e da fenomenologia, tomando como referência os pressupostos gnosiológicos do materialismo histórico dialético;
- c) analisar as características gerais das teses, destacando a produção científica segundo a categoria administrativa, o ano de publicação, a região do país, os

- principais temas pesquisados, a explicitação (ou não) das teorias do conhecimento e a explicitação (ou não) dos quadros teóricos de referência;
- d) analisar as teses destacando as razões apresentadas para as posições assumidas no âmbito das teorias do conhecimento e dos quadros teóricos de referência;
  - e) analisar as abordagens metodológicas explicitadas e suas respectivas vinculações com os quadros teóricos de referência, bem como as teorias do conhecimento;
  - f) refletir sobre as consequências no âmbito ontognosiológico das posições epistemológicas assumidas nas teses, tomando como referência a concepção de produção de conhecimento do materialismo histórico dialético.

Esta dissertação orienta-se teórica e metodologicamente pela concepção de realidade baseada no materialismo histórico dialético que, diferentemente das posições relativistas e ceticistas, preconiza que a realidade é cognoscível e que é possível conhecer a essência dos objetos. A produção dialética do conhecimento, sob esse prisma, ascende do abstrato ao concreto, da aparência para a essência. A apreensão do conhecimento começa pelo nível mais simples, a partir das sensações e percepções do real, até alcançar, por intermédio das mediações e contradições a sua concreticidade. Segundo Marx (1983, p. 14), “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação”.

Esse movimento do abstrato ao concreto, da aparência à essência conduziu metodologicamente o processo de investigação do objeto de estudo desta dissertação, considerando-se que, para delimitar o tema da pesquisa e chegar ao nível de totalização desejável, foram necessárias aproximações, mediações identificação de contradições e criação de categorias de conteúdo para a análise do objeto.

Assim, foi necessário realizar um estudo exploratório na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia para conhecer as características gerais das teses e dissertações sobre Educação a Distância, disponíveis a partir da LDB n. 9394/96, até o final da primeira década do Século XXI. Com base no conhecimento quantitativo dessas características, foi possível delimitar o tema da dissertação, que busca conhecer não só as características quantitativas, mas também qualitativas das teses de doutorado disponíveis na mesma base de dados e no mesmo espaço temporal.

Finalizado o estudo exploratório, mas ainda na fase do aparente e do abstrato, buscaram-se as primeiras aproximações no campo teórico. Para tanto, foi necessário resgatar as ideias básicas fundamentais às questões gnosiológicas que presidem a produção do conhecimento no campo da Educação a Distância. Sobre essa questão compartilha-se a posição de Kosik (1995, p. 43, grifo nosso), cujo pensamento foi epigrafado nesta dissertação, para o qual **“O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita”**. Nessa perspectiva, apresentam-se diferentes posições gnosiológicas sobre a origem do conhecimento, sobre o caminho metodológico utilizado para que as informações colhidas na pesquisa científica se transformem em juízos e sobre a postura do sujeito cognoscente diante do objeto cognoscível. Os céticos, os dogmáticos, os subjetivistas, os relativistas, os racionalistas, os empiristas, os idealistas e os materialistas apresentam diferentes respostas para as questões aqui levantadas e apontam diferentes concepções de conhecimento e de realidade.

A coleta de dados foi realizada no âmbito da produção *stricto senso* dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), *locus* privilegiado não só para a formação científica, mas para a produção e circulação de ideias que possam contribuir para a educação. A finalidade precípua de qualquer PPGE é produzir e refletir criticamente teorias que possam contribuir para o avanço do saber e para a práxis educativa. Além disso, a pós-graduação é um campo fértil para os enfrentamentos epistemológicos que apontam para diferentes concepções de conhecimento e de realidade que se expressam na contemporaneidade.

O processo de coleta e registro dos dados foi planejado em três etapas distintas. Na primeira, de estudo exploratório, cujo objetivo foi conhecer a produção científica *stricto senso* no Brasil, utilizou-se uma planilha, conforme modelo constante no Apêndice B, para o registro das principais características e de categorias de conteúdo de 315 teses e dissertações disponíveis na BDTD. Na segunda, cujo objetivo foi delimitar o tema e formular o problema, utilizou-se uma planilha para separar as teses e dissertações por Grande Área do Conhecimento, Área do Conhecimento e Programas de Pós-Graduação, divulgadas na plataforma Lattes, conforme modelo constante no Apêndice C. Na terceira etapa, cujo objetivo foi conhecer as teorias do conhecimento e os quadros teóricos de referência subjacentes às teses, utilizou-se uma planilha conforme modelo constante no apêndice D.

O desenvolvimento desta dissertação foi estruturado em três capítulos. Inicialmente apresentam-se as características gerais das teses e dissertações disponíveis na BDTD, extraídas do estudo exploratório; em seguida discorre-se sobre as ideias básicas das

principais teorias do conhecimento que fundamentam a concepção gnosiológica de realidade e de produção de conhecimento dos pesquisadores; e, por último, analisam-se as concepções de conhecimento e as consequências no âmbito ontognosiológico das posições epistemológicas assumidas nas teses, tomando como referência a concepção de produção de conhecimento do materialismo histórico dialético.

## **2 PRODUÇÃO CIENTÍFICA *STRICTO SENSU* EM EaD: O CAMINHO PERCORRIDO PARA DELIMITAR O TEMA E FORMULAR O PROBLEMA**

Este primeiro capítulo aborda a produção científica *stricto sensu* em EaD no Brasil, buscando enfatizar as principais características dessa modalidade de ensino no período de 1997 a 2010.

As revisões bibliográficas “tradicionais” no estudo da educação a distância ou de qualquer área do conhecimento procuram estabelecer o “estado da arte” em torno do objeto de estudo. Apontam lacunas, retrospectos históricos, concepções teóricas e são importantes e necessárias na investigação de qualquer problema, entretanto, circunscrevem-se à abrangência do objeto delimitado. Essa limitação, muitas vezes, impede que o pesquisador tenha uma visão mais ampla das questões relacionadas ao problema pesquisado. Daí a necessidade de realização de pesquisas, cujo objeto de estudo seja a própria pesquisa, ou seja, a metapesquisa. É exatamente nesse contexto que se justifica a realização deste estudo exploratório, pois se pretende investigar a produção *stricto sensu* no Brasil, em Educação a Distância, tomando-se como referência as teses e dissertações disponíveis na BDTD, hospedadas no site do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBCT), órgão mantido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Justifica-se a realização deste estudo, portanto, para que se tenha uma visão geral das principais características da produção acadêmica, em nível de pós-graduação, dos últimos 3 anos do século XX até o final da primeira década do século XXI. Com este estudo exploratório, pretende-se estabelecer parâmetros que possam viabilizar a delimitação do tema e a formulação do problema da presente pesquisa. Este capítulo tem como objetivo geral, portanto, conhecer as principais características da produção científica brasileira, em nível de pós-graduação, *stricto sensu*, em educação a distância, disponível na BDTD no período de 1997 a 2010 e, como objetivos específicos:

- a) determinar a evolução quantitativa da produção científica em EaD (teses e dissertações), por ano de publicação, a partir da regulamentação da EaD no Brasil, com a LDB n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 até o ano de 2010;
- b) identificar os temas em educação a distância pesquisados com mais frequência pelas teses e dissertações;
- c) associar a produção de teses e dissertações em educação a distância com a organização acadêmica universitária: federal, estadual, particular em sentido estrito, confessional e comunitária;

- d) relacionar a produção teses e dissertações em educação a distância com as regiões do país;
- e) situar as teses e dissertações segundo as áreas do conhecimento estabelecidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Grande área, Área, Subárea e Especialidade;
- f) Identificar as teses e dissertações disponíveis nas áreas da Grande Área Ciências Humanas;
- g) Distribuir as **teses** por programas de pós-graduação da Área Educação, da Grande Área Ciências Humanas;
- h) Distribuir as **teses** dos programas de pós-graduação em educação por categoria administrativa, ano de publicação, região do país e categorias.

O delineamento metodológico da pesquisa assume caráter de estudo exploratório, descritivo, documental e quantitativo. Exploratório porque visa proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo e conhecer as características das variáveis que se deseja investigar; descritivo, porque analisa, registra e correlaciona variáveis sem manipulá-las e sem a interferência do investigador, que apenas descreve a frequência com que o fenômeno ocorre; documental, porque utiliza fontes primárias (teses e dissertações) que ainda não tiveram tratamento analítico; e, quantitativo, porque as características das teses e dissertações serão apresentadas estatisticamente por meio de representações gráficas

O ano escolhido para o início da coleta de dados justifica-se em razão da regulamentação da EaD no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996. A partir dessa data, as universidades começaram a elaborar os projetos para a oferta de cursos e disciplinas em EaD e o tema “Educação a Distância” passou a ser objeto de estudo nos programas de pós-graduação. O período escolhido para encerrar a coleta de dados se deu em decorrência do fechamento da primeira década do século XXI. A amostra de teses e dissertações defendidas, nesse período, é suficiente para o conhecimento das principais características desse tipo de produção acadêmica nesta primeira década.

Os dados foram coletados na BDTD<sup>5</sup> e, de forma complementar, na Plataforma Lattes<sup>6</sup>. A BDTD foi escolhida, pois é a base de dados digital que disponibiliza teses e

---

<sup>5</sup> BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/busca?q=>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

<sup>6</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Currículo Lattes**. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

dissertações com texto integral. Todavia, mesmo vinculadas à BDTD, algumas instituições apenas disponibilizam o resumo, pois o acesso ao texto completo é controlado pela própria instituição que exige o cadastramento. A pesquisa foi realizada utilizando o formulário de procura avançada a partir do assunto “Educação a Distância” e com o limite ano de defesa “a partir de 1996 até 2011”. O limite “ano de defesa” não é compatível com os anos de delimitação da pesquisa (1997 a 2010), pois se verificou, depois de muitas tentativas, que o sistema da BDTD exclui automaticamente da busca o ano inicial e final que fora digitado. Assim, para recuperar teses e dissertações do ano de 1997 foi necessário digitar “1996” (um ano antes) e para recuperar as teses e dissertações de 2010 foi necessário digitar “2011” (um ano depois). Não há no site da BDTD nenhuma orientação sobre esse “segredo” de busca.

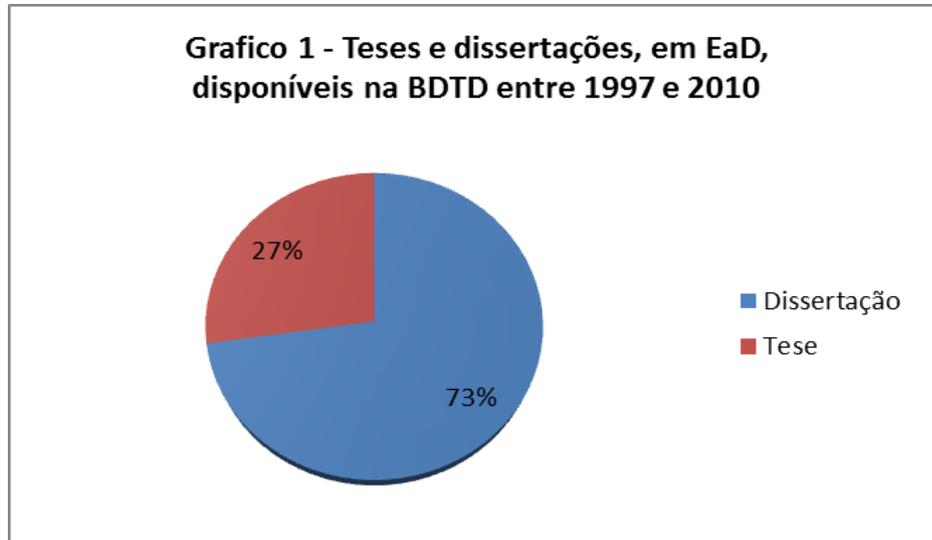
Com a digitação dos parâmetros de busca foram encontradas 315 teses e dissertações. As informações foram colhidas a partir da leitura do resumo, descritores, sumário e introdução, sendo catalogadas as seguintes informações: título, autoria, tipo de trabalho (tese ou dissertação), origem administrativa das IES, ano de defesa, tema da pesquisa, região do país e estado da federação. Os dados foram registrados e codificados em planilha Excel, versão 2007, de onde foram confeccionados gráficos e tabelas para posterior análise e interpretação da plataforma.

Este capítulo foi estruturado em quatro seções. Na primeira e segunda apresentam-se as características gerais da produção teses e dissertações em EaD no Brasil e a distribuição das *teses* e *dissertações* por categorias de estudo. Na terceira apresenta-se a trajetória percorrida para delimitar o tema desta dissertação e na quarta apresentam-se, especificamente, as características gerais das *teses* apresentadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação entre 1997 e 2010 que serão objeto de análise no último capítulo deste trabalho.

## 2.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA *STRICTO SENSU* EM EaD

As principais características da produção científica *stricto sensu*, abordadas neste primeiro capítulo, estão relacionadas ao percentual de teses e dissertações produzidas entre os anos de 1997 a 2010, à distribuição da produção científica por ano de publicação, à categoria administrativa universitária por região do país e à distribuição das teses e dissertações por tema de pesquisa.

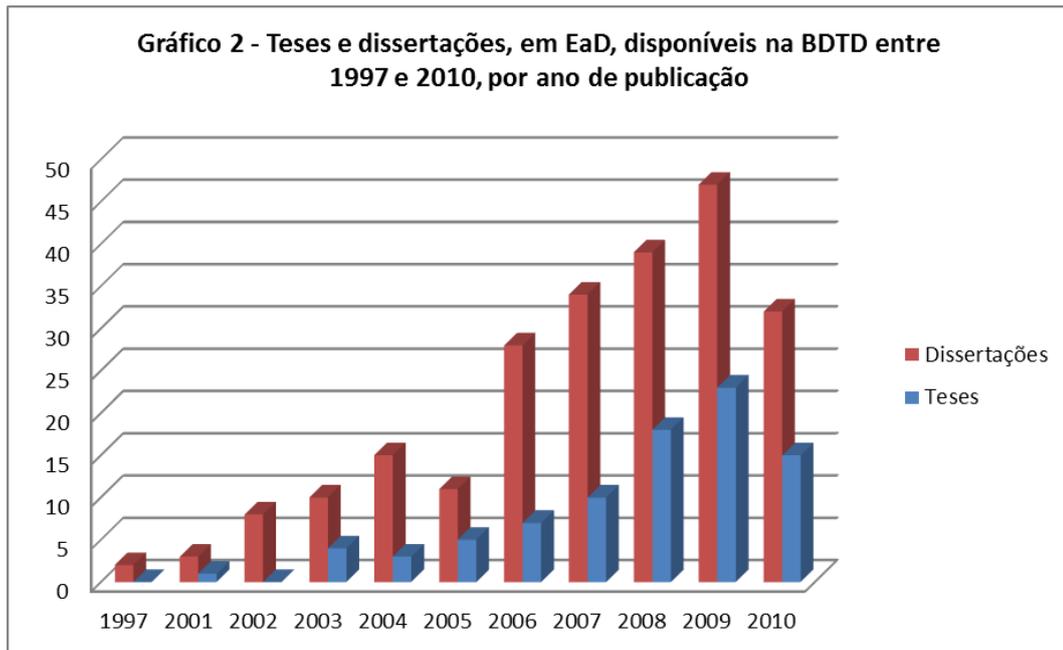
A BDTD registra, no período de 1997 a 2010, 315 trabalhos em educação a distância. Conforme demonstra o gráfico 1, foram disponíveis 228 dissertações (73%) e 87 teses (27%).



Fonte: pesquisa realizada pelo autor.

A produção *stricto sensu* em EaD é relativamente proporcional ao número de cursos de pós-graduação em educação no Brasil. Conforme dados disponíveis no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2012, havia no Brasil, reconhecidos, em educação, 106 cursos de mestrado e 55 cursos de doutorado (BRASIL, 2012). Mesmo havendo esta proporcionalidade, vale ressaltar que nem todos os trabalhos catalogados, neste estudo exploratório, foram provenientes de programas de pós-graduação em educação, pois o tema “Educação a Distância” também é objeto de investigação de programas de pós-graduação de outras áreas do conhecimento.

A produção de teses e dissertações evoluiu gradativamente entre os anos de 1997 a 2010. Após a regulamentação da EaD, com a LDB/96, as primeiras dissertações foram apresentadas no ano de 1997 e a primeira tese doutoral no ano de 2001. Conforme apresenta o gráfico 2, o período de maior expansão do ensino a distância no Brasil ocorre a partir do ano 2006, justamente o ano em que foi instituída a Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 e pela Portaria n. 873, de 7 de abril de 2006, que autoriza a oferta de cursos superiores a distância pelas universidades federais (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b). É digno de se registrar também a criação, em 2004, da Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores, criada com o objetivo de contribuir com a formação de professores e alunos, sendo uma de suas finalidades a produção de materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais. (BRASIL, 2013).



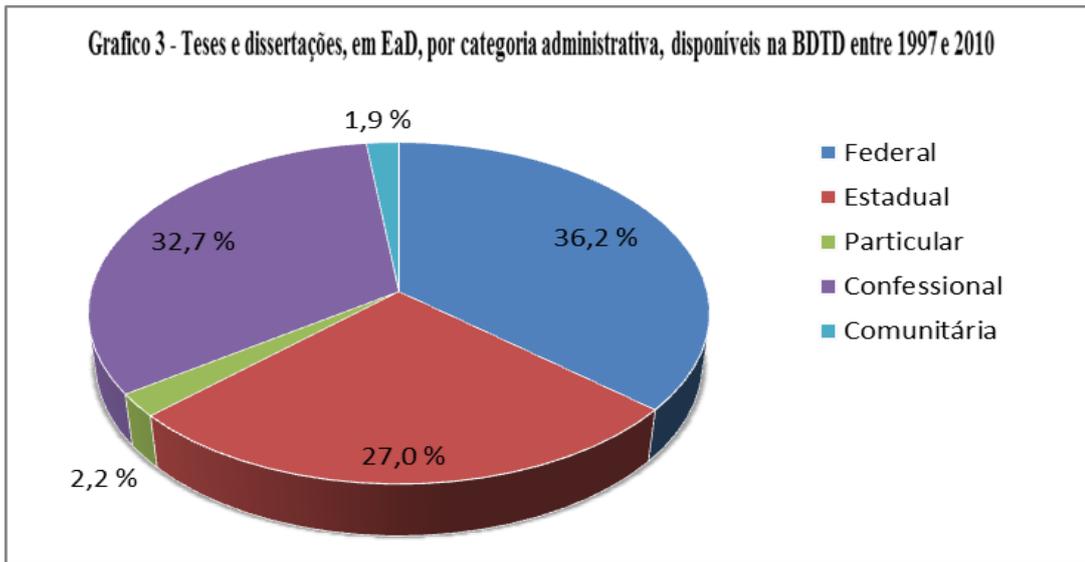
Fonte: pesquisa realizada pelo autor.

A produção dos últimos 4 anos (2006 a 2010), conforme demonstra o gráfico 2, equivale a 80% do total das teses e dissertações disponíveis na BDTD. Esse dado demonstra que o aumento da produção científica está diretamente relacionado com a expansão da EaD no Brasil. Dados do Censo da Educação Superior de 2010, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam que a educação a distância já responde por 14,6% das matrículas nos cursos de graduação do país. (BRASIL, 2011).

Em decorrência da limitação deste estudo exploratório não cabe aqui um aprofundamento das causas da expansão da educação a distância no Brasil, porém, não se pode deixar de mencionar a estreita relação com as políticas neoliberais a partir de indicadores que redefinem as instituições nos parâmetros do sistema capitalista: planejamento, flexibilidade no funcionamento dos cursos, produtividade, uso de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), racionalização de custos e lucratividade.

Vale ressaltar que a redução da produção científica no ano de 2010, em relação aos anos anteriores, não retrata, necessariamente, um decréscimo de apresentação de teses e dissertações, mas, provavelmente, refere-se ao fato de que as bases de dados dos programas de pós-graduação, que se vinculam à BDTD, não tenham sido totalmente alimentadas até o período final de coleta de dados, o que aconteceu em setembro de 2011.

A produção acadêmica por categoria administrativa está distribuída conforme apresenta o gráfico 3:



Fonte: pesquisa realizada pelo autor.

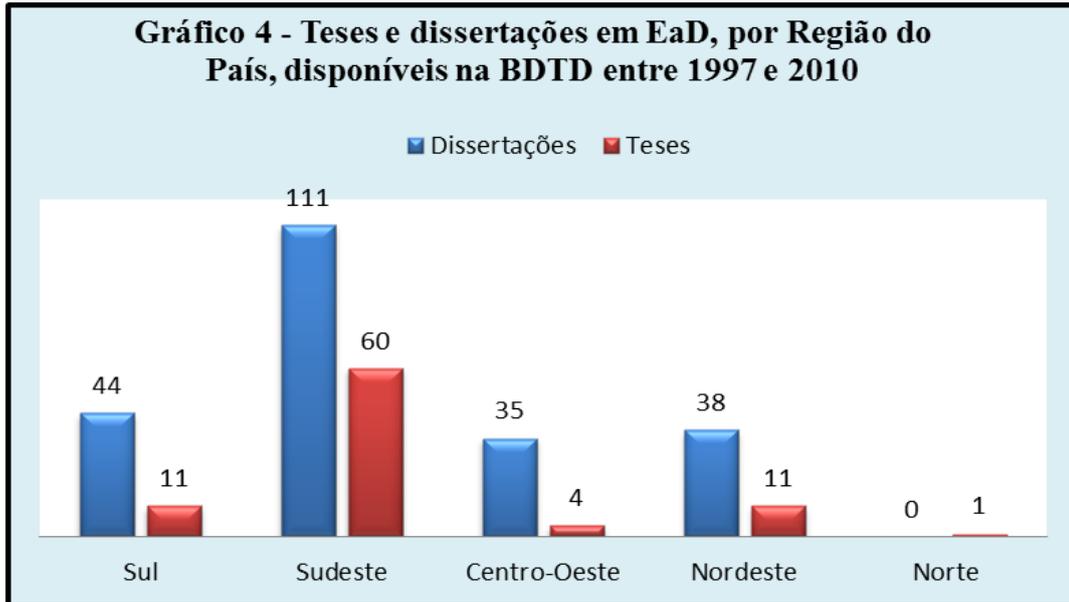
Entre as universidades federais, foram catalogados 114 trabalhos (36,2%), dos quais 22 são teses e 92 são dissertações, produzidas por 27 instituições. As três instituições que mais produziram foram: Universidade de Brasília (23), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (14) e Universidade Federal da Bahia (10).

Entre as universidades confessionais, foram catalogados 103 trabalhos (32,7%), dos quais 30 são teses e 73 são dissertações, produzidas por 13 instituições. As instituições que mais produziram foram: PUC/SP (35), PUC/RS (17) e PUC/RIO (14).

Entre as universidades estaduais, foram catalogados 85 trabalhos (27%), dos quais 35 são teses e 50 são dissertações, produzidos por quatro instituições. A Universidade de São Paulo foi a instituição que mais produziu (80), seguida da Universidade do Rio de Janeiro (3), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (1) e da Universidade Estadual Norte Fluminense (1). Entre as 50 instituições catalogadas, a USP foi a que mais produziu e é responsável pela publicação das primeiras dissertações e teses em educação a distância disponibilizadas na BDTD.

Por fim, entre as universidades particulares em sentido estrito, foram catalogadas sete dissertações (2,2%), produzidas por quatro instituições. A universidade que mais produziu foi a Universidade de Fortaleza com quatro trabalhos. Entre as universidades comunitárias foram catalogadas seis dissertações (1,9%) produzidas por três instituições. A universidade que mais produziu foi a Universidade Tuiuti do Paraná com três trabalhos.

Outra característica da produção científica *stricto sensu* da educação a distância no Brasil diz respeito à distribuição das teses e dissertações por região do país.



Fonte: pesquisa realizada pelo autor.

Conforme o Gráfico 4, a Região Sudeste é responsável por 54,6% do total de trabalhos disponíveis na BDTD (111 dissertações e 60 teses). Foram catalogadas 17 instituições e o Estado de São Paulo (140), seguido de Rio de Janeiro (23), foram os estados que mais produziram. A Região Sul é responsável por 17,5% do total de trabalhos (44 dissertações e 11 teses). Foram catalogadas 13 instituições e o Estado do Rio Grande do Sul é o Estado que mais produziu, 89,1% da produção da região. A Região Nordeste produziu 15,5% do total de trabalhos (38 dissertações e 11 teses). Foram catalogadas 10 instituições e os estados da Bahia (11), Alagoas (9) e Ceará (9) foram os que mais produziram. A Região Centro-Oeste produziu 12,4% do total dos trabalhos (35 dissertações e 4 teses). Foram catalogadas sete instituições e o Distrito Federal é responsável por 75,7% da produção da região. A Região Norte registrou apenas a publicação de um trabalho. Trata-se de uma dissertação de mestrado apresentada em 2007 na Universidade Federal do Pará.

## 2.2 DISTRIBUIÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES POR TEMAS PESQUISADOS

As teses e dissertações armazenadas na BDTD foram distribuídas em 12 categorias, a saber: avaliação da aprendizagem; ensino-aprendizagem; metodologia de ensino; desenvolvimento e aplicação de NTICs; material didático; formação profissional (educação corporativa); avaliação da EaD; relação professor-aluno-aluno-agente organizacional; implantação da EaD; formação de professores; políticas públicas em EaD e teorias da educação. Segundo Kuenzer (1998, p. 62 apud MASSON, 2012) são “categorias de conteúdo

dizem respeito à especificidade do objeto investigado e das finalidades da investigação, com o seu devido recorte temporal e delimitação do tema a ser pesquisado.”

A tabela 1 distribui as teses e dissertações por temas e o percentual de cada tema em relação ao total dos trabalhos pesquisados.

Tabela 1 – Dissertações e teses em educação a distância disponíveis BDTD entre 1997 e 2010.

TEMAS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL	%
Avaliação da aprendizagem	16	05	21	6,7
Avaliação da educação a distância	27	06	33	10,5
Desenvolvimento/aplicação de Tecnologias	34	09	43	13,7
Ensino-aprendizagem	13	05	18	5,7
Formação de professores	37	17	54	17,1
Formação profissional (educação corporativa)	25	10	35	11,1
Implantação da EAD	10	07	17	5,4
Material didático	11	04	15	4,8
Metodologia de ensino	23	13	36	11,4
Relação professor-aluno-aluno-agente organizacional	12	05	17	5,4
Políticas públicas em EaD	5	03	08	2,5
Teorias da educação	01	00	01	0,3
Outros	14	03	17	5,4
<b>TOTAL</b>	<b>228</b>	<b>87</b>	<b>315</b>	<b>100</b>

Fonte: pesquisa realizada pelo autor.

Segue uma sucinta análise de cada tema pautada na definição operacional que serviu de parâmetro para a inclusão das teses e dissertações em cada categoria.

### 2.2.1 Avaliação da aprendizagem

A preocupação com a aprendizagem sempre foi uma questão central entre os docentes de todas as áreas de ensino. Acompanhar a evolução dos alunos e verificar a assimilação do conhecimento não é uma das tarefas mais fáceis. Assim como as demais categorias deste estudo exploratório (temas de pesquisa em EaD), é possível conceituar a avaliação da aprendizagem em várias abordagens: tradicional, comportamentalista, cognitivista, sócio-cultural, dentre outras. Entretanto, optou-se por uma definição de caráter geral, sem vinculação com nenhuma abordagem educacional específica.

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem pode ser definida como um conjunto de procedimentos que visam verificar a apropriação do conhecimento dos discentes. Esteban (2010) propõe a seguinte definição:

Processo intencional e sistemático de coleta, análise e interpretação de informações sobre conhecimentos, capacidades, atitudes e processos cognitivos dos sujeitos, em que se estima o valor ou mérito desses processos e/ou resultados, com a finalidade de produzir conhecimento para orientar a tomada de decisões relativas ao processo educacional [...].

Com base nos parâmetros dessa definição, foram catalogadas 16 dissertações e 5 teses que investigaram a avaliação da aprendizagem no ensino a distância. As pesquisas problematizam questões relacionadas às metodologias e ferramentas utilizadas no processo avaliativo, à socialização das diversas experiências em avaliação, às concepções teóricas e práticas dos professores, ao perfil dos alunos e os estilos cognitivos, à aprendizagem baseada em problemas, à relação da aprendizagem com objetos multimídias, à aprendizagem corporativa, ao *feedback* no processo avaliativo, dentre outras.

### **2.2.2 Avaliação da educação a distância**

O termo “Avaliação da Educação a Distância”, diferentemente de outras categorias situadas nesta pesquisa, não constitui propriamente um verbete que possa ser encontrado em dicionários de educação ou pedagogia. Contudo, é possível defini-lo a partir dos parâmetros estabelecidos pelas Diretrizes para a Elaboração dos Instrumentos de Avaliação para a Oferta de Educação Superior a Distância, estabelecidas pelo INEP, órgão vinculado ao Ministério da Educação. As diretrizes aprovadas em extrato pela Portaria n. 1.047, de 7 de novembro de 2007, indicam instrumentos de avaliação para Credenciamento Institucional e para Credenciamento de Pólos em três dimensões: organização institucional para educação a distância; corpo social e instalações físicas. Para cada dimensão há indicadores específicos no que diz respeito à qualidade da Educação a distância. (BRASIL, 2007).

De maneira geral, os referenciais de qualidade estabelecidos pela Portaria incluem os seguintes indicadores: missão institucional para atuação em EaD; planejamento de programas, projetos e cursos a distância; plano de gestão; planejamento de avaliação institucional (Auto-Avaliação) para EAD; representação docente; tutores e discente; estudo para implantação dos pólos de apoio presencial; sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística); programa para formação e capacitação permanente dos docentes e tutores; produção científica; titulação e formação do docente do coordenador de EAD das Instituições de Ensino Superior (IES); regime de trabalho do coordenador de EaD da IES; política para formação e capacitação permanentes do corpo

técnico-administrativo; instalações administrativas; infra-estrutura de serviços; recursos de tecnologia da informação e comunicação (audiovisuais e multimídia); biblioteca; dentre outras. (BRASIL, 2007).

A definição de Avaliação da Educação a Distância, neste estudo exploratório, ultrapassa os limites dos indicadores de qualidade, definidos pelos órgãos reguladores. A extensão do conceito inclui desde percepções de alunos, docentes, gestores, empresários sobre o ensino a distância até as avaliações de caráter ideológico que tentam aproximar esta modalidade de ensino dos interesses do sistema produtivo capitalista. Nesse sentido, se questiona se a educação a distância constitui um instrumento de democratização do ensino superior ou se apenas contribui para expansão do mercado e fortalecimento do capital. Esse questionamento expressa um caráter contraditório da educação, cuja análise será pormenorizada no terceiro e quarto capítulo desta dissertação.

Incluem-se, nesta categoria, pesquisas que versam sobre os referenciais de qualidade, avaliação institucional para fins de credenciamento, motivos que levam à escolha do ensino a distância, avaliação das diversas experiências em EaD, proporção do número de alunos por professor, material didático, laboratórios virtuais, logística, conteúdos, estudo comparativo entre o de ensino presencial e a distância, vantagens e desvantagens de cada modalidade, pesquisas que evidenciam conflitos e tensões que envolvem os níveis de satisfação e insatisfação desta modalidade de ensino.

