

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Mestrado em Educação

MARCOS VALÉRIO FERRARI

**CONSTITUIÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM
EM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO
SUPERIOR**

Itatiba

2021

MARCOS VALÉRIO FERRARI RA - 002201901120

**CONSTITUIÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM
EM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Interativos

Orientadora: Profa. Dra. Milena Moretto

Itatiba

2021

371.13
F427c Ferrari, Marcos Valério.
Constituição e formação de professores que atuam em disciplinas a distância no contexto do ensino superior / Marcos Valério Ferrari. – Itatiba, 2021.
124 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Milena Moretto.

1. Professores – Formação. 2. Educação a Distância.
3. Ensino-Aprendizagem. 4. Narrativa. 5. Ensino Superior.
I. Moretto, Milena. II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Marcos Valério Ferrari defendeu a dissertação **CONSTITUIÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM EM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR** aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 31 de agosto de 2021 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Milena Moretto
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Examinadora

Profa. Dra. Raquel Gonçalves Octávio
Examinadora

Dedico esta dissertação de Mestrado a meu pai, Santo Benedito Ferrari, que nos deixou muito cedo, mas sonhava com minha formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Olivia Marta Brambilla Ferrari, que, após o falecimento de meu pai, dedicou toda sua vida a minha formação.

A minha esposa, Paula Cristina Rissi Ferrari, bem como a minhas filhas, Rafaela Rissi Ferrari e Manoela Rissi Ferrari, por entenderem toda minha ausência e me incentivarem em todos os momentos.

À Profa. Dra. Milena Moretto, minha orientadora, por acreditar em mim, pela amizade, paciência, incentivo e apoio durante toda a pesquisa e escrita desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, pessoas que, certamente, modificaram minha forma de pensar e ver o mundo através de seus conhecimentos. Muito Obrigado!

Aos professores da banca de qualificação e defesa, por todo empenho e carinho ao lerem minha dissertação e por me trazerem orientações para meu crescimento.

Aos amigos feitos dentro desta jornada, serão para vida toda.

À Universidade São Francisco, pela concessão de bolsa de estudos, a qual viabilizou a continuidade de meus estudos.

Aos professores que me concederam as entrevistas. Muito obrigado! Sem as narrativas de vocês, este trabalho não seria possível.

FERRARI, Marcos Valério. **Constituição e formação de professores que atuam em disciplinas a distância no contexto do ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2020. 125p. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

A educação a distância (EaD) vem ganhando cada vez mais espaço no contexto da educação. Até mesmo os cursos presenciais estão introduzindo, em suas grades curriculares, algumas disciplinas nessa modalidade de ensino. Por conseguinte, são vários os professores que têm de assumir disciplinas a distância, atuando como docentes, tutores e/ou na produção de materiais. Nesse cenário, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender, a partir das vozes dos professores, de que forma eles, que atuavam até então na modalidade presencial, foram se constituindo para se adequarem à modalidade a distância. Os objetivos específicos são: 1) compreender a trajetória profissional desses professores a partir de suas histórias de vida; 2) identificar as percepções deles em relação às disciplinas a distância e a seu próprio processo de formação, e 3) analisar como esse professor tem percebido a relação de ensino-aprendizagem nessa modalidade. O trabalho está pautado nos referenciais teóricos das perspectivas histórico-cultural e enunciativo-discursiva. A produção de dados consistiu na realização de entrevistas narrativas com três professores responsáveis de disciplinas da educação a distância de uma instituição privada do estado de São Paulo. Após as entrevistas realizadas e transcritas, foram estabelecidos os eixos temáticos das análises, sendo eles: 1) a trajetória profissional desses professores a partir de suas histórias de vida, 2) a constituição do professor do ensino presencial na Educação a Distância, 3) a relação de ensino e aprendizagem na modalidade a distância a partir da perspectiva dos entrevistados. Os dados revelaram que, na narrativa dos depoentes, emergem marcas importantes de que a relação com o outro, no caso, a família, a escola e o ambiente profissional, influenciou-os a optarem pela escolha da docência como profissão. Também observamos que os entrevistados iniciaram suas vivências na EaD sem qualquer formação nessa modalidade e foram se constituindo no processo de trabalho. Por fim, os enunciados dos depoentes revelam que a interação entre professor e aluno são deficitárias na EaD, o que interfere no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: educação a distância; formação docente; narrativa; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Distance education has been gaining more and more space in the context of education, including the presential courses themselves are introducing some disciplines in this teaching modality into their curricula. In this context, there are several teachers who have to take on distance courses, acting as teachers, tutors and/or in the production of materials. In this scenario, this research has as general objective to understand, from the voices of the teachers, how they who worked in the presential modality were constituted for the distance modality. The work is based on the theoretical framework of the historical-cultural and enunciative-discursive perspective. Its specific objectives are: 1) To understand the professional trajectory of these teachers based on their life stories; 2) Identify the perceptions of this teacher in relation to distance disciplines and about their own training process; and 3) Analyze how this teacher has perceived the teaching-learning relationship in this modality. Data production was based on narrative interviews with three professors responsible for distance education disciplines at a private institution in the state of São Paulo. After the interviews were carried out and transcribed, the thematic axes of the analysis were established, namely: 1) The professional trajectory of these teachers from their life stories, 2) The constitution of the classroom teacher in Distance Education, 3) The distance teaching and learning relationship from the perspective of the interviewees. The data show that, in the interviewees' narratives, important marks emerge that the relationship with the other, in this case the family, school and professional environment influenced them to choose teaching as a profession. We also observed that the interviewees started their experiences in EaD without any training in this modality and were constituted in the work process. Finally, the statements of the deponents reveal that the interaction between teacher and student is deficient in distance education, which interferes in the teaching-learning process.

Keywords: distance education; teacher training; narrative; teaching-learning.

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ANEC	Associação Nacional de Escolas Católicas
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CACEX	Carteira de Comércio Exterior do Banco do Brasil
CAPES	Catálogos de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID – 19	Coronavirus Disease 2019
DI	Designer Institucional
EAD	Educação a distância
GTs	Grupos de Trabalhos Temáticos
IES	Instituição de Educação Superior
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
PFG	Programa de Formação Geral
TDIC	Tecnologias da Comunicação e da Informação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Trabalhos selecionados.....	16
QUADRO 2 - Atores na modalidade EaD.....	46
QUADRO 3 - Os sujeitos colaboradores da pesquisa.....	60
QUADRO 4 - Convergência e Divergências nos discursos dos depoentes.....	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL: TRAÇOS QUE ME CONSTITUEM.....	23
CAPÍTULO 2 – LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	29
2.1 Bases teóricas da perspectiva histórico-cultural e enunciativo-discursiva.....	29
2.2 A relação dialógica: o cerne da pesquisa bakhtiniana.....	35
CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	40
3.1 Um olhar para o processo de formação e as teorias pedagógicas: uma discussão sobre o ensinar e aprender.....	40
3.2 As relações de ensinar e aprender na educação a distância: por entre entraves e possibilidades.....	46
3.2.1. A EaD e o contexto neoliberal x as relações de ensinar e aprender.....	48
3.2.2. A formação inicial e continuada do professor	51
3.2.3. Apesar dos entraves, as possibilidades da EaD.....	54
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
4.1 O Contexto da pesquisa.....	56
4.2 O instrumento de produção dos dados da pesquisa.....	57
4.3 Os sujeitos da pesquisa.....	59
4.4 Os procedimentos de análise dos dados.....	60
CAPÍTULO 5 – TEXTUALIZAÇÃO – EXPONDO CADA CAMINHO TRILHADO.....	62
5.1. A história de Raquel.....	62
5.2. A história de Eduardo.....	71
5.3. A história de Clarice.....	76
5.4. Síntese das convergências e divergências dos depoentes.....	86
CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOCENTES.....	98
6.1 Compreender a trajetória profissional desses professores a partir de suas histórias de vida.....	98
6.2 A constituição do professor do ensino presencial na Educação a Distância.....	104

6.3 A relação de ensino e aprendizagem na modalidade a distância a partir da perspectiva dos entrevistados.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2002, sou professor na área da saúde, no curso de Odontologia, no Ensino Superior. De lá até os dias atuais, pude notar várias mudanças em todo o processo de ensino e aprendizagem. Na época, as universidades contratavam professores mestres e doutores, assim como professores especialistas. No meu caso, entrei como especialista, sem ter tido, em minha graduação e pós *lato sensu*, qualquer formação pedagógica para exercer a docência. Como era esperado, deparei-me com problemas que, até então, não faziam parte de minha rotina.

Como docente em cursos de pós-graduação *lato sensu*, iniciei a carreira na especialização em Ortodontia, a qual tinha uma média de doze alunos por turma. Os estudantes, por sua vez, eram formados em odontologia e tinham propósitos de formação dentro de uma especialidade. Devido a meus conhecimentos teórico-práticos desse campo, sentia-me tranquilo durante as aulas e atividades.

Todavia, quando comecei a lecionar no curso de graduação em odontologia, deparei-me com uma sala de aula com 95 alunos, sendo uns muito jovens e outros nem tanto. Foi nesse contexto que notei o quanto era complexo o ofício de ensinar. O quanto o profissional liberal necessita de formação para realizar ações como controlar uma turma com essa quantidade de alunos, saber prender a atenção de todos, enfim, tornar a aprendizagem efetiva. Acredito que minha história se assemelha a de muitos outros que, conforme afirmam Pimenta e Anastasiou (2010), dormem profissionais liberais e, de repente, acordam professores. Tendo em vista essa problemática, optei por cursar um mestrado na área de Educação.

Além da questão relacionada à formação dos docentes do Ensino Superior, ao longo dos anos, mudanças relativas à modalidade de ensinar foram sentidas por mim, como, por exemplo, o advento da educação a distância (doravante EaD). A EaD tem ganhado bastante visibilidade nos últimos anos, conquistando, cada vez mais, adeptos discentes. Até mesmo os cursos presenciais apresentam, em suas grades curriculares, disciplinas a distância. Diante desse cenário, algumas questões passaram a me incomodar, dentre elas, a de como o professor tem se constituído nessa modalidade de ensino.

Inicialmente, vale ressaltar que a definição de Educação a distância encontra-se no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que revogou o Decreto nº 2.494/98, e regulamentou o artigo 80 da Lei nº 9.394/96, como podemos observar:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a

utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (DIÁRIO OFICIAL, 2017, p.100)

As novas tecnologias da informação são as grandes contribuintes para esse novo momento da educação. Apresentando internet de alta velocidade e atingindo mais lugares e mais distantes, já somos capazes de acompanhar aulas, vídeos, acessar materiais de aula e trocar informações com colegas e tutores instantaneamente e ao vivo. Outro fator importantíssimo, é a economia: os cursos à distância são bem mais baratos que um tradicional.

É válido frisar que os cursos EaD não começaram agora em nosso país, mas vêm de longa data, sendo apresentados de formas diferentes, como, por exemplo, o primeiro curso de datilografia por correspondência em 1904. O auge, no entanto, foram os cursos via radiofone, em 1939. O Instituto Monitor, por seu turno, inaugurado na cidade de São Paulo, foi o primeiro instituto brasileiro a oferecer cursos profissionalizantes a distância. Em 1941, foi fundado o Instituto Universal Brasileiro, um dos grandes expoentes em cursos de pequena duração a distância que utilizava como suporte pedagógico a correspondência. Em 1976, foi criado o Sistema Nacional de Teleducação. Dessa forma, segundo Moore (2008, apud FARIA et al. 2011, p. 3791):

a educação a distância evoluiu ao longo da história, podendo ser caracterizada por diferentes gerações. A primeira foi marcada pelo meio de comunicação textual, através da correspondência; a segunda geração foi do ensino por rádio e televisão, a terceira não foi caracterizada pela tecnologia de comunicação, mas pela criação das Universidades Abertas. A quarta geração foi marcada pela interação à distância em tempo real, em cursos de áudio e videoconferência e, a mais recente, a quinta geração, é a que envolve o ensino e o aprendizado on-line, em classes e universidades virtuais, baseadas em recursos mediáticos.

Atualmente, as universidades privadas, seguidas pelas universidades sem fins lucrativos, são dominantes no quesito cursos EaD. Mas, nem sempre foi assim. Em 2003, por exemplo, 92% dos alunos de EaD estavam em faculdades públicas. Hoje, a grande maioria dos alunos que fazem alguma graduação a distância estão matriculados em uma instituição particular (ABED, 2018).

Os cursos em EaD estão formatados, dependendo da instituição de ensino, como “totalmente a distância”, quando todo o processo é realizado por meio das tecnologias da informação, ou “semipresenciais” quando existe um momento presencial na instituição de ensino. A respeito do corpo docente, há o professor responsável pelo material didático que será utilizado no curso, e, também, aquele encarregado pela formatação de toda a estrutura do curso (a oferta de materiais, as tele aulas etc). Há, ainda, os tutores, responsáveis pela interlocução/mediação com os alunos nos *chats*, fóruns etc. Segundo a ABED (2018), o recurso

mais utilizado são as tele aulas, seguidas pelos textos digitais – como apostilas, artigos, capítulos de livros etc –; posteriormente, por livros eletrônicos, os *e-books*.

Cabe aqui ressaltar que, devido à situação de pandemia ocorrida pelo vírus Covid-19 – cujo início, no Brasil, foi em meados de março de 2020, e exigiu o distanciamento social –, as universidades, bem como as escolas de Educação Básica passaram a adotar um modelo de aula remota, que se difere do modelo EaD, já que são momentos de interação síncronos, nos quais as aulas são ministradas em tempo real para os alunos.

Tal situação acabou por mostrar as grandes diferenças sociais ainda existentes em nosso país, já que nem todos os lares têm computador, internet, ou seja, estrutura para suportar esse modelo de ensino. Além disso, o professor se viu em um novo cenário repleto de desafios, necessitando aprender novas metodologias de trabalho ao ter de ministrar aulas para as telas de computadores e câmeras. Junto a essa necessidade de aprender a operar novas ferramentas, outros desafios estiveram presentes na vida desses profissionais, como, por exemplo: ter de lidar com a internet que, muitas vezes, é falha; não ter um ambiente preparado para as aulas; ter de adaptar as aulas para esse novo formato, buscando um melhor aproveitamento de seus alunos, dentre outros.

Nesse contexto é que a EaD surge como uma modalidade de trabalho de ensino para os professores. As novas ferramentas vão se apresentando sem, necessariamente, terem sido objetos de estudo, de formação para que eles pudessem adquirir novos saberes. Assim, os professores vão se apropriando e aprendendo, na prática, enquanto vão aparecendo novas possibilidades no grande contexto da EaD em nosso país.

Instigado por esse contexto e pelos novos desafios educacionais, senti a necessidade de investigar, na literatura, de que forma o professor vem se constituindo e se formando para trabalhar na EaD. Optei, desse modo, por fazer um levantamento do estado da arte através de uma busca no portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante CAPES), a fim de saber o que já se tem produzido sobre a atuação docente na EaD. Os resultados dessa busca serão apresentados a seguir.

O estado da arte: um levantamento sobre a constituição e trabalho docente na educação a distância

Conforme já explicitamos acima, realizamos uma pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES com o objetivo de realizar um levantamento do estado da arte sobre a constituição docente e a formação do professor que atua na educação a distância.

Conforme constata Ferreira (2002), nos últimos anos verifica-se um grande número de pesquisas intituladas como “estado da arte”, ou “estado do conhecimento”. A autora afirma que essas são realizadas através de pesquisas bibliográficas, com o intuito de apresentar e discutir as produções científicas acadêmicas em diferentes campos de conhecimento, fazendo um levantamento do que já foi produzido, para, depois, buscar investigar o que ainda não fora realizado.

Essas pesquisas ocorrem, geralmente, em bases específicas como o banco de Teses e Dissertações da CAPES, ou em bases de periódicos, como o Educa, o Scielo, dentre outras. A princípio, o pesquisador utiliza os termos-chave do seu trabalho para fazer o levantamento dentro de um recorte temporal. Ao se deparar com as pesquisas, através dos títulos dos trabalhos, analisa-se aqueles que se aproximam do tema de interesse do pesquisador e, em seguida, os resumos para confirmação, ou não, dessa aproximação.

Seguindo essas orientações, inicialmente, realizei a pesquisa no banco de Teses e Dissertações da CAPES com as seguintes palavras-chave: formação docente, educação a distância e ensino superior. A princípio, foram encontrados 564.777 trabalhos. Ao selecionar os últimos cinco anos e, como grande área de conhecimento, as ciências humanas, esse número passou para 29.888. A partir de então, aplicamos um filtro para obtermos apenas as pesquisas realizadas na área da educação, e obtivemos 10.194 trabalhos. Diante do grande número, passei à segunda etapa: ler os títulos e observar quais estavam relacionados à minha temática: EaD e formação docente. Foram encontrados 26 trabalhos.

Desses 26, cinco que se aproximavam de minha pesquisa foram excluídos por não estarem autorizados para divulgação, estando, dentre esses, o da autora Gladys Roberta Garcia, uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2020 com o título: *A visão e perspectiva do docente de educação presencial sobre sua carreira em um cenário de expansão da EaD*. Ao ter acesso apenas ao resumo, descobri que foi realizada uma pesquisa com um questionário aplicado a partir da ferramenta *Google Forms*, o que se distancia de meus propósitos, uma vez que utilizei como instrumento metodológico as entrevistas narrativas.