Foram catalogadas 27 dissertações e seis teses, o que significa 10,47% do total de trabalhos pesquisados. Os temas incluem, de um lado, os partidários da educação a distância que manifestam entusiasmo por esta metodologia de ensino e, de outro, aqueles que expressam um ceticismo radical na crença de que é possível “aprender” através do ensino a distância. Embora não se tenha efetuado um estudo mais aprofundado sobre a questão, foi possível perceber que o volume de trabalhos que defendem a viabilidade da educação a distância é, significativamente, superior ao número de trabalhos que apontam problemas nesta modalidade de ensino.

### **2.2.3 Desenvolvimento e aplicação de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs)**

A evolução da Educação a Distância está associada à evolução das NTICs. Não há como negar a relação biunívoca entre ambas. Para cada geração de EaD, há um modelo de NTICs.

Este movimento é observado desde a primeira geração de EaD, baseada no modelo da correspondência, cuja tecnologia dominante era a impressão, até a quinta geração de EaD, caracterizada pelo Modelo da Aprendizagem Flexível Inteligente, cuja tecnologia é baseada na Multimídia Interativa (IMM) on line, acesso via internet (recursos www), comunicação mediada por computador e acessos aos recursos, via plataforma de aprendizagem (DIAS; LEITE, 2010, p. 13-14).

Schweitzer e Rodrigues (2010) publicaram um estudo, cujo objetivo foi fazer um levantamento do número de teses e dissertações em tecnologia da informação e comunicação, entre 2001 e 2008, em várias áreas do conhecimento, disponíveis na BDTD, incluindo também a educação a distância. A partir da delimitação dos descritores de busca, foram identificadas 39 teses e dissertações, num universo de aproximadamente 70 mil. Os resultados evidenciam que as dissertações constituem o maior número de trabalhos (79%), a PUC/SP e a USP foram as instituições que mais publicaram e o ano de 2008, o mais produtivo.

Embora o objetivo geral deste primeiro capítulo seja diferente do objetivo geral da pesquisa realizada por Schweitzer e Rodrigues (2010), os percentuais são similares aos encontrados pelos autores, pois foram catalogadas 34 dissertações e 09 teses, constituindo 13,65% de total de trabalhos catalogados. O ano de 2008 também foi mais produtivo e a USP a instituição que mais publicou.

Durante a catalogação de documentos para a realização deste artigo foram incluídas as dissertações e teses que investigam tanto o “desenvolvimento” quanto a “aplicação” de tecnologias da informação e comunicação. O “desenvolvimento” aqui é entendido no sentido experimental do uso da tecnologia, quando se objetiva testar sua funcionalidade, e, a “aplicação” no que diz respeito à usabilidade. Tanto em um como em outro aspecto, procura-se investigar sua efetividade no processo de ensino-aprendizagem em EaD.

As pesquisas catalogadas enquadram-se, de maneira geral, em três tipos de tecnologia da informação e comunicação: computadores, telecomunicação e multimídia. Destacam-se, nesses estudos, as análises das mídias interativas e não interativas, a usabilidade do espaço virtual de aprendizagem, as pesquisas com objetos de aprendizagem que incluem recursos de imagem, som e animação, simultaneamente ou não, tecnologias de agentes de software, estudos sobre a efetividade da webconferência, videoconferência, teleconferência, audioconferência, world wide web (www), rádio, televisão e computador.

### 2.2.4 Ensino-aprendizagem

Categorizar o processo ensino-aprendizagem e separar as teses e dissertações não foi uma tarefa fácil, dado a aproximação que este tema possui com outras categorias, principalmente, “avaliação da aprendizagem” e “relação professor-aluno”. De qualquer maneira, tomou-se o cuidado para incluir somente aqueles trabalhos que fazem referência ao processo de ensinar e aprender, simultaneamente.

O processo ensino-aprendizagem pode ser definido com base em uma determinada teoria ou abordagem educacional. No levantamento das teses e dissertações foi possível perceber a existência de teorias educacionais para abordar esta categoria. Entre elas, encontraram-se os estudos que se baseiam na abordagem cognitivista, sobretudo em Jean Piaget e sócio-histórica, sobretudo em Lev S. Vigotski. Tendo em vista a presença de teses e dissertações nessas abordagens, passa-se a definir o sentido que o processo ensino-aprendizagem possui em cada uma delas.

Segundo Muzukami (1986, p.75-76), a aprendizagem na abordagem cognitivista se baseia no ensaio e erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno e não em fórmulas, nomenclaturas, definições e hábitos que levem à fixação. A aprendizagem verdadeira se dá no exercício operacional da inteligência em que o aluno constrói o conhecimento. A célebre afirmação de Piaget (1978, p. 93) expressa o sentido que sua teoria atribui ao processo ensino-aprendizagem: “Tudo o que se ensina à criança a impede de inventar ou de descobrir”. Em conferência internacional realizada em 1947, intitulada “O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade ‘moderna’”, Piaget manifestou-se contrariamente à ideia de ensino como mera transmissão de conhecimento.

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente! (PIAGET, 1998, p. 166)

A função do professor, nessa abordagem, não é a de transmitir conhecimento, mas de ser o facilitador e oferecer as condições para que o próprio aluno possa construí-lo. Nessa

perspectiva, pode-se dizer que dois dos principais fundamentos da educação a distância, a “autonomia” e a “disciplina” têm seus fundamentos na teoria piagetiana.

Outra abordagem de ensino-aprendizagem presente nas teses e dissertações pesquisadas é a sócio-cultural, baseada na psicologia da aprendizagem russa, cujo maior representante é Vigotski.

As pesquisas realizadas por Vigotski, em psicologia da aprendizagem, identificam dois níveis de desenvolvimento: o real ou efetivo e o proximal. No nível de desenvolvimento real, o indivíduo já possui as funções psicológicas amadurecidas e formadas, enquanto que no nível de desenvolvimento proximal, as funções psicológicas ainda não estão formadas e precisam da intervenção do adulto para se desenvolverem. Vigotski denomina o segundo nível de Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP “é determinada através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

Facci e outros (2004) afirmam que o professor, nesse processo

[...] tem papel destacado. Ele [o professor] é o mediador entre o aluno e o conhecimento, por isso lhe cabe intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos e conduzir a prática pedagógica considerando a potencialidade de cada aluno. A mediação do professor implica, necessariamente, em ensinar.

No levantamento realizado na BDTD foram encontradas 13 dissertações e cinco teses relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Os temas de pesquisa enfocaram a mediação pedagógica, a autoaprendizagem, a aprendizagem dialógica, a relação ensino-aprendizagem no estágio curricular, as representações sociais de professores e alunos sobre o processo ensino-aprendizagem, as vivências dos professores e alunos a fim de elaborar propostas para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, a aprendizagem de competências comportamentais e profissionais na formação corporativa (aprendizagem organizacional), a aprendizagem e trabalho colaborativo, os indicadores de qualidade no processo ensino-aprendizagem colaborativa e a visão ecossistêmica no ensino-aprendizagem.

### **2.2.5 Formação de professores**

A categoria “Formação de Professores” apresentou o maior número de teses e dissertações disponíveis na BDTD. Foram catalogadas 17 teses e 37 dissertações perfazendo um total de 17,1% do total de trabalhos publicados neste repositório. Os trabalhos foram catalogados levando em conta a definição de formação de professores, apresentada por Oliveira (2010):

Entende-se por Formação de Professores os processos em que se formam sujeitos que têm a docência como campo de atuação profissional. Por esses processos, os futuros professores ou aqueles que já exercem a docência constroem e reconstróem os saberes docentes. Ela envolve o compromisso das agências formadoras com o direito do domínio teórico-prático, por parte do aluno professor, como sujeito histórico da produção científico-tecnológica e sociocultural nas áreas da educação e dos conteúdos específicos com os quais irá trabalhar ou já trabalha.

Guimarães (2007), em sua dissertação de mestrado sobre o estado da arte na formação de professores e uso NTICs, entre 2002 e 2003, propõe três categorias para analisar 41 trabalhos, dos quais 35 são dissertações e seis são teses, disponíveis no Portal da CAPES: a) Políticas Educacionais de EaD e Uso de NTICs; b) Formação Continuada em Serviço; e c) Trabalho Docente. A categorização proposta por Guimarães (2007) poderia ser utilizada para separar as teses e dissertações encontradas na BDTD em uma pesquisa que se propusesse a aprofundar a investigação sobre esse tema, pois foram encontrados trabalhos que poderiam ser incluídos em cada uma delas.

Na pesquisa realizada na BDTD sobre esse tema, de maneira geral, foram identificadas teses e dissertações que versam sobre o perfil do professor, as formas de como os docentes se apresentam diante do desafio de se capacitar e diante das tecnologias, pesquisas sobre formação de professores em áreas específicas (língua brasileira de sinais, ciências, bioquímica, alfabetização, gestão escolar, nível médio, licenciatura em matemática, curso de pedagogia, dança, música e física). Além desses, ainda foram encontrados trabalhos sobre formação continuada de professor, colaboração crítica no desenvolvimento de atividades docentes, habilidades e competências para a atividade didática, experiências de professores que atuam em ambientes virtuais e construção da identidade profissional docente.

### **2.2.6 Formação profissional (educação corporativa)**

As dissertações e teses relacionadas a esse tema incluem pesquisas que investigam os reflexos da EaD na formação profissional, no âmbito da educação corporativa e organizações governamentais, exceto a formação educacional regulada pela legislação de ensino. Sabe-se que o processo educativo não termina com processo de escolarização. O mundo do trabalho e o ambiente organizacional, sobretudo o privado, além de exigir mão-de-obra qualificada exige também formação continuada. O processo de aprendizagem no contexto da educação corporativa objetiva o desenvolvimento de competências que visam estabelecer ou aumentar a competitividade, o lucro e a eficiência dos negócios. O Portal de

Educação Corporativa do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior define educação corporativa

[...] como uma prática coordenada de gestão de pessoas e de gestão do conhecimento tendo como orientação a estratégia de longo prazo de uma organização. Educação corporativa é mais do que treinamento empresarial ou qualificação de mão-de-obra. Trata-se de articular coerentemente as competências individuais e organizacionais no contexto mais amplo da empresa. Nesse sentido, práticas de educação corporativa estão intrinsecamente relacionadas ao processo de inovação nas empresas e ao aumento da competitividade de seus produtos (bens ou serviços). (BRASIL, [2007?]).

Incluem-se nesta categorização, portanto, as teses e dissertações que investigam o treinamento industrial, a importância da educação continuada na empresa, treinamento a distância na manutenção industrial, a avaliação da aprendizagem e indicadores de desempenho nas organizações, a interação com as ferramentas de aprendizagem, a satisfação em termos de qualidade, efetividade, prazer em estudar e comunicação interna dos agentes da educação.

Como se afirmou, além das teses e dissertações relacionadas à educação corporativa incluíram-se nesta temática os estudos que investigaram a formação profissional no âmbito das organizações governamentais, principalmente as que investigam os reflexos da EaD na área da saúde a partir da criação em 2007 do Telessaúde e da Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde – UNA-SUS. (BRASIL, 2007; BRASIL, 2010). As pesquisas nesta área versam sobre a formação profissional de agentes comunitários e profissionais da saúde que atuam na prevenção, diagnóstico e tratamento de saúde.

Foram catalogadas 25 dissertações e 10 teses, perfazendo um total de 11,1% do total de trabalhos pesquisados. Observou-se que a grande maioria das pesquisas é de natureza qualitativa, com predomínio de estudos de caso e multicaso.

### **2.2.7 Implantação da educação a distância**

Sobre esse tema foram catalogadas 10 dissertações e sete teses. A maioria das pesquisas constituem estudos de caso sobre o processo de planejamento e implementação de infraestrutura em educação a distância e envolvem secretarias de educação, universidades, cursos de graduação, pós-graduação em nível de especialização, formação técnica em nível médio e cursos de extensão. Grande parte desses estudos envolve profissionais do SUS e disciplinas em nível de graduação e pós-graduação na área da saúde. Investiga-se a implantação de diversos modelos de espaços virtuais de aprendizagem, dentre eles, VirtusClass, AulaNet, TelEduc, plataformas de aprendizagem, etc.

### 2.2.8 Material didático

Em qualquer modalidade de ensino, o material didático é elemento mediador do processo ensino-aprendizagem. Na educação a distância, em especial, constitui um elemento central deste processo, pois, muitas vezes, é a única ou a principal forma de acesso aos conteúdos estudados. O material didático, na educação a distância, assume várias mídias (web, audiovisual, vídeo, CD-ROM, etc.), porém, a impressa ainda é predominante.

Neder e Possari (2001 apud PINHO, 2008, p. 37) apontam algumas funções que o material didático assume na educação a distância:

- ensejar o diálogo permanente;
- orientar o estudante;
- motivar para aprendizagem e também para a ampliação de seus conhecimentos sobre os temas trabalhados;
- ensejar a compreensão crítica dos conteúdos;
- instigar o estudante para a pesquisa;
- possibilitar o acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem.

Dentre os profissionais responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento do material didático, destacam-se o professor conteudista e design instrucional. Ao professor conteudista cabe a função de escrever o material que posteriormente será utilizado por outros professores e tutores presenciais ou a distância. Ao design instrucional, cabe a função de potencializar e ilustrar a comunicação nos ambientes de aprendizagem e no texto impresso e, ainda, organizar e adaptar os conteúdos e recursos didáticos para o desenvolvimento dos cursos e disciplinas.

No banco de dissertações e teses do IBICT foram catalogadas 15 pesquisas relacionadas ao material didático (4,8%). Na ordem de produção estão as universidades federais (7 registros), a USP (5 registros) e as PUCs (3 registros). Os anos de 2008 e 2009 foram os mais produtivos e as pesquisas qualitativas as que mais predominaram. A maioria das pesquisas procuram avaliar o processo de planejamento e desenvolvimento do material didático e as representações sociais de professores e alunos sobre a qualidade do material.

### 2.2.9 Metodologia de ensino

A metodologia de ensino possui destaque dentre os inúmeros fatores que servem de parâmetro para **diferenciar** as modalidades de ensino presencial e a distância. É a “forma” de ensinar e aprender e não propriamente a organização curricular e os conteúdos que diferenciam uma modalidade da outra. De maneira geral, as pesquisas sobre essa temática

problematizam questões relacionadas às técnicas de ensino e aprendizagem, à aplicação de tecnologias educacionais, à aprendizagem por meio de resolução de problemas, às estratégias de ensino, aos processos de individualização e coletivização da aprendizagem, à instrução (des) programada, aos processos de facilitação da aprendizagem, às abordagens educacionais sobre as formas de ensinar e aprender, dentre outras.

A definição de metodologia de ensino varia de acordo com a abordagem educacional. Em cada abordagem de ensino, seja ela tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista ou sócio-cultural, enfatiza-se um ou outro aspecto: professor, aluno, tecnologia, meio ambiente, maturação biológica, determinantes sócio-histórico-culturais, dentre outros (MIZUKAMI, 1966).

No levantamento realizado na BDTD, verificou-se que as pesquisas nessa área baseiam-se em diversas proposições metodológicas, dentre as quais podem ser mencionados os seguintes autores: Vigotski, Leontiev, Baktin, Morin e Piaget. Foram analisados 36 trabalhos, perfazendo um total de 11,4% das teses e dissertações. O ano de maior produtividade foi 2009 e a produção por categoria administrativa ficou assim distribuída: universidades federais 12 trabalhos, universidades estaduais 06, universidades particulares 2, universidades confessionais 15 e universidades comunitárias 1.

De maneira geral, as teses e dissertações versaram sobre os seguintes temas: utilização de objetos digitais de aprendizagem (ODA), utilização da Webconferência, uso experimental de tecnologias, mediações tecnológicas, uso do fórum, ensino por meio da radiodifusão, internet, televisão e interação midiática.

### **2.2.10 Relação professor-aluno-agente organizacional**

As teses e dissertações reunidas nesta categoria tiveram como critério de inclusão as interações pedagógicas entre os sujeitos que compõem o *locus on line* do processo ensino-aprendizagem na educação a distância. Esse local, principalmente a partir do início da primeira década dos anos 2000, passa a ser denominado de ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Segundo Roesler (2008, p. 118):

Um AVA apresenta arquitetura própria, previamente construída com a intenção de se tornar o 'lugar' ou o 'espaço' para que as pessoas possam se encontrar, buscar e disponibilizar informações e proceder a inter-relacionamentos diversos com vistas a aprendizagem.

A conectividade e as relações que envolvem esse processo incluem, principalmente, as relações entre os alunos, professores e demais agentes pedagógicos. Com

base nesses parâmetros foram encontrados 17 trabalhos, dentre eles 12 dissertações e 5 teses. Os estudos seguem diferentes modelos teóricos e adotam, predominantemente, a abordagem qualitativa, sendo, o questionário e a entrevista as técnicas de pesquisa mais utilizadas. O ano de maior produtividade foi 2010. As universidades confessionais e estaduais foram as que mais pesquisaram, nove e cinco pesquisas, respectivamente.

De maneira geral, as pesquisas, nessa área, problematizam a questão da sensibilidade e competência do professor em lidar com os sentimentos dos alunos sobre a aprendizagem na educação a distância, as práticas socioeducativas engendradas na educação on line, a conectividade, interatividade e mobilidade dos agentes que se relacionam nos ambientes virtuais de aprendizagem, as interlocuções e troca de experiências, as relações entre a confiança, o valor e a lealdade no ambiente de serviços de educação a distância, as ações de suporte técnico, as relações pedagógicas que envolvem a tutoria a distância, dentre outras.

### **2.2.11 Políticas públicas em EaD**

A elaboração e implementação de políticas públicas em EaD passou a ganhar força com a regulamentação da Educação a Distância a partir da LDB, promulgada em 1996. O art. 80 da referida lei estabelece o papel do Poder Público como “incentivador do desenvolvimento e da veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

A BDTD registra a primeira dissertação no ano de 2002 e a primeira tese no ano de 2008.

As políticas públicas podem ser direcionadas para qualquer área em que se queira ocupar uma autoridade governamental. Reis (2010) denomina política pública

[...] todo conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico. Embora qualquer organização possa adotar uma política para lidar com determinado assunto, tipicamente reserva-se a qualificação de política pública para designar as políticas adotadas por governos, sejam eles locais, nacionais ou regionais.

As teses e dissertações problematizam os seguintes temas: política de industrialização do ensino como política nacional de educação a distância, políticas de inclusão digital por intermédio dos telecentros, política pública de formação continuada de professores, estudo comparativo de políticas públicas entre os governos FHC e Lula, análise de implementação de programas de educação a distância e o papel potencializador da educação a distancia na democratização do acesso ao ensino superior.

Foram catalogados 8 trabalhos, dos quais cinco são dissertações e três teses. O volume de produção se concentrou nos três últimos anos da primeira década e as pesquisas assumem, predominantemente, a natureza documental e bibliográfica. As universidades que mais produziram foram as federais e confessionais, respectivamente.

### **2.2.12 Teorias da educação e outros temas**

Embora este capítulo não tenha por objetivo categorizar as teses e dissertações segundo a abordagem epistemológica utilizada, buscou-se identificar o número de teses e dissertações que estabeleceram as teorias da educação em EaD, como objeto de estudo<sup>7</sup>.

Por mais expressivo que seja o número de trabalhos analisados, em uma amostra de 315, encontrou-se apenas uma dissertação que tinha, propriamente, “as teorias da educação”, como objeto de estudo este tema. Trata-se da dissertação de mestrado, apresentada por Maria Teresa Meirelles Leite, no ano de 2008. A pesquisa teve por objetivo identificar as abordagens pedagógicas prevalentes nos cursos em Educação Médica Continuada on-line no Brasil e América Latina, por meio de artigos publicados em repositórios científicos. A autora realizou um estudo bibliográfico em bases de dados internacionais em saúde, medicina e humanidades. Apenas quatro relatos obedeceram plenamente os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos na pesquisa, sendo que três obedeciam à abordagem cognitivista e um à abordagem tradicional.

Para finalizar, resta apresentar, de maneira geral, os temas contidos nas teses e dissertações que não foram incluídas em nenhuma das categorias mencionadas neste capítulo. Foram catalogados 17 trabalhos que apresentavam diversos temas. Dentre eles podem ser mencionados: estudo comparativo do modelo de educação a distância no Brasil com outros países, história da educação a distância, estudo comparativo do perfil e motivação dos alunos entre as instituições de ensino e as corporações, perfil dos usuários, direito do autor conteudista e gestão de pessoas.

Para concluir esta etapa pesquisa, é importante enfatizar alguns dados que foram levantados no decorrer do processo de catalogação das teses e dissertações. Evidenciou-se que:

---

<sup>7</sup> A abordagem quantitativa e qualitativa das concepções epistemológicas e dos quadros teóricos de referência subjacentes à produção *stricto sensu* será realizada no quarto capítulo e terão por base trabalhos selecionados neste estudo exploratório.

- a) o número de dissertações (228) e teses (87) é relativamente proporcional ao número de programas de pós-graduação no Brasil. A CAPES registra na área da educação, em 2012, 106 cursos de mestrado e 55 de doutorado;
- b) o período de maior expansão da produção científica *stricto sensu* está na segunda metade da primeira década dos anos 2000;
- c) as universidades federais são as mais produziram (36,2%), seguidas das universidades confessionais (32,7) e das universidades estaduais (27%);
- d) a USP é a universidade que mais produziu (25,4%);
- e) a produção das universidades particulares em sentido estrito (2,2%) e comunitárias é insignificante (1,9%);
- f) as regiões sul e sudeste são as mais produziram (72,1% de todas as teses e dissertações);
- g) os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, juntos, são responsáveis por dois terços da produção científica em EaD no Brasil (67,3%);
- h) a formação de professores foi o tema mais pesquisado (37 dissertações e 17 teses, o que equivale a 17,1% do total de trabalhos investigados).

É importante salientar, à guisa de conclusão desta etapa, que o número inexpressivo de teses e dissertações das universidades comunitárias e particulares em sentido estrito é decorrente do baixo número de programas de pós-graduação nessas universidades. Também é importante destacar que o fato do tema “formação de professores” ser o tema mais pesquisado possui uma razão histórica, pois os primeiros cursos de educação a distância privilegiaram essa área.

Sobre a BDTD, é importante destacar alguns problemas operacionais no seu sistema de informação para a recuperação das teses e dissertações:

- a) o processo de busca avançada exclui o ano inicial e final na indicação do limite temporal. Assim, para recuperar as teses de 1996 foi necessário digitar o ano de 1995 e para recuperar as teses de 2010 foi necessário digitar o ano de 2011;
- b) muitos programas de pós-graduação não dispõem sua produção *stricto sensu* na biblioteca digital. A Unisul alega, por exemplo, que o sistema do IBCIT é incompatível com o sistema de sua biblioteca. Assim, a produção de teses, em números absolutos poderá ser significativamente superior ao número analisado nesta dissertação;

- c) as teses apresentadas nos últimos anos podem não ter sido incorporadas à base de dados em decorrência da morosidade no trâmite entre os programas de pós-graduação e a BDTD;
- d) muitas universidades, mesmo vinculadas à biblioteca digital do IBCIT, dispõem de um sistema de busca local, permitindo que muitas teses e dissertações sejam recuperadas no seu sistema local, porém, essas mesmas teses e dissertações não estão disponibilizadas para a recuperação no sistema geral.

Sobre a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sugere-se que o sistema de informação para recuperação de documentos, por ano de defesa, também inclua o ano para o qual se deseja pesquisar. Esse procedimento facilitaria a consulta dos pesquisadores e iria evitar a realização de “manobras” para a recuperação da informação desejada.

Cumprida essa etapa de pesquisa exploratória que permitiu o conhecimento das características gerais das teses e dissertações produzidas no Brasil a partir da LDB de 1996, busca-se a seguir delimitar o tema de pesquisa desta dissertação. Trata-se de um processo metodológico necessário para estabelecer o número de teses de doutorado que viabilize a realização de uma análise quantitativa e qualitativa e a identificação das teorias do conhecimento e dos quadros teóricos de referência, em EaD, nessa modalidade de produção *stricto sensu*.

### 2.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Na perspectiva da produção dialética do conhecimento, de base materialista, que adota a totalidade como uma de suas categorias fundantes, o processo de delimitação do objeto de estudo orientar-se-á por diferentes níveis de generalização até atingir o número de trabalhos *stricto sensu* pretendidos para a análise nesta dissertação.

Segundo Konder (1981, p. 38):

Há totalidades mais abrangentes e totalidades menos abrangentes: as menos abrangentes, é claro, fazem parte das outras. A maior ou menor abrangência de uma totalidade depende do nível de generalização do pensamento e dos objetivos concretos dos homens em cada situação dada.

Com a finalidade de delimitar o tema da pesquisa, as teses e dissertações catalogadas na fase do estudo exploratório foram separadas, primeiramente, conforme os

critérios estabelecidos pelo CNPq<sup>8</sup> que hierarquiza o conhecimento em quatro níveis de classificação, a saber:

Quadro 1 – Hierarquização das áreas do conhecimento<sup>9</sup>

1º NÍVEL	2º NÍVEL	3º NÍVEL	4º NÍVEL
Grande Área	Área	Subárea	Especialidade

Fonte: BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2012.

No primeiro nível estão aglomeradas nove Grandes Áreas (Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e multidisciplinar<sup>10</sup>) e no segundo nível 76 áreas, dentre elas, a Educação. A educação, por sua vez, vinculada à Grande Área Ciências Humanas, apresenta 33 Subáreas e diversas especialidades.

Assim, para atingir a totalidade concreta do objeto de investigação do presente estudo, conforme o esquema 1, primeiramente foram catalogadas as teses e dissertações das Grandes Áreas do conhecimento, depois da Grande Área de Ciências Humanas, até chegar a Área Educação.

<sup>8</sup> A primeira versão da Tabela de Áreas do Conhecimento foi resultado de um esforço conjunto da CAPES, do CNPq, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), da Secretaria Especial de Desenvolvimento Industrial do Ministério do Desenvolvimento Industrial (SDI/MD), da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) e da Secretaria de Indústria e Comércio, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. (BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2012).

<sup>9</sup> "1º nível - Grande Área: aglomeração de diversas áreas do conhecimento em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos.

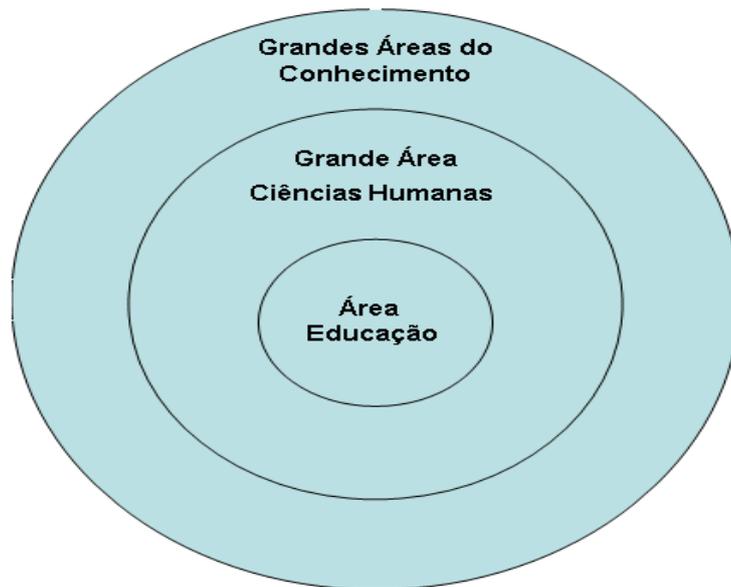
2º nível - Área: conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas.

3º nível - Subárea: segmentação da área do conhecimento estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados.

4º nível - Especialidade: caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas e subáreas." (BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2012, grifo nosso).

<sup>10</sup> Em 2008 a Capes alterou a configuração original da tabela, acrescentando a Grande Área Multidisciplinar.

Esquema 1 - Áreas do Conhecimento do CNPq



Fonte: Elaboração do autor, 2012.

A tabela 2 apresenta a distribuição das teses e dissertações por Grande Área do Conhecimento disponíveis na BDTD:

Tabela 2 - Teses e dissertações segundo as Grandes Áreas do conhecimento divulgadas na Plataforma Lattes entre 1997 e 2010

<b>Grande Área</b>	<b>Fi</b>	<b>%</b>
Ciências Humanas	149	47,3
Ciências Sociais Aplicadas	56	17,8
Ciências Exatas e da Terra	33	10,4
Ciências da Saúde	26	8,3
Linguística, Letras e Artes	24	7,6
Engenharias	21	6,7
Ciências Biológicas	4	1,3
Ciências Agrárias	2	0,6
<b>Total</b>	<b>315</b>	<b>100</b>

Fonte: pesquisa realizada pelo autor.

A grande área Ciências Humanas concentrou o maior número de teses e dissertações (47,3%). Essa concentração é justificável, pois a Educação a Distância, enquanto objeto de pesquisa, vincula-se, à Área Educação. Todavia, se forem somados o número de teses e dissertações das outras grandes áreas, verificar-se-á que 53,7% das pesquisas situam-se fora do eixo das Ciências Humanas, principalmente, no âmbito das Ciências Sociais Aplicadas (17,8%), das Ciências Exatas da Terra (10,4%), das Ciências da Saúde (8,3), Linguística Letras e Artes (7,6%) e Engenharias (6,7%).

A tabela 3 apresenta a distribuição das teses e dissertações disponíveis na BDTD, por Área, no âmbito da Grande Área Ciências Humanas.

Tabela 3- Teses e dissertações, por área, da Grande Área Ciências Humanas, divulgadas na Plataforma Lattes entre 1997 e 2010

<b>Área</b>	<b>Fi</b>	<b>%</b>
Educação	134	89,9
Geografia	1	0,7
História	1	0,7
Psicologia	9	6,0
Sociologia	3	2,0
Teologia	1	0,7
<b>Total</b>	<b>149</b>	<b>100,0</b>

Fonte: pesquisa realizada pelo autor.

A área Educação, com 89,9%, absorve o maior número trabalhos. As demais áreas, juntas, somam 10,1%. Mesmo que o número não seja expressivo, assim como acontece nas Grandes Áreas, há de se destacar que o tema “Educação a Distância”, por assumir caráter transdisciplinar, sendo, também, objeto de estudo em Áreas como Geografia, História, Psicologia, Sociologia e até mesmo Teologia.

Prosseguindo no processo de delimitação do tema, na perspectiva de se possibilitar um nível de generalização viável para uma análise quantitativa e qualitativa, buscou-se separar as teses e dissertações na esfera da Área Educação.

Tabela 4 - Teses e Dissertações da Área Educação divulgadas na Plataforma Lattes entre 1997 e 2010

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Fi</b>	<b>%</b>
Dissertação	99	73,9
Tese	35	26,1
<b>Total</b>	<b>134</b>	<b>100</b>

Fonte: pesquisa realizada pelo autor.

A tabela 4 indica que 73,9% das pesquisas *stricto sensu*, disponíveis na BDTD, são dissertações e 26,1% teses. Para que a análise qualitativa seja possível serão objeto de estudo na presente dissertação **somente** as teses apresentadas em Programas de Pós-Graduação em Educação.

Tabela 5 – Teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação da Área Educação divulgadas na Plataforma Lattes entre 1997 e 2010

<b>Programa de Pós-Graduação</b>	<b>Fi</b>
Programa de Pós-Graduação em Educação	32
Doutorado em Comunicação Social	1
Programa de Pós-Graduação em Teologia	1
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção	1
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>

Fonte: pesquisa realizada pelo autor.