Restaram, dessa forma, 21 trabalhos. Desses, selecionamos apenas nove, visto que apresentavam, em seus resumos, o foco na modalidade EaD, informações sobre a formação e o trabalho docente no Ensino Superior, bem como a relação de ensino-aprendizagem. Na tabela abaixo, apresentamos os resultados obtidos:

ANO	TÍTULO	AUTOR	DISSERTAÇÃO/ TESE	UNIVERSIDADE	TEMÁTICA
2017	Formação Docente e Tecnologias Digitais: Estudo de caso da Pedagogia da Unifesp sob Enfoque Dialógico	Paulo Luiz Vieira	Dissertação	Universidade Federal De São Paulo – UNIFESP Escola de Filosofia Ciências Humanas e Letras	Formação docente
2017	O Trabalho do Tutor no Contexto da Reestruturação Produtiva: O Avanço das Tecnologias e a Educação a Distância no Brasil	Alícia Felisbino Ramos	Tese	Universidade Federal de Uberlândia	Trabalho docente
2017	Formação docente, cultura digital e histórias de professores: uma trama com muitos fios	Ana Carolina Pereira da Silva Rosa	Tese	Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação	Formação docente

2019	Olhares dos Tutores sobre o Próprio Processo de Formação Continuada: Um Estudo de Caso em Cursos de Graduação em EaD	Michele De Mattos Kremer	Dissertação	Universidade La Salle	Formação docente
2019	Ação dos Tutores e sua Relação com o Desempenho dos Estudantes em Curso de Licenciatura da Uab/Uece sob a Perspectiva da Analítica da Aprendizagem	Gláucia Mirian De Oliveira Souza Barbosa	Tese	Universidade Estadual do Ceará	Relação de ensino e aprendizagem
2019	A Configuração do Trabalho Docente na Educação Superior A Distância: uma análise do trabalho do tutor	Mariana Novais Vieira	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais	Trabalho docente
2019	O Papel do Tutor Virtual em EaD Construído pelas Vozes Acadêmico-Científicas em Resumos de Teses	Ricardo Viana Velloso	Tese	Universidade São Francisco	Trabalho docente
2020	Análise das Mediações Pedagógicas por Meio dos Fóruns no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle	Hugo Machado Falcão	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto	Relação de ensino-aprendizagem
2020	A Prática Docente e as Mediações Didáticas na Educação Superior pela Incorporação das Tdic: Um Estudo de Caso	Luiz Fernando Ribeiro De Paiva	Tese	Universidade de Uberaba	Trabalho docente

Quadro 1 – Trabalhos selecionados

Vieira (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada *Formação Docente e Tecnologias Digitais: Estudo de caso da Pedagogia da Unifesp sob Enfoque Dialógico*, teve o objetivo de compreender os modos de ressignificação das recomendações legais relativas à integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) às práticas educativas realizadas pelos professores do curso de Pedagogia da Unifesp. Utilizou como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural e enunciativo-discursiva. Através de análise documental e temática de entrevistas semiestructuras, selecionou sete disciplinas que apresentam as TDIC em sua estrutura curricular, e oito docentes responsáveis. Os resultados demonstraram que os docentes veem as TDIC como um ganho de conhecimento, e que seu uso nas práticas pedagógicas mais parece um meio de culturalizar o uso da mesma. Concluiu que a utilização das TDIC não se restringe às competências técnicas didáticas docentes, mas também mostra seu papel político educacional.

Ramos (2017), em sua tese de doutorado intitulada de *O Trabalho do Tutor no Contexto da Reestruturação Produtiva: O Avanço das Tecnologias e a Educação a Distância no Brasil*, teve como objetivos analisar e discutir sobre a importância e a especificidade do trabalho do tutor no curso de Pedagogia a distância oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia. Também avaliou o trabalho do tutor dentro do processo de ensino-aprendizagem, problematizando suas condições de trabalho. A partir da perspectiva materialista histórico-dialética, concluiu que a tutoria a distância se apresenta dentro de um cenário complexo, bem como necessita de revisões das condições de trabalho, de remuneração e dos vínculos com as instituições que trabalham.

Rosa (2017) em sua tese de doutorado intitulada *Formação docente, cultura digital e histórias de professores: uma trama com muitos fios*, frente às transformações sociotécnicas que permeiam a sociedade, devido à forte presença da cultura digital, teve o intuito de investigar o papel mediador das tecnologias digitais nos processos de aprender e ensinar. Para isso, utilizou como referencial teórico os conceitos de alteridade e dialogismo de Bakhtin (2003), assim como os de história, narrativa e experiência de Benjamin (1913, 1994 e 1995). Selecionou sete professores da rede particular e pública da cidade do Rio de Janeiro, os quais atuam em disciplinas e anos de escolaridade distintos, além de serem referências no trabalho com tecnologias digitais. Frente ao exposto, concluiu que os professores têm se deparado com algumas demandas, as quais os impedem de rever suas práticas e muitos aspectos do sistema de educação, havendo, dessa forma, a necessidade de pensar sobre a formação de professores neste contexto.

Kreme (2019), em sua dissertação de mestrado com o título *Olhares dos Tutores sobre o Próprio Processo de Formação Continuada: Um Estudo de Caso em Cursos de Graduação em EaD*, buscou compreender quais as percepções dos tutores dos cursos de graduação, na modalidade a distância, da Universidade La Salle, acerca do próprio processo formativo, considerando, para esse fim, a fluência tecnológica digital e pedagógica para atuar no contexto da cibercultura. Pautou-se nas considerações de Nóvoa (1994 e 2004); Tardif (2002) entre outros. Utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário *online* que foi respondido por 46 tutores, além da análise documental. A pesquisa foi de natureza qualitativa e exploratória. Os resultados mostraram que o processo de formação se apresenta bastante heterogêneo e que as formações continuadas são importantes tanto para o crescimento profissional quanto pessoal. Ademais, os aspectos pedagógicos para atuar na tutoria na modalidade EaD foram evidenciados. Concluiu que o conhecimento relacionado à tecnologia digital e pedagógica está diretamente relacionado à interação e à mediação no processo de ensino e aprendizagem.

Barbosa (2019), em sua tese de doutorado intitulada *Ação dos Tutores e sua Relação com o Desempenho dos Estudantes em Curso de Licenciatura da Uab/Uece sob a Perspectiva da Analítica da Aprendizagem*, objetivou analisar as ações realizadas pelos tutores no AVA Moodle e sua relação com o desempenho dos estudantes do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Ceará. Configurando-se como uma pesquisa de abordagem mista, com elementos de natureza qualitativa e quantitativa. Foram analisadas as interações dos tutores no AVA e os resultados do desempenho dos estudantes. Também foram aplicados questionários com tutores e estudantes para comparar e validar o modelo preditivo. Após as análises, Barbosa (2019) concluiu a tese de que existem ações dos tutores no AVA que interferem no desempenho dos estudantes, isto é, algumas contribuem para melhorar o desempenho, enquanto outras favorecem o baixo desempenho e a evasão.

Vieira (2019), em sua tese de doutorado intitulada *A Configuração do Trabalho Docente na Educação Superior a Distância: uma análise do trabalho do tutor*, teve o objetivo de compreender e analisar a configuração do trabalho do tutor nos cursos de graduação a distância das instituições públicas federais. Como questões de investigação: como se configura o trabalho docente, especificamente do tutor, nos cursos de graduação a distância das instituições públicas federais? O trabalho na EaD produziu algum tipo de mudança na configuração e na dinâmica do trabalho docente? Em quais condições se desenvolve o trabalho do tutor no contexto da EaD? Para respondê-las, orientou-se pelo materialismo-histórico, realizou uma revisão bibliográfica e uma análise documental. Concluiu que vem ocorrendo uma mudança no

trabalho docente, principalmente, apresentando-se como uma nova forma de exploração e precarização através do papel do tutor, o qual, mesmo exercendo uma função semelhante à docência, não é reconhecido como professor ou trabalhador. Assim, afirma que a EaD necessita ser institucionalizada, com a integração legal do tutor como professor.

Velloso (2019), em sua tese de doutorado intitulada *O Papel do Tutor Virtual em EaD Construído pelas Vozes Acadêmico-Científicas em Resumos de Teses*, teve como objetivo principal abordar o papel do tutor virtual tomando por referência resumos de teses de doutorado, publicadas na plataforma SUCUPIRA/CAPES entre 2013 e 2016. As questões norteadoras que deram origem à pesquisa foram: o que os textos acadêmico-científicos dizem sobre a atuação do tutor virtual? Quais são os agires esperados desse profissional no exercício de seu trabalho? Como referencial teórico utilizou o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1997, 2006, 2007 e 2009), concluindo que a função do tutor ainda não tem uma definição muito clara nesse contexto.

Falcão (2020), em sua dissertação de mestrado com o tema *Análise das Mediações Pedagógicas por Meio dos Fóruns no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle*, avaliou as mediações pedagógicas ocorridas entre dezessete alunos de uma turma do curso de licenciatura em geografia, na modalidade de EaD de uma instituição superior pública de ensino do estado de Minas Gerais com os respectivos professores e tutores das disciplinas por eles cursadas durante três dos quatro anos do curso. Os sujeitos da pesquisa são os professores e tutores a distância. Cada professor trabalha em conjunto com um tutor à distância. Foram realizadas entrevistas com cinco professores e seus tutores e, a partir da plataforma *Moodle*, teve-se o objetivo de analisar as interações e mediações pedagógicas ocorridas na plataforma entre os sujeitos acima citados (tutores em sua maioria e os professores e os alunos). As análises realizadas tiveram como propósito identificar e discutir quais os enfrentamentos, as potencialidades e os indícios sobre a concepção epistemológica de se promover as mediações pedagógicas com os fóruns de discussão e de atividades no AVA *Moodle*. Os resultados apontam que alguns professores e tutores têm dificuldades de acompanhar as atividades de EaD. Tal dificuldade, no acompanhamento das atividades na EaD, deve-se, principalmente, à administração do tempo deficitária e à forma como algumas interações mostram-se inexistentes ou inadequadas.

Paiva (2020), em sua tese de doutorado intitulada *A Prática Docente e as Mediações Didáticas na Educação Superior pela Incorporação das TDIC: Um Estudo de Caso*, teve como objetivo compreender como ocorre a prática docente na Educação Superior a partir da incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC). Para

isso, utilizou a incorporação das TDIC na prática docente enquanto mediações de caráter didático em duas Instituições de Educação Superior (IES), sendo elas: a Universidade de Uberaba e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Utilizou a perspectiva dialético-materialista, e realizou um estudo de caso a partir das percepções dos professores e gestores de cursos sobre o uso das TDIC na Educação Superior. Tratou-se, dessa forma, de uma pesquisa empírica, com questionários aplicados aos docentes e com entrevistas desenvolvidas com gestores de cursos. Concluiu que há um crescente movimento por parte das IES, de seus docentes, bem como por dos poderes públicos, de se buscar formas de incorporar as TDIC na Educação Superior. No entanto, também há ainda contradições que tenderão a persistir por algum tempo, uma vez que há problemas sem solução imediata. Sugere, por fim, que as IES reavaliem suas propostas didático-pedagógicas com a incorporação das TDIC.

Frente aos trabalhos expostos, fica evidente que, atualmente, os estudos estão focando o papel do tutor dentro da modalidade EaD. As conclusões a que chegaram, no entanto, demonstram que esses profissionais atuam nessa modalidade sem nenhum preparo prévio, além de não serem reconhecidos como professores, demonstrando a necessidade de novos saberes dentro da formação docente – conforme exposto nos trabalhos de Rosa (2017), Ramos (2017), Vieira (2017), Paiva (2020), Vieira (2019) –, assim como de um maior reconhecimento como trabalhadores, já que são pouco citados dentro dos próprios cursos EaD, como constatou Velloso (2020), sendo essas, consoante o autor, algumas das desvantagens dessa modalidade associada ao modelo neoliberal.

Em relação ao ensino-aprendizado, como nos trabalhos de Rosa (2017), Falcão (2019), Kreme (2019) e Barbosa (2020), nenhum trabalho mostrou essa visão por parte dos professores responsáveis pelas disciplinas, sendo esse, portanto, o foco de nossas discussões nesta dissertação.

Buscando respostas: as propostas de nossas investigações

Considerando o levantamento realizado e exposto anteriormente e, motivado pela minha história acadêmica, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender, a partir das vozes dos professores, de que forma eles, que atuaram na modalidade presencial, foram se constituindo para a modalidade a distância.

Temos ainda como objetivos específicos: 1) Compreender a trajetória profissional desses professores a partir de suas histórias de vida; 2) Identificar as percepções desse professor

das disciplinas a distância sobre o seu processo de formação; e 3) Analisar como esse professor tem percebido a relação de ensino-aprendizagem nessa modalidade.

A produção de dados deu-se em uma instituição privada de Ensino Superior, localizada no interior do estado de São Paulo, cuja história está pautada no ensino presencial. Todavia, devido às novas modalidades de ensino em crescimento, ela acabou, recentemente, por ofertar uma multiplicidade de cursos à distância com a intenção de aumentar as possibilidades de acesso ao alunado. A instituição em questão começou ofertando disciplinas em EaD nos cursos presenciais e, gradativamente, desenvolveu-se nessa modalidade, chegando a oferecer cursos de graduação totalmente na EaD. Durante essa trajetória, muitos docentes, que até então trabalhavam nos cursos presenciais, foram assumindo posições que não existiam, como, por exemplo, a autoria de material, a responsabilidade por determinada disciplina e, até mesmo, passaram a ser tutores.

Esta pesquisa tem, por conseguinte, o caráter qualitativo. Foi realizada por meio de entrevistas narrativas com professores que atuavam no ensino presencial e passaram a trabalhar na modalidade a distância.

Diante dessa construção, organizamos o presente trabalho da seguinte forma, no primeiro capítulo, apresentamos o memorial de formação. No segundo, discutimos sobre a linguagem e o desenvolvimento humano, a partir da perspectiva histórico-cultural. No terceiro, discorremos sobre a educação a distância em tempos neoliberais, apresentando um olhar para o processo de formação e para as teorias pedagógicas, propondo, dessa forma, uma discussão sobre o ensinar e aprender, sobre as relações de ensinar e aprender na educação a distância, visando a discorrer sobre os entraves e as possibilidades. No quarto, apresentamos os procedimentos metodológicos, seção que está subdividida em: o contexto da pesquisa, o instrumento de produção dos dados da pesquisa, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de análise dos dados. No quinto capítulo, textualizamos as entrevistas, expondo cada caminho trilhado com os seguintes depoimentos: a história de cada um dos entrevistados e uma síntese das convergências e divergências dos depoentes. Já no capítulo seis, apresentamos as análises das narrativas docentes, subdividindo-as em três eixos temáticos: a compreensão da trajetória profissional desses professores a partir de suas histórias de vida; a constituição do professor do ensino presencial na EaD; a relação de ensino e aprendizagem na modalidade a distância a partir da perspectiva dos entrevistados. Finalizamos com a apresentação das considerações finais.

CAPÍTULO 1 – A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL: TRAÇOS QUE ME CONSTITUEM

Muitos fatos fazem-me pensar sobre o motivo de estar cursando um mestrado em educação. Talvez nunca tenha me sentido como um verdadeiro professor, embora esteja na vida acadêmica há mais de dezessete anos. Sinto que, somente agora, entendo melhor o sentimento de ser professor.

Quando dei início ao mestrado em educação como aluno especial ¹, no dia dez de agosto de 2017, tinha em mente, como objeto de estudo, a formação do professor dentro do curso de odontologia, uma vez que a maioria dos docentes dessa área tornou-se docente por ter desenvolvido bons trabalhos clínicos em consultórios, ou ainda, em cursos de especialização. No meu caso, por exemplo, nunca tinha almejado ser professor; chegava a me sentir aquém dos requisitos mínimos para tal responsabilidade.

Porém, após eu entender melhor todo o processo de formação dos professores, pude repensar e ressignificar tal problemática do ponto de vista destacado por Libâneo (2015, p.630): “a dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, considerada aqui como um dos problemas mais persistentes na organização dos currículos para a formação profissional de professores”.

Sou filho de duas famílias de origem italiana. Meus bisavôs e bisavós chegaram de navio no início do século XX, vieram para trabalhar na lavoura, no interior do estado de São Paulo. Fato esse que não posso deixar de relatar, tendo em vista o processo de colonização e descolonização de nosso país. Praticamente, eles vieram para cá para substituir as pessoas escravizadas, e tiveram muitas dificuldades até conseguirem sair do meio rural para a vida urbana.

Minha mãe estudou até a quarta série do Ensino Fundamental. Já meu pai concluiu o Ensino Médio. Sempre pensavam em formar os filhos em uma universidade. Estudei desde minha infância em colégios municipais e estaduais.

Lembro-me de que, durante a infância, minha mãe me levava sempre a pé ao parque (Educação Infantil atualmente) que ficava umas quatro quadras de minha casa. Ali, havia muitos brinquedos e até uma piscina que, no verão, tínhamos dias e horários específicos para utilizar; porém, podiam assim fazer apenas os que tinham o consentimento dos pais.

¹ é o aluno que não cursa como aluno regular, mas que pode convalidar os créditos no momento que passa a ser aluno regular

Não me lembro de nenhuma professora em específico dessa época, mas da festa junina, quando eu ia vestido conforme a ocasião. Minha mãe ainda se lembra de uma vez que eu não quis dançar a tão famosa quadrilha, e minha parceira não pôde participar. Que vergonha! Mas eu era muito tímido.