A tabela 5 indica que das 35 teses apresentadas entre 1997 a 2010, 32 são oriundas de Programas de Pós-Graduação em Educação. Foram excluídas da presente investigação as teses vinculadas aos Programas de Pós-Graduação de Comunicação Social, Teologia e Engenharia de Produção. **Assim, passam a fazer parte da presente dissertação 32 teses disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.**

Para finalizar, é necessário ressaltar que esta etapa de natureza exploratória cumpriu com seu objetivo inicial que foi o de proporcionar uma primeira aproximação com o objeto de estudo, isto é, a descrição das características gerais da EaD no Brasil. Os estudos dessa natureza dificilmente apresentam respostas e conclusões categóricas sobre as questões estudadas. Todavia, podem contribuir para delimitar e problematizar questões para um estudo mais aprofundado.

Decorrente desse processo reapresenta-se o problema de pesquisa anunciado na introdução que constitui o objeto de investigação nesta dissertação: **As teses de doutorado, em EaD, disponíveis da BDTD, explicitam as teorias do conhecimento que fundamentam o processo de investigação e a análise do objeto de estudo?** Subsidiariamente ainda questiona-se: **Quais são os quadros teóricos de referência subjacentes à produção das teses?**

As respostas para estas questões serão apresentadas no quarto capítulo desta dissertação. Antes, porém, é necessário apresentar as principais teorias do conhecimento e os quadros teóricos de referência que orientam a produção do conhecimento e, de uma forma mais específica, a concepção de produção do conhecimento segundo o materialismo histórico dialético

### 3 TEORIA DO CONHECIMENTO, QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA E REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta os principais elementos que definem e permitem diferenciar, na dimensão epistemológica e na prática da pesquisa, o que vem a ser teoria do conhecimento, quadro teórico de referência e revisão de literatura. Na produção escrita das pesquisas *stricto sensu*, há sempre um espaço para que o autor exponha a síntese das leituras realizadas no âmbito da pesquisa bibliográfica que, por natureza, não poderia ser deslocada da análise do objeto de estudo. Em geral, a intenção dos autores, nesta etapa da investigação, é buscar elementos que possam auxiliar na compreensão dos dados coletados na fase empírica do estudo.

Como já mencionado no capítulo introdutório, o objetivo geral desta dissertação identificar que teorias do conhecimento fundamentam as teses sobre EaD, disponíveis entre 1997 e 2010, na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBCT) do Ministério da Ciência e Tecnologia.

Durante a catalogação das teses, selecionadas a partir dos critérios de inclusão e exclusão, na fase da pesquisa exploratória, encontraram-se diferentes tipos de fundamentação bibliográfica, permitindo-se um agrupamento em três grandes categorias: a) teses que explicitam claramente a teoria do conhecimento; b) teses que indicam autores e suas perspectivas teóricas, sem explicitar claramente a teoria do conhecimento; e, c) teses que apenas apresentam revisões de literatura vinculadas ao objeto da pesquisa, sem mencionar autores de referência e sem mencionar a teoria do conhecimento.<sup>11</sup>

Assim, para que se possa fazer a análise das teses no âmbito dessas três categorias, faz-se necessário deixar claro o que se entende por teoria do conhecimento, quadro teórico de referência e revisão de literatura.

#### 3.1 TEORIA DO CONHECIMENTO

A teoria do conhecimento é uma área (disciplina) da filosofia que investiga os fundamentos, as possibilidades, as origens, a extensão e o valor do conhecimento e pode ser definida como a investigação das condições do conhecimento verdadeiro. Em diversos

---

<sup>11</sup> A análise das teses, por categoria, será realizada no próximo capítulo.

períodos da história, no contexto dos problemas filosóficos, surgiram perguntas como: O que é conhecimento? É possível o conhecimento? Qual o fundamento do conhecimento?

Embora essas questões tenham sido objeto de reflexão filosófica desde a antiguidade e atravessado a história do pensamento ocidental, somente a partir da Idade Moderna é que adquiriram importância e passaram a ser investigadas num campo específico da filosofia. Para Chauí (1994, p. 113):

Quando se diz que a teoria do conhecimento tornou-se uma disciplina específica da Filosofia somente com os filósofos modernos (a partir do século XVII) não se pretende dizer que antes deles o problema do conhecimento não havia ocupado outros filósofos, e sim que, para os modernos, a questão do conhecimento foi considerada anterior à da ontologia e pré-condição ou pré-requisito para a Filosofia e as ciências.

A partir desse período, o problema do conhecimento passa a ser uma questão crucial para a filosofia. Dentre muitas questões, investiga-se a capacidade do homem em conhecer a relação entre pensamento e realidade, a relação entre sujeito e objeto. Foi o filósofo inglês John Locke (1632-1704) que pela primeira vez propôs uma teoria do conhecimento propriamente dita, porém, nesse processo de valorização do conhecimento, colaboraram de forma decisiva René Descartes (1596-1650), Francis Bacon (1561-1626) e Immanuel Kant (1724-1804).

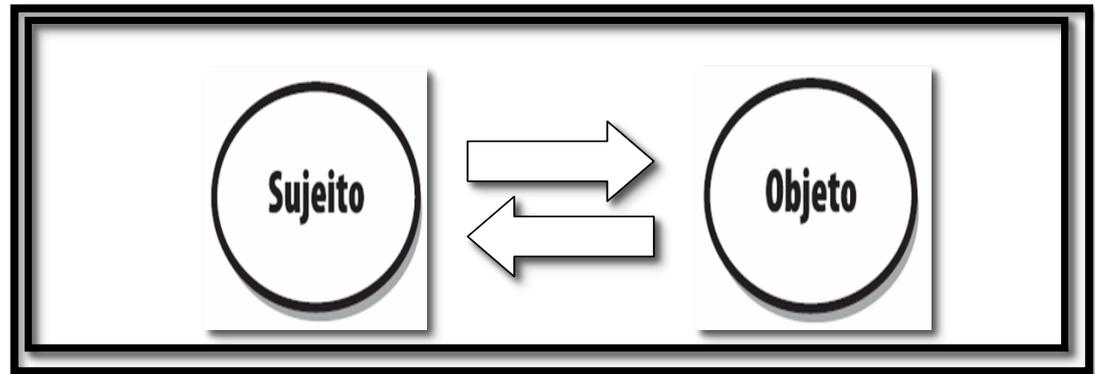
A disciplina, enquanto área do conhecimento foi e ainda continua sendo designada por diferentes nomes. Entretanto, é necessário esclarecer que gnosiologia, filosofia da ciência, epistemologia ou, propriamente, teoria do conhecimento não são sinônimos. A gnosiologia pode ser entendida como a teoria geral do conhecimento, enquanto que a epistemologia é uma teoria do conhecimento, mas direcionada ao conhecimento científico. Nesta dissertação optou-se pela expressão **Teoria do Conhecimento ou Gnosiologia** em concordância com a denominação utilizada pelo marxismo originário.

Definiu-se teoria do conhecimento como reflexão filosófica das condições do conhecimento verdadeiro. A partir dessa definição, supõe-se que existam tantas teorias quantos forem os filósofos que se preocuparam em problematizar a questão do conhecimento, pois não há convergência total nas concepções apresentadas, inclusive, no interior das próprias escolas filosóficas.

As correntes de pensamento, em geral, divergem sobre a origem do conhecimento. Discute-se, por exemplo, se conhecimento é determinado pelo sujeito ou pelo objeto; sobre o caminho metodológico utilizado para que as informações colhidas se transformem em juízos; sobre como o sujeito se põe diante do objeto. Várias correntes de pensamento se posicionam diante dessas questões e em cada uma delas há uma concepção de conhecimento: os céticos,

os dogmáticos, os subjetivistas, os relativistas, os racionalistas, os empiristas, os idealistas e os materialistas apresentam diferentes respostas para as questões aqui problematizadas.

Esquema 2 – Relação Sujeito-objeto



É de fundamental importância para a pesquisa *stricto sensu* que o autor explicita o seu posicionamento diante dessas questões. Aliás, uma tese de doutoramento só se define quando o pesquisador expõe sua concepção de mundo, sociedade e homem. Para Kosik (1995, p. 43), “O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? é sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é a realidade?”

Se a tese consiste na produção de conhecimento, é necessário que o autor deixe claro, portanto, qual é a sua concepção de conhecimento. Todo método pressupõe a explicitação de uma teoria do conhecimento que conduz e orienta não apenas o processo de investigação, mas a prática social do investigador. Segundo Masson (2012, p. 2), “[...] tal explicitação poderia levar a um uso mais consciente dos referenciais teóricos”.

O presente capítulo abordará as ideias básicas das principais correntes de pensamento no âmbito da teoria de conhecimento que permitem ao pesquisador explicitar sua concepção de realidade. A exposição desses fundamentos servirá de base para identificar as teorias do conhecimento subjacentes às teses sobre EaD, cuja análise será realizada no próximo capítulo.

Inicialmente serão explicitadas as ideias básicas do ceticismo, do dogmatismo, do subjetivismo, do relativismo, do racionalismo e do empirismo e, em seguida, cada corrente de pensamento será analisada à luz dos pressupostos teórico-filosóficos do materialismo histórico dialético. Após a exposição e crítica das correntes mencionadas, serão apresentadas as ideias básicas de três enfoques teóricos de pesquisa em educação: o positivismo, a

fenomenologia e o materialismo histórico dialético. Sendo os dois primeiros também analisados à luz do materialismo histórico dialético

### 3.1.1 O ceticismo

Uma das primeiras questões problematizadoras da teoria do conhecimento diz respeito às possibilidades do conhecimento. Indaga-se: é possível o sujeito apreender o objeto? Somos capazes de conhecer? Duas correntes de pensamento surgiram em torno das respostas para estas questões: o ceticismo que preconiza, em tese, a impossibilidade do conhecimento e o dogmatismo que afirma a possibilidade de conhecermos a realidade.

Górgias (485-380 a.C.) e Pirro (365-275 a. C.) são considerados os fundadores do ceticismo. Segundo Górgias, o ser não existe e se algo existisse não poderíamos conhecê-lo, pois a realidade sensível não é inteligível, mas se fosse inteligível e pudéssemos conhecê-la, não poderíamos comunicá-la aos outros, pois a linguagem é imperfeita, arbitrária, capaz de trair o pensamento. Pirro afirma que é impossível o homem conhecer a verdade em decorrência de duas fontes de erro: os sentidos e a razão. Nosso conhecimento é proveniente dos cinco sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar), mas nenhum deles é digno de confiança e podem induzir ao erro. Os limites de nossa inteligência podem ser demonstrados a partir das diferentes opiniões sobre o real e tudo que pode ser afirmado pode ser negado pela mesma razão. Pirro e Górgias representam um ceticismo radical e absoluto ao defenderem a ideia de que nada é verdadeiro.

O ceticismo relativo, diferentemente do absoluto, situa-se numa posição menos radical. De forma moderada, nega apenas parcialmente nossa capacidade de conhecer.

Hessen (1980, p. 42) afirma que na filosofia moderna encontramos várias expressões do ceticismo que não se demonstra como radical e absoluto, mas um ceticismo especial.

No filósofo francês Montagne (1592) apresenta-se-nos, principalmente, como um ceticismo ético; em David Hume, como um ceticismo metafísico. Também em Bayle não podemos falar de cepticismo, no sentido de Pirrón, mas sim apenas no sentido do cepticismo intermédio. Em Descartes, que proclama o direito à dúvida metódica, não existe um cepticismo de princípio, mas sim justamente um cepticismo metódico.

Os críticos do ceticismo o consideram estéril e contraditório. Estéril porque não leva a lugar algum e contraditório porque se anula ao afirmar que nada é verdadeiro. Ora, ao se pressupor que nada é verdadeiro, já se pressupõe a existência de pelo menos uma verdade.

As críticas contundentes ao ceticismo na filosofia contemporânea são levadas a cabo, principalmente, pela gnosiologia marxista. Para caracterizar essa crítica, expõe-se alguns elementos das análises de Moraes (2003) no contexto da crítica à agenda pós-moderna, sobre o neopragmatismo norte-americano, cujo representante maior é Richard Rorty. Para Moraes (2003), o neopragmatismo é uma corrente de pensamento hegemônica na sustentação teórica das políticas educacionais atuais e um expressivo representante contemporâneo do ceticismo.

Rorty, a partir de sua principal obra *A filosofia e o espelho da natureza* (1979), causou grande impacto no ambiente acadêmico norte-americano, dominado até então, pela filosofia analítica<sup>12</sup>. Questiona os esforços construtivos do modo analítico de pensar. De um lado, sua obra traz a influência do pragmatismo norte-americano, representado por Pierce, James e Dewey e, por outro, a influência da filosofia pós-analítica da linguagem<sup>13</sup>, representada por Quine, Sellars e Davidson. Todavia, Rorty também estabelece vínculos com outros pensadores americanos (Putman e Kuhn) e europeus (Derrida, Heidegger, Nietzsche e Wittgenstein).

Segundo Moraes (2003), Rorty estrutura seu pensamento a partir da crítica à tradição filosófica do ocidente, a “sucessão Platão-Kant” com o propósito de desmistificar a possibilidade do conhecimento objetivo, marcado pelos dualismos “conhecimento/opinião”, “essência/acidente”, “realidade/aparência”. Propõe a superação das concepções kantianas e pretende afastar de vez a epistemologia e a metafísica como disciplinas possíveis. Propõe em seu lugar uma filosofia terapêutica, edificante<sup>14</sup>.

Para Rorty (1997, p. 32) não há nenhuma atividade chamada conhecimento que tenha uma natureza a ser descoberta, devendo o vocabulário da prática e não o da teoria revelar alguma coisa útil sobre a realidade. Descarta a possibilidade de investigar a verdade, a objetividade do que seria uma interpretação correta da realidade. A racionalidade reside nas crenças de determinado grupo, no consenso pela persuasão e não pela força. “Sob tal ótica a racionalidade delinea-se também na aprendizagem de técnicas de persuasão, tipos de

<sup>12</sup> Esta filosofia chama-se “analítica” porque ressalta a análise da linguagem e não os princípios metafísicos, nem as relações entre sujeito e objeto. Para os filósofos analíticos, não interessa a relação entre o modo de conhecer o mundo e a verdade, mas como o pensamento se expressa pela linguagem, especialmente, nas proposições lógico-sintáticas. Os problemas filosóficos podem ser solucionados se forem reduzidos à análise lógica das expressões linguísticas, ou seja, de seu significado.

<sup>13</sup> A partir desses filósofos, a filosofia analítica passa a ser alvo de uma crítica interna e toma novos rumos. As teorias proposicionais lógico-sintáticas não constituem mais os problemas da linguagem. Na filosofia pós-analítica, a linguagem passa a ter função expositiva, levando em conta as condições do falante, o processo comunicativo, os aspectos cognitivos, a intersubjetividade e o comunitarismo.

<sup>14</sup> Para Wittgenstein, os problemas da filosofia são problemas essencialmente de linguagem e, como tal, devem ser resolvidos pela própria linguagem.

justificação, formas de comunicação, de conversação e de prática social. A conversação substitui o confronto, se põe no lugar da objetividade” (MORAES, 2003, p. 175).

Rorty desconsidera a *verdade* por julgar impossível tê-la como um absoluto. Propõe a comunidade liberal individualista como o paradigma a ser atingido por meio da conversação e da persuasão. “A verdade estaria circunscrita às crenças publicamente compartilhadas, à contingência do melhor argumento [...]” (MORAES, 2003, p. 195).

Como se observa, para o ceticismo epistemológico, instalado na filosofia contemporânea, a realidade é incognoscível simplesmente porque ela não existe ou então porque é fruto de uma convenção e/ou descrição de uma comunidade.

### 3.1.2 O dogmatismo

Do lado oposto ao ceticismo, encontra-se outra posição filosófica marcante na história da filosofia: o dogmatismo. A palavra dogma é originária do grego (δόγμα) e significa a crença de que o mundo é exatamente do jeito como se aprendeu. Tal crença se constitui numa verdade indubitável que não está sujeita à crítica e à revisão.

Segundo Hessen (1980, p. 37) “o dogmatismo constitui uma posição epistemológica para o qual não existe ainda o problema do conhecimento [...]”. O contato entre o sujeito e o objeto não pode parecer problemático a quem não pressupõe que o conhecimento representa uma relação.

O dogmatismo caracterizado dessa forma representa uma postura ingênua e tem sua origem na filosofia grega. Os filósofos pré-socráticos (Heráclito, Pitágoras, os eleáticos e os filósofos jônios da natureza) acham-se animados ainda por uma confiança ingênua na capacidade da razão humana. Isso ocorre porque o problema central da filosofia para os filósofos antigos é o Ser e a Natureza. O conhecimento ainda não é um problema.

Somente com os sofistas é que o problema do conhecimento surge pela primeira vez. O dogmatismo, em sentido estrito, torna-se a partir de então impossível no campo da filosofia. Isso não quer dizer que não tenha se desenvolvido enquanto postura diante da realidade. Contrariamente, pode-se falar de várias expressões do dogmatismo: religioso, ético, político, dentre outros tantos.

O filósofo moderno Immanuel Kant (1724-1804) atribuiu ao dogmatismo “o proceder imediato da razão pura, sem a crítica do seu próprio poder”. (KANT apud HESSEN, 1980, p. 39). O dogmatismo é para Kant a posição que cultiva a metafísica sem ter examinado

antes a capacidade da razão humana para tal cultivo. Nesse sentido os sistemas prekantianos, baseados nos princípios metafísicos, são considerados dogmáticos.

Desde os sofistas, passando por Kant, até a contemporaneidade, o dogmatismo representa a expressão máxima do senso comum ordinário, quando não submete o conhecimento à revisão sistemática, relegando a racionalidade e a relação sujeito cognoscente e objeto cognoscível a um segundo plano.

Chauí (1994, p. 88) afirma que dogmatismo

[...] significa uma opinião estabelecida por decreto e ensinada como uma doutrina, sem contestação. Por ser uma opinião decretada ou uma doutrina inquestionada, um dogma é tomado como uma verdade que não pode ser contestada nem criticada, como acontece, por exemplo, na nossa vida cotidiana, quando, diante de uma pergunta ou de uma dúvida que apresentamos, nos respondem: ‘É assim porque é assim e porque tem que ser assim’.

Esse entendimento leva à conclusão de que o dogmatismo é uma atitude autoritária e submissa. Autoritária, porque não admite dúvida, contestação e crítica. Submissa, porque se curva às opiniões estabelecidas. As crises, as dificuldades e os impasses da razão mostram, assim, o oposto do dogmatismo. Indicam atitude reflexiva e crítica própria da racionalidade. (CHAUÍ, 1994, p. 88).

As posições dogmáticas se opõem a qualquer concepção dialética da realidade. O materialismo dialético enquanto concepção de mundo deposita total e exclusiva confiança na capacidade do homem conhecer, porém, diferentemente das posturas dogmáticas, pressupõe que além do conhecimento resultar da relação sujeito-objeto, também é resultado da práxis humana. Kopylov (1978, p.125) sintetiza esse argumento afirmando que “O conhecimento está necessariamente imbuído no campo da atividade prática do homem, mas para garantir o êxito desta atividade ele deve relacionar-se necessariamente com a realidade objetiva que existe fora do homem e serve de objeto a essa atividade”.

A atividade científica que prescinde da contestação crítica, marcada pela racionalidade, pela dialeticidade na relação sujeito objeto e pela *práxis*, poderá redundar em posições dogmáticas.

### 3.1.3 O subjetivismo

No âmbito dos problemas da teoria do conhecimento relacionados à possibilidade do conhecimento, ainda situam-se duas matrizes: o subjetivismo e o relativismo. Para ambos, há uma verdade, porém, com uma validade limitada. Diferentemente da posição ceticista para

a qual a verdade é impossível, para o subjetivismo e o relativismo não há qualquer verdade que seja universalmente válida.

O subjetivismo limita a validade da verdade, exclusivamente, à capacidade do sujeito cognoscente, colocando em segundo plano as determinações oriundas do objeto (do real). O objeto é construído pelo sujeito que se torna referência para o entendimento e a construção da realidade. O sujeito se constitui causa de todos os fenômenos mentais, humanos ou sociais e pode ser tanto um sujeito individual como um sujeito geral. Para o subjetivismo individual, como o próprio nome indica, um juízo é válido unicamente para o sujeito que o formula; e para o subjetivismo geral, há verdades supraindividuais, mas não há verdades universais.

O subjetivismo aparece na história do pensamento ocidental em Plotino, Agostinho e se sustenta epistemologicamente a partir de Kant. Plotino, filósofo neoplatônico dividiu o universo em três hipóstases: o Uno (Deus) o Nous (mente, intelecto) e a alma. Nous é um termo filosófico que significa a atividade do pensamento em oposição aos sentidos materiais. Para Plotino, Nous significa a emanção do ser divino. A contemplação do supremo é algo racional, porém envolta em elementos emocionais, intimamente ligados à capacidade humana de sentimento (HESSEN, 2000, p. 72). Agostinho, cuja teoria do conhecimento é influenciada por Plotino, defende contra o intelectualismo silogístico da escolástica, a mística da intuição religiosa nas vivências e experiências subjetivas. Assim, a mística de Deus pode ser vivenciada e experienciada.

Immanuel Kant forneceu as bases epistêmicas da teoria do conhecimento. A partir dele, o problema da relação sujeito-objeto reorienta a filosofia para outros caminhos, marcando a passagem da filosofia moderna para a filosofia contemporânea. O subjetivismo kantiano surge na obra "Crítica da Razão Pura" (1787) da relação entre o sujeito pensante e o objeto de seu pensamento. Kant formula um sistema filosófico a partir dos juízos sintéticos apriori, cujo método transcendental se apoia no entendimento e na sensibilidade do sujeito em relação aos conceitos.

Kant (2001) afirma:

Denomino Estética transcendental à ciência de todos os princípios "a priori" da sensibilidade. É pois esta ciência que deve constituir a primeira parte da teoria transcendental dos elementos, por oposição àquela que contém os princípios do pensamento puro e que se denominará Lógica transcendental.

Na Estética transcendental, nós começaremos por isolar a sensibilidade, fazendo abstração de tudo quanto o entendimento aí acrescenta e pensa por seus conceitos, de tal sorte que só fique a intuição empírica. Em segundo lugar, separaremos, também, da intuição tudo o que pertence à sensação, com o fim de ficarmos só com a intuição pura e com a forma do fenômeno, que é a única coisa que a sensibilidade nos pode dar "a priori". Resultará desta pesquisa que existem duas formas puras da intuição

sensível, como princípios do conhecimento “a priori”, a saber: o espaço e o tempo. [...]

Kant inaugura um sistema filosófico denominado de filosofia transcendental: "Chamo transcendental todo conhecimento que, em geral, se ocupe, não dos objetos, mas da maneira que temos de conhecê-los, tanto quanto possível a priori. Um sistema de tais conceitos se denominaria 'Filosofia Transcendental'." (KANT, 2001). Com esse sistema, instaura-se o que se denomina de "Filosofia da Consciência", gerando as bases do pensamento fenomenológico<sup>15</sup> husserliano.

A crítica às várias expressões do subjetivismo surge de todos os lados. No âmbito do pensamento materialista dialético, por exemplo, menciona-se a crítica de Lukács a Heidegger no que diz respeito à questão da técnica. Pode-se dizer que em Lukács e Heidegger tensionam-se duas concepções de ontologia que marcaram o século XX. Toma-se como referência o problema da técnica. De um lado, Heidegger, em seus escritos, posiciona-se contra a técnica moderna, rechaçando o desenvolvimento dos meios produtivos e considerando-a nefasta à condição existencial do homem. Lukács (1970, p. 5), ao se posicionar contra a ontologia heideggeriana, afirma que “o que Heidegger denomina fenomenologia e ontologia, na realidade não é outra coisa senão uma descrição antropológica da existência humana com tendências abstratas até o mito, o que em suas descrições fenomenológicas concretas converteu-se insensivelmente numa pintura [...].”

A ontologia antimaterialista de Heidegger opõe-se à objetividade, desqualifica o conhecimento racional e à própria ciência. “A dissolução da objetividade em elementos subjetivos não permite diferenciar a realidade dos modos de seu conhecimento. Dessa forma, o status ontológico é dado pelo conhecer, o que, por sua vez, representa, de acordo com Lukács, a subsunção da ontologia à gnosiologia. O conhecer se transforma em uma atividade interpretativa que dispensa qualquer nexos com a objetividade.” (DELLA FONTE, 2006).

Para Lukács, a ontologia de Heidegger nega os determinantes históricos e parte das manifestações subjetivas angariadas pela concretude na subjetividade de um sujeito existente denominado de ser-aí, *Dasein*. “[...]o método de Heidegger é radicalmente subjetivista: suas descrições versam exclusivamente sobre os reflexos anímicos da realidade econômico-social” (LUKÁCS, 1970, p. 79). Heidegger vai do “subjetivismo insuperável da fenomenologia, à pseudo-objetividade da ontologia” (LUKÁCS, 1970, p. 84). Assim, enfatizando o argumento

---

<sup>15</sup> As ideias básicas do pensamento fenomenológico ainda serão apresentadas no decorrer deste capítulo no momento em que forem descritos três enfoques de pesquisa em educação na contemporaneidade: fenomenologia, positivismo e materialismo histórico dialético.

de Luckács, se não há uma relação entre sujeito e objeto por meio da práxis, a apreensão da realidade em Heidegger adquire tons subjetivistas.

Na ontologia do ser social lukacsiana, o trabalho e por consequência a técnica têm papel fundamental, pois é a partir dele e do movimento histórico do real que surgem as abstrações em meio à práxis social.

A mediação do trabalho faz com que os diversos âmbitos da sociabilidade humana, dentre eles a subjetividade e a objetividade, estejam conectados e sejam indissociáveis. Relacionam-se, primordialmente por meio do trabalho, sujeito e objeto, teleologia e causalidade, liberdade e necessidade etc. Se há polos os quais se colocam em meio à reprodução de certa forma de sociabilidade, eles estão, sempre, concretamente relacionados, e, em última análise, têm como solo a própria existência da sociedade a qual é impensável sem o trabalho concreto, envolvendo a compreensão das relações sociais de determinada época. (SARTORI, 2011).

O materialismo histórico dialético, portanto, rejeita qualquer projeto de cunho metafísico que privilegia de forma solipsista a subjetividade (si-mesmidade), em detrimento das condições materiais do ser social e de sua práxis histórica. Contudo, não se pode negar a grande influência que a fenomenologia exerceu na atividade científica *stricto sensu*, principalmente, na segunda metade do século XX.

No próximo capítulo, por exemplo, será visto que a orientação fenomenológica constitui um dos quadros teóricos na produção de teses. Algumas, inclusive, defendendo a bandeira da intersubjetividade e do comunitarismo que nada mais são do que expressões de um subjetivismo geral que preconiza verdades supraindividuais. A aproximação entre o subjetivismo e a fenomenologia retornará logo adiante quando serão apresentadas as principais características que envolvem o método fenomenológico.

### 3.1.4 O relativismo

Em teoria do conhecimento, ao lado do subjetivismo, encontra-se o relativismo. Para o relativismo, não há nenhuma verdade que seja absoluta. Toda e qualquer verdade é relativa e possui validade restrita. Enquanto o subjetivismo defende a ideia de que o conhecimento depende de fatores relacionados ao sujeito que conhece (sujeito cognoscente), o relativismo afirma a dependência do conhecimento a fatores externos, considerando, principalmente, a influência de fatores espaço-temporais (época, lugar) e de fatores determinantes do círculo cultural (grupos sociais).

Para essa corrente todas as formas de conhecimento estão enraizadas em um meio social e cultural, logo, o que conta como verdade depende do lugar e da época considerados. Ao contrário da definição dos filósofos, o conhecimento não seria uma ‘crença verdadeira justificada’, mas o que a comunidade de pessoas informadas considera de maneira consensual que o seja. (HOSTINS, 2009, p. 20).

Assim como o subjetivismo, o relativismo encontra sua origem na Antiguidade. O sofista Protágoras (485-411 a.C.), ao afirmar que “O homem é a medida de todas as coisas”, além de expressar uma concepção subjetivista, revela também uma concepção relativista do real. Para Protágoras, o homem é o critério para julgar tanto as coisas existentes quanto as não existentes. O pensador atenta para a importância do homem como critério fundamental na compreensão da realidade. Tanto as coisas existentes quanto as não existentes dependem do homem e de suas idiossincrasias para serem avaliadas. Como já se afirmou, além dessa posição situar-se numa perspectiva antropocêntrica, também expressa um caráter relativista, uma vez que se reconhece para cada “homem”, e não para o homem em geral, o atributo de julgar, medir, avaliar o que há.

A manifestação do relativismo na filosofia e na produção do conhecimento assume diversas facetas na contemporaneidade. Nesta dissertação, a análise dessa concepção terá como parâmetro o estudo realizado por Célia Regina Linhares Hostins, pesquisadora de orientação materialista dialética, cuja pesquisa foi apresentada na 12ª Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico, realizada no Rio de Janeiro.

Hostins (2009), analisa os principais aportes teóricos e metodológicos que fundamentam a formação do pesquisador em Educação, tomando por base os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* avaliados duas vezes consecutivas no período de 1998 a 2003, com nota seis, pela comissão de avaliação da área de educação da CAPES.

Para Hostins (2009) a tônica da produção do conhecimento que busca pela realidade objetiva, na contemporaneidade, é considerada perda de tempo. Vive-se numa época em que as proposições científicas voltam-se para a afirmação de novos modelos, múltiplos paradigmas, individualização de olhares, valorização de micro estudos, proliferação de múltiplas leituras.

A produção do conhecimento no campo da educação segue o mesmo caminho. As pesquisas realizadas no final do século XX e início do século XXI, na pós-graduação, são marcadas pelo “reco da teoria” e alimentadas por um “indigesto” pragmatismo, cultivam a “ultrapresentificação” do objeto (prevalência de temas vinculados ao presente), e desqualificam a produção teórica que tenha mais de 10 anos.(HOSTINS, 2009).

A partir do exame das diretrizes curriculares (disciplinas, ementas e bibliografias) e das disciplinas direcionadas ao eixo da filosofia e ciência dos Programas de Pós-Graduação, a autora procurou focalizar as vertentes que norteiam a formação do pesquisador, possibilitando o reconhecimento de algumas modalidades de definição primária que se situam

em torno de duas categorias: Filosofia da Ciência e Teoria do Conhecimento e Sociologia da Ciência. (HOSTINS, 2009).

O relativismo epistemológico, segundo os critérios do estudo, situou-se no campo da sociologia da ciência, juntamente com outras três vertentes: Teoria Crítica com as duas gerações de pensadores da Escola de Frankfurt, Construtivismo Social e Materialismo Histórico. (HOSTINS, 2009).

Os Programas de Pós-Graduação que se orientam pelo relativismo epistemológico fundamentam-se principalmente no

Programa Forte e Teoria do Interesse: representadas por um amplo leque de autores [...], a saber, pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos como: Lyotard, Derrida; Deleuze, Baudrillard, Foucault; Bhabha – esses fundamentados nas idéias seminais de Heidegger e Nietzsche –, além de Boaventura Sousa Santos e representantes da Escola de Edimburgo [...](HOSTINS, 2009).

O Programa Forte<sup>16</sup> é uma variedade da sociologia do conhecimento que assume uma posição radical do relativismo epistêmico a partir das ideias de Kuhn e Wittgenstein. A sociologia da ciência deveria levar em conta, ao mesmo tempo, o contexto social e o conteúdo científico. É a partir desse programa que surgem os conteúdos feministas e culturais da ciência.