Já a professora da primeira série do primeiro grau², Dona Fátima, era uma pessoa maravilhosa e muito tranquila em suas atitudes e palavras. Posso dizer que me lembro dela até hoje. Há três anos, atuo em meu consultório na cidade de Araras, onde outros profissionais também trabalham. Certo dia, deparei-me, na sala de espera, com ela, Dona Fátima. Fui ao encontro dela e perguntei: “A senhora é a Dona Fátima?” E ela respondeu: “Sim, Marcos. Lembro de você. Quando vi seu nome na placa, estava pensando se realmente seria aquele meu aluno tão tímido”. Naquele momento, não dei muito valor para essas palavras, mas, hoje, sei o quanto de carinho ela havia guardado pelos seus alunos, por ainda guardar na memória imagem e fatos de tantos anos.

Também não poderia me esquecer da Dona Sebastiana, minha professora da segunda série do primeiro grau. Dela, lembro-me bem das reguadas que meu amigo Henrique levava. Ela era muito brava, exigente, e esse meu amigo sempre muito desligado. Quase, diariamente, tomava uma reguada ou na palma das mãos, ou na cabeça. As régua daquela época eram de madeira, mas não nos colocavam medo. Lembro que todos adoravam provocá-la para ver se saía uma reguada. Não guardo, porém, nenhuma mágoa desses fatos. Inclusive nem o Henrique. Algum tempo atrás, nos encontramos e relembramos do passado.

Na quarta série, não me lembro o nome da professora, mas, se fechar os olhos, vejo sua fisionomia. Nessa época, acabei aprendendo, nas aulas de Educação Artística, a fazer tapetes e almofadas com ponto cruz. Minha mãe tem guardado um desses até hoje. Da quinta até a oitava série, lembro do nome de algumas professoras, uma em específico, Dona Lucila, professora de Português. Ela sempre realizava excursões para cidade de Barra Bonita, onde há eclusas no rio Tietê. Foi muito boa essa experiência: ali nadamos e, por mais incrível que pareça, as águas do Tietê estavam limpas.

Na escola estadual de primeiro grau, onde comecei meus estudos, só havia classes até a sétima série. Então, ao finalizá-la, estudei em uma escola central, na época, a maior das escolas estaduais da cidade. Ali, terminei o primeiro grau e fui até o início do terceiro ano do segundo grau³.

² Ao ler primeiro grau considere como sendo ensino fundamental

³ Ao ler segundo grau considere como sendo ensino médio

No primeiro ano do segundo grau, fiquei de recuperação na disciplina de Língua Portuguesa, em Literatura. A professora, Dona Regina Dalva, uma senhora de uns 60 anos ou mais na época, ao falar sobre literatura brasileira, mais especificamente, sobre os escritores, parecia conhecê-los pessoalmente. Confesso que, na época, não me chamou a atenção esse fato, mas, hoje, reconheço o grande conhecimento que ela possuía a respeito desse campo. Ela chamava-me de menininho! Aprendi muito sobre literatura nessa recuperação. Se não me falha a memória, acredito que essa tenha sido a única recuperação que fiz em minha vida até a universidade.

No início do terceiro ano do segundo grau, no ano de 1989, uma greve geral estadual dos professores ocorreu devido ao desmonte que a escola pública vinha sofrendo, bem como aos baixos salários dos professores. Ela durou cerca de 80 dias. Foi considerada uma das mais longas da história. Ademais, no contexto nacional mais amplo, mudanças político-econômicas aconteciam. Um ano antes, por exemplo, houve a constituinte brasileira.

Devido à preocupação de não conseguir concluir o ano letivo, acabei sendo transferido para um colégio particular. Até esse momento, eu nunca havia me preocupado com o que acontecia no país. Era eu um menino, filho único, de vida simples, mas muito feliz com minha mãe e meu pai. Nessa época, percebi as diferenças existentes entre o colégio estadual e o particular. Com relação à infraestrutura, a escola privada, a meu ver, era mais bem cuidada. Quanto à qualidade de ensino, a diferença consistia na utilização de apostilas específicas do colégio, porém, do meu ponto de vista, não havia grandes diferenças em relação aos professores.

Nesse mesmo ano, com a mudança de colégio, também tive de me deparar com a diferença social e econômica existente entre meus novos colegas de turma. Alguns ali iam para a escola de moto, ou os pais levavam e buscavam. Alguns amigos e eu, transferidos do colégio público, íamos de ônibus, ou a pé.

Durante esse mesmo ano, meu pai ficou hospitalizado de fevereiro a julho devido a uma doença e minha mãe, conseqüentemente, teve de se dedicar a ele, ficando praticamente todo o tempo no hospital. Nesse período, passei a ser responsável pelo depósito de bebidas que era o trabalho de meus pais. O pior desse cenário fora sua morte. A morte de meu pai, a ausência da mãe e o vestibular no final do ano eram demais para a cabeça de um adolescente. Como previsto, não entrei em nenhuma universidade.

No ano seguinte, fui morar na casa de um tio em Ribeirão Preto para fazer cursinho. Esse foi um divisor de águas para minha vida intelectual. Foi um ano de muitos estudos e esforço. Acabei dando mais valor para a disciplina de História, em específico, à história do Brasil recente, isso devido ao relato de um professor que tinha sido torturado na ditadura militar.

Ele tinha muita dificuldade de se locomover. Eu acreditava que era um problema congênito, ou, até mesmo, um trauma de algum acidente, porém, em suas aulas, gradativamente, ele foi contando toda sua história de vida, a tortura que tinha sofrido.

Naquele cursinho, os alunos eram divididos em três turmas de acordo com as notas que obtiveram nos simulados; ou seja, estavam na turma “A” apenas aqueles cujas notas eram maiores. Cheguei nessa turma no último simulado. Naquele ano, prestei o vestibular somente nas três faculdades estaduais, USP, UNICAMP e UNESP. Para minha alegria, em todas fui para a segunda fase, mas a que eu fiquei melhor colocado foi a USP, na posição de número 108. Todavia, só foram chamados os 100 primeiros. Que decepção!

No ano de 1991, fui convocado para fazer o “tiro de guerra”, então acabei voltando para Araras, dando início a mais um ano de cursinho concomitante ao cumprimento do chamado, pois não fui dispensado. Esse ano foi muito divertido, porém de pouco estudo.

Dessa vez, decidi, junto com minha mãe, que deveria prestar alguma faculdade particular também. Passei em décimo lugar na Faculdade de Odontologia da Fundação Hermínio Ometto, atualmente UNIARARAS. A fim de esclarecimentos históricos, Hemínio Ometto era um dos donos da Usina de cana de açúcar, Usina São João. Ele tinha adoração pelo ensino e seu irmão, pelo esporte, daí a origem do time de futebol União São João de Araras e da Fundação Hermínio Ometto. Em ambos, no início, eles investiram dinheiro próprio.

Iniciei o curso de Odontologia no ano de 1992. Ali, no meio acadêmico, fiz novos amigos, amigos para a vida toda; adquiri muitos conhecimentos com os estudos e conquistei uma profissão que atuo até hoje.

Concomitantemente a essa trajetória, muitas coisas estavam em andamento em nosso país. No ano de 1992, o movimento “caras pintadas” pedia a renúncia do então presidente Fernando Collor de Melo devido a uma grande crise econômica e à corrupção em seu governo, culminado no *impeachment*. O *impeachment* deu origem ao governo de Itamar Franco, que implantou o plano real e, no mesmo ano, uma nova eleição presidencial elegeu, como novo presidente, Fernando Henrique Cardoso.

Outro fato muito triste e marcante dessa época foi a morte de Ayrton Senna, em 1994, herói dos brasileiros nos finais de semana. Acredito que todos que viveram nessa época sabem quantificar o tamanho da perda, tendo em vista sua representatividade para o povo brasileiro, que passava por grandes dificuldades econômicas. Porém, logo em seguida, a seleção brasileira de futebol conquistou o tetra campeonato mundial após 24 anos sem título. Tal fato, de certa forma, amenizou, momentaneamente, a dor pela perda do Ayrton. Em meio a esses

acontecimentos, conheci minha atual esposa. Nós nos casamos quando eu estava no início do último ano da universidade e ela, no início do terceiro ano do segundo grau.

Dessa forma, 1995 foi bastante agitado, porém com grandes alegrias. Casei-me no início do ano, fui pai no meio dele e formei-me do final desse mesmo ano. Foram acontecimentos que me marcaram e deram um novo rumo a minha vida pessoal e profissional. Meu foco era estar bem preparado para atuar em meu consultório, assim, iniciei o curso de especialização em Ortodontia e Ortopedia Facial dos Maxilares no ano de 1999.

Nessa época, existiam poucos cursos e a concorrência era muito grande. Na prova para seleção, estavam presentes 60 candidatos para doze vagas, número esse estabelecido pelo Conselho Federal de Odontologia, o qual é vigente até os dias atuais. O curso tinha duração de 24 meses e a carga horária era de 1152 horas. No ano de 2001, finalizando o curso, fui convidado pelo coordenador para fazer parte da equipe, pois ele julgou que eu tinha “jeito” para ser professor. Como primeira resposta, recusei, mas ele, insistentemente, disse-me para pensar melhor e dar a resposta dentro de um mês.

Mais tarde, aceitei a proposta de meu professor, dando início a minha vida acadêmica no ano de 2001 como professor em um curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Ortodontia. Ministrava aulas específicas em ortodontia e atuava, mais intensamente, na orientação dos atendimentos clínicos para os alunos dessa especialização. Com essa experiência, acabei descobrindo-me nesse novo mundo.

No ano de 2002, surgiu a oportunidade de eu prestar uma prova para professor de graduação na Universidade São Francisco. Aceitei mais esse desafio e acabei sendo selecionado a partir do meu currículo e de uma aula apresentada para uma comissão formada pelo coordenador, professores e alunos do curso de odontologia.

Em abril de 2002, com 29 anos, fui para minha primeira aula em um curso de graduação em Odontologia, para a disciplina de Ortodontia, situação essa jamais pensada. Adentrei na sala portando um *notebook* e um *datashow*, percebi que os alunos nem notaram minha presença, continuaram suas conversas. Eram 95 alunos de um curso noturno, no qual muitos ali eram mais velhos que eu. Montei tudo e projetei o tema da aula. Nesse momento, já me dei conta da primeira grande dificuldade: ministrar uma aula para aquele número de alunos.

Eu nunca tinha pegado em um microfone e ali, pela primeira vez, usei a minha voz para tentar mostrar as especificidades da ortodontia, disciplina que caminha um pouco a parte da odontologia de uma maneira geral, já que durante todo o tratamento ortodôntico não temos nenhum tipo de sangramento, nem necessidade de anestésias. Em outros termos, normalmente, nesses casos, atuamos em pacientes sem nenhum tipo de patologia, ou problema odontológico

de maneira geral. Porém, do mesmo modo, é preciso que o profissional tenha conhecimento de crescimento do crânio e da face, respostas biológicas devido à ativação dos aparelhos e assim por diante.

Minha maior dificuldade foi prender a atenção de todos aqueles alunos para o que estava sendo dito e exposto nos slides. Acredito que todos, quando iniciamos a carreira de professor em uma universidade, temos o desejo de apresentar aos alunos as melhores aulas e com notável domínio dos conteúdos; no entanto, nós nos deparamos com as ementas prontas, com o tempo de aula reduzido, com as dificuldades dos alunos do curso noturno entre outras que (im) possibilitam o processo e aquilo que almejamos.

Com o tempo, fui percebendo que as aulas deveriam ser mais simples e objetivas para que os alunos não perdessem o foco e pudessem compreender o básico de todos os procedimentos. Essas experiências cotidianas começaram a me perpassar e trazer mudanças na maneira de apresentar as aulas para os alunos. Elas foram, em suma, constituindo-me no que hoje sou.

Dessa forma, decidi realizar um mestrado em Educação, pensando em minha formação pedagógica, a qual me parecia deficiente no que tange à elaboração de estratégias para o alcance da promoção do aprendizado de meus alunos. Dei início ao mestrado como aluno especial para conhecer os caminhos a serem percorridos nessa nova área. Deparei-me com grandes professores e com uma visão muito diferente da que eu tinha na área da saúde. Cabe aqui ressaltar que, para mim, foi muito difícil assimilar os novos conceitos, porém eles me cativaram e, certamente, modificaram-me com o decorrer do curso. Acabei realizando dois módulos como aluno especial, um como aluno ouvinte e, após aprovado no exame de seleção, mais quatro como aluno regular. Posso relatar que, em cada módulo, tive experiências incríveis, com temáticas variadas, as quais propiciaram meu crescimento e a transformação do meu modo de conceber o mundo.

Além das motivações relatadas, as quais levaram-me ao mestrado em educação, outra questão saltou-me à atenção: a modalidade a distância no nível superior ensino no Brasil. Atualmente, essa modalidade vem crescendo devido às novas normativas editadas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. Por conseguinte, o ambiente universitário foi afetado substancialmente. Todo curso superior presencial, por exemplo, com exceção da Medicina, pode ofertar até quarenta por cento de sua grade curricular nesse formato, ou, até mesmo, os cursos podem ser plenamente a distância. Dessa forma, surgiu meu interesse em entender melhor como o professor vem se atualizando e atuando nessa modalidade de ensino.

CAPÍTULO 2 – LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, apresentamos as bases teórico-metodológicas que sustentam nossas investigações. A pesquisa é pautada pelas perspectivas histórico-cultural, cuja base de análise se alicerça no contexto social e na mediação semiótica, e enunciativo-discursiva, que nos permite discutir sobre alteridade, dialogismo e polifonia.

2.1 Bases teóricas da perspectiva histórico-cultural

Antes de apresentarmos os constructos da perspectiva histórico-cultural que adotamos neste trabalho, é de fundamental importância esclarecer o contexto social que envolvia seu principal autor, no caso, Lev S. Vigotski, por volta de 1917. Nessa época, havia o predomínio da psicologia experimental e das teorias comportamentais, as quais acreditavam e defendiam que o desenvolvimento humano acontecia por meio da associação estímulo-resposta.

Além disso, Vigotski também se deparava com uma sociedade pós-revolução Russa e seus problemas. Em uma palestra intitulada “Consciência como um objeto da psicologia do comportamento”, ele deixou claro que, do seu ponto de vista, “nenhuma das escolas de psicologia existentes fornecia até então as bases necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos” (COLE; SCRIBER, p. XXIII, apud Vigotski, 2007), expondo, dessa forma, uma “crise na psicologia”.

Esse fato ocorreu devido ao modo como vinham sendo pautados os caminhos da psicologia não apenas na Rússia, mas em todo o mundo. Nesse momento, havia uma forte polêmica entre os defensores das posições psicológicas subjetivas, os quais valorizavam a introspecção e a consciência, e os novos psicólogos objetivistas, que não concordavam com ambas. Na Rússia, por sua vez, apresentavam-se três grupos: um pequeno de subjetivistas, tendo como principal pensador Chelpanov, abordando estudos focados na consciência; um segundo grupo, que era o dominante, apresentando como seus principais pensadores Pavlov e Beckterev, os quais definiam a psicologia como a ciência do comportamento, dos reflexos ou das reações; e o terceiro grupo, que procurava fazer uma síntese das teorias anteriores, tendo como principal pensador Kornilov, que baseava-se na reatologia (FREITAS, 1994).

Vigotski, em sua palestra no congresso de 1924, assumiu uma posição divergente sobre a formação psíquica superior, discordando dos postulados da reflexologia, do condutivismo e da reatologia. Para isso, assumiu como base o materialismo de Marx, e buscou defender uma psicologia dialética, menos reducionista como as anteriores (FREITAS, 1994).

Provavelmente, Vigotski foi capaz de apresentar essa nova visão dentro da psicologia devido a sua formação com base na literatura e na filosofia, visto que não era um psicólogo de formação, reconhecendo-se, assim, como um metodólogo, um semiólogo e um crítico (FREITAS, 1994).

Oliveira (1991) explicita que a produção de Vigotski considerava a tese marxista e inaugurava uma “nova psicologia”. Ele contrapunha-se a uma psicologia como ciência natural – a qual procurava explicar processos sensoriais mentais e reflexos, tomando o homem basicamente como corpo – e, também, a uma psicologia como ciência mental – que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores e o homem como mente, consciência e espírito. “Assim, a abordagem que busca uma síntese para a psicologia íntegra, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1991, p.22).

Dessa forma, Vigotski procurou estabelecer uma abordagem mais abrangente, que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores (experiências adquiridas ao longo da vida, as quais se relacionam com o mundo, com sua cultura através de instrumentos físicos e simbólicos). Ademais, Cole e Scriber (apud Vigotski, 2007, p. XXV) ainda citam que:

Vigotski via o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa para pensar o desenvolvimento do humano e nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Para Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). Assim, Vigotski foi o primeiro a tentar correlacioná-la a questões psicológicas concretas elaborando de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios de transformar a natureza e assim os transformando a si mesmo. O homem, através de suas transformações, faz com que a natureza sirva a seus propósitos, dominando-a.

No manuscrito de 1929, Vigotski (apud PINO, 2000) coloca em nota no início do texto a importância do conceito de história, associando-a ao materialismo histórico e dialético. Para ele, a palavra “história” apresenta dois sentidos. O primeiro seria uma abordagem dialética das coisas, ou seja, qualquer coisa tem história. Assim, pautado em Marx, que descrevia uma ciência como uma história, defendia que as ciências humanas seriam iguais à história natural ou da natureza, definindo o materialismo dialético. Com segundo sentido, a história, em seu próprio sentido, a própria história do homem, definindo, assim, o materialismo histórico.