Hostins (2009) aponta as principais ideias que aproximam as diferentes correntes teóricas da nova sociologia e antropologia das posições relativistas:

- a) apreço à contemporaneidade e a tudo o que se constrói no presente. “O passado só pode ser textualmente criado a partir dos imperativos do presente” (PALMER, 1999, p.77 apud HOSTINS, 2009);
- b) negação da realidade e da verdade. “Para dizer a verdade, [...] o mundo real entre todos os outros possíveis é impensável, a não ser como superstição perigosa. Superstição da qual devemos nos libertar” (BAUDRILLARD, 1996, p. 133 apud HOSTINS, 2009);
- c) declaração expressa da incompatibilidade entre o pensamento e o real;
- d) exorbitação do discurso e da linguagem como constituintes das relações sociais. O social é atomizado em flexíveis redes de “jogos de linguagem”.
- e) louvação aos estudos culturais, ao relativismo cultural (Virada cultural);
- f) insistência no pressuposto epistemológico da construção social do conhecimento. A ciência equivale a uma construção da realidade não podendo

---

<sup>16</sup> O Programa Forte surgiu na década de 1970 na Universidade de Edimburgo com Barry Barnes, David Bloor, Donald McKenzie e Steven Shapin. A ideia básica do Programa Forte é que a sociologia do conhecimento pode explicar a natureza da ciência, ou seja, o conhecimento científico passa a ser analisado como uma prática social, sendo, portanto, passível de uma análise sociológica.

haver garantia de que nossos construtos possam efetivamente revelar o mundo como ele realmente é.

O que se infere do estudo realizado é que o arcabouço teórico-metodológico da formação do pesquisador, em relação aos Programas avaliados, sustenta-se nos ideários que foram expostos: ceticismo, subjetivismo e relativismo.

### **3.1.5 O racionalismo**

Acerca do debate entre a relação sujeito e objeto, outras duas correntes de pensamento, no âmbito da Teoria do Conhecimento, polarizam-se desde a modernidade: o Racionalismo e o Empirismo.

Uma das principais características do pensamento moderno é a consideração do sujeito racional como fundamento para o conhecimento e o reconhecimento da atividade cognoscente como o princípio que constitui e ordena o mundo objetivo. O filósofo René Descartes (1596-1650), conhecido como fundador do racionalismo moderno, considera que apesar da possibilidade inegável de se obter informações dos corpos por meio dos órgãos dos sentidos, a essência dos corpos é acessível somente pela razão. É o caso do conceito de extensão. Pode-se definir um corpo qualquer como uma coisa extensa. As características como forma, cor, odor, textura não servem para definir esse corpo, pois elas não permanecem nele. No entanto, a extensão sempre permanece como seu atributo, visto que todo corpo a tem. Considerando-se objetos físicos, como um ramalhete de flores brancas que durante algum tempo fica esquecido sobre uma mesa, observa-se que, em pouco tempo, irão se alterar a forma, a cor, o odor e a textura, mas é possível continuar afirmando que se está diante de uma determinada extensão ou de determinada quantidade de matéria orgânica vegetal. Assim, o objeto se conservou. Se tudo mudasse a cada instante, o conhecimento seria impossível. O que se conservou no objeto citado foi a extensão, pois trata-se de um conceito e não de uma simples imagem. Para Descartes, a extensão dos corpos não decorre da percepção sensorial, mas somente pode ser captada pelo entendimento.

Os corpos materiais se transformam constantemente e os sentidos captam desses justamente as características que não permanecem, enquanto a razão capta as noções essenciais refletidas nas coisas concretas. Assim, a Matemática é considerada a base do conhecimento científico, porque essa “ciência precisa rigorosa” é a que melhor apoiaria o conhecimento da natureza.

Para Descartes, toda a realidade está envolvida por dois aspectos: um corpo (*res extensa*) e uma alma (*res cogitans*). A *res extensa* refere-se à extensão do corpo e nisso os seres humanos são como as coisas em geral. A *res cogitans* refere-se à alma, que é a parte pensante do ser humano, diferindo, então, das coisas e dos outros animais. Esse pensador defende que os dados obtidos pelos sentidos são imprecisos demais para serem tomados como base do conhecimento científico. Já os conhecimentos obtidos pela via do raciocínio lógico, sobretudo o matemático, são racionalmente demonstráveis, precisos, universais e seguros para sustentar a Ciência. Segundo Descartes, uma vez que seja aplicado corretamente o método perfeito, é possível confiar na veracidade do conhecimento obtido por meio dele.

[...] assim, em vez desse grande número de preceitos de que se compõem a lógica, julguei que me bastariam os quatro seguintes, desde que tomasse a firme e constante resolução de não deixar uma só vez de observá-los. O primeiro era o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que não conhecesse evidentemente como tal [...], e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las. O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, [...] E o último, o de fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir. (DESCARTES, 1996, p. 37).

Portanto, o método cartesiano consiste em estabelecer uma evidência a partir da dúvida, realizar o exercício da análise e da síntese assim como da enumeração/revisão. Esses são os procedimentos que, segundo o filósofo, conduzem os homens ao conhecimento seguro e científico.

Hessen (2002, p. 40) reconhece o mérito do racionalismo quando sublinha a importância dos fatores racionais no conhecimento humano, porém, aponta suas vulnerabilidades ao afirmar que

[...] ele é unilateral ao fazer do pensamento a única ou a verdadeira fonte do conhecimento. Como vimos, isso está ligado a seu ideal de conhecimento, pelo qual todo conhecimento legítimo possui necessidade lógica e validade universal. Justamente esse ideal de conhecimento, no entanto, é unilateral, pois foi obtido de um tipo determinado de conhecimento, a saber, o matemático. Outro defeito do racionalismo [...] é reacender o espírito do dogmatismo. Ele acredita poder forçar a entrada no domínio metafísico pela via do pensamento puramente conceitual. Infere proposições materiais de princípios formais, deduz conhecimentos a partir de meros conceitos. (Veja-se a tentativa de inferir a existência de Deus a partir de seu conceito ou de, a partir do conceito de substância, determinar a essência da alma). Justamente esse espírito dogmático do racionalismo tem continuamente chamado à liça seu antípoda, o empirismo. (HESSEN, 2002, p. 40).

### 3.1.6 O empirismo

O empirismo contrapõe-se à tese do racionalismo de que a verdadeira fonte de conhecimento é a razão, o pensamento. Para o empirismo, a fonte do conhecimento é, exclusivamente, a experiência. Para David Hume (1711-1776), a fonte do conhecimento é a percepção e a associação mental das ideias que dela decorrem. As percepções são ocorrências mentais e podem ser de duas classes que se diferenciam entre si pelo grau de vivacidade com que se apresentam ao sujeito do conhecimento. São elas as impressões ou sensações e as ideias.

As impressões são consideradas mais vivas e imediatas, pois penetram com mais força e evidência na consciência. Quando vamos à sauna, sentimos em nosso corpo o calor do vapor e o choque térmico da ducha fria. Essas são sensações externas. Mas também é possível ter sensações internas, como um sentimento de ciúmes, que se for forte pode ser avassalador para o corpo e o pensamento. Essas são impressões ou sensações que se dão ao sujeito sem que ele pense nelas, elas não obedecem a qualquer lógica e toda conclusão que decorre delas é suposição, probabilidade. Já as ideias nada mais são do que cópias das impressões. As ideias são consideradas as percepções mais fracas da mente.

Para Hume, toda a nossa atividade mental consiste em fazer associações de percepções derivadas da experiência.

À primeira vista, nada parece mais ilimitado do que o pensamento humano [...] examinando o assunto mais de perto vemos que em realidade ele se acha encerrado dentro de limites muito estreitos e que o poder criador da mente se reduz à simples faculdade de combinar, transpor, aumentar ou diminuir os materiais fornecidos pelos sentidos e pela experiência [...] Em resumo, todos os materiais do pensamento derivam da sensação interna ou externa; só a mistura e a composição dessas dependem da mente e da vontade. (HUME, 2006).

A mente parte de ideias simples, oriundas das impressões sensíveis, e, por meio de operações associativas, dá origem a outras ideias complexas. A possibilidade de combinações de ideias é tão grande que pode nos levar a crer que algumas delas nada têm a ver com a experiência concreta. De fato, há ideias obtidas pela aplicação do raciocínio, pelas construções das relações lógicas que não necessitam de experiência prévia e não podem ser verificadas no mundo concreto. É o caso da Lógica e da Matemática.

Todavia, o ponto de partida de todo o conhecimento, na concepção empirista de Hume, são as sensações e as percepções. Assim, as impressões do mundo geram percepções mais fracas ou mais intensas e dão origem às ideias e à imaginação.

Se todo conhecimento se origina das percepções, algumas de impressões sensíveis e particulares e que não servem como referência universal e outras de ideias complexas que

não derivam da experiência concreta, então o conhecimento humano não é certo, mas apenas provável. Para Hume, certo seria se admitíssemos que, realmente, não conhecemos nada. Hume (2006) apresenta uma crítica ao método indutivo ao afirmar que não é possível justificar nenhuma das verdades obtidas por indução. O fato de o homem presenciar fenômenos que se repetem não significa que ele pode inferir que os fenômenos sempre ocorrerão da mesma maneira. “Dizeis que uma proposição é inferida da outra, porém deveis admitir que a inferência não é intuitiva, nem tampouco demonstrativa.” (HUME, 2006). Pela indução, a partir de ocorrências particulares, não é possível fazer juízos universais, visto que não é possível experimentar o universal, apenas o particular e específico.

### **3.1.7 Crítica ao racionalismo e ao empirismo**

A primeira crítica ao racionalismo cartesiano e ao empirismo inglês surgiu de Immanuel Kant (1724-1804). Kant, ao contrário do Empirismo, considera a existência de ideias a priori. De modo diferente do Racionalismo de Descartes, nega que possa haver conhecimentos seguros que tenham origem na metafísica, no plano divino, em Deus – pois afirma que desses assuntos não pode haver provas, de modo que tudo pode ser afirmado. Considera que o fenômeno vivenciado é fonte necessária de conhecimento, ao contrário do Racionalismo, mas não que seja a única fonte, ao contrário do empirismo.

A importância do racionalismo e do empirismo para a ciência moderna é inegável. Ambos são responsáveis pela desvinculação da visão grega de ciência que perdurou até a renascença. Assim, a chamada revolução científica, ocorrida no século XVII, tem seus fundamentos no modelo de cientificidade vinculado às ciências naturais, cuja base era a matematização e a experimentação dos fenômenos. A física era considerada a ciência perfeita e modelo de cientificidade.

Da modernidade à contemporaneidade se sucederam muitas críticas ao racionalismo e ao empirismo, inclusive àquelas oriundas no seio do próprio racionalismo e empirismo, principalmente quando seus protagonistas procuram revisar e depurar o que consideram equívocos ou quando propõem novos axiomas ou novas interpretações para os pressupostos que os definem.

As concepções que orientam a prática da pesquisa na contemporaneidade ainda são marcadas fortemente pela presença das concepções racionalistas e empiristas de conhecimento, principalmente, nos estudos que se utilizam, exclusivamente, das teorias matemáticas, mediante a utilização de testes estatísticos e, também, da experimentação,

mediante controle e manipulação de variáveis. Não se quer dizer com isso que os processos de matematização e experimentação dos fenômenos não sejam importantes para a ciência e para a pesquisa científica, o problema é que quando se concebe a ciência, exclusivamente, por essas vias, a realidade e seus determinantes sócio-histórico-culturais ficam subsumidos e adstritos ao mundo da ficção e da hipostasia. Esse quadro se torna ainda mais grave quando se trata de pesquisa no campo das ciências sociais e humanas, pois, estas, mais do que as outras áreas, possuem uma relação direta com as circunstâncias de concretude, totalidade e historicidade.

Lüdke e André (1986, p. 6 apud GAMBOA, 2007, p. 159) afirmam que na

[...] preocupação pela descrição do fenômeno em seu imediatismo empírico, os estudos do tipo *survey* ou levantamento e as investigações experimentalistas que registram situações de ‘pré-teste’ e ‘pós-teste’ se limitam a oferecer uma visão geral e instantânea de um determinado assunto, como se uma máquina fotográfica o houvesse registrado em um determinado momento.

Assim, as pesquisas que se orientam por uma visão sincrônica da realidade, principalmente, as empiricistas e fenomenológicas presentificam o objeto e “têm como paradigma comparativo a radiografia que revela a estrutura interna, transpassando a aparência fenomênica”. (GAMBOA, 2007, p. 159).

Por outro lado, a preocupação diacrônica da realidade assume uma perspectiva histórica, considerando-a como eixo nas explicações científicas e basilares na construção de categorias epistemológicas.

A ação é, em sua ‘concretude’, o critério de verificação da relação cognitiva e a prova da coincidência das leis do ser e do pensar. A história na dialética, não é como nas investigações empírico-analíticas, um dado acidental ou secundário, uma variável denominada ‘tempo’ ou ‘data’ ou, como na teoria estruturalista, um dado circunstancial de contexto, uma referência ou uma ‘informação auxiliar’. Na perspectiva dialética, dada a sua preocupação com a diacronia, pode ser comparada ao filme no sentido da preocupação com o registro do movimento, a evolução e a dinâmica dos fenômenos. (GAMBOA, 2007, p. 159).

O materialismo histórico dialético posiciona-se frontalmente contra os princípios que regem as concepções empiristas e racionalistas da realidade. Para analisar criticamente os fundamentos dessas duas correntes de pensamento, adotam-se, nesta dissertação, as reflexões apresentadas por Edmilson Carvalho na obra “A produção dialética do conhecimento” (2008).

Carvalho (2008) não apresenta sua crítica diretamente aos empiristas e aos racionalistas, mas a reflexão que apresenta sobre o papel da sensação, da percepção e da razão permite compreender como o materialismo dialético concebe a produção do conhecimento.

Diferentemente da concepção racionalista, a razão, para o materialismo dialético,

[...] se internaliza e desenvolve como faculdade de consciência dos homens [ e ] **tem sua gênese principal no processo social do trabalho**. É num primeiríssimo plano, uma apropriação subjetiva de exigências objetivas colocadas no âmbito da esfera do

trabalho; é mais uma entre as formas de consciência – como a memória, a inteligência a sensibilidade que resultam de uma contínua e indissolúvel relação do homem com a natureza e a sociedade por meio do trabalho; uma necessidade objetiva subjetivada e re-objetivada com e pelo trabalho e, ainda um dos modos pelos quais o homem se adapta, através dos tempos e, portanto biológica e socialmente às exigências concretas que o longo processo da vida lhe impõe. (CARVALHO, 2008, p. 31, grifo nosso)

A pressuposição de que a razão tem sua gênese no processo social do trabalho não nega a possibilidade de desenvolver-se em outras esferas da experiência social, contudo, a esfera do trabalho merece maior destaque, porque é a única que não é fortuita. É a única que é cotidianamente regular, repetida, universal e, sob esse prisma, a mais importante se comparada a qualquer estágio de desenvolvimento da sociedade. (CARVALHO, 2008). Ademais, a prática social está por trás de todas as demais práticas humanas: lazer, educação, cultura e outras tantas. Essas razões colocam a esfera do trabalho como a de maior exigência e de maior grau na aplicabilidade da razão.

As sensações, por sua vez, segundo o materialismo histórico dialético, antecedem os produtos ideacionais do cérebro, mas ainda não se constituem conhecimento, como preconiza a concepção empirista. Muito menos chegam a ser propriamente ideias. São apenas impressões sensoriais, manifestações materiais das coisas, em estado bruto, que são passagem obrigatória para o processo do conhecimento, mas ainda não podem ser consideradas conhecimento. “Ela não é o próprio fenômeno-ser, mas o fenômeno-sensação, que transporta a representação primária do fenômeno para o intelecto e que, como tal, também comporta, na sua constituição, suas leis e sua contradição” (CARVALHO, 2008, p. 75). Sem sensação não há percepção. É a partir daí que se tem início o trabalho abstrato, na esfera da razão.

As sensações constituem, portanto, a porta de entrada para a percepção, a representação, o conceito e a teoria; constituem “ponto de contato e a mediação primária e fundamental entre a consciência que age e pensa e o ser que é pensado e transformado na e pela prática social” (CARVALHO, 2008, p. 75).

Na percepção, os objetos e os fenômenos se refletem em conjunto. A percepção do objeto, assim como a sensação de suas distintas propriedades, se efetua no momento em que o objeto atua sobre os órgãos de nossos sentidos. (DE GORTARI; GORSKI; TAVANTS, 1971, p. 27 apud CARVALHO, 2008, p. 21). Assim, a percepção gera o primeiro ato de conhecimento

É [...] o ato primário de reconhecimento do objeto ou fato a partir da apropriação sensorial, e nesse sentido já constitui uma ação – também primária, empírica, imperfeita, um mero primeiro reconhecimento – do intelecto, um primeiro ato de intervenção do intelecto, uma primeira síntese. O intelecto apropria-se do odor, reconhece o objeto que o exala – uma flor, por exemplo -, não permanece na mera apropriação da sensação, vai além, mas se detém no único primeiro passo desse além:

um ato primário, mas seminal de reconhecimento. Supõe, portanto, uma rudimentar ideação. (CARVALHO, 2008, p. 21).

A percepção, portanto, resulta de um trabalho de entendimento, pois supera as sensações. É um conhecimento mediato.

Além das sensações e das percepções, a produção do conhecimento, na concepção materialista, envolve as representações que, por sua vez, se constituem em conceitos simples, imagens de objetos percebidos, extremamente úteis para a vida, mas insuficientes para explicar a realidade e suas complexidades. “Quando recordamos um objeto ou um fenômeno qualquer, surgem em nossa memória as imagens dos objetos anteriormente percebidos. Essas imagens se denominam *representações*.” (DE GORTARI; GORSKI; TAVANTS, 1971, p. 27 apud CARVALHO, 2008, p. 21).

O percurso para a produção do conhecimento na concepção materialista é sintetizado didaticamente por Carvalho (2008), quando afirma que o conhecimento, ontogeneticamente, é resultante de um movimento de elevação do real ao abstrato e do abstrato ao real.

No real está o ponto de partida ontogenético das ideias, da síntese teórico-conceitual; na síntese teórico-conceitual está o ponto de partida do conhecimento teórico do real. Do real (síntese das determinações) ao pensamento, o primeiro passo: redução da plenitude do real a uma determinação abstrata (conceitos, categorias, teorias), já o segundo passo consiste em, de posse desse abstrato representar - reproduzindo, agora, essas categorias perpassando uma mais ou menos densa multidão de mediações indispensáveis – o real concreto no pensamento. Elevar-se do abstrato ao concreto é o retorno de uma elevação anterior, que vai do concreto ao abstrato. (CARVALHO (2008, p. 70).

Assim, a essência do conhecimento não é apropriada imediatamente. Pelo contrário, a produção do conhecimento tem como ponto de partida a abstração, do real que se inicia pela apropriação das sensações e percepções e, de posse dessa abstração faz-se o caminho de volta cotejando novamente com o real. Em síntese, parte-se do concreto rumo ao abstrato, fazendo-se o caminho de volta, do abstrato ao concreto. A compreensão da realidade, portanto, diferentemente das concepções racionalista e empirista, faz um percurso que se inicia pela representação imediata do todo, chegando aos conceitos, categorias e teorias para, em seguida, pelo processo de mediação, que inclui a práxis social, retornar ao real concreto e alcançar a essência do conhecimento.

Para continuar esta reflexão é necessário definir e diferenciar Quadro teórico de referência e Revisão de Literatura, pois como já se afirmou no início desta exposição, em muitos casos, a produção científica, mesmo que seja *stricto sensu*, em nível de doutorado, prescinde da exposição da concepção gnosiológica da realidade para expor apenas um quadro teórico de referência ou uma revisão bibliográfica do conhecimento pretérito sobre o assunto.

### 3.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA: QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA *VERSUS* REVISÃO DE LITERATURA

A produção literária no campo da metodologia científica, metodologia da pesquisa, metodologia da pesquisa em ciências sociais e ciências da educação que se preocupa em definir o que é um quadro teórico de referência e o que é uma revisão de literatura é vastíssima. Num rápido levantamento, em aproximadamente 40 obras, percebeu-se que o tema “revisão bibliográfica” ou “revisão de literatura” é abordado com mais frequência nas obras de metodologia científica e metodologia da pesquisa e “quadro teórico de referência” ou “referencial teórico” nas obras de ciências da educação e ciências sociais. Por outro lado, as discussões sobre os aspectos epistemológicos da pesquisa geralmente são realizadas em obras que tratam especificamente do tema e a produção bibliográfica não é tão extensa quanto as demais áreas.

Inicia-se apresentando uma síntese do conceito e das finalidades de uma revisão de literatura. Antes, porém, deve-se ressaltar que a denominação pode variar entre os vários autores sem que haja diferenças na operacionalidade conceitual dos termos. Enquanto alguns autores referem o termo “revisão bibliográfica”, outros referem “revisão de literatura.”

A revisão bibliográfica ou revisão de literatura ocorre no âmbito da pesquisa bibliográfica. Köche (1997, p. 122) afirma que essa modalidade de pesquisa pode ser realizada com diferentes fins:

- a) para ampliar o grau de conhecimentos em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa; b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação de hipóteses; c) para descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema.

Essas finalidades estão condicionadas às particularidades de cada investigação. O que se constata de maneira geral é que nenhuma pesquisa pode prescindir de uma revisão bibliográfica ou de literatura. Em alguns casos, ela pode ser utilizada apenas para se constituir um estudo exploratório e, em outros, poderá permitir a construção de modelos teóricos explicativos sobre o fenômeno investigado.

A revisão bibliográfica ainda poderá ser utilizada para fundamentar o tema/questão/problema nas teorias existentes ou, ainda, servir de base para a análise e interpretação dos dados coletados na fase de elaboração do relatório da pesquisa. No primeiro caso ter-se-ia uma “revisão de entrada” e no segundo uma “revisão de saída”. Em ambos, é

fundamental a realização da pesquisa bibliográfica, pois, do contrário, a pesquisa restringir-se-ia à mera captação e coleção de dados empíricos sem que fosse possível sua análise e interpretação. Quando utilizada para essa finalidade, a revisão bibliográfica compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão aproximadamente relacionados ao estudo que está sendo relatado, isto é, fornece um indicador para comparar os resultados encontrados com outros resultados.

As revisões de literatura que se preocupam em fazer levantamentos “desinteressados”, procurando fundamentar o problema nas várias teorias relacionadas ao tema/questão/problema podem se deparar com algumas dificuldades. Triviños (1987, p. 15, grifo nosso) aponta o problema da indisciplina intelectual, fazendo referência à ausência de coerência entre os suportes teóricos, inclusive em dissertações de mestrado e teses de doutorado, que mencionam correntes de pensamento e citações avulsas fora de contexto. Afirma o autor: “Confusamente nos movimentamos dominados por um **ecletismo** que revela, ao contrário do que se pretende, nossa informação indisciplinada e nossa fraqueza intelectual”.

Trata-se de uma postura teórica que procura conciliar, muitas vezes, pensamentos que são inconciliáveis, práticas sociais antagônicas, conceitos e definições sem amarra e sem coerência.

Outro problema que pode ser constatado nas revisões bibliográficas é a ausência de relação entre teoria e prática e a desconsideração da práxis como orientadora do processo de pesquisa. Sobre essa questão, vale a reflexão de Thompson (1981, p. 53):

Mas não é verdade que a teoria pertença apenas à esfera da teoria. Toda noção, ou conceito, surge de engajamentos empíricos e por mais abstratos que sejam os procedimentos de sua auto-interrogação, esta deve ser remetida a um compromisso com as propriedades determinadas da evidência, e defender seus argumentos ante juízes vigilantes no 'tribunal de recursos' da história.

O que se depreende da reflexão de Thompson é que a relação entre a teoria e a empiria não pode ser compreendida fora da dimensão dialética. Assim, as hipóteses adotadas no campo das teorias devem ser submetidas à crítica, tomando como referência as condições objetivas do fenômeno investigado. A teoria, nessa perspectiva, não pode ser localizada em um lugar qualquer, muito menos ser uma referência hipostática do mundo, mas ter suas raízes nas manifestações da realidade objetiva.

A pesquisa científica pode ir além de uma mera revisão de literatura e ser estruturada a partir de um **quadro teórico de referência**, ou seja, orientar-se por um modelo teórico ou por uma metodologia que faz parte desse modelo teórico. Para Lakatos e Marconi

(2003, p. 112) teoria pode ser “[...] considerada toda generalização relativa a fenômenos físicos ou sociais, estabelecida com rigor científico necessário para que se possa servir de base segura à interpretação da realidade; metodologia, por sua vez, engloba métodos de abordagem, de procedimentos e técnicas.”

Os quadros de referência constituem a base filosófica que serve de modelo ou que dá suporte à análise do fenômeno, objeto da investigação. Para Triviños (1987, p. 17) “é uma concepção de mundo que explica, cientificamente, a natureza e a sociedade, estabelecendo as leis de seu desenvolvimento e a maneira de conhecê-las”.

Assim, a teoria do materialismo histórico, por exemplo, poder-se-ia constituir um quadro de referência, pois poderia agregar método de abordagem dialético e os métodos de procedimento, comparativo e histórico; o positivismo poderia agregar o método de abordagem indutivo e o método de procedimento estatístico ou experimental; o quadro teórico de referência neopositivista poderia agregar o método de abordagem hipotético-dedutivo e o método de procedimento comparativo e estatístico; a teoria das representações sociais poderia agregar o método de abordagem fenomenológico e o método de procedimento etnográfico. Além dos métodos de abordagem e procedimentos, o pesquisador poderia lançar mão de um conjunto de técnicas, vinculadas a esses métodos, que seriam utilizadas na coleta de dados.

Enfim, optando por um quadro teórico de referência, o pesquisador evitaria o risco de se adotar uma postura eclética e indisciplinada na abordagem do fenômeno pesquisado e partiria de uma teoria que pudesse oferecer pressupostos e determinasse os meios técnicos da investigação.

Cumprido ressaltar que os quadros teóricos de referência não estão dissociados das concepções gnosiológicas. Isso implica que a pesquisa educacional deva expressar um posicionamento filosófico, lastreado por uma teoria da ciência que expresse uma concepção do real e um fundamento ontológico.

A análise das teses sobre EaD no Brasil que será realizada no próximo capítulo abordará esses posicionamentos.

### 3.3 ENFOQUES QUE ORIENTAM AS PESQUISAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS: O POSITIVISMO, A FENOMENOLOGIA E O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Para finalizar essa etapa de discussão das teorias do conhecimento, serão apresentados três enfoques que orientam as pesquisas em ciências sociais, em educação e em EaD: o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico dialético. Os principais

fundamentos de cada corrente de pensamento, aqui descritos, orientar-se-ão pelas ideias contidas na obra de Triviños (1987).

### 3.2.1 O Positivismo

Inicia-se com o Positivismo por considerá-lo uma das correntes de pensamento que buscou sintetizar o empirismo e o racionalismo e estabelecer a Ciência como um conhecimento positivo sobre a natureza, e definitivo quanto a sua validade.

O Positivismo, sistema proposto pelo filósofo Augusto Comte<sup>17</sup>, propõe levar em consideração tanto a experiência empírica do mundo físico quanto as formulações lógicas puramente racionais. Para o Positivismo, a ciência é, entre tantos tipos de conhecimento desenvolvidos pelo homem, o único conhecimento universalmente válido. Nesse sistema, acreditava-se ser possível “evoluir” no conhecimento científico de modo progressivo e linear.

Entre as principais características do conhecimento científico, de acordo com o Positivismo, estão a objetividade, a neutralidade e o progresso. É interessante salientar que essas características aqui citadas estão entre as mais criticadas pelos teóricos contemporâneos da Ciência.

Para Triviños, (1987, p. 33) é possível identificar três matizes distintos na evolução do positivismo, conforme se descreve no quadro abaixo:

Quadro 2 – Matizes do positivismo

<b>FASE</b>	<b>MATIZES DO POSITIVISMO</b>	<b>REPRESENTANTES</b>
<b>Primeira fase</b>	<b>Positivismo clássico</b>	Auguste Comte (1778-857) Emile Littré (1801-1881) Herbert Spencer (1820-1903) John Stuart Mill (1806-1873)
<b>Segunda fase</b>	<b>Empiriocriticismo</b>	Richard Avenarius (1843-1896) Ernst Mach (1838-1916)

<sup>17</sup> Isidore Auguste Marie François Xavier Comte nasceu na cidade francesa de Montpellier a 19 de janeiro de 1778 e morreu em 05 de setembro de 1857.

<b>Terceira fase</b>	<b>Neopositivismo lógico<sup>18</sup></b>	
	Positivismo Lógico e Empirismo lógico	Rudolf Carnap (1891-1970) Moritz Schlick (1882-1926) Paul Frank (1884-1966) Otto Neurath (1882-1945)
	Atomismo lógico	Bertrand Russell (1872-1970) e Ludwig Wittgenstein (1889-1951)
	Filosofia analítica	Ludwig Wittgenstein Alfred J. Ayer (1910-1989)
	Behaviorismo	John B. Watson (1878-1958)
	Neobehaviorismo	Clark Hull (1884–1952) Burrhus Frederic Skinner (1904-1990)
	Pragmatismo	William James (1842-1910) John Dewey (1859-1952)

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Triviños (1987, p.33-34).

O positivismo clássico comteano, dentro de uma caracterização geral, permite identificar algumas ideias básicas:

- a) Comte manifesta-se cético frente ao problema da possibilidade do conhecimento. “No estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas, para descobrir, graças ao raciocínio e à observação, suas leis efetivas... suas relações invariáveis de sucessão e de similitude [...]” (COMTE, 1978, p.34).
- b) A palavra “positivo”, segundo Comte, possui cinco acepções: real *x* quimérico; útil *x* ocioso; certeza *x* indecisão; precisão *x* vagueza; positivo *x* negativo. Assim, o espírito humano deve investigar o que é possível conhecer, eliminando a busca das causas últimas e primeiras, representadas pela religião e pela metafísica.
- c) A filosofia positivista professa, de um lado um experimentalismo sistemático e, de outro, considera anticientífico tudo o que se refere ao estudo das causas finais. A lei dos três estados, que é base de sua explicação da história, sintetiza

<sup>18</sup> O Neopositivismo lógico compreende uma série de matizes. Todas conservam os traços fundamentais do pensamento de Comteano: idealismo e subjetivismo (TRIVIÑOS, 1987, p. 34).

a evolução do espírito humano: o estado *teológico-fictício* que passa por diferentes fases (fetichismo, politeísmo e monoteísmo), em que o espírito humano explica os fenômenos por meio das vontades sobrenaturais; o estado *metafísico-abstrato*, em que os fenômenos são explicados a partir de forças ou entidades ocultas, abstratas ou vitais; e o estado *positivo-científico*, em que os fenômenos são explicados por intermédio de leis científicas experimentalmente demonstradas.

Outro matiz do positivismo é o empiriocriticismo. Richard Avenarius (1843-1896) cunhou o termo para designar uma “revisão crítica da experiência”. Avenarius considera a experiência não como dado colhido objetivamente e que, por isso, pode fundamentar a validade das ciências positivas, como aquilo que é colhido no âmbito da consciência e que, por isso, a experiência é somente um fato da consciência. Consequentemente, a experiência é vista pelos empiriocriticistas pelo aspecto meramente subjetivo, e a realidade é resolvida em nada mais do que num fluir indiferenciado das sensações. (MONDIN, 1987). E. Mach (1838-1916) desenvolveu seu pensamento em proximidade com as reflexões de Avenarius, de forma que sua filosofia também é considerada empiriocriticista. Para Avenarius e Mach, nada há para além das sensações, ou seja, somente as sensações podem ser concebidas como existentes, o que para Avenarius significa a experiência pura. O que está fora da experiência, portanto, é impensável e incognoscível.