Segundo Pino (2000, p.48):

História é entendida por Vigotski de duas maneiras 1: em termos genéricos, significa “uma abordagem dialética geral das coisas”; em sentido restrito, significa “a história humana”. Distinção que ele completa com uma afirmação lapidar: “a primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico”. Podemos afirmar então, com bastante segurança, que a nota que abre o “Manuscrito” define o lugar de onde Vigotski fala e a matriz que lhe serve de referência nas suas análises: o materialismo histórico e dialético. Consideramos isto de suma importância, pois nos dá o perfil do autor como pensador da natureza humana, constituindo o núcleo duro da sua obra.

Ainda sob esse conceito do materialismo histórico e dialético, Pino (2000) retoma a “lei genética geral do desenvolvimento cultural” propositada por Vigotski, a qual defende que toda função psicológica foi, anteriormente, uma relação entre duas pessoas, isto é, um acontecimento social. Para Pino (2000), o termo “social” é um dos mais frequentemente usados por Vigotski, pois é o princípio da natureza e a origem das funções superiores, as quais constituem a marca da nova concepção de desenvolvimento psicológico introduzido em psicologia por ele. Pino (2000, p. 52) descreve que Vigotski inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade, “no lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, diz ele, devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais”.

O conceito de social, nesse sentido, constitui uma categoria fundamental na obra do autor, no entanto, de acordo com Pino (2000), Vigotski não especificou diretamente o significado específico dele. Dessa forma, partindo das anotações do autor no Manuscrito de 29, Pino (2000) estabelece três relações para explicá-las: 1) o sentido do social com o cultural; 2) o sentido do social com o simbólico; e, 3) o sentido do social com as funções psicológicas superiores.

Sobre o primeiro, para o autor, tudo que é social nem sempre é cultural, mas tudo que é cultural é social, o que pressupõe compreendermos que o social é bem mais amplo que a cultura. A respeito disso, Pino (2000, p. 53) esclarece:

o social é um fenômeno mais antigo que a cultura pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É, porém, resultado, porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais.

Quanto a essa questão, Pino (2000 p. 59-60) ainda acrescenta:

quando o autor associa o social ao simbólico, ele está mostrando que Vigotski também considerava o social um signo ou um símbolo independente do organismo. Pode-se dizer que, ao equiparar o símbolo ao instrumento técnico, parece estar afirmando que o símbolo é uma criação do homem, como o instrumento, e, como tal, faz parte da ordem da cultura e não da natureza. E quando associado às funções superiores, o autor explicita que não só porque elas não emergem das funções biológicas, mas porque sua natureza é social. “Elas são”, diz Vigotski, “relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade”.

Observando essa mediação homem-ambiente, Vigotski estabelece o conceito de mediação, o qual é utilizado para explicar as funções psicológicas superiores com o uso de sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema numérico). A mediação passa a ser um conceito central para entender a teoria vigotskiana.

Segundo Oliveira (1991, p. 26), “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. A autora ainda cita que quando um sujeito coloca sua mão na chama de uma vela e retira-a ao sentir dor, há uma relação direta entre o calor e a retirada da mão. Agora, quando esse mesmo sujeito tira a mão ao sentir o calor por lembrar-se da dor sentida na outra ocasião, a relação é mediada pela lembrança. Se isso ocorrer porque alguém lhe diz que pode se queimar, da mesma forma a relação está sendo mediada pela intervenção de outro alguém. Nesse sentido,

A invenção e uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um determinado problema psicológico (lembrar, compara coisas, relatar, escolher etc.) é análoga a invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica, de uma maneira análoga a utilização de um instrumento no trabalho. (VIGOSTKI, 2007, p.52).

Dessa forma:

o signo opera no campo da consciência e tem propriedade de ser reversível, no qual ser autor e espectador constituem atributos de uma mesma pessoa. É por isso que a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronuncia. (OLIVEIRA, 1991, p.30)

Assim, instrumentos e signos são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana, sendo capazes de mudar a forma social e o desenvolvimento cultural. O signo trabalha como instrumento da atividade psicológica igualmente ao papel de um instrumento no trabalho. Por outro lado, a única característica básica entre eles é a função mediadora que os caracteriza.

Segundo Vigotski (2007), a diferença básica entre instrumento e signo está nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. O instrumento atua como

um condutor da influência humana em determinado objeto, levando a uma modificação deste objeto de forma externa. O signo não modifica o objeto da operação psicológica, mas determina a forma da atividade interna trazendo controle para o próprio indivíduo. Essas atividades são tão diferentes que a natureza dos meios por elas utilizadas não podem ser as mesmas. Porém, a ligação real entre essas atividades está dentro de seus desenvolvimentos na filogênese (relações evolutivas de um grupo de organismos) e na ontogênese (alterações biológicas sofridas pelo indivíduo, desde o seu nascimento até seu desenvolvimento final).

Podemos, dessa forma, considerar que, com a utilização de meios artificiais, através de uma ação mediada, o homem é capaz de mudar todas as operações psicológicas, de forma ilimitada.

Tal operação de atividade mediada dará início ao que Vigotski (2007) chama de internalização. Segundo o autor, ela define-se pela reconstrução interna de uma operação externa. Em outras palavras, uma atividade que, no início, era uma atividade externa é reconstruída internamente, através de um processo interpessoal (mediação) que, mais tarde, passa a ser intrapessoal. Em outros termos, primeiramente, as trocas ocorrem no nível social (entre pessoas, ou interpsicológico), depois, no nível individual (intrapsicológico). Assim, todas as funções superiores originam-se das relações humanas: “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2007, p. 46).

Como exemplo, podemos utilizar o gesto de apontar. No início, a tentativa da criança não passa de uma tentativa de pegar um objeto, um movimento dirigido a um certo objeto que desencadeia um processo de aproximação. A criança tenta pegar o objeto, mas não está ao seu alcance, dessa forma, permanece com os braços esticados em direção ao objeto. Seus dedos fazem movimentos como se estivessem a pegar o objeto. Nesse primeiro momento, o apontar é representado pelo movimento da criança parecendo que ela está apontando para o objeto. Quando a mãe vem ajudar a criança e nota que o seu movimento indica alguma coisa, essa situação muda em sua essência. O apontar tornou-se um gesto para o outro. Somente com o tempo, a criança irá começar a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, passa a ser um movimento dirigido para outra pessoa, ou seja, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar passa a ser o ato de apontar. Como consequência dessa mudança, o movimento é, fisicamente, modificado e simplificado, resultando na forma de apontar que podemos chamar de um verdadeiro gesto. Isso ocorre quando os outros entendem esse gesto também como apontar (VIGOTSKI, 2007).

Oliveira (1991) cita que a relação do homem com o mundo é dada através das funções superiores, as quais agem como mediadoras do funcionamento psicológico humano.

A palavra é considerada o signo por excelência para mediar as relações humanas. Dessa forma, quando uma pessoa aprende o conceito de avião, este é socialmente construído e, também, consiste em uma construção mental, passando a fazer a mediação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia. Assim, a palavra avião passa a designar um conjunto de características desse objeto no mundo real. É, portanto, a experiência com o mundo objetivo e o contato com as formas culturalmente determinadas de organização que os sujeitos passam a construir um sistema de signos para decifrar o mundo.

Assim, a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. E, como descrito por Smolka (2000, p. 27),

o fenômeno da “internalização” tem sido designado, em diferentes perspectivas teóricas, por diferentes termos que carregam distinções conceituais sutis: apreensão, apropriação, assimilação, incorporação, interiorização etc., que podem ser vistos como metáforas “para tentar compreender parcialmente aquilo que não é totalmente compreendido” (Lakoff & Johnson 1980). Como tais, esses termos geralmente referem-se a uma esfera da atividade particular do indivíduo, ou do movimento de aprendizagem em relação à realidade física e cultural: relacionados a um conteúdo específico transmitido pelos outros; concernentes à atividade prática partilhada; ou ainda dizendo respeito ao processo de (re)construção interna e transformação das ações e operações; o que esses termos designam está relacionado à questão de como um indivíduo adquire, desenvolve e participa das experiências culturais.

Nesse sentido, Smolka (2000) acredita que o termo “apropriação” seja mais indicado do que “internalização” por apresentar algo que vem de fora, ou seja, o ato de tornar seu as normas e valores socialmente apresentados. Segundo ela,

tornar próprio, de si mesmo; atribuir pertença ou propriedade; assumir; tornar adequado, pertinente; desenvolver capacidades e meios (instrumentos, modos) de ação, de produção. Alguns desses modos e significados, nenhum deles ou todos eles podem (ou não) coincidir. Tais tensões produzem diferentes (efeitos de) sentidos, dependendo das situações, das posições dos sujeitos nas relações. Alguns modos de participação/apropriação podem adquirir visibilidade analítica, enquanto outros permanecem simplesmente impossíveis de traçar. (SMOLKA, 2000, p.28)

É nesse sentido que Bakhtin (2010) tem um espaço privilegiado nesse trabalho.