Lênin, no livro *Materialismo e Empiriocriticismo*, combateu sistematicamente o empiriocriticismo, argumentando que o mundo físico é anterior ao mundo psíquico, assim, “[...]as nossas sensações, a nossa experiência, são apenas imagem do mundo exterior, e é evidente que o reflexo não pode existir sem o reflectido, mas o reflectido existe independentemente daquilo que o reflete.” (LÊNIN, 1982, p. 52). Lênin considera que a teoria do conhecimento expressa pelo empiriocriticismo revela uma posição relativista da realidade e isso

[...] significa condenar-se inevitavelmente ao cepticismo absoluto, ao agnosticismo e à sofística, ou ao subjectivismo. O relativismo, como base da teoria do conhecimento, é não somente o reconhecimento da relatividade dos nossos conhecimentos, mas é também a negação de qualquer medida ou modelo objetivo, existente independente da humanidade, do qual se aproxima o nosso conhecimento relativo. (LÊNIN, 1982, p. 52).

Ainda sobre os matizes do positivismo, elencam-se, de maneira geral, as ideias básicas do neopositivismo, sistematizadas por Triviños (1987). O neopositivismo, segundo o autor, apresenta as seguintes características:

- a) considera a realidade formada por partes isoladas (fatos atômicos) segundo a expressão “atomismo lógico”<sup>19</sup> de Russell e Wittgenstein. “Esta visão isolada dos fenômenos sociais, oposta à ideia de integridade e de transformação dialética hegeliana, permitiu que nossos pesquisadores realizassem estudos [...] desvinculados de uma dinâmica ampla e submetidos a relações simples”. O mundo passa a ser entendido como um amontoado de coisas separadas e fixas. (TRIVIÑOS, 1987, p. 36). Nesse sentido, podem ser inseridos muitos estudos em EaD que se propõem investigar as ferramentas de aprendizagem, os objetos de aprendizagem, a relação professor-aluno, a avaliação da aprendizagem, dentre outros, que se isolam e se desvinculam de seus contextos históricos, sociais, econômicos e educacionais;
- b) considera os fatos observáveis como a única realidade existente. Os estados mentais, por exemplo, somente são considerados se forem passíveis de mensuração por meio do comportamento observado;
- c) considera que o estudo das relações entre as fatos (correlação de variáveis) deve estar acima dos estudos das relações causais. Buscar as causas, sejam elas primeiras ou finais, caracteriza uma visão metafísica da realidade e não corresponde ao estado positivo. “Para atingir isto, nas ciências sociais, criaram-se instrumentos “[...] questionários, escalas de atitudes, tipos de amostragem etc.) e se privilegiou a estatística e, através dela, o conhecimento deixou de ser subjetivo, alcançando a desejada ‘objetividade científica’”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 36);
- d) considera que o espírito positivo, movido pela objetividade científica, deve ser marcado pela neutralidade científica, ou seja, “[...] a ciência estuda os fatos para conhecê-los, e tão somente conhecê-los, de modo absolutamente desinteressado” (DURKHEIM, 1978, p. 58). O cientista não está preocupado em saber se as verdades são agradáveis ou desagradáveis; seu papel é o de descrever a realidade, não de julgá-la. O problema da neutralidade da ciência foi ostensivamente combatido pelos teóricos das ciências sociais no século XX que não admitem a possibilidade da ciência ficar isenta da mediação do ser humano;

---

<sup>19</sup> O atomismo é uma doutrina filosófica surgida na Antiguidade, segundo a qual os corpos são constituídos de partículas indivisíveis e irreduzíveis. Seus principais representantes foram Leucipo, Demócrito de Abdera, Epicuro de Samos e Lucrécio. Para Wittgenstein, o mundo ou a realidade consistem em objetos simples que compõem estados de coisas, sendo figurado nas proposições.

- e) rejeita o conhecimento metafísico, sendo esta uma de suas principais marcas. “[...] devemos limitar-nos ao positivamente dado, aos fatos imediatos da experiência, fugindo de toda especulação metafísica. Só há um conhecimento e um saber, aquele que é próprio das ciências especiais, mas não um conhecimento e um saber filosófico-metafísico [...]” (COMTE, 1978, p.45). A rejeição não ocorre por se considerar a metafísica um conhecimento falso, mas por considerá-la um conhecimento que carece de significado;
- f) considera como verdadeiro aquilo que é empiricamente verificável (Princípio da verificação ou Verificacionismo);
- g) defende a ideia de unidade metodológica para a investigação dos fenômenos naturais e culturais, uma teoria unificada da ciência, pois tanto os fenômenos da natureza, quanto os fenômenos sociais são regidos por leis invariáveis. A partir do processo de mensuração e quantificação dos fenômenos é possível testar hipóteses e obter generalizações. O problema que decorre dessa pretensão de unidade de método é considerar que os fenômenos produzidos pela ação humana são tão determinados quanto os produzidos pela ação da natureza. Essa concepção não leva em conta, portanto, a flexibilidade da ação humana e a variedade dos valores históricos e culturais presentes na práxis do pesquisador e na própria realidade social;
- h) considera que não há nenhum tipo de conhecimento elaborado *a priori*. Rebate, portanto, o princípio kantiano de que a consciência pode conhecer independentemente da experiência sensorial.

Em síntese, o positivismo considera que o objeto do conhecimento somente é obtido por meio dos sentidos, negando-se a admitir qualquer realidade que não seja a realidade dos fatos, empiricamente observáveis. Nessa perspectiva, os filósofos que compõem o chamado Círculo de Viena<sup>20</sup> preconizam que a pesquisa tem como função precípua verificar as relações e/ou associações entre as variáveis que envolvem esses fatos a partir de parâmetros ou construtos teóricos vinculados às condições lógico-formais.

Karl Popper (1902-1994) foi um dos primeiros filósofos a questionar os fundamentos do positivismo lógico, colocando-se como um crítico do Círculo de Viena.

---

<sup>20</sup> Círculo de Viena foi o nome atribuído a um grupo de filósofos que se reunia informalmente entre 1922 e 1936 na Universidade de Viena, Áustria. Entre os filósofos participantes do grupo podem ser mencionados: Moritz Schlick, Karl Menger, Ludwig von Bertalanffy, Olga Hahn-Neurath, Otto Neurath, Philipp Frank, Rose Rand, Rudolf Carnap, Hans Reichenbach, Carl Hempel, Alfred Tarski, W. V. Quine, e A. J. Ayer.

Popper critica fundamentalmente o princípio da verificabilidade, propondo, em seu lugar, o princípio da falseabilidade.

[...] fui situado como membro dissidente do positivismo lógico que apenas sugeria uma substituição do critério de verificabilidade pelo critério de falseabilidade... não obstante, os próprios positivistas lógicos preferiam ver-me como aliado do que crítico. Todos sabem atualmente que o positivismo lógico está morto... receio que eu deva assumir esta responsabilidade. (POPPER, 1977, p. 95).

O racionalismo crítico, como é conhecida a filosofia pós-positivista popperiana, postula o caráter hipotético do conhecimento científico, substituindo o método indutivo, defendido pelos empiristas, pelo método hipotético-dedutivo. “A teoria do método [hipotético] dedutivo de prova ou de concepção segundo a qual uma hipótese só admite prova empírica e tão somente após haver sido formulada opõe-se frontalmente a todas as tentativas de utilizar as ideias da Lógica Indutiva” (POPPER, 1972, p. 28).

As críticas ao positivismo lógico e ao Círculo de Viena ao longo do século XX, não foram apresentadas apenas pelos filósofos pós-positivistas, mas, também, pela Escola de Frankfurt<sup>21</sup>.

Segundo Triviños (1987, p. 40), “devemos reconhecer que Popper [...] assestou um golpe decisivo nas bases das ideias que permitiram aos positivistas [...] considerar um conhecimento científico ou não, mas foi a Escola de Frankfurt, sem dúvida, a que cavou o túmulo, com maior responsabilidade, do positivismo”.

O materialismo histórico dialético assume uma concepção de teoria do conhecimento inversa ao neopositivismo. As críticas apresentadas até o momento ao empirismo e ao racionalismo aplicam-se, na mesma medida, ao neopositivismo. Fonte (2007, p. 1535) ao se posicionar contra o ceticismo dos neopositivistas, toma como referência a obra de Lukács, *Para uma ontologia do ser social*<sup>22</sup> e afirma que “no desenvolvimento da filosofia, o positivismo e o neopositivismo ocupam um lugar específico pela sua pretensão de perfeita neutralidade, de suspender o ontológico e de excluir da investigação, questões relativas à concepção de mundo”. Segundo Lukács (apud FONTE, 2007), a unidade metodológica, para o neopositivismo, corresponde à unidade da linguagem científica, conforme o modelo da ciência moderna. Assim, a ciência analisa os fenômenos a partir de fórmulas matemáticas, ideais, passíveis de manipulação e experimentação, desconsiderando o caráter ontológico da própria realidade. “Como não se interessam pela interpretação físico-real dos enunciados

<sup>21</sup> A Escola de Frankfurt foi formada por um grupo de pensadores alemães que fundaram, em 1920, o Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt. Dentre eles destacam-se Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Erich Fromm e Jürgen Habermas.

<sup>22</sup> Na obra *Para uma ontologia do ser social*, escrito na década de 60 e publicado na década de 70, Lukács dedica a primeira seção do primeiro capítulo ao neopositivismo.

físico-matemáticos, os neopositivistas remetem essa discussão para o âmbito da convenção científica.” (FONTE, 2007, p. 1536).

A crítica mais contundente de Lukács ao neopositivismo é direcionada à ideia da criação de uma pretensa gnosiologia pura, objetiva e neutra que tem como consequência a negação da ontologia. Os neopositivistas ao fundarem uma gnosiologia fundada sobre si própria constroem uma filosofia vazia de ontologia.

Somente quando o em-si é considerado teoricamente inabordável a gnosiologia torna-se autônoma, devendo-se classificar os enunciados como corretos ou falsos independentemente de tal correspondência com o objeto: ela se funda unilateralmente sobre a forma do enunciado, sobre o papel produtivo que nela desempenha o sujeito para encontrar os critérios autônomos, imanentes à consciência, de verdadeiro e falso. (LUKÁCS apud FONTE, 2007, p. 1536).

A dissolução da ontologia e a sua subsunção à epistemologia faz surgir uma ontologia lógica e empiricista. Lógica, porque o mundo é reduzido às proposições que somente podem ser verdadeiras ou falsas; e empiricista, porque o cognoscível resulta, exclusivamente, da experiência sensível a partir de descrições de variáveis que se associam umas às outras.

Essa tradição positivista que dominou a produção científica, *lato* e *stricto* no século XX, ainda exerce grande influência no século XXI.

As consequências das escolhas no âmbito da teoria do conhecimento assumem vários desdobramentos na EaD, principalmente, no campo ético-político.

No próximo capítulo serão identificadas as teorias do conhecimento que fundamentam as teses sobre EaD no Brasil e as consequências ético-políticas do neopositivismo e de outras escolhas.

### 3.2.2 A fenomenologia

A segunda corrente de pensamento contemporânea apresentada por Triviños (1987) é a fenomenologia. Nesta dissertação, da mesma forma como ocorreu com as demais correntes de pensamento, por não ser possível realizar um estudo amplo, exaustivo e profundo, limitar-se-á a apresentar algumas das principais características dessa tradição filosófica.

O termo fenomenologia tem sua origem em duas palavras gregas *phainomenon* e *logos* que significa o estudo ou a ciência do fenômeno que aparece à consciência. Entretanto, a acepção etimológica não expressa o sentido filosófico do termo, pois tudo o que aparece é fenômeno e, assim, a abrangência da fenomenologia seria ilimitada. Para Ricoeur (1953, p. 82

apud DARTIGUES, 1992, p. 1), “Se nos atemos à etimologia, qualquer um que trate da maneira de aparecer do que quer que seja, qualquer um, por conseguinte, que descreva aparências ou aparições, faz fenomenologia”. Depreende-se, portanto, que a fenomenologia, enquanto concepção de conhecimento, não pode ser restrita ao sentido designado pela acepção etimológica.

No prefácio da obra *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty apresenta uma definição de fenomenologia em sentido estrito:

A fenomenologia é o estudo das essências; e todos os problemas, segundo ela, voltam a definir as essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma, que não seja a partir de sua 'facticidade'. [...] É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer [...] (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1).

Segundo a definição merleau-pontyana, pode-se afirmar que a fenomenologia toma como base a ideia de que é possível chegar à essência do objeto (do real), a partir da observação e do exame do fenômeno como algo que aparece à consciência. Busca compreender o ser humano e se volta para as “experiências vividas”, cujo pano de fundo é o mundo, o cotidiano. Mediante a intencionalidade da consciência, todos os atos, gestos, hábitos e qualquer ação humana têm um significado e podem ser descritos.

Na fenomenologia, como em qualquer corrente de pensamento, há “grupos” internos que preconizam particularidades em relação ao aprofundamento de seus princípios. O quadro abaixo apresenta, segundo Triviños (1987), uma síntese dos grupos e matizes e seus principais representantes:

Quadro 3 – Matizes e Grupos da Fenomenologia

<b>MATIZES</b>	<b>REPRESENTANTES</b>
Existencialismo ateu	Martin Heidegger, (1889-1976) Jean P. Sartre (1905-1980) Maurice Merleau-Ponty (1908-1961)
Existencialismo cristão	Soeren Kierkegaard (1813-1855) Van Breda (1911-1974) Gabriel Marcel (1889-1973) Karl Jaspers ((1883-1969)

“GRUPOS” INTERNOS	REPRESENTANTES
França	Jean P. Sartre M. Merleau-Ponty Paul Ricoer (1913-2005)
Alemanha	Edmund Husserl (1859-1938) Martin Heidegger Max Scheler (1874-1928)

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Triviños (1987, p. 41-42).

Triviños (1987), ao sintetizar as ideias básicas da fenomenologia, elenca um conjunto de características. Dentre elas, podemos citar:

- a) A fenomenologia tem sua origem no pensamento idealista subjetivista kantiano e “[...] representa uma tendência dentro do idealismo filosófico e, dentro deste, ao denominado idealismo subjetivo”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 41).
- b) Edmund Husserl é considerado o iniciador da fenomenologia contemporânea, sendo que as origens de seu pensamento encontram-se em Platão, Leibnitz, Descartes e Brentano. É de Franz Brentano (1838-1917) que se origina o conceito de “intencionalidade”; (TRIVIÑOS, 1987, p. 41).
- c) Husserl pretendia fazer da filosofia uma ciência rigorosa, porém, renunciando às suas declarações iniciais, voltou-se para a investigação do mundo vivido. Ao propor a fenomenologia como uma ciência, fala da redução fenomenológica “na qual o fenômeno se apresenta puro, livre dos elementos pessoais e culturais, chega-se a um nível dos fenômenos que se denomina das essências” (TRIVIÑOS, 1987, p. 41). Assim, a fenomenologia apresenta-se como um método e como um modo de ver o objeto.
- d) A noção de “intencionalidade” constitui a ideia fundamental da fenomenologia. A intencionalidade corresponde à consciência que está voltada para algo. Desse pressuposto, surge o princípio de que não há objeto sem sujeito. "A palavra intencionalidade não significa outra coisa senão essa característica geral da consciência de ser consciência de alguma coisa, de implicar, na sua qualidade de cogito, o seu *cogitatum* em si mesmo". (HUSSLERL, 2001, p. 28).

Husserl (1990, p. 21) admite a possibilidade da metafísica ao admitir a questionabilidade do conhecimento. Ao indagar “Como pode o conhecimento estar certo de sua consonância com as coisas que existem em si, de as ‘atingir?’”, admite a possibilidade do

conhecimento e que seu exame depende do método fenomenológico. “O método da crítica do conhecimento é o fenomenológico; a fenomenologia é a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento” (HUSSERL, 1990, p. 21).

O método da redução fenomenológica, conforme foi pensado por Husserl passa por algumas etapas. A primeira seria o questionamento do conhecimento, ou seja, a *suspensão*. Nessa etapa suspendem-se todos os juízos adquiridos sobre o mundo real ou ideal e colocam-se entre parênteses todas as crenças, preconceitos e teorias relacionadas ao mundo natural. A suspensão também pode ser denominada *epoché* que para os gregos significa *ceticismo*. Na *epoché* o fenomenólogo intenciona perscrutar o fenômeno na sua pureza, sem categorias pré-definidas *a priori*.

A redução fenomenológica envolve dois momentos distintos: a redução *eidética* e redução transcendental. A distinção entre ambas se deve à função diversa que a *epoché* exerce nelas. Na redução *eidética*, a *epoché* diz respeito à suspensão do juízo sobre a existência do objeto real, a fim de examinar apenas as representações. Na redução transcendental, a *epoché* concerne à suspensão do juízo sobre qualquer conteúdo do conhecimento, para concentrar toda a atenção na consciência pura. Na redução *eidética*, a fenomenologia é aplicada à análise das representações vistas como puras representações, prescindindo-se da existência tanto do sujeito cognoscente como do objeto cognoscível. Ao estudar, por exemplo, as representações de um triângulo consideradas em si mesmas, abstraindo-se da presença real de um triângulo e dos processos psicológicos que produziram tais representações. No momento da representação transcendental, a fenomenologia é aplicada ao estudo do conhecimento, esvaziando-se este de qualquer conteúdo, de qualquer objeto conhecido ou desejado. Assim, o eu enquanto consciência pura se manifesta como intencionalidade, como tendência para um objeto. (MONDIN, 1987, p. 185).

De todas as características até aqui apresentadas, pode-se afirmar que a intencionalidade é primordial no sistema filosófico de Husserl e da fenomenologia. Para a fenomenologia husserliana, não é possível nenhum tipo de conhecimento se o sujeito não se sente atraído por algo. Vivência e consciência são fundamentais nesse processo, pois são delas que decorrem as reduções fenomenológicas e as essências puras.

Esses pressupostos que, por um lado, constituem os fundamentos da fenomenologia de Husserl, por outro lado, podem se constituir o seu ponto de vulnerabilidade, principalmente, quando se centraliza a validade e a possibilidade do conhecimento, exclusivamente, no sujeito cognoscente. A primeira consequência de se estabelecer uma primazia do sujeito sobre o objeto é cair no subjetivismo e no solipsismo. Essa questão já foi

objeto de análise nesta dissertação na seção destinada à apresentação dos principais fundamentos do subjetivismo enquanto concepção de teoria do conhecimento. Portanto, de certo modo, a crítica do materialismo histórico dialético à fenomenologia já foi apresentada no momento que se destacou a análise lukacsiana ao subjetivismo heideggeriano.

Embora a crítica às concepções solipsistas da fenomenologia seja contundente, há de se reconhecer a importância dessa tradição filosófica, principalmente, no combate à influência do positivismo e do neopositivismo na ciência contemporânea. A fenomenologia critica veementemente o processo de matematização, experimentação, neutralidade e objetividade científica que constituem os fundamentos da ciência comteana e de seus seguidores. Contra a concepção positivista de reificação, a fenomenologia elevou a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento, convidando as ciências a refletirem sobre as significações, as intencionalidade e as essências. Essa oposição foi importante para a pesquisa nas ciências sociais e humanas e para as pesquisas na educação, no entanto, esquece de alguns aspectos fundamentais na análise dos problemas que compõem a materialidade do real. Triviños (1987, p. 48) aponta para o esquecimento do aspecto histórico na interpretação dos fenômenos da educação, da omissão do estudo da ideologia, dos conflitos sociais de classes, da estrutura da economia, das mudanças fundamentais. A fenomenologia não está interessada em colocar em questão a historicidade dos fenômenos e essa visão a-histórica “tem originado outra crítica forte: a de ser ela *conservadora* [...]. Isso significa que o fenomenólogo estuda a realidade com o desejo de descrevê-la, de apresentá-la como ela é, em sua experiência pura, sem o propósito de introduzir transformações substanciais nela.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 47, grifo do autor). Assim, os estudos dos ambientes virtuais de aprendizagem quando separados dos contextos históricos e sociais constituem uma amostra evidente do isolamento do fenômeno da educação e demonstram seu caráter conservador e a-histórico. Como consequência, as pesquisas que se orientam por este enfoque teórico, principalmente, no campo da EaD, concentram-se no micro-contexto dos espaços de aprendizagem preterindo o macro-contexto, as relações históricas e as interconexões entre as totalidades mais amplas.

### **3.2.3 O materialismo histórico dialético**

Para finalizar a reflexão sobre as principais concepções teóricas do conhecimento que subsidiam as pesquisas em educação e, mais especificamente, em EaD, apresentam-se preliminarmente algumas ideias básicas que fundamentam o materialismo histórico dialético

para, em seguida, discutirem-se as principais questões gnosiológicas, derivadas dessa corrente de pensamento, isto é, como o materialismo histórico dialético se posiciona diante das principais questões que envolvem a teoria do conhecimento.

De acordo com o materialismo histórico dialético, todas as instituições humanas, o pensamento e as ações têm sua base no processo de produção e reprodução da existência pelo homem. O desenvolvimento intelectual, político e social dos indivíduos é determinado pelo modo de produção social dos meios materiais da existência. Modos de produção são determinantes das condições históricas em que se produzem as ideias. Um modo de produção da relação dialética entre as forças produtivas (meios de produção, trabalho, natureza, capital) e das relações de produção. Na medida em que as sociedades humanas se dividiram em classes sociais, cada modo de produção instala relações de produção jurídica e politicamente determinadas, que são as relações de dominação de uma classe sobre a outra.

[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política a qual correspondem formas sociais de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, o seu ser social é que determina a sua consciência (MARX, 1983, p. 301).

Para Marx, o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual, isto é, determina que ideias sobre a história, a arte, a religião, o conhecimento prevalecem na época da vigência desse modo de produção. Assim os padrões e as ideias não são resultantes da *razão pura* e nem podem ser isoladas, mas são determinadas pelas condições materiais de existência. Para o materialismo dialético os sistemas de pensamento estão intrinsecamente conectados com o modo de produção dominante com a totalidade de suas relações de produção (estrutura econômica da sociedade), ou a “base real”, como diria Karl Marx. Sobre essa base “se levanta uma superestrutura jurídico e política e à qual correspondem formas sociais de consciência” (MARX, 1982, p.29).

Entretanto, é preciso compreender que para Marx e Engels essa determinação da base econômica sobre a estrutura jurídico-política é uma determinação em última instância, o que significa afirmar a

[...] situação econômica é a base, mas os diversos elementos da superestrutura – as formas políticas da luta de classes e seus resultados, [...], as formas jurídicas [...], as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as concepções religiosas e seu desenvolvimento ulterior [...], exercem igualmente uma ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam de maneira preponderante sua forma. (MARX; (ENGELS, 1987, p. 39-40).

Para o marxismo originário, ao contrário de interpretações equivocadas que colocam nele um determinismo econômico na análise da relação entre estrutura e superestrutura do modo de produção, em termos gerais, o movimento econômico sempre se impõe, mas está também sujeito às repercussões do movimento político, jurídico, intelectual criado por ele mesmo e dotado de uma relativa independência. Ou seja, a assertiva da inegável determinação das condições econômicas só se torna plausível a partir da reciprocidade que ela estabelece com toda a superestrutura social.

As raízes da concepção filosófica marxista estão vinculadas ao idealismo de Hegel (1770-1831. Para Hegel, os fenômenos da natureza e sociedade têm seu fundamento na Ideia Absoluta. Karl Marx toma de Hegel muitos fundamentos que se tornam importantes para o materialismo. Reconhece, por exemplo, os princípios gerais da dialética, porém, em vez de vinculá-la ao Espírito Absoluto, desenvolve-se dentro de sua concepção materialista da realidade.

Meu método dialético não só é fundamentalmente diverso do método de Hegel, mas é, em tudo e por tudo, o seu reverso. Para Hegel o processo do pensamento que ele converte inclusive em sujeito com vida própria, sob o nome de idéia, é o demiurgo (criador) do real e este, a simples forma externa em que toma corpo. Para mim, o ideal, ao contrário, não é mais do que o material, traduzido e transposto para a cabeça do homem.

[...]

A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico. (MARX, 2002, p. 28-29).

O primeiro fundamento do materialismo, em oposição ao idealismo filosófico hegeliano, é considerar que a matéria é anterior à ideia, ou seja, que a consciência é um produto da matéria. Como já se descreveu na citação anterior, segundo Marx (1983, p. 301) “Não é a consciência do homem que determina o seu ser, o seu ser social é que determina a sua consciência”. Esse princípio de que a matéria é anterior à consciência não é uma prerrogativa do marxismo contemporâneo, mas possui antecedentes em vários momentos da história do pensamento ocidental.

Os gregos, em oposição às concepções míticas buscavam um princípio material, constitutivo de todas as coisas, buscavam a *Arkhé* (Princípio constitutivo do ser). Para Tales de Mileto, o princípio era Água, para Anaxímenes de Mileto, o Ar, para Heráclito de Éfeso, o Fogo e para Empédocles de Agrigento, os quatro elementos (Fogo, Terra, Água e Ar). Assim, pode-se considerar que os gregos pré-socráticos foram os primeiros materialistas.

Na Idade Média, uma espécie de materialismo é encontrado na corrente filosófica denominada Nominalismo<sup>23</sup>, que defende o princípio de que as ideias gerais, os universais, como gêneros ou espécie, não passam de simples nomes. A verdadeira realidade é constituída por objetos individualmente considerados, independente dos nomes.

Na Idade Moderna, Bacon<sup>24</sup>, Hobbes, Spinoza e Locke enfatizam a importância do conhecimento decorrente diretamente da natureza. O desenvolvimento da física e da matemática e o progresso das ciências particulares deram origem ao que se denomina materialismo mecânico.

Feuerbach (1804-1872) foi sem dúvida, o maior dos representantes do materialismo pré-marxista. As críticas contundentes que Marx dirigiu a Hegel e à religião tiveram inspiração em Feuerbach. Todavia, apesar de preconizar uma base materialista, Feuerbach não chegou a desprender-se dos vínculos idealistas de Hegel. As onze teses de Marx contra Feuerbach distinguem frontalmente o materialismo de ambos ao mesmo tempo em que lançam as bases principais do que mais tarde se constituiria o pensamento marxista. Na 11ª tese<sup>25</sup> contra a Feuerbach, Marx afirma: "Filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diversas maneiras; mas o que importa é transformá-lo" (MARX, 1999, p. 8).

Embora a filosofia marxista tenha a denominação de Materialismo Histórico Dialético é possível identificar algumas características específicas do materialismo histórico e outras específicas do materialismo dialético. Essa distinção assume um caráter estritamente didático, pois no contexto da filosofia materialista, não é possível compreender a história sem a dialética e dialética sem a história.

O materialismo dialético, afirmado por Marx, corresponde à superação do materialismo pré-marxista de base idealista e metafísico. A dialética na acepção marxista tem como propósito fundamental a investigação das leis que regem a sociedade e a natureza e, também, como as condições materiais e objetivas refletem na consciência.

O materialismo histórico é a aplicação do materialismo dialético nas dimensões da vida em sociedade, da investigação da vida social e de sua história. Preocupa-se com condições de vida material da sociedade, o modo de obtenção dos meios de vida para a existência do homem em sociedade, a produção dos bens materiais: habitação, alimentação,

---

<sup>23</sup> Corrente filosófica do século XI, representada por Roscelino de Compiègne, Mestre de Abelardo. Para o nominalismo, os universais não existem por si só, pois são meros nomes.

<sup>24</sup> Francis Bacon (1561-1626) é considerado o pai do materialismo (mecanicista) moderno.

<sup>25</sup> As 11 teses contra Feuerbach foram escritas em 1845, porém foram publicadas por Engels somente em 1888, após a morte de Marx.

produção de tecnologia (instrumentos de trabalho), vestuário, etc. A vida em sociedade exige, necessariamente, a produção desses meios de existência.

O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida (MARX; ENGELS, 1998, p. 21).

Depreende-se do pensamento de Marx e Engels que a história do desenvolvimento da sociedade passa, necessariamente, pelo desenvolvimento dos modos de produção, isto é, dos meios de existência e dos bens materiais necessários à vida em sociedade.

Triviños (1987, p. 51-52) apresenta algumas ideias básicas que permitem identificar conceitualmente o materialismo histórico e o materialismo dialético. As ideias apresentadas no quadro estão dispostas de forma esquemática apenas para facilitar a compreensão. Elas não se contrapõem, apenas se complementam.

Quadro 4 – Características do materialismo histórico e do materialismo dialético

<b>MATERIALISMO HISTÓRICO</b>	<b>MATERIALISMO DIALÉTICO</b>
É a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade.	Constitui-se na base filosófica do marxismo.
Considera a história como resultado das formações sócio-econômicas.	Busca explicações coerentes e racionais sobre a natureza, a sociedade e o pensamento.
Ressalta a força das ideias capaz de produzir mudanças nas bases econômicas que as originou.	Busca explicações científicas da realidade enriquecida pela prática social.
Esclarece conceitos como: ser social, consciência social, meios de produção, forças produtivas, relações de produção, modos de produção.	Aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado.
O Ser social é constituído pelas relações materiais do homem com a natureza e entre si; a consciência social é formada pelas ideias jurídicas, estéticas, filosóficas, desenvolvidas através da história.	Mostra como se transforma a matéria e como se realizam as passagens das formas inferiores às superiores.
Os meios de produção correspondem aos meios utilizados para a produção de bens materiais necessários à existência (máquinas, ferramentas, energia, ...).	Ressalta, no âmbito da teoria do conhecimento, a importância da prática social – <i>práxis</i> - como critério de verdade.
As forças produtivas são formadas pelos meios de produção, pelos homens a partir das experiências e hábitos de produção.	Contrapõe-se às posições relativistas sobre a possibilidade do conhecimento.
As relações de produção estão vinculadas às forças produtivas e tanto podem ser de cooperação e submissão.	Ao considerar a materialidade do mundo ressalta que a matéria é anterior à consciência (a consciência é reflexo da matéria).
Os modos de produção são constituídos	Afirma que a realidade é cognoscível, que é

historicamente pelas diversas formas de viver socialmente (comunidades primitivas, escravismo, feudalismo, capitalismo e comunismo)	possível conhecer a essência dos objetos.
---	---

Fonte: Adaptado de Triviños (1987, p. 51-52).

O materialismo histórico dialético, enquanto filosofia marxista, é constituído por um conjunto de conceitos, categorias, leis e princípios que permitem compreender e desvelar a realidade “a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade” (MASSON, 2012, p. 2).

Kuenzer (1998 apud MASSON, 2012, p. 6) diferencia dois tipos de categorias: categorias de conteúdo e categorias do próprio método dialético-materialista. As categorias de conteúdo estão relacionadas à especificidade do objeto, ao lapso temporal da pesquisa e à delimitação do estudo, tal como ocorreu no capítulo dois desta dissertação, em que as teses e dissertações foram separadas a partir de 12 grandes temas. Por outro lado, as categorias metodológicas da dialética materialista são categorias que correspondem às leis objetivas da própria realidade. Segundo Lukács (1979, p. 18):

[...] as categorias não são meramente constructos do sujeito, estruturas lógicas ou hipóteses intelectivas, mas configuram-se como estruturas que a razão extrai do real, são reproduções mentais que a razão capta do que realmente existe, são elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes.

Para Marx (1982, p. 18), “as categorias exprimem formas de modos de ser, determinações de existência”. Refletem os aspectos essenciais da realidade a partir de suas conexões e relações, contradições, tempo e lugar. Expressam a concreticidade e a historicidade a fim de que a realidade seja considerada como uma totalidade concreta, um todo estruturado e em desenvolvimento.

No materialismo histórico dialético destacam-se várias categorias metodológicas que podem auxiliar o pesquisador na compreensão dos fenômenos investigados e na produção dialética do conhecimento. Essa produção deve se orientar de tal forma que as subjetivações sejam emanadas da realidade ontológica, do ser concreto. Para tanto, o sujeito que produz o conhecimento deve levar em conta as categorias que estão contidas na própria realidade.

No âmbito desta dissertação, serão apresentadas as ideias básicas de algumas categorias fundantes da produção dialética do conhecimento. São elas: *totalidade, práxis, contradição e mediação*<sup>26</sup>.

A totalidade é uma categoria central na produção dialética do conhecimento. Lukács (1970, p. 240) assim a definiu:

A categoria de totalidade significa [...] de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

Na definição apresentada por Lukács, devem ser ressaltados alguns traços constitutivos universais da totalidade:

- a) a totalidade se manifesta como uma rede de relações (os elementos que a compõem estão relacionados entre si) (CARVALHO, 2008, p. 59).
- b) a totalidade aparece como uma unidade concreta quando desvelada de sua pseudoconcreticidade (KOSIK, 1995). Desse processo, surgem suas contradições, movimentos e conteúdo interior;
- c) em qualquer totalidade, há totalidades mais abrangentes e menos abrangentes, sendo que sua maior ou menor abrangência depende de seu nível de totalização. (KONDER, 1987, p. 39). As totalidades internas ou inferiores são subordinadas às totalidades superiores (CARVALHO, 2008, p. 59);
- d) a totalidade assume um caráter histórico e transitório de qualquer totalidade objetiva (CARVALHO, 2008, p. 59).

Carvalho (2008, p. 51) chama a atenção para alguns cuidados filosóficos especiais na compreensão, construção e emprego da totalidade, sob pena de ser possível apenas, no processo da análise, se obter uma mera apropriação aparente e superficial da realidade objetiva. Assim, a totalidade não pode ser compreendida como a soma das partes ou como “mais” do que a soma das partes<sup>27</sup>. Numa totalidade, o conhecimento das partes pressupõe uma relação de reciprocidade e transversalidade “até chegar aos seus elementos mais simples e centrais (noções, conceitos, categorias, leis e relações). Somente dessa maneira é que a totalidade poderá ter seu uso no âmbito científico e na práxis social (CARVALHO, 2008, p. 58). As conexões entre os elementos de uma totalidade que implicam contradições ou

<sup>26</sup> Existem outras categorias como o trabalho, a matéria, a consciência e a hegemonia. Todas são consideradas categorias centrais na dialética materialista, porém, a abordagem de todas no âmbito dessa dissertação seria impraticável.

<sup>27</sup> A *Gestalt* é uma teoria no campo da psicologia que afirma que “o todo é mais do que a soma das partes”. Diferentemente dessa concepção, a produção dialética do conhecimento leva em consideração as conexões, as contradições, a transversalidade e a historicidade dos elementos que compõem a realidade objetiva da totalidade.

antagonismos são determinantes na definição de sua estrutura e composição. Esse é o fundamento ontológico da realidade que deve orientar a produção do conhecimento e que nos permite diferenciar, em princípio, a dialética marxista de base materialista e a dialética hegeliana de base idealista.

A mediação é outra categoria da produção dialética do conhecimento que é essencial para estabelecer as conexões entre os diferentes elementos que compõem a realidade objetiva. Essa categoria é responsável pela articulação das partes de uma totalidade complexa. A totalidade só existe por intermédio das mediações em que as totalidades menos abrangentes (partes específicas) relacionam-se às determinações recíprocas que se transformam constantemente. Na compreensão dialética da realidade, os objetos não estão isolados, independentes uns dos outros, mas se apresentam como uma totalidade formada por elementos unidos e coerentes. Os objetos estão ligados entre si, ao mesmo tempo em que dependem uns dos outros e determinam-se reciprocamente.

Na apreensão dialética da totalidade, a mediação nos permite ultrapassar a dimensão imediata dos objetos para alcançar a dimensão mediata, pois a essência do todo não é imediatamente cognoscível. Na imedaticidade, o todo é obscuro e caótico, afirma Kosik (1995, p. 26, grifo nosso):

o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que se possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um detour: o concreto se torna compreensível através da **mediação** do abstrato, o todo através da mediação da parte. [...] O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração.

Portanto, só é possível ascender do abstrato ao concreto pelo processo da mediação, pois a essência não pode ser apropriada imediatamente pelo intelecto (CARVALHO, 2008, 99). O pensamento dialético leva em consideração a aparência e a essência do objeto, mas somente enquanto passagem da primeira instância para a segunda: na primeira instância, a aparência e o conhecimento abstrato; e na segunda, a essência e o conhecimento concreto.

A mediação conduz à reflexão de outra categoria insuprimível da realidade: a contradição. “[...] a contraditoriedade se apresenta como motor permanente da relação dinâmica entre complexos [...]” (MARX apud LUKÁCS, 1979, p. 2). A contradição é responsável pela transformação dos fenômenos. Assim, o ser e o pensamento modificam-se no percurso histórico, pois a presença desses elementos contrários leva a passagem de um estado qualitativo a outro. Essa condição permite distinguir a concepção materialista de outras

concepções de ordem metafísica ou idealista que consideram que as transformações têm origem fora da condição ontológica da realidade.

Toda realidade é movimento e formada por elementos opostos. Contudo, mesmo na condição de oposição, um elemento não existe sem o outro (unidade), apesar de cada um possuir aspectos essenciais que o outro não possui. Na sociedade capitalista, por exemplo, não é possível conceber a burguesia sem o proletariado. No entanto, ao mesmo tempo em que esses elementos se opõem, interagem mutuamente. A contradição, portanto, supõe ao mesmo tempo luta e unidade dos contrários. Ambas constituem a fonte genuína dos movimentos e da transformação dos fenômenos.

Triviños (1987, p. 70-71) afirma que as contradições não possuem a mesma essência na natureza, na sociedade e no pensamento e que para qualquer esfera da realidade pode falar-se de contradições internas. Essas contradições são as que estão no seio ou entre os aspectos de um mesmo fenômeno. As contradições externas são as causas extrínsecas que se apresentam entre os fenômenos, porém são consideradas causas secundárias.

Para o materialismo dialético, a contradição é o motor da realidade, é a forma universal do ser. A unidade e a luta dos contrários constituem a sua essência.

As contradições as quais determinam as condições materiais de vida do homem são resultantes da práxis humana. A práxis representa a atividade criativa e livre na qual o homem transforma a natureza e a si próprio. Para Marx e Engels (1998, p. 15):

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.

[...]

Aquilo que eles são, coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

É pela práxis, portanto, que o homem se produz historicamente. A concepção dialética materialista não procura explicar primeiro quem é o homem para depois explicar o que é a prática social, mas procura compreender primeiro o que é a prática social para depois compreender o que é o homem. Assim, na base da história humana, está o homem como síntese de suas determinações do passado e do presente. O pensamento, a consciência, as ideias são a expressão viva de sua práxis produtiva e social.

A produção dialética do conhecimento, portanto, só se desenvolve se a realidade investigada for entendida em sua totalidade e contradições, cuja mediação e práxis são essenciais para o seu desvelamento. Triviños (1987, p. 73-74) apresenta algumas questões

centrais que devem orientar o pesquisador que segue a linha teórica baseada no materialismo dialético. Primeiramente é necessário ter em seu estudo uma concepção dialética da realidade social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e partir do pressuposto de que a realidade é cognoscível. Esses princípios devem ser complementados com a ideia de que há uma realidade concreta fora da consciência e que essa consciência é resultado de um processo sociocultural. Além disso, o pesquisador deve ter o conhecimento dos principais conceitos que envolvem o materialismo histórico: modos de produção, meios de produção, relações sociais de produção, estrutura das relações sócio-econômicas, luta de classes, superestrutura, infraestrutura, dentre outros. Em síntese, não basta compreender o fenômeno apenas dialeticamente, mas é preciso compreendê-lo também em sua historicidade.

As reflexões apresentadas neste capítulo estão fundamentadas nas ideias básicas das principais teorias do conhecimento no campo gnosiológico. A exposição dessas ideias servirão para identificar, no próximo capítulo, as teorias do conhecimento que orientam a produção de teses sobre EaD no Brasil, conforme se intencionou no objetivo geral desta dissertação.

#### **4 TEORIA DO CONHECIMENTO E QUADROS TEÓRICOS DE REFERÊNCIA EM TESES DE DOUTORADO SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Este capítulo tem como objetivo analisar as teorias do conhecimento e os quadros teóricos de referência subjacentes às teses de doutorado disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010. Para tanto, faz-se necessário lembrar o caminho percorrido para a determinação do número de teses e a pergunta de pesquisa que será norteadora das análises que serão realizadas.

A delimitação do número de teses seguiu três níveis distintos. No *primeiro*, a distribuição da produção *stricto sensu* foi realizada segundo as áreas de conhecimento do CNPq, totalizando 149 teses e dissertações da Grande Área Ciências Humanas. No *segundo nível*, foram identificados 134 trabalhos da Área Educação, totalizando 99 dissertações e 35 teses. No *terceiro nível*, foram descartadas as dissertações e as teses que não foram apresentadas em Programas de Pós-Graduação. Restaram, então, 32 teses que passam a constituir o objeto de análise nesta dissertação.

Delimitado o número de teses, faz-se necessário, no início deste capítulo, relembrar o problema de pesquisa formulado na fase de estudo exploratório: **As teses de doutorado, em EaD, disponíveis da BDTD, explicitam as teorias do conhecimento que fundamentam o processo de investigação e a análise do objeto de estudo?** Subsidiariamente ainda questionou-se: **Quais são os quadros teóricos de referência subjacentes à produção das teses?**

A busca de respostas para as questões problematizadas exige que se alcancem os seguintes objetivos específicos: a) analisar quantitativamente as características gerais das teses, destacando a produção científica segundo a categoria administrativa, o ano de publicação, a região do país, os principais temas pesquisados, a explicitação (ou não) das teorias do conhecimento e a explicitação (ou não) dos quadros teóricos de referência; b) analisar qualitativamente as teses destacando as razões apresentadas para as posições assumidas no âmbito das teorias do conhecimento e dos quadros teóricos de referência; c) analisar qualitativamente as abordagens metodológicas explicitadas e suas respectivas vinculações com os quadros teóricos de referência e as teorias do conhecimento; d) refletir sobre as consequências no âmbito ontognosiológico das posições epistemológicas assumidas nas teses, tomando como referência a concepção de produção de conhecimento do materialismo histórico dialético.

Este capítulo inicia-se com a análise quantitativa das características das teses.

#### 4.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS TESES DISPONÍVEIS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

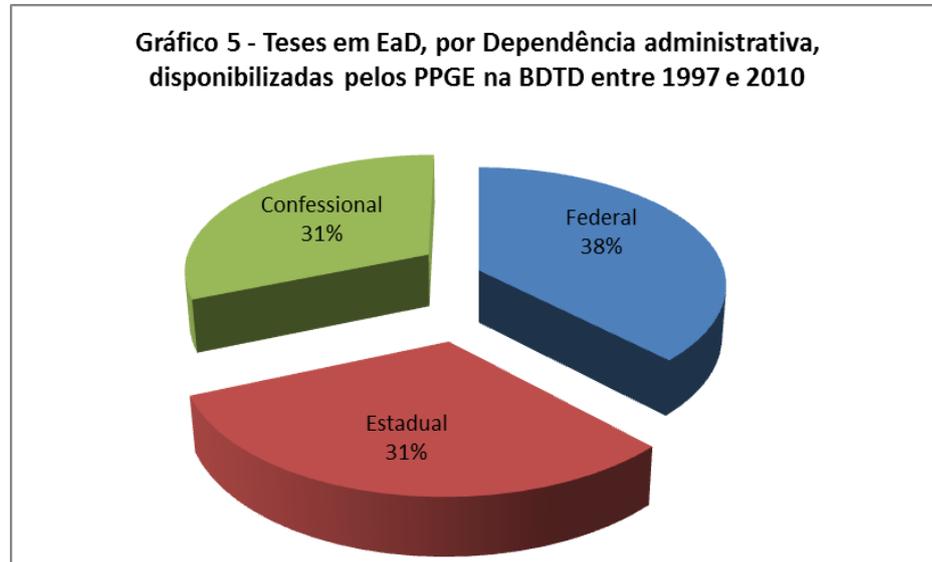
A análise quantitativa das teses que constituem objeto de estudo desta dissertação leva em conta as mesmas variáveis analisadas na fase inicial da pesquisa exploratória. As variáveis analisadas foram: organização por categoria administrativa, ano de publicação, região do país e categorias de conteúdo. A frequência com que ocorrem essas características está descrita de forma sumarizada na tabela 6.

Tabela 6 - Características das teses apresentadas em PPGes disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010 (N=32)

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>Fi</b>	<b>%</b>
<b>CATEGORIA ADMINISTRATIVA</b>		
Federal	12	37,6
Estadual	10	31,2
Confessional	10	31,2
<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>		
2003	2	6,3
2004	1	3,1
2005	1	3,1
2006	2	6,3
2007	5	15,6
2008	9	28,1
2009	8	25,0
2010	4	12,5
<b>REGIÃO DO PAÍS</b>		
Sul	4	12,5
Sudeste	17	53,1
Centro-oeste	2	6,3
Norte	1	3,1
Nordeste	8	25,0
<b>TEMAS PESQUISADOS</b>		
Avaliação da aprendizagem	4	12,5
Avaliação da educação a distância	4	12,5
Ensino-aprendizagem	2	6,3
Formação de professores	10	31,2
Formação profissional (educação corporativa)	2	6,3
Implantação da EaD	1	3,1
Metodologia de ensino	4	12,5
Relação professor-aluno-aluno-agente organizacional	1	3,1
Políticas públicas em EaD	3	9,4
Estudo comparativo da EaD no Brasil e na Espanha	1	3,1

Fonte: pesquisa realizada pelo autor.

A tabela 6 e o gráfico 5 demonstram que a produção de teses, por categoria administrativa, é proporcional entre as universidades federais (37,6%), estaduais (31,2%) e confessionais (31,2).

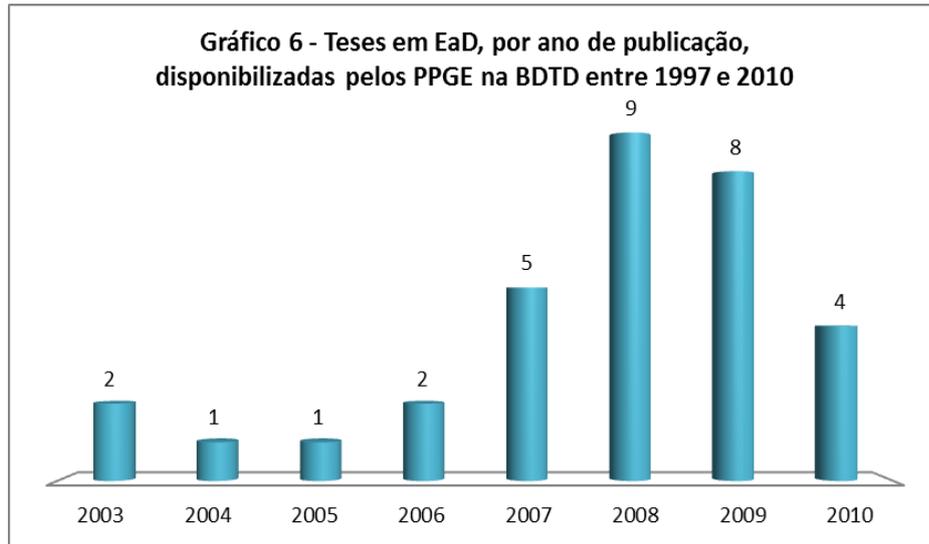


Fonte: pesquisa realizada pelo autor.

As universidades federais produziram 12 teses, sendo a Universidade Federal da Bahia a que mais produziu (4), seguida da Universidade de Brasília (2) e da Universidade Federal da Paraíba (2). A Universidade Federal do Rio Grande, a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Federal do Pará e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte produziram uma tese cada uma. As universidades estaduais produziram 10 teses, sendo a Universidade de São Paulo a que mais produziu (9), seguida da Universidade Estadual do Rio de Janeiro que produziu uma tese. As universidades confessionais também produziram 10 teses, sendo a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo a que mais produziu (7), seguida da Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul que produziu três teses. As universidades comunitárias e particulares em sentido estrito, não registram nenhuma tese disponibilizada no período estipulado para a coleta de dados.

Outra variável que diz respeito à caracterização geral das teses disponíveis na BDTD é o ano de publicação. A tabela 6 e o gráfico 6 permitem inferir duas informações importantes. A primeira indica que as publicações de teses em Programas de Pós-Graduação em Educação tiveram seu início a partir dos primeiros anos da década de 2000, mais precisamente no ano de 2003. Segundo Giolo (2008), os primeiros cursos de graduação a distância tiveram seu início a partir do ano 2000 e é muito provável que esse fato tenha contribuído para que os estudiosos da área começassem a se interessar pela pesquisa *stricto sensu* em EaD. A segunda inferência importante que se extrai do gráfico 6 segue a mesma

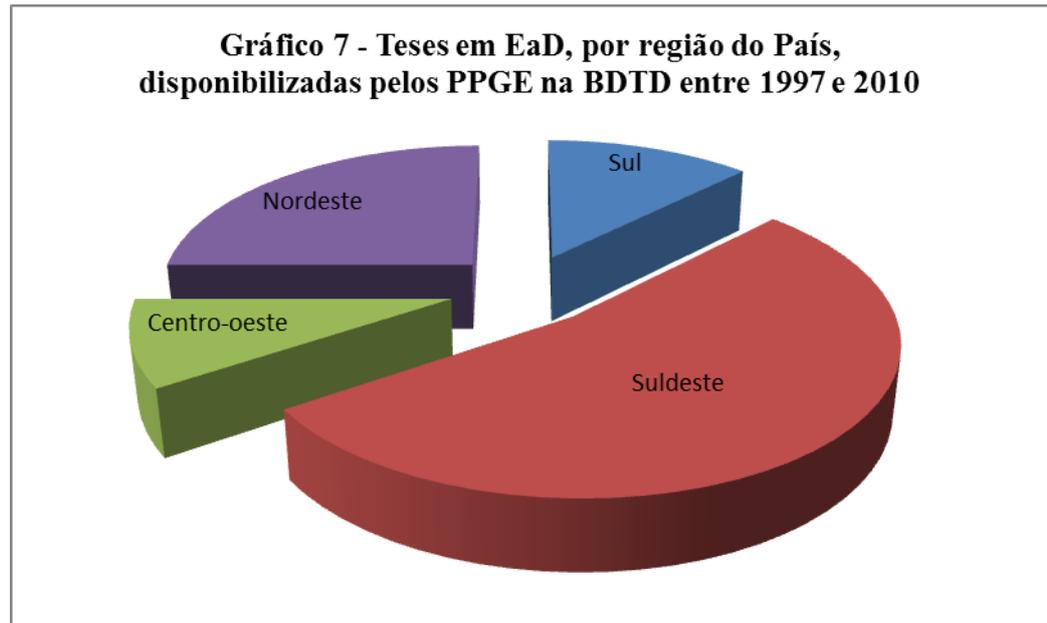
linha de raciocínio, ou seja, o período de maior produtividade das teses ocorreu entre os anos de 2007 e 2010. Giolo (2008), ao analisar a evolução dos cursos de Graduação no Brasil, destaca que, no ano de 2005, o Brasil possuía 189 cursos e que, em 2006, esse número passou para 349. Assim, evidencia-se a relação entre a oferta de cursos de graduação em EaD e o interesse pela pesquisa e a consequente publicação de teses nessa área.



Fonte: pesquisa realizada pelo autor.

Como já se alertou na caracterização geral das teses e dissertações, realizada na fase exploratória, o decréscimo no último ano ocorreu, provavelmente, em razão da não alimentação da base de dados por partes das instituições conveniadas. A coleta de dados da presente dissertação foi finalizada no mês de setembro de 2011 e é muito provável que muitas teses ainda não tivessem sido encaminhadas para as bibliotecas ou que ainda estivessem no setor de processamento nas bibliotecas universitárias.

O gráfico 7 apresenta a distribuição das teses por região do país e aponta que a Região Sudeste foi a que mais produziu (53,1%), sendo a USP (9), PUC/SP (7) e a UERJ (1) as únicas universidades que produziram. As razões para essa maior produtividade vinculam-se naturalmente ao fato da Região Sudeste concentrar as primeiras IES públicas, com tradição na pesquisa e ter criado os primeiros PPGE no país. A Região Nordeste foi a segunda região com maior produtividade (25%), sendo a produção concentrada em quatro universidades: UFBA (4), UFPB (2), UFRN (1) e UFC (1). Para essa região, o governo federal priorizou a oferta de cursos via programas (Pró-Infantil, Pró-Letramento, Pró-Formação) de formação de professores leigos a distância, através da Rede Nacional de Formação Continuada. (BRASIL, 2003).



Fonte: pesquisa realizada pelo autor.

A Região Sul produziu 12,5% das teses, concentradas entre a PUC/RS (3) e a FURG (1). As regiões Centro-Oeste e Norte foram as que menos produziram, 6,3% e 3,1%, respectivamente. Na Região Centro-Oeste, a UNB (2) e na Região Norte, a UFPA (1) foram as únicas universidades que produziram.

Para finalizar esta etapa de caracterização quantitativa, destaca-se a distribuição das teses por categorias de conteúdo (temas mais pesquisados nos cursos de doutorado). A tabela 6 demonstra, assim como ocorreu na fase de estudo exploratório, que o tema mais pesquisado foi formação de professores (31,2%). A razão para que esse tema tenha despertado maior interesse nos pesquisadores relaciona-se com a história da EaD no final dos anos 90 e na primeira década dos anos 2000, cuja demanda incidia sobre a formação de professores para a educação básica. Dentre as várias políticas públicas em EaD, destaca-se, principalmente, a criação da UAB, que tem como um de seus objetivos “oferecer, **prioritariamente**, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica [...]” (BRASIL, 2006a, grifo nosso). A maior incidência de políticas públicas voltadas para a formação de professores refletiu, diretamente, na, também, maior incidência de produção de pesquisas *stricto sensu* em EaD sobre esse tema. Dentre as questões que se tornaram objeto de estudo das teses, destacam-se: a formação do gestor da escola; a utilização de tecnologias no processo de interação no trabalho coletivo; o valor ético-político do conhecimento no processo de formação de professores; a formação de professores em nível médio; a formação do professor que produz conhecimento para a educação a distância; reflexões sobre a

interdisciplinaridade na formação do professor; as experiências formativas vividas por professores em ambientes de aprendizagem e a formação continuada em música.

A tabela 6 indica que, além da formação de professores, outros temas também foram objeto de pesquisa nas teses de doutorado. Destacam-se a avaliação da aprendizagem (12,5%), avaliação da educação a distância (12,5%), metodologia do ensino (12,5%) e políticas públicas em EaD (9,4). Esses temas são considerados de extrema importância no âmbito da pesquisa educacional e assumem maior relevância no âmbito da EaD, por ser uma modalidade que ainda busca sua consolidação como metodologia de ensino. Os pesquisadores e os interessados pela educação a distância indagam e querem respostas sobre os referenciais de qualidade e sobre a efetividade dessa modalidade em suas múltiplas dimensões.

#### 4.2 TEORIA DO CONHECIMENTO E QUADROS TEÓRICOS DE REFERÊNCIA SUBJACENTES ÀS TESES

Finalizada a etapa de caracterização geral, passa-se à análise quantitativa e qualitativa das teses de doutorado, tomando-se como referência a explicitação (ou não) da teoria do conhecimento e a explicitação (ou não) do quadro teórico de referência. Todavia, antes prosseguir, é necessário justificar que no processo de catalogação, duas teses deixaram de ser disponibilizadas em texto completo pela base de dados e que o custo para adquiri-las pelo sistema de Comutação Bibliográfica (COMUT) foi considerado muito elevado. A base de dados informa que o arquivo, com o conteúdo, é liberado somente para a comunidade da universidade de origem ou retido por motivo de patente requerido pelo autor. Portanto, daqui por diante, o número de teses selecionadas para esta dissertação deixa de ser 32 e passa a ser 30. Aquelas que não puderam ser acessadas, em texto completo, serão consideradas como perda amostral.

Para a realização da análise referida, faz-se necessário buscar, de forma sucinta, as definições de teoria do conhecimento e de quadro teórico de referência apresentados no capítulo anterior.

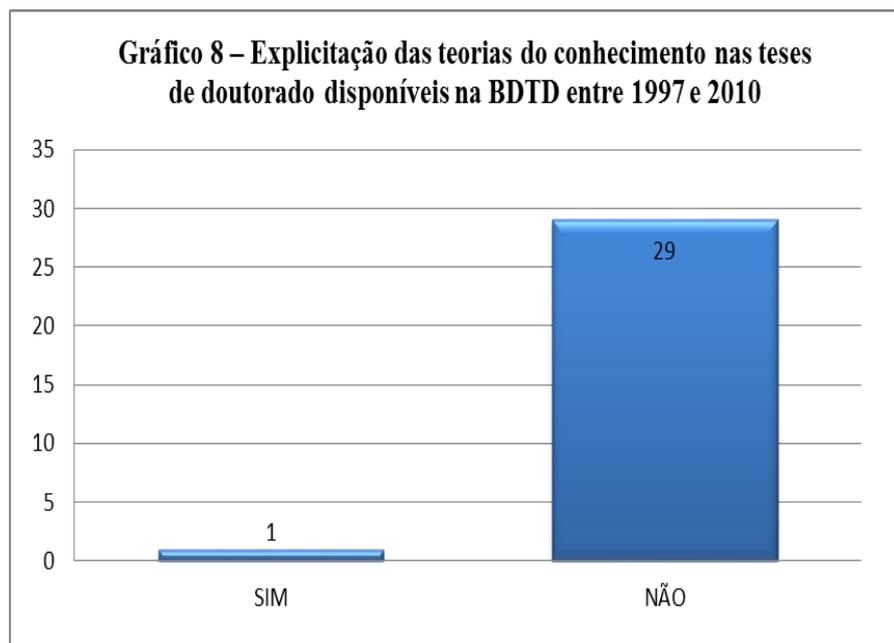
Teoria do conhecimento é uma disciplina da filosofia que investiga os fundamentos, as origens, as possibilidades, a extensão e o valor do conhecimento. Na história da filosofia, não há apenas uma teoria do conhecimento, mas tantas quantas forem as posições dos filósofos sobre as questões que envolvem a relação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. Quando se pergunta: O conhecimento é possível? É possível conhecer a realidade empírica? É possível que o conhecimento humano tenha sua origem na experiência

sensível? As sensações e percepções da realidade são suficientes para atingir o conhecimento verdadeiro? Onde está a origem do conhecimento: na aparência ou na essência dos fatos, no sujeito ou no objeto? Quais são os critérios e as condições para que haja um conhecimento verdadeiro? A razão é capaz de conhecer o real e de chegar à verdade sobre a natureza das coisas?

As respostas para essas e outras questões podem constituir uma teoria do conhecimento e foram apresentadas no capítulo anterior. A questão que se apresenta agora é se as teses de doutorado explicitam ou não a teoria que orienta a produção do conhecimento no processo de investigação do objeto de estudo.

Antes, porém, de apresentar os resultados para essa e outras questões que atendem aos objetivos específicos desta dissertação, deve-se lembrar o processo utilizado na coleta de dados: durante a leitura das teses, recolheram-se informações do resumo, da introdução, do referencial teórico e da abordagem metodológica, o registro dos dados foi realizado em uma planilha Excel.2010 com dez colunas, conforme modelo constante no apêndice D.

Das 30 teses analisadas, verificou-se que apenas uma (3,3%) **explicita** a teoria do conhecimento, tomada como referência no processo de produção do conhecimento. As outras 29 (97.7%) não explicitam. É importante ressaltar que esta dissertação não teve por objetivo identificar as teorias do conhecimento que estão implícitas nas teses, mas as que estão **explícitas**. Isso equivale a dizer que a não exposição de forma explícita, não quer dizer que as teses não tenham, ou não se orientaram por uma teoria do conhecimento, mas esse não se constituiu objetivo desta dissertação.



Fonte: pesquisa realizada pelo autor.

Explicitar a teoria do conhecimento significa assumir claramente uma posição em relação à possibilidade, à origem, ao critério e às condições de produção do conhecimento. Foi exatamente isso que aconteceu com a tese apresentada por Fábria Magali Santos Vieira, em 2009, na Universidade de Brasília. A autora investigou as possibilidades, as contradições e os desafios da formação dos professores on-line, orientando-se pela teoria do materialismo dialético. Durante a leitura da tese, foram identificados vários fragmentos que indicam qual é a concepção de teoria do conhecimento que serviu de base para a análise do objeto de estudo. Na página 16 da Introdução, a autora apresenta o seguinte parágrafo para justificar a opção pela abordagem materialista dialética:

*“A opção pela abordagem materialista dialética se justifica por constituir-se numa concepção científica de realidade, enriquecida com a prática social dos sujeitos, que busca explicações coerentes, lógicas e racionais para as dimensões socioeconômicas e culturais do objeto em estudo. **A importância da prática social, como critério de verdade, é uma das principais contribuições do materialismo dialético à teoria do conhecimento.** Ao enfatizar historicamente, o conhecimento em seu processo dialético, o materialismo dialético coloca em relevo a interconexão do relativo e do absoluto, destacando as verdades científicas, em geral, em graus de conhecimento limitados pela história.”* (VIEIRA, 2009, p. 16, grifo nosso)

Na descrição dos aspectos metodológicos da pesquisa, no capítulo 5, a autora, parafraseando Triviños (1987), apresenta três características da concepção materialista dialética que permitem identificar, claramente, uma teoria do conhecimento.

*“A primeira delas é a materialidade do mundo, isto é, todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais; que todos eles são, simplesmente, aspectos diferentes da matéria em movimento. A segunda peculiaridade do materialismo ressalta que a matéria é anterior à consciência. Isto significa reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria, que esta existe objetivamente, que se constitui numa realidade objetiva. E por último, o materialismo afirma que o mundo é conhecível. Essa fé na possibilidade que tem o homem de conhecer a realidade se desenvolve gradualmente. No começo, apenas o homem pode distinguir o objeto, fenômeno, o processo por sua qualidade. Só depois de um processo que pode levar milhares de anos, séculos, meses ou diferentes dimensões de duração, o homem é capaz de conhecer os aspectos quantitativos, a essência, a causa etc. do objeto.”* (VIEIRA, 2009, p. 209).

A explicitação da teoria do conhecimento evidencia-se quando a autora afirma a “importância da prática social como critério de verdade” e também quando indica as três

características da concepção materialista dialética: materialidade do mundo; b) precedência da matéria em relação à consciência; e c) a cognoscibilidade do mundo. Todos esses elementos já foram analisados no capítulo anterior e não cabe aqui um retorno a essa exposição, importa apenas ressaltar, principalmente, em relação ao último argumento da citação, que para o materialismo histórico dialético, o homem é capaz de conhecer os aspectos quantitativos e a essência do objeto e que nem todas as teorias do conhecimento concordam com essa afirmação. É o caso do ceticismo, do relativismo e o subjetivismo e de outras posições que negam as condições ontognosiológicas da realidade.

Outro aspecto analisado no processo de coleta de dados diz respeito à explicitação do quadro teórico de referência. No capítulo anterior, afirmou-se que os quadros teóricos de referência constituem a **base filosófica** que serve de modelo ou referência para a análise do objeto de estudo. Triviños (1987) afirma que é uma concepção de mundo que permite explicar, cientificamente, a natureza, a sociedade e a maneira de conhecê-las. Entretanto, durante a categorização e análise das teses, verificou-se que muitos pesquisadores abdicam de explicitar a base filosófica que norteia sua concepção de mundo para apresentar apenas um referencial teórico desvinculado dessa base filosófica. Sendo assim, foi necessário distinguir dois tipos de quadros teóricos: os que explicitam a base filosófica e os que prescindem dessa base. Durante a catalogação, ainda foi possível identificar uma terceira categoria: teses que não se vincularam a nenhum quadro teórico e que apresentaram apenas uma revisão de literatura ou revisão bibliográfica, sem filiação teórica. A tabela 7 apresenta a distribuição dessas três categorias.

Tabela 7 – Explicitação do Quadro Teórico de Referência das teses disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010

Base teórica	fi	%
Quadro teórico de referência com base na tradição filosófica	8	26,7
Referencial teórico (paradigmas, modelos, mapas, teorias)	15	50,0
Revisão de literatura	7	23,3
Total	30	100,0

Fonte: pesquisa elaborada pelo autor

As teses que explicitam o quadro teórico de referência transitam entre o materialismo histórico dialético, a fenomenologia, a filosofia existencial de Hannah Arendt e a análise de discurso de orientação francesa. No processo de catalogação, foram identificadas

três teses no âmbito da fenomenologia, três teses no âmbito do materialismo histórico dialético, uma tese no âmbito da análise do discurso de orientação francesa e uma tese no âmbito filosofia da existencial de Hannah Arent. O quadro 5 especifica essa distribuição de forma detalhada.

Quadro 5 – Características das teses disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010 que indicam um Quadro Teórico de Referência

<b>Área temática</b>	<b>Ano</b>	<b>Universidade</b>	<b>Quadro teórico</b>	<b>Autores referenciados</b>	<b>Abordagem metodológica</b>
Avaliação do EaD	2008	USP	Materialismo Histórico Dialético	Marx, Gramsci, Chauí, Dourado e Frigotto	Pesquisa bibliográfica (Análise de dados estatísticos e documentos oficiais)
Metodologia do Ensino	2008	USP	Materialismo Histórico Dialético	Bakthin, Vygotsky e Wertsch	Pesquisa qualitativa (Análise de mensagens postadas no fórum)
Formação de professores	2009	UNB	Materialismo Histórico Dialético	Gramsci, Marx, Engels, Kosik e Marcusi	Pesquisa qualitativa (Crítica ao subjetivismo)
Formação de professores	2003	PUC/SP	Fenomenologia	Husserl e Merleau-Ponty	Pesquisa qualitativa (Análise de conteúdo e análise fenomenológica dos discursos)
Ensino-aprendizagem	2008	UFRGN	Fenomenologia	Merleau-Ponty	Pesquisa qualitativa (Análise de conteúdo)
Formação de professores	2009	UCDB	Fenomenologia	Heidegger, Buber e Merleau-Ponty	Pesquisa qualitativa (Análise de narrativas)
Políticas públicas em EaD	2008	UFPB	Análise do discurso de orientação francesa	Mainguenu e Pêcheus	Pesquisa qualitativa (Análise de discurso (pesquisa e documental)
Políticas públicas em EaD	2009	UERJ	Filosofia Existencial (Conceito de presença-ação)	Hannah Arent	Pesquisa bibliográfica

As teses que se situam no âmbito do materialismo histórico foram apresentadas entre 2008 e 2009 na USP e na UNB e abordam temas relacionados à formação dos professores, metodologia do ensino e avaliação do ensino a distância. Dentro dessas temáticas, são investigadas questões que vão do espaço virtual de aprendizagem, com ênfase na interação de professores em fóruns eletrônicos, passando por questões que analisam as

possibilidades, contradições e desafios da formação de professores, até questões mais amplas que abordam as interfaces da expansão da educação a distância rumo à expansão do capital.

Das três teses identificadas nesse quadro teórico de referência, uma articulou a pesquisa qualitativa e quantitativa, outra indicou a realização de pesquisa puramente qualitativa, com crítica ao caráter de subjetividade decorrente dessa modalidade metodológica e uma terceira indicou apenas a realização de pesquisa quantitativa.

As características básicas da produção do conhecimento que se orienta pelo materialismo histórico dialético já foram apresentadas no capítulo anterior, todavia, ainda cabe evidenciar as diferenças entre essa concepção e outras linhas de interpretação que se baseiam em evidências históricas. Essas diferenças, segundo Thompson (1978, p. 236 apud MORAES; MÜLLER, 2003) “não reside em quaisquer premissas epistemológicas, mas no caráter de totalidade das hipóteses adotadas e na permanente crítica a que são submetidas. Ademais, tal distinção pode ser identificada por suas categorias, suas hipóteses, características e procedimentos consequentes e no reconhecido parentesco conceitual entre estas e os conceitos [...]”

O quadro 5 indica que no âmbito da fenomenologia, a primeira tese sobre EaD, disponível na BDTD, apresentada em um PPGE, ocorreu em 2003 e as duas últimas apresentadas, consecutivamente, em 2008 e 2009. Das três teses, duas estão vinculadas ao tema formação de professores e uma ao tema ensino-aprendizagem. As questões abordadas enfocam a dialogia digital na formação dos educadores, as tecnologias, a educação e os seus sentidos, a corporeidade, a dialogicidade, virtualidade no desvelamento da aprendizagem e a percepção dos docentes sobre a formação continuada. Observou-se, na exposição dessas questões, uma linguagem própria da fenomenologia. A utilização dos termos “dialogia”, “sentidos”, “corporeidade” e “percepção”, indica de forma peculiar, como a fenomenologia e o estudioso desse enfoque abordam os processos de intencionalidades e compreensão do objeto de estudo.

Todas as teses que se vincularam ao quadro teórico de referência da fenomenologia adotaram a pesquisa qualitativa, em sua variedade de métodos e técnicas de investigação. As técnicas que mais apareceram foram: análise de narrativas, análise de conteúdo, estudo de caso, grupo focal e entrevista semiestruturada.

Em uma das teses, encontrou-se a seguinte justificativa para a utilização do método fenomenológico:

*“Optamos pela pesquisa qualitativa, pautada na conjugação de dois métodos de investigação: análise de conteúdo das trocas intertextuais veiculadas no ambiente de*

*interação digital e análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos de pesquisa, sobre o sentido da experiência de aprendizagem no ambiente digital.*

*Acreditamos que não basta investigar apenas as trocas intertextuais de alunos-professores e professores-assistentes, veiculadas no ambiente de interação digital, [...]. O desejo de nos aproximarmos o quanto possível da essência do fenômeno investigado incita-nos a um rigor metodológico fenomenológico, que perceba a objetividade na intersubjetividade dos sujeitos envolvidos, para além da intencionalidade do pesquisador [...]. Por essa razão, cremos que a conjugação da análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos à análise de conteúdo de suas trocas intertextuais possa sinalizar-nos evidências mais precisas de uma possível dialogia, no ambiente de interação digital, a que chamamos dialogia digital”. (OLIVEIRA, 2003).*

Em outro momento da descrição metodológica da tese, a autora afirma: “[...] nesta pesquisa, a dialogia buscada na interação digital encontrou-se sempre articulada à constituição mútua de formandos e formadores, segundo o conceito **bakhtiniano** de dialogia e freireano de interação dialógica [...]”. (OLIVEIRA, 2003, grifo nosso).

Parece que a inclusão do método fenomenológico e do “conceito bakhtiniano de dialogia” em uma mesma abordagem metodológica caracteriza o que Triviños (1987) denomina de “ecletismo”, pois é sabido que na tradição filosófica, a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (1895-1975), situa-se no âmbito do materialismo histórico dialético, fundado por Karl Marx e se posiciona contrariamente aos princípios da fenomenologia. A concepção de linguagem representada no discurso fenomenológico é totalmente distinta da linguagem produzida no âmbito da filosofia marxista. Essa distinção está presente nas pretensões da obra bakhtiniana de querer superar o idealismo filosófico e, de maneira mais específica, o subjetivismo idealista que a fenomenologia representa e a qual se filia.

O quadro 5 ainda apresenta mais duas teses que não se situam no âmbito do materialismo histórico dialético e da fenomenologia, mas expressam um quadro teórico de referência, pautado na explicitação de uma concepção filosófica. Ambas abordam o tema das políticas públicas em EaD e foram apresentadas entre 2008 e 2009 na UFBP e UERJ, respectivamente. A primeira fundamenta o tema tomando como referência a análise do discurso de orientação francesa, cujos principais representantes são Michel Pêcheus (1938-1983) e Dominique Mainguenu (1950). Embora a Análise do Discurso de Orientação Francesa não se vincule ao materialismo histórico dialético, considera que a linguagem está materializada na ideologia e, em sentido inverso, procura investigar como a própria ideologia se manifesta na linguagem.

A segunda tese, ainda no âmbito das discussões sobre políticas públicas, aborda o conceito de presença e ação, refletindo sobre as condições de presença não somente física, tendo em vista que estar presente é um modo de agir e de estar no mundo. Esses conceitos desenvolvidos por Hannah Arendt (1906-1975) passam a ser considerados, segundo as condições assumidas pela filosofia existencialista, necessários para que haja presença a distância e também formação humana em ambientes virtuais de aprendizagem.

As concepções de conhecimento apresentadas nessas últimas teses e também as que se orientam pelo quadro teórico de referência baseadas na fenomenologia não evidenciam a questão da historicidade dos fenômenos, mas evidenciam o que Hostins (2009) define como “ultrapresentificação” do objeto. O materialismo histórico dialético, em sentido contrário a essa compreensão de realidade, defende a posição de que o pesquisador não pode prescindir do fator histórico no processo de investigação, pois nele se encontram as “[...] noções de causação de contradição, de mediação e de organização (às vezes de estruturação) sistemática da vida social, política, econômica e intelectual.” (THOMPSON, 1978, p. 235 apud MORAES; MÜLLER, 2009).

De modo geral, as oito teses apresentadas no quadro 5 expõem um quadro teórico de referência, cuja produção de conhecimento é orientada por uma concepção de realidade que se fundamenta numa abordagem filosófica. Os autores referenciados são considerados os grandes protagonistas de cada sistema e expressam, por meio de sua vida e obra, como pensam a linguagem, os modos de existência, as relações sociais de produção, os valores ético-políticos, a ciência, os métodos de produção de conhecimento, a educação, etc.

O quadro 6, diversamente, apresenta 15 teses que não se vinculam, **explicitamente**, a um sistema filosófico anunciado pelo autor, mas que, de alguma forma, não deixam de se vincular a um modelo teórico que orienta a produção do conhecimento e a compreensão do fenômeno educacional e da EaD. São teorias, modelos, mapas, arquétipos, esquemas conceituais ou paradigmas<sup>28</sup> adotados pelos autores e utilizados para a análise das questões ensejadas pelo espaço virtual de aprendizagem e pelas relações que a EaD estabelece com os contextos educacionais mais amplos como a sociedade, a cultura, a economia, a história, dentre tantos outros.

---

<sup>28</sup> Termos sugeridos por Gamboa (2007, p. 65) e utilizados nesta dissertação para categorizar, de maneira geral, esse conjunto de teses. Salienta-se que no processo de categorização, as teses não foram separadas, individualmente, por mapas, arquétipos, modelos, paradigmas ou esquemas conceituais.

Quadro 6 – Características das teses disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010 que indicam um referencial teórico

<b>Área temática</b>	<b>Referencial teórico</b>	<b>Autores<sup>29</sup></b>	<b>Metodologia</b>
Avaliação da aprendizagem	Análise multidimensional da aprendizagem: o Learning Design como fundamentação teórica para o design instrucional contextualizado	H. Beethan (2004/2005)	Pesquisa qualitativa (Estudo de caso)
Avaliação da aprendizagem	Princípios da avaliação formativa	C. Hadji (1994/2001) P. Perrenoud (1999a/1999b)	Pesquisa qualitativa (Análise dos instrumentos de avaliação)
Relação professor-aluno-aluno-agente organizacional	Paradigma da complexidade	E. Morin (praticamente toda a obra)	Pesquisa qualitativa (Análise de mensagens e imagens postadas no espaço virtual)
Avaliação da EaD	Inteligência coletiva, aprendizagem em rede e comunidades virtuais	Pierre Levy (1996, 1997 e 1999)	Pesquisa qualitativa (estudo de caso)
Avaliação da EaD	Ciência social crítica Teoria social que emerge dos problemas cotidianos e se constrói com o olhar posto em como solucioná-los	Carr, W. e S. Kemmis, 1988	Pesquisa quantitativa e qualitativa
Avaliação da EaD	Conceitos de bem-estar e mal-estar na docência	Esteve (1999) e Jesus (2002) e Mosquera e Stobäus (2005)	Pesquisa qualitativa- Estudo de caso e análise de conteúdo)
Formação profissional (educação corporativa)	A vida é constituída de fragmentos narrativos, encenados em momentos históricos no tempo e no espaço	Clandinin e Connelly (2000)	Pesquisa qualitativa (Análise textual discursiva)
Formação profissional (educação corporativa)	O processo de formação por competências	Perrenoud (1999 e 2003)	Pesquisa qualitativa (análise documental)
Metodologia de ensino	Mediações comunicacionais construídas com base na Teoria da Recepção	Jesus Martin-Bárbero (1995), Guilherme Orozco (1998)	Pesquisa qualitativa (Análise documental, entrevista individual e grupo focal)
Metodologia de ensino	Estudos sócio-culturais: concepção dialógica de educação	Vigotsky (1998, 2001, 2004 <sup>a</sup> e 2004 <sup>b</sup> ) Bakhtin	Pesquisa quantitativa e qualitativa (Análise do

<sup>29</sup> As datas entre parênteses foram informadas nas citações e nas referências bibliográficas das teses.

		(vários) Wetsch (1993 e 1999) Wells (1999)	discurso)
Metodologia de ensino	Perspectiva humanista, emancipadora, reflexiva, crítica e investigativa	Freire (1975 e 2005) Martelli (2003) Meneghetti (2004) Schön (1984, 1987 e 2000)	Pesquisa qualitativa (Pesquisa-ação etnografia)
Ensino-aprendizagem	Perspectiva piagetiana e vygotskyana de interação, com fundamentação em Primo e Cassol	Paget, Vygotsky, Primo (1999a e 1999b, 2000, 2001 e Primo e Cassol, 2001)	Pesquisa qualitativa (Análise de conteúdo)
Formação de professores	Paradigma da complexidade	E. Morin (1986, 1996, 2003 e 2004)	Pesquisa qualitativa (análise de narrativas e pesquisa-ação)
Formação de professores	Paradigma da complexidade	E. Morin (1986, 1996, 2003 e 2004)	Pesquisa qualitativa (pesquisa-ação)
Avaliação da aprendizagem	Paradigma da complexidade	E. Morin (1986, 1996, 2003 e 2004)	Pesquisa qualitativa (análise documental e entrevista semiestruturada - Análise de conteúdo)

O quadro 6 indica uma diversidade de teorias e esquemas conceituais que orientam a pesquisa em EaD no Brasil. As teses foram apresentadas entre 2006 e 2010 na USP (6), PUC/RS (3), UFBA (2), FURG (1) e UFPA (1) e, com exceção de duas que adotaram uma articulação de pesquisa quantitativa e qualitativa, as demais utilizaram os recursos metodológicos da pesquisa qualitativa, destacando-se, principalmente, o estudo de caso, a análise de discurso, a análise de conteúdo, a pesquisa-ação, o grupo focal e a entrevista semiestruturada.

A análise de todas as orientações teóricas e esquemas conceituais contidas no quadro 6 torna-se inviável no âmbito desta dissertação, entretanto, um aspecto chamou a atenção no momento da leitura e catalogação dos dados. Trata-se do número de teses que mencionaram os mesmos autores como parâmetro para a análise do objeto investigado ou, simplesmente, pela concordância e afinidade com suas proposições teóricas. Ao final do

processo de catalogação, percebeu-se que Paulo Freire foi citado em 16 teses, Edigar Morin em 14, Perrenoud e Jacques Dellors em 5 teses cada um. A pergunta que se faz é: Quem são e o que representam esses autores para a produção científica *stricto sensu* em EaD no Brasil? Seguem algumas breves considerações que permitem iniciar essa reflexão.

Paulo Freire (1921-1997) é considerado um dos pensadores mais notáveis da história da pedagogia brasileira e mundial. Enfrentou, sistematicamente, a educação bancária e alienante e é defensor de uma pedagogia da libertação que tem sua base na educação popular, voltada para a formação da consciência política. Propõe uma educação problematizadora baseada na dialogicidade, em que se discute a superação entre opressores-oprimidos e a estruturação do processo ensino-aprendizagem que tem sua base no mundo vivido pelos alunos. Considera que o diálogo “é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, [...] na relação eu-tu.” (FREIRE, 1987, p. 78).

A grande questão que se põe em discussão é: é possível uma aproximação da pedagogia de Paulo Freire com a EaD? É muito provável que os autores das 16 teses afirmariam que sim, principalmente, quando a EaD representa uma ruptura com modelo de ensino tradicional, como se costuma dizer na linguagem freireana, que tem sua base na relação de verticalidade de A sobre B. O discurso contra a educação bancária e a favor da dialogicidade constituem dois grandes eixos da pedagogia de Paulo Freire, capaz de seduzir os pesquisadores e os entusiastas por essa modalidade de ensino. Na pesquisa *stricto sensu*, o discurso freireano acaba sendo utilizado para demonstrar que a EaD pode se constituir uma alternativa ao modelo de ensino considerado tradicional. Os dois fragmentos abaixo, retirados de duas das teses examinadas, confirmam essa análise.

*“Esse tipo de educação e ação-docente tradicional é chamado por Freire de Educação bancária [...] na qual o **aluno é um ser passivo** em que são depositadas as informações, de modo a criar um banco de dados de respostas em sua mente [...].”*(FUGITA, 2010, grifo nosso).

*Inspiramo-nos na ideia de Freire (1977, 2005) de que a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Freire (1977) sugere que a busca do conhecimento se dá necessariamente por uma **estrutura dialógica**, na qual o ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá por meio de símbolos linguísticos”.* (DOTTA, 2009, grifo nosso).

Assim, a pedagogia de Paulo Freire passa a ser utilizada, não em sua amplitude, capaz de dar conta de explicar e conduzir o processo educacional em sua totalidade, mas, parcialmente, na medida do interesse do pesquisador, principalmente, quando este se preocupa em demonstrar a viabilidade de uma educação que se opõe ao modelo vigente ou tradicional.

Outro aspecto importante da pedagogia de Paulo Freire diz respeito à filiação de seu pensamento à filosofia da Educação. Embora haja muitas controvérsias em torno dessa filiação, adota-se, nesta dissertação, a orientação de Zanella (2006) que vincula a filosofia freireana ao método fenomenológico. O quadro 7 descreve, detalhadamente, esse posicionamento ao apresentar algumas diferenças entre a filosofia de Paulo Freire e a filosofia marxista.

Quadro 7 – Diferenças entre a filosofia de Paulo Freire e a filosofia marxista

<b>Diferenças</b>	<b>Filosofia de Paulo Freire</b>	<b>Filosofia marxista</b>
Relação entre o pensamento e o ser	Idealismo: do pensamento para o ser. A realidade é uma extensão do pensamento. Defesa do a priori: Deus	Realismo: do ser para o pensamento. A realidade existe independentemente do pensamento. Materialismo: o a priori é a matéria.
Epistemologia: como conhecer a realidade?	Consciência e objeto se definem na <b>CORRELAÇÃO</b> entre ambos: a consciência é sempre consciência de alguma coisa e o objeto é sempre objeto para a consciência. Conhecer a realidade é conhecer a essência da correlação. O fenômeno é <b>INTUÍDO</b> pela consciência. A verdade é construída pelo ato da consciência fundante de sentido. Em última instância, o critério da verdade é o sujeito (consciência). Método da redução – diálogo.	O conhecimento do concreto na sua essência somente pode ser feito pela pesquisa científica/filosófica. É pelo “método cientificamente exato” que se faz a análise, decomposição do todo na busca das conexões internas entre o geral e o particular (mediações) e depois chega-se à síntese enquanto concreto pensado. “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações” (Marx). O sujeito reproduz no pensamento de forma ativa as leis do movimento da realidade. O critério da verdade é a realidade ou a prática social.
Ciência	Concepção fenomenológica: é “a ciência descritiva das essências da consciência e de seus atos” (Husserl).	Concepção do materialismo histórico dialético. Desvelar as leis do desenvolvimento dos fenômenos objetivos (Marx).
Ontologia: o que é a	É o fenômeno = aquilo que aparece à consciência. “A realidade é todos os fatos	É uma totalidade estruturada dialeticamente que pode vir a

realidade?	e dados e mais a PERCEPÇÃO que deles esteja tendo a população envolvida” (Freire). “Consciência e mundo se dão ao mesmo tempo. O fenômeno é, (...) e se desvela como é” (Sartre).	ser racionalmente compreendida. A essência da realidade são as leis dialéticas e científicas (coisa em si) contidas na própria realidade. A realidade é constituída de aparência (pseudoconcreta) e essência (coisa em si – leis dos fenômenos).
------------	---	--

Fonte: Zanella (2006)

As principais diferenças entre a filosofia de Paulo Freire e a filosofia marxista apresentada no Quadro 7 permitem concluir que Paulo Freire não é um educador de orientação marxista como muitos pensam. Contrariamente, sua filosofia, que se orienta por uma perspectiva metodológica dialética, fundamenta-se no idealismo subjetivista e no método fenomenológico que tem sua base no existencialismo cristão.

Edgar Morin (1921) foi o segundo autor mais citado nas teses que foram catalogadas. Morin é antropólogo, sociólogo e filósofo francês. Propõe uma nova forma de compreensão da realidade, denominada Teoria da complexidade. É autor de uma vasta bibliografia, sendo as obras mais conhecidas *O método*, em seis volumes, *Introdução ao pensamento complexo*, *Ciência com consciência* e *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*.

Das 14 teses que citam Edgar Morin, quatro adotam sua proposição teórica como referência para analisar o objeto de estudo. Os fragmentos das teses de Pinheiro (2006) e Hackmann (2008) expressam a opção teórica pela concepção moriniana.

*“Para tanto, persigo o desenvolvimento de uma postura epistêmica fundada no pensamento complexo (MORIN, 1996) que no estabelecimento de relações ideacionais pode expressar, em termos pessoais, um processo auto-organizativo de desenvolvimento pessoal/profissional baseado em inter-relações do tipo ordem-desordem-interação-nova ordem [...] a partir da qual me proponho a conviver com as incertezas. (PINHEIRO, 2006, grifo nosso).*

*“Esta pesquisa desenvolveu-se sob a ótica da complexidade, o que indica um embasamento teórico apoiado nos pensamentos de Edgar Morin [...]. Considerando-se uma reflexão alicerçada na dialógica auto-organizadora proposta por Morin pode-se pensar a aprendizagem integrando interior/exterior em um constante turbilhão. Isso significa que o “construir supõe um construtor: aprender supõe um ‘a priori’; adquirir supõe um inato. O sistema neurocerebral é o construtor a ‘priori’ dispondo da capacidade de aprender”, como*

*explica o autor. Dessa forma, as competências inatas podem auxiliar na construção do conhecimento e avançam, paralelamente, ao desenvolvimento das aptidões para adquirir, memorizar e tratar o conhecimento.” (HACKMANN, 2008).*

A teoria da complexidade de Morin envolve questionamentos que se situam no campo gnoseológico (cognoscibilidade do mundo) e ontológico (natureza objetiva da realidade). Os problemas epistemológicos apontados por Morin baseiam-se nas noções de pluralidade e complexidade dos sistemas antropológicos, sociológicos, físicos e biológicos, cuja compreensão exige a proposição de um novo paradigma: o da complexidade. Este, por sua vez, fundamenta-se numa também nova razão que se caracteriza por ser evolutiva, complexa e dialógica.

No âmbito desta dissertação, não há possibilidade de qualquer desfecho sobre a teoria da complexidade. De qualquer forma, parte-se da posição de que, nos últimos tempos, principalmente a partir do final do século XX, surgiu um vasto rol de teorias que, atendendo ao que se denomina “Agenda pós-moderna” e às exigências do capital, contribuíram de maneira significativa para desqualificar qualquer “paradigma clássico” que tem sua base no ideário racionalista moderno.

Assim, o paradigma da complexidade rompe com várias posturas da modernidade, principalmente, no que se refere à busca de certezas e de uma verdade absoluta e se inclui no rol das teorias, que fundamentadas no relativismo epistemológico e no subjetivismo, convocam a adesão imediata a uma nova visão de mundo.

[...] a objetividade é o resultado de um processo crítico desenvolvido por uma comunidade/sociedade científica num jogo em que ela assume plenamente as regras. Ela é produzida por um consenso, porque qualquer um que reflita sobre a objetividade pode dizer: “o que nos faz ver que alguma coisa é objetiva?” Bom! Na verdade é um consenso de pesquisadores (MORIN, 2002, p. 42).

Essa visão de mundo, proposta por Morin, inclui uma nova abordagem para tratar a ciência como um acordo, no qual são mais determinantes os aspectos subjetivos do que a própria objetividade. Assim, passa a ser verdadeiro aquilo que é consenso entre os membros da comunidade científica. Essa abordagem intimamente vinculada à ideologia pós-modernista que, em seu conjunto, visa atender aos interesses do capital e de um “novo” tempo começa a vigorar nas últimas décadas do século XX.

Gomes e Gimenes (2009) sintetizam o que representa a teoria da complexidade e sua vinculação com a estrutura ideológica da sociedade capitalista.

Na verdade, as idéias de Morin estão sempre permeadas pela necessidade de estarmos alimentados do incerto, do flexível, do multidimensional, da cooperação, da participação, da solidariedade etc. Até aí, a perspectiva moriniana parece apontar para uma ruptura, não fosse o fato de que estas categorias não são postas a favor da

humanidade, mas sim da reprodução da ordem social vigente, apresentando-se como mistificações dentro da reestruturação ideológica que o capital vem conduzindo nas últimas décadas e que responde, dentre outras, pela denominação de pós-modernidade. (GOMES; JIMENES, 2009).

Depura-se dessa análise que o ideário da teoria da complexidade alinha-se ao ideário da Agenda Pós-Moderna, que carrega em si a proposição de um “novo” tempo, marcado pelas incertezas, pela flexibilidade e pela relativização do próprio conhecimento. Há de se concluir que as consequências dessas escolhas no âmbito da teoria do conhecimento e da educação, assumem vários desdobramentos, principalmente, no campo ético-político, pois qualquer tentativa de compreensão da ciência contemporânea, desvinculada da forma histórica do capital, constitui uma análise que não ultrapassaria os limites de mistificação da realidade.

Para finalizar a análise das teses que indicam e se fundamentam num referencial teórico, apresentam-se mais dois autores que foram frequentemente registrados no momento da catalogação: Philippe Perrenoud e Jacques Dellors.

Philippe Perrenoud (1944) é doutor em sociologia e antropologia e professor nas faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. É responsável pela elaboração de um programa curricular financiado pelo Banco Mundial, que propõe um modelo de escolarização orientado para a formação de competências.

Jacques Delors (1925) foi autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado *Educação, um Tesouro a descobrir* em que se exploram quatro pilares da educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”. (DELLORS et al, 1998).

Ambos são responsáveis pela proposição de um arcabouço teórico que se materializa em políticas educacionais, de caráter neoliberal, baseados em novos construtos - “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”, “pedagogia do aprender a aprender”, e “aprendizagem por competências” - que tomam como referência a necessidade de adaptação do trabalhador na reestruturação do capital.

Para a análise de algumas questões pontuais relacionadas à aprendizagem por competências e a pedagogia do aprender a aprender, toma-se como referência o artigo publicado por Alves e Batista (2010) intitulado “*O fetiche do capital intelectual: a ideologia do conhecimento e da adaptação no contexto da reestruturação produtiva do capital*”. Antes, porém, transcreve-se um pequeno trecho de duas teses que representam o conjunto das teses que se orientam por essa concepção de currículo, de educação e de sociedade.

*“As bases filosóficas que dão sustentação ao sistema econômico vigente, também cunham o sistema social e educacional, provocando transformações significativas nas formas*

*do ‘saber fazer’ e do ‘fazer saber’. Uma nova forma de informar e educar entra em cena nessa nova sociedade do conhecimento, diminuindo assim o distanciamento entre a teoria e a prática, entre o fazer e o compreender. Uma nova cultura audiovisual linkada uns aos outros e de redes se formam por meio da comunicação mediada por computadores (CMC), compartilhando virtualmente os mesmos objetivos e interesses. ‘Teias’ virtuais do saber surgem a todo momento. Todo o processo de aprendizagem ganha novas formas e escalas, sustentadas e impulsionadas pelas TICs. É nesse contexto atual – na sociedade da informação e do conhecimento – que a Educação a Distância (EAD) assume seu importante papel e apropria-se de novos paradigmas nascidos a partir da Era da Informação”.* (FUJITA, 2010).

*“No mundo do trabalho, ocorre a flexibilização da produção e a reestruturação dos atores produtivos, de quem se passa a exigir polivalência, competências e habilidades no manejo dos aparatos digitais. O profissional deve dispor de especializações exigidas pela sociedade. Logo, na sociedade da informação, a educação coloca-se na perspectiva das mudanças no mundo do trabalho. Competência, qualidade e excelência do ato educativo são exigências que se fazem à educação neste momento, com vistas ao reordenamento da relação trabalho/educação, por intermédio de novas formas de educar/formar trabalhadores”* (AIRES, 2007)

Fujita (2010) e Aires (2007) expõem, em síntese, o desenvolvimento das novas formas de organização e gestão da produção, desencadeado a partir da década de 1970, que dissemina uma ideologia focada nos “modelos” de formação que enfatiza um novo tempo: a sociedade da informação e do conhecimento. A economia nesse novo tempo tem sua riqueza fundada no conhecimento e não em coisas físicas (máquinas, trabalho físico, ferramentas). Essas são secundárias e perderam a importância.

Destaca-se a utilidade da “educabilidade cognitiva”, ou seja, a necessidade de adaptação às exigências da concorrência, da competitividade. Para tanto, é necessária uma reabilitação cognitiva da força do trabalho. Assim, os trabalhadores são responsáveis pela aquisição das habilidades cognitivas básicas e pelo enfrentamento das novas condições de produtividade marcadas pela qualidade, modernidade e competitividade. Aprender mais será a condição para ganhar mais.

Duarte (2001 apud ALVES; BATISTA, 2010), um dos autores que estabelece um debate aberto e crítico contra a perspectiva da sociedade do conhecimento, aponta as seguintes considerações acerca do ideário do “aprender a aprender”:

- a) representa o ideário escolanovista, sobrevivendo às fortes críticas das últimas décadas;
- b) foi revigorado pela intensa divulgação dos referenciais da epistemologia genética de Jean Piaget (modismo no Brasil na década de 80) que têm em comum os mesmos procedimentos valorativos do “aprender a aprender”.
- c) dispensa a importância do educador no processo de transmissão do conhecimento, pois o indivíduo aprende sozinho. Nessa perspectiva, é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição e elaboração de conhecimento, do que o próprio conhecimento científico já existente. Nesse sentido, a atividade para ser verdadeiramente educativa deve ser impulsionada pelo interesse do próprio aluno, que deve buscar sozinho seu método de conhecer;
- d) sintetiza um concepção educacional voltada para a capacidade adaptativa dos indivíduos.

Canário (2003 apud ALVES; BATISTA, 2010) também se constitui um crítico do ideário da sociedade do conhecimento ao comparar os princípios norteadores do movimento de educação permanente, de iniciativa popular na década de 70, com o “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida”, apresentado pela União Europeia nos anos 90. O primeiro, marcado pelas discussões e pela controvérsia e, o segundo, pelo consenso, ausência de debate e negação do pensamento crítico.

Canário (2003 ALVES; BATISTA, 2010) argumenta que a “aprendizagem ao longo da vida” tem seu fundamento em três grandes categorias: *evolução tecnológica*, que remete à *eficácia produtiva* que remete à *coesão social*. A evolução tecnológica marca a era do conhecimento, exigindo dos trabalhadores o aprendizado e aquisição de novas competências para atender as necessidades das mutações; a eficácia produtiva gira em torno da “trindade” produtividade, competitividade e empregabilidade; e a coesão social traduz a preocupação de combater ou prevenir formas de conflitualidade social “que poderiam abalar o sucesso da nova ordem econômica”. Para o autor, as três categorias representam a “subordinação funcional das políticas de educação e de formação à racionalidade econômica dominante, baseada na produção e acumulação de riquezas”.

Para Canário (2003 apud ALVES; BATISTA, 2010), as transformações geradas pelo ideário da “aprendizagem ao longo da vida” produziram transformações na realidade do mundo do trabalho, pois aumentaram o desemprego e incrementaram uma brutal precarização

dos vínculos de trabalho. A qualificação profissional deu lugar à competência e, dessa forma, cada indivíduo deve tornar-se responsável pela sua empregabilidade.

Moraes (apud ALVES; BATISTA, 2010) também apresenta uma importante contribuição para a crítica a esse tipo de ideologia. Segundo a autora, destacam-se dois construtos principais: o da sociedade da informação e o da sociedade do conhecimento. Os conceitos possuem suas especificidades, porém, são próximos e interdependentes. Enquanto o conceito de sociedade do conhecimento vincula-se diretamente às questões concretas do mundo do trabalho (competência, flexibilidade, competitividade, produtividade, empregabilidade), o conceito de sociedade da informação apoia-se na generalização do acesso aos modernos meios de informação e transmissão do conhecimento a partir das sucessivas gerações de tecnologias de informação e comunicação.

A autora critica os arautos da sociedade da informação ao expor as vísceras dessa ideologia. Argumenta que “são incapazes de apreender as contradições do capitalismo global, a instabilidade de uma economia predominantemente financeira, especulativa e parasitária.” (MORAES apud ALVES; BATISTA, 2010).

Até o momento foram apresentadas as teses de doutorado que se vinculam aos referenciais teóricos, paradigmas ou esquemas conceituais. Resta, nessa última etapa da análise, apresentar as teses que não se vinculam a nenhuma filiação teórica e que procuram compreender o objeto de estudo tomando como referência apenas uma revisão bibliográfica ou de literatura.

O quadro 8 reúne sete teses apresentadas na PUC/SP (3), na UFBA (2) na UNB (1) e na UFCE (1), que se relacionam aos temas Formação de Professores (4), Avaliação da Aprendizagem (1), Implantação do Ensino a Distância (EaD) e Outra que não se vinculou a nenhuma das categorias de conteúdo estabelecidas na fase de estudo exploratório. Seis delas foram apresentadas entre 2007 e 2010 e uma apresentada em 2004. Com exceção de uma tese que adotou a metodologia da pesquisa qualitativa e de outra que articulou as duas metodologias, todas as demais adotaram a pesquisa qualitativa como método de estudo. Para estas, destacam-se os estudos de caso, as análises de conteúdo, análises de narrativas, análises documentais com a utilização das técnicas de grupo focal e entrevistas semiestruturadas.

Quadro 8 – Características das teses disponíveis na BDTD entre 1997 e 2010 que apenas apresentam revisão de literatura ou bibliográfica

<b>Área temática</b>	<b>Data</b>	<b>Universidade</b>	<b>Metodologia</b>
Avaliação da aprendizagem	2009	UFCE	Pesquisa quantitativa (escala de atitudes)
Formação de professores	2004	PUC/SP	Pesquisa qualitativa (estudo de caso -

			análise documental e de narrativas)
Formação de professores	2009	UNB	Pesquisa qualitativa (entrevistas e análise documental)
Formação de professores	2008	UFBA	Pesquisa qualitativa (entrevista semiestruturada)
Formação de professores	2010	PUC/SP	Pesquisa qualitativa (estudo de caso, grupo focal, entrevista semiestruturada)
Implantação do EaD	2007	UFBA	Pesquisa qualitativa (análise documental e entrevista semiestruturada)
Outra (estudo comparativo sobre a EaD no Brasil e Espanha)	2007	PUC/SP	Pesquisa quantitativa e qualitativa (análise documental e estatística)

Durante o processo de leitura e registro dos dados, encontraram-se algumas menções à utilização de revisão de literatura ou bibliográfica como referência para a análise do objeto da pesquisa. As teses de Guioti (2007), Andrade, (2009) e Krüger (2010) são tomadas como exemplo para demonstrar essa atitude dos pesquisadores.

*“Pretendeu-se com esta pesquisa analisar as tendências atuais no desenvolvimento de EAD no ensino superior no contexto brasileiro e, de forma complementar, tendo como contra-ponto, a situação no contexto espanhol, mais especificamente em Barcelona. O estudo partiu da discussão e análise do conceito de Educação a Distância tomando por base definições de vários autores, com o objetivo de se chegar a uma concepção consensual, o que se mostrou razoavelmente difícil.” (GUIOTI, 2007, grifo nosso).*

*“Neste capítulo analiso algumas perspectivas teóricas sobre formação de professores. Diferentes autores têm discutido como deveria processar-se a formação de professores e quais os limites encontrados nas formações já oferecidas, usando principalmente a modalidade presencial. Enfocarei também a educação a distância, modalidade de ensino que se fortaleceu a partir de 1970 e que, no momento, tem sido muito discutida e estudada nas pesquisas na área da educação e por ser a opção do Ministério da Educação para a formação de professores brasileiros.” (ANDRADE, 2009, grifo nosso).*

*“Uma inquietação que se originou do objetivo da pesquisa – portanto, não o norteou, mas ampliou – foi a necessidade da conceituação do termo “percepções”. Mesmo não tomando um construto filosófico como essencial ao arcabouço teórico, considero como referência para o esclarecimento contexto em que adoto o termo percepção sob a ótica da fenomenologia do conhecimento e, também, a fenomenologia social de Alfred Schutz [...]” (KRÜGER, 2010, grifo nosso).*

A análise das teses mencionadas no quadro 8 permitiu perceber que muitos autores não adotam abordagens filosóficas ou gnosiológicas no referencial teórico ou quadro teórico de referência, mas as fazem quando descrevem o método de investigação da pesquisa. É comum, no âmbito da epistemologia da pesquisa qualitativa, por exemplo, a referência ao método fenomenológico e ao conjunto de técnicas que se vinculam a essa modalidade metodológica. É o caso da tese apresentada por Krüger (2010) que afirma não ter utilizado nenhum “construto filosófico como essencial no arcabouço teórico”, mas adotou o conceito de percepção de Alfred Schütz como parâmetro para analisar as percepções dos sujeitos pesquisados. Essa prática de pesquisa faz com que os recursos técnico-instrumentais e metodológicos que deveriam apenas aludir aos processos de coleta e aos procedimentos e maneiras de abordar o objeto investigado, passem a representar o núcleo conceitual básico da pesquisa. Ou seja, adota-se um referencial para os aspectos metodológicos, desvinculados da concepção de ciência e de cientificidade, das formas de compreensão da relação sujeito-objeto, da concepção de homem, de educação, de conhecimento e de realidade.

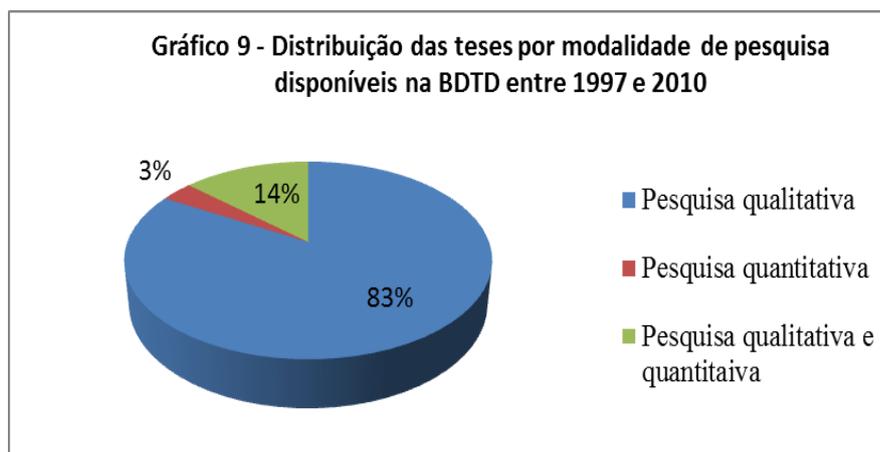
A postura de mencionar vários autores e suas perspectivas no quadro teórico de referência e de se adotar um referencial apenas para os aspectos metodológicos da pesquisa, faz lembrar o que se discutiu no capítulo anterior sobre os riscos apontados por Triviños (1987) quando se adotam referenciais bibliográficos ecléticos, marcados por uma indisciplina intelectual, que, muitas vezes, conciliam pensamentos que são inconciliáveis e definições sem amarras e sem coerência.

O ecletismo, além de rejeitar qualquer forma crítica de conhecimento da realidade, segundo Lessa (2007, p. 12), “[...] se tornou um dos procedimentos metodológicos mais adequados à ideologia dominante”. A concepção eclética da realidade, em sintonia com o ideário da agenda pós-moderna e com os interesses do capital, assume como uma de suas preocupações básicas, em primeira instância, o questionamento dos pressupostos do paradigma clássico. Em seguida, passa a acoplar um rol de “novos” conceitos que, sob a perspectiva da transdisciplinaridade, incluem várias áreas do conhecimento. Esses novos conceitos são considerados capazes de dar sentido ao novo paradigma que, em geral, fundamenta-se num relativismo epistemológico, que convida a uma nova visão de mundo.

Aqui já não se fala apenas das teses que somente apresentaram revisões de literatura, mas também daquelas que adotaram um quadro teórico de referência. Incluem-se, nessa forma, o ecletismo, o paradigma da complexidade, a formação por competências, a pedagogia do aprender a aprender, as análises que negam a objetividade em favor da subjetividade e que a pós-modernidade denomina de intersubjetivismo, consensualismo ou

comunitarismo. O caráter ideológico subjacente a essas concepções de mundo nada mais visa do que a reprodução da ordem social vigente, em conformidade com os imperativos do capital.

Finaliza-se este capítulo fazendo-se referência aos aspectos metodológicos utilizados no tratamento do objeto das teses que foram analisadas. O gráfico 9 indica que das 30 teses catalogadas, 25 (83%) fizeram referência exclusiva à pesquisa qualitativa, 1 tese (3%) à pesquisa quantitativa e 4 teses (14%) à articulação entre pesquisa quantitativa e qualitativa.



Fonte: pesquisa realizada pelo autor.

Para o Materialismo Histórico Dialético que busca o conhecimento da realidade objetiva em sua determinação ontológica, por meio de suas mediações e contradições, a pesquisa, em geral, não pode alimentar-se exclusivamente de aspectos quantitativos ou exclusivamente de aspectos qualitativos, pois ambos, quando tomados isoladamente, como tendência, não permitem ou possibilitam o conhecimento dessa mesma realidade objetiva, em sua totalidade e concreticidade.

Gamboa (2002, p. 103) afirma que:

Ao longo da sua história, a dialética materialista tem recuperado a contribuição de outras tendências filosóficas e científicas. Desde sua elaboração, como abordagem científica (Marx), a dialética constitui-se com base nas contribuições do empirismo inglês e do idealismo alemão, apropriando-se de algumas categorias geradas e desenvolvidas nessas grandes tendências filosóficas e transformando-as numa nova concepção filosófica e científica.

Portanto, para a concepção materialista dialética, quando se busca conhecer a realidade, é necessário superar a falsa dicotomia “quantitativo *versus* qualitativo” e resgatar a análise quantitativa, em geral, desprezada pelos pesquisadores qualitativistas e, em sentido contrário, resgatar a análise qualitativa, tão desprezada pelos pesquisadores quantitativistas. A dialética marxista não prescinde totalmente das categorias geradas pelo empirismo e pelo

idealismo, mas ao contrário, sua apropriação pode contribuir, de maneira significativa, para uma compreensão científica da realidade. (GAMBOA, 2002).

Quando se assume uma perspectiva puramente quantitativa corre-se o risco, como afirma Gamboa (2008, p. 40) de se apresentarem “dados demais e análises de menos”. Nesse caso, a investigação fica reduzida a um mero exercício de estatística. Por outro lado, quando se assume uma perspectiva puramente qualitativa corre-se o risco de se apresentarem conteúdos ou narrativas que apenas representam percepções subjetivadas, com a consequente negação da esfera da totalidade e da objetividade, muitas vezes, sob o argumento de que o real não possui uma essência, pois o que vale é a realidade percebida e não o que ela é. Foi exatamente essa segunda perspectiva que se evidenciou nas teses analisadas.

Para finalizar este capítulo, apresenta-se uma breve reflexão das consequências em relação às posições teóricas e metodológicas assumidas nas teses que foram estudadas. Essas consequências já foram referidas no decorrer da análise do terceiro e também deste quarto capítulo, mas é importante que sejam enfatizadas no desfecho desta dissertação.

As concepções teóricas e metodológicas subjacentes às teses analisadas estão marcadas por uma hipercentralidade na subjetividade e no relativismo epistemológico que se manifesta sob as mais diversas formas (teorias, paradigmas, esquemas conceituais). Todas, porém, em sintonia com as chamadas concepções pós-modernas, revelando seu caráter servil de atendimento às ordens do capital.

## 5 CONCLUSÃO

Esta dissertação foi realizada com o objetivo de identificar as teorias do conhecimento e os quadros teóricos de referência explicitados nas teses de doutorado sobre educação a distância no Brasil. Para tanto, partiu-se um estudo exploratório que possibilitou as primeiras impressões e aproximações com o objeto de estudo e um conhecimento sincrético da produção *stricto sensu*, envolvendo teses e dissertações, sobre EaD, apresentadas entre 1997 e 2010 em Programas de Pós-Graduação no Brasil e disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência e Tecnologia.

O estudo exploratório assumiu importância no âmbito da abordagem metodológica, sendo decisivo no processo de delimitação do tema e formulação do problema. Ademais, a produção do conhecimento, como ato teleológico, segundo o método histórico dialético, tem seu ponto de partida nas sensações e percepções, constituindo-se o primeiro e o mais imperfeito ato de conhecimento. (CARVALHO, 2008). Nessa perspectiva, partiu-se do pressuposto materialista de que não é a ideia que antecede o ato de trabalho, mas o ato de trabalho, enquanto *práxis*, que determina a ideia.

Embora tenha sido realizada no âmbito do estudo exploratório, essa primeira etapa, apresentada no segundo capítulo, revelou dados importantes que caracterizam e descrevem a produção *stricto sensu* sobre EaD no Brasil. Em síntese, pode-se afirmar que: o número de dissertações é maior que o número de teses; o período de maior expansão da produção científica *stricto sensu* está na segunda metade da primeira década dos anos 2000; as universidades federais são as que mais produziram a respeito, seguidas das universidades confessionais e das universidades estaduais; a USP foi a universidade que mais produziu; a produção das universidades particulares em sentido estrito e comunitárias é significativamente baixa; as regiões Sul e Sudeste são as que mais produziram (72,1% do total de teses e dissertações); os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, juntos, são responsáveis por dois terços da produção científica em EaD no Brasil; e, a formação de professores foi o tema mais pesquisado.

Sobre a BDTD, diante das dificuldades operacionais enfrentadas na pesquisa booleana, mencionadas nesta dissertação, sugere-se que o IBCT reformule o sistema de informação, permitindo que o formulário de busca recupere dados, conforme os descritores e os limites utilizados para a realização da pesquisa. Ainda, sob esse aspecto, é importante que os autores alimentem adequadamente a Plataforma *Lattes*, informando corretamente a Grande

Área, a Área, a Subárea, a Especialidade e outras informações relacionadas a sua produção científica, de modo a facilitar a consulta de usuários e de pesquisadores que tomam a Plataforma como *locus* de sua pesquisa.

O terceiro capítulo apresentou algumas aproximações teóricas sobre as principais correntes de pensamento no campo da filosofia e os enfoques teóricos no âmbito da educação que comportam diferentes concepções de teoria e de produção do conhecimento e que podem, de alguma maneira, servir de parâmetro para a análise do objeto de estudo na pesquisa científica. Assim, foram apresentadas as ideias básicas do ceticismo, do dogmatismo, do subjetivismo, do relativismo, do racionalismo, do empirismo, do positivismo, da fenomenologia e do materialismo histórico dialético.

Partindo-se do pressuposto de que o modo de conhecer depende de uma concepção implícita ou explícita de realidade (KOSIK, 1995), a produção científica, principalmente, em nível de pós-graduação, intencionalmente ou não, vincula-se a uma concepção de teoria ou de produção do conhecimento. Todavia, como já se anunciou, esta dissertação tomou como referência apenas as teses que explicitaram claramente a teoria do conhecimento ou o quadro teórico de referência, considerando-se que para pesquisar as concepções de conhecimento implícitas nas teses seriam necessário outros recursos instrumentais e outro processo de categorização.

Especificamente, sobre a explicitação da teoria do conhecimento, das 30 teses analisadas, apenas uma manifestou, de forma declarada, a concepção de teoria do conhecimento que orientou a investigação do objeto de estudo. E a pergunta que inevitavelmente se faz em torno dessa constatação é: a omissão da explicitação da teoria do conhecimento é somente uma característica da produção científica *stricto sensu*, sobre EaD, ou em outras áreas do conhecimento essa omissão também se reproduz? Tomando-se como pressuposto a ideia de que a formação em cursos de doutorado é de alto nível, em razão das reflexões teóricas em torno do objeto de estudo, não caberia ao pesquisador o compromisso de explicitar claramente a teoria do conhecimento que orienta a sua concepção de realidade, de ciência e de mundo?

A resposta, sem dúvida alguma, é afirmativa. Por outro lado, não se pode pensar, ingenuamente, que essa omissão é fruto apenas de um esquecimento ou de uma falha metodológica. As reflexões apresentadas no capítulo anterior, contrariamente, relacionam esse arrefecimento a uma cultura de produção de conhecimento, que a partir das últimas décadas do século XX valoriza o “saber fazer” e a teoria passa a ser “considerada perda de tempo ou

especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.” (MORAES, 2001).

Assim, não só a teoria do conhecimento, mas a teoria de maneira geral passa a ser desconsiderada em nome de “novas” perspectivas e “novos” construtos. Essa desconsideração foi evidenciada, em primeiro lugar, quando foram apresentadas teses de doutorado, em número expressivo, que não explicitam sequer um quadro teórico de referência para a análise do objeto. Em vez disso, apresentam apenas uma revisão de literatura, de caráter geral, circunscrita a um pensamento eclético que concilia abordagens e autores de diferentes estirpes e de diferentes correntes epistemológicas. Muitas, inclusive, antagônicas. A concepção eclética da teoria, caracterizada nestas teses, por ser acrítica, como já se afirmou no decorrer do quarto capítulo, possui íntima sintonia com o ideário da chamada agenda pós-moderna, que expressa em seu movimento, uma profunda intimidade com os interesses neoliberais que sustentam o capital.

Em segundo lugar, pelo número expressivo de teses que apresentaram um quadro teórico de referência em que os modelos teóricos fundamentam-se num subjetivismo e ceticismo epistemológico generalizado “trazendo como consequência a paralisia e uma boa dose de irracionalismo” (NORRIS, 1996 apud MORAES, 2001). Essa constatação ficou evidenciada no número expressivo de teses em EaD, no âmbito da fenomenologia, das pesquisas puramente qualitativas (83%), do consensualismo como critério de verdade, do paradigma da complexidade, da sociedade do conhecimento e da informação, da formação por competências e da pedagogia do aprender a aprender.

Em síntese, são esses os quadros de referência que alimentam as pesquisas de doutorado sobre educação a distância, todos associados a uma intensa renovação pedagógica que se concentra nos micro contextos dos espaços virtuais de aprendizagem, distanciados das relações históricas, e das interconexões entre as totalidades mais amplas.

As posições teóricas assumidas pelos pesquisadores, doutorados, repercutem em várias dimensões: na dimensão epistemológica, embargo à ciência e à produção de um conhecimento baseado na objetividade; na dimensão ontológica, embargo a uma concepção de homem, de sociedade, de história, de educação que tem sua base na totalidade concreta e na essência da própria realidade; na dimensão gnosiológica, embargo à cognoscibilidade e à materialidade do mundo; e, na dimensão ético-política, embargo e desqualificação da crítica e ao enfrentamento das medidas impositivas do capital, inclusive sobre a produção do conhecimento. Essas são as consequências do arrefecimento da teoria.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovani; BATISTA, Roberto Leme. O fetiche do capital intelectual: a ideologia do conhecimento e da adaptação no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Revista HISTEDBR On line**, Campinas, n. esp. P. 154-174. ago. 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Tabela de Áreas de Conhecimento**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento/>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006a**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2012

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.385, de 8 de dezembro de 2010**. Institui o Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde - UNA-SUS, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7385.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7385.htm)>. Acesso em: 23 set. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/busca?q=>>. Disponível em: 26 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; INEP. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, DF: Out. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE/Nº 34, de 9 de agosto de 2005**. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli\\_res34.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf)>. Acesso em: 5 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Mestrados/Doutorados Reconhecidos**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&codigoGrandeArea=70000000&descricaoGrandeArea=CI%C3%26%23138%3BNCIAS+HUMANAS+>>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Currículo Lattes**. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, DF, out. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria No- 873, de 7 de abril de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 70, 11 abr. 2006b, Seção 1, p. 15. Disponível em: <<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/credecimento.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=231&Itemid=332](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=231&Itemid=332)>. Acesso em: 06 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Portaria nº 35 de 4 de janeiro de 2007**. Institui, no âmbito do Ministério da Saúde, o Programa Nacional de Telessaúde. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/portaria35jan07telessaude.pdf>>. 23. set. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. **Educação corporativa**. [2007?]. Disponível em: <<http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/educacao>>. Acesso em: 23 set. 2011.

\_\_\_\_\_. **Portaria n 1.047, de 7 de novembro de 2007**. Aprova, em extrato, as diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para o credenciamento de instituições de educação superior e seus pólos de apoio presencial, para a modalidade de educação a distância, nos termos do art. 6 inciso IV, do Decreto 5.773/2006. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/817455/dou-secao-1-08-11-2007-pg-11>>. Acesso em: 10 set. 2011.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. In: OS PENSADORES. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno**. 2006. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2994/As-fontes-heideggerianas-do-pensamento-pos-moderno>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; UNESCO; MEC, 1998.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os pensadores).

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE; Lígia Silva. **Educação a distância**: da legislação ao pedagógico. Petrópolis: Vozes, 2010.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. Tradução Lourenço Filho. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.  
EPU, 1986.

ESTEBAN, M. T. Avaliação da aprendizagem. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CDROM.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias et al . Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Psicologia Escolar e Educacional**. (**Impresso**), Campinas, v. 11, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572007000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 set. 2011.

FONTE, Sandra Soares Della. Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e gnosiologia marxista. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1525-1542, set./dez. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

\_\_\_\_\_. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Orgs.). **Pesquisa Educacional**: quantidade – qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade** Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000400013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 jul. 2013.

GOMES, Valdemarin Coelho; JIMENEZ, Susana. Pensamento complexo e concepção de ciência na pós-modernidade: aproximações críticas às “imposturas” de Edgar Morin. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 1, n. 1, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/wasusana.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

HESSEN, Johan. **Teoria do conhecimento**. Tradução António Correia. 7. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1980.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Tradução João Vergílio Gallerani Cuter. São Paulo: M. Fontes, 2000.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Anti-realismo X realismo crítico: que posições prevalecem na formação dos pesquisador em educação? In: Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico. 12., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/40T.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

HUME, David. **Investigação acerca do entendimento humano**. Tradução: Anoar Aiex [s.l.], Edição Acrópolis, 2006. Disponível em: < <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/hume.html>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

HUSSERL, Edmund. **A idéia da Fenomenologia**. Tradução A. Mourão. Lisboa: Edições 70, 1990.

HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia**. Tradução Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. Disponível em: < [http://dutracarlito.com/dicionario\\_de\\_filosofia\\_japiassu.pdf](http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2013.

KANT, E. **Crítica da Razão Pura**. Trad.: J. Rodrigues de Mereje. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. Disponível em: < <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/critica.html>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 1997.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LÊNIN, V.I. **Materialismo e empiriocriticismo**. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante, 1982.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, G. **Marxismo e existencialismo**. Rio de Janeiro: Ed. Laememert, 1970.

\_\_\_\_\_. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. (Prefácio). In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Livro 1, v 1

\_\_\_\_\_. **Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro: o rendimento e suas fontes: a economia vulgar**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. Edição Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <<http://www.adelinotorres.com/historia/Karl%20Marx-Teses%20sobre%20Feuerbach.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cartas filosóficas e Manifesto Comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 9., 2012, Caxias do Sul, **Anais...** Caxias do Sul, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo:

MONDIN, Battista. **Curso de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Paulinas: 1987.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortiano. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER Ricardo Gaspar. E. P. Thompson e a pesquisa em Ciências Sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 481-517, jul./dez. 2009. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2009\\_02/PDFs\\_27\\_2/MCelia\\_e\\_Ricardo.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_02/PDFs_27_2/MCelia_e_Ricardo.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/index>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia (textos inéditos)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

\_\_\_\_\_. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia: problemas de psicologia genética. São Paulo: 1978.

PINHO, Denise de Sena. **Material didático em um ambiente virtual de aprendizagem**. 2008. 148 f. Dissertação – (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, PUCRS, Porto Alegre, 2008.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

POPPER, Karl. **Autobiografia intelectual**. São Paulo: Cultrix, 1977.

REIS, B.P.W. Políticas públicas. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CDROM.

ROESLER, Jucimara. **Comunicação, socialidade e educação on-line**. 2008. 253 f. Tese - (Doutorado em Comunicação social) - Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SARTORI, Vitor Bartoletti. Lukács e a questão da técnica em Heidegger. **Verinotio**: Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas, n. 13, ano 7, abr./2011. Disponível em: <[http://verinotio.org/Verinotio\\_revistas/n13/vitor.pdf](http://verinotio.org/Verinotio_revistas/n13/vitor.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SCHWEITZER, Fernanda; RODRIGUES, Rosângela Schwarz. Teses e dissertações em tecnologias de informação e comunicação integradas com a educação: uma análise da BDTD do IBICT. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.15, n.2, p. 90-111, jul./dez., 2010. Disponível em: <[revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/download/719/812](http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/download/719/812)>. Acesso em: 11 set. 2011.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANELLA, José Luiz. Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o marxismo. In: HISTEDBR – SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 7., 2006, Campinas, **Anais...** Campinas: UNICAP, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Jos%20luiz%20zanella.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Jos%20luiz%20zanella.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2013.

## APÊNDICES

## Apêndice A – Lista de referências das teses pesquisadas

AIRES, Maria Lourdes Fernandez Gonzalez. **A telepresencialidade educativa no Tocantins**: sinalizações de uma trajetória em construção. 2007. 186 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ANDRADE, Luciane Sá de. **Formação de professores em nível médio na modalidade a distância**: a experiência do Proformação. 2009. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

BRAGA, Clarissa Bittencourt de Pinho e. **Dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica na educação a distância**. 2006. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

CORDEIRO, Renata Vivi. **Corporeidade, dialogicidade e virtualidade**: desvelando a aprendizagem. 2008. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

COSTA, Antonio Roberto Faustino da. **O Discurso da industrialização do ensino na política nacional de educação a distância**. 2008. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

COUSIN, Cláudia da Silva. **Pertencer ao navegar, agir e narrar**: a formação de educadores ambientais. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

DOTTA, Silvia Cristina. **Aprendizagem dialógica em serviços de tutoria pela internet**: estudo de caso de uma tutora em formação em uma disciplina a distância. 2009. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FARIA, Elaine Turk. **Interatividade e mediação pedagógica na educação a distância**. 2002. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FERREIRA, Zeila Miranda. **Prática pedagógica do professor-tutor em educação a distância no curso Veredas - Formação Superior de Professores**. 2009. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FILATRO, Andrea Cristina. **Learning design como fundamentação teórico-prática para o design instrucional contextualizado**. 2008. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FUGITA, Oscar Massuru. **Educação a distância: currículo e competência: uma proposta de formação on-line para a formação empresarial**. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GODOY, Karla Estelita. **Formação humana no ciberespaço: os sentidos da presença na educação a distância.** 2009. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio da Janeiro, 2009.

GUIOTI, Ednilson Aparecido. **Educação a distância: tendências predominantes na sua expansão, Brasil e Espanha.** 2007. 290 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

HACKMANN, Berenice Gonçalves. **Por trás do computador : sentimentos expressos nas trajetórias de aprendizagem em educação a distância (sem distância).** 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo.** 2009. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

KRÜGER, Susana Ester. **A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela educação a distância, em um contexto orquestral.** 2010. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LUZZI, Daniel Angel. **O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo.** 2007. 415 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MATTOS, Maria Lídia Pereira. **Encontros no caminho: espaços de (in)formação e aprendizagem na educação à distância.** 2008. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MIRANDA, Raquel Gianolla. **Tecnologias, educação e seus sentidos: o movimento de um grupo de pesquisa sobre interdisciplinaridade – GEPI.** 2008 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Gerson Pastre de. **Avaliação em cursos on-line colaborativos: uma abordagem multidimensional.** 2007. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OSCAR Massaru Fujita. **Educação a distância, currículo e competência: uma proposta de formação on-line para a gestão empresarial.** 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PINHEIRO, Sheila Costa Vilhena. **Temas capitais da Educação a Distância: nós e entrenós que tecem a rede da formação de professores.** 2006. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. **Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica.** 2006. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2006.

SANTOS, Andrea Soares Rocha dos. **Estudo da relação entre domínio tecnológico, interação e aprendizagem "colaborativa" na EaD on-line pelo uso de um modelo de equações estruturais.** 2009. 163 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SANTOS, Catarina de Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância.** 2008. 52 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOFFNER, Rosemary. **Avaliação da aprendizagem em curso a distância.** 2010. 107 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

STAROBINAS, Lilian. **Interação de professores em fóruns eletrônicos: um estudo de caso do programa Educar na Sociedade da Informação.** 2008. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade da São Paulo, São Paulo, 2008.

VALLIN, Celso. **Projeto CER: comunidade escolar de estudo, trabalho e reflexão.** 2004. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. **A formação inicial de professores on-line: possibilidades, contradições e desafios: 2000-2005.** 2009. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

WEBER, Sueli Wolff. **Uma investigação acerca dos fatores que contribuem para o mal-estar e bem-estar dos professores que trabalham com EAD.** 2009. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.