2.2. A relação dialógica: o cerne da pesquisa bakhtiniana

Para Bakhtin (2010), considerando o processo de interação verbal, todo signo é ideológico, isto é, reflete e refrata uma determinada realidade que lhe é exterior, pois tudo que é ideológico apresenta um significado e apresenta algo que se apresenta fora de si mesmo.

Os instrumentos, dessa forma, poderão transformar-se em signos e serem impregnados de ideologia no momento em que deixam de ser apenas um objeto da realidade material e passam a refletir e refratar realidades distintas. Exemplo disso é quando, por exemplo, na crença cristã, o pão e o vinho tornam-se o corpo e o sangue de Jesus, ou ainda quando o martelo e a foice representam símbolos soviéticos.

Dessa forma, ao lado dos fenômenos naturais, dos materiais tecnológicos e dos artigos de consumo teremos um mundo à parte, o mundo dos signos, que darão a esses um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. O signo poderá distorcer essa realidade, ou ser fiel a ela, ou dar outro ponto de vista, no qual o domínio ideológico e o domínio dos signos são mutuamente correspondentes. Assim, tudo que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN, 2010).

Cabe ressaltar que os signos só emergem dentro de um processo de interação entre indivíduos e que “são o alimento para a consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis.” (BAKHTIN, 2010, p. 35). Assim, o autor determina que o aspecto semiótico e o aspecto contínuo de comunicação social apresentam-se como fatores condicionantes e, de maneira mais plena, através da linguagem, sendo a palavra o fenômeno ideológico por excelência dentro da relação social.

Além disso, o autor leva em consideração as relações existentes entre a infraestrutura e as superestruturas. De acordo com Bakhtin (2010), toda a esfera ideológica se constitui num processo de evolução social realmente dialético entre as superestruturas e a infraestrutura. Aqui a palavra se mostra presente em toda esfera social, pois está enraizada em todas as relações sociais como: relações entre indivíduos, relações de base ideológica, relações políticas etc.

Assim, independentemente da expressão-enunciação, será determinado pelas palavras as considerações reais da enunciação, ou seja, pela situação social mais próxima. A enunciação, por seu turno, “é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, esse pode ser substituído por um membro do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2010, p.112).

Sendo assim, a palavra será dirigida a um interlocutor, que pode ou não ser do mesmo grupo social, ou da mesma hierarquia social; entretanto, ela precisa estar ligada ao locutor que

vislumbra um horizonte social, pois cada indivíduo participa de um determinado grupo social vinculado a sua época (BAKHTIN, 2010).

Tal orientação da palavra frente a seu interlocutor é muito importante. Ela é o produto da interação do locutor com o ouvinte. Serve de expressão entre pessoas, estabelece relações, serve como uma interligação entre mim e os outros.

A enunciação, dessa forma, é social, envolve toda a atividade humana, varia a cada época e a cada grupo social de diferentes formas. Cada esfera da atividade humana elabora formas próprias de discurso na comunicação socioideológica, chamadas, por Bakhtin (2011), de gêneros do discurso. Esses enunciados se apresentam nas formas escritas ou orais, são únicos ou concretos, e se diferenciam de acordo com seu conteúdo, composição e estilo (BAKHTIN, 2011).

Dessa forma, o conteúdo, o estilo e a construção composicional constituem o enunciado. Cada enunciado apresenta-se de forma particular e é individual no discurso. Os gêneros são heterogêneos e adaptam-se a cada contexto de produção como, por exemplo, o relato do dia a dia, a carta, o comando militar curto e padronizado, os documentos oficiais, as manifestações públicas, etc (BAKHTIN, 2011).

Bakhtin (2011) dividiu os gêneros do discurso em primários e secundários. Aqueles considerados primários ou simples são os que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata, e os secundários ou complexos surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado como os romances, as pesquisas científicas, os dramas. O autor ainda explicita que:

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) e extremamente grande e essencial, e por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada a natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundando fatalmente na vulgarização de todo o problema (o behaviorismo linguístico e o grau extremado de tal vulgarização). A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia). (BAKHTIN, 2011, p.64)

Os enunciados e os gêneros só funcionam no processo de comunicação discursiva, ou seja, ao levar em consideração dois parceiros da comunicação: o falante e o ouvinte. Dessa forma, o ouvinte, ao interpretar o significado do discurso, ocupa uma posição ativo-responsiva, concordando ou discordando dele, em sua totalidade ou parcialmente, completando-o. Essa

compreensão da fala e do enunciado é, portanto, de natureza ativamente responsiva e funciona em um processo dialético: o locutor sempre passa a palavra ao interlocutor, isto é, em um determinado momento da comunicação, o ouvinte torna-se falante. A compreensão passiva é, nesse sentido, apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena (BAKHTIN, 2011).

Portanto, segundo o autor:

toda compreensão plena é ativamente responsiva e não senão uma fase preparatória da resposta. O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: de não esperar uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma participação, uma objeção, uma execução etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). (BAKHTIN, 2011, p.272)

Dessa forma:

Os limites de cada enunciado concreto, como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico têm, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). (BAKHTIN, 2011, p. 274-275)

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro, ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. “O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Além disso, o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, que precisam ser consideradas, visto que nossa própria ideia tem origem no processo de interação com os pensamentos dos outros, os quais interferem na forma de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2011). Outrossim, todo enunciado é construído pensando em um destinatário, podendo este ser um participante interlocutor distinto (BAKHTIN, 2011).

O conceito de dialogismo, por seu turno, segundo Bakhtin (2011), não se faz apenas no contato face a face. Consoante Barros (2007), Bakhtin separa o dialogismo em duas concepções: o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. O autor mostra que o seu ponto de partida é a opção pelo social, daí se apresentam quatro aspectos do dialogismo entre interlocutores. O primeiro é a própria interação entre interlocutores, que é o princípio fundador da linguagem; o segundo é que o sentido do texto e a significação das palavras dependem da

relação entre os sujeitos, sendo construídos na produção e na interpretação dos textos; o terceiro é a intersubjetividade que precede à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios produtores dos textos; e o quarto é a noção de sujeito, que o considera como um ser social, caracterizado por pertencer a uma classe social em que dialogam os diferentes discursos da sociedade.

No que corresponde ao diálogo entre os discursos, o autor apresenta dois aspectos: o que vem da língua e o que vem do contexto; assim, teremos as abordagens ditas “internas” as quais são intrínsecas ao diálogo entre os interlocutores (dialogismo), e os ditos “externos”, os quais estão associados ao diálogo entre os textos (intertextualidade).

Levando em conta que o texto é um produto da criação ideológica, em outras palavras, ele não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela, ele pode ser compreendido como, constitutivamente, dialógico, pois é definido pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos. Dessa forma, dialogicamente, constrói-se a significação (BARROS, 2007).

É importante esclarecer que a intertextualidade pode ser equiparada ao dialogismo, porém, qualquer texto deve ser entendido como um “emaranhado de muitas vozes”. Além disso, todo discurso apresenta caráter ideológico, justamente por sua formação por vozes diversas (BARROS, 2007).

Chegamos nesse momento na relação entre dialogismo e polifonia. Barros (2007) reserva o termo dialogismo para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo o discurso. Emprega a palavra “polifonia” para caracterizar as muitas vozes que o compõem, em oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem. Dessa forma, podemos dizer que o diálogo é condição da linguagem e do discurso.

Apoiando-nos nesses construtos, no próximo capítulo, procuraremos olhar para as epistemologias educacionais e o processo de ensino-aprendizagem, incluindo nele o contexto da educação a distância.

CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo, buscaremos, primeiramente, discutir sobre as epistemologias educacionais e de que forma, baseando-nos nas perspectivas histórico-cultural e enunciativo-discursiva, podemos construir uma compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, discorreremos sobre o modo como esses conceitos estão implicados no contexto da educação a distância.

3.1. Um olhar para o processo de formação e as teorias pedagógicas: uma discussão sobre o ensinar e aprender

Nos últimos tempos, ganharam destaque no Brasil os estudos sobre as teorias pedagógicas conforme Duarte (2010). Segundo o autor, foram sendo apresentadas algumas concepções sobre formação, professor investigador, professor reflexivo, professor intelectual-crítico etc. Ademais, consoante Libâneo (2015), outras temáticas educacionais também ganham destaque: as políticas curriculares, a formação inicial e continuada, os saberes docentes, as questões salariais e as condições de trabalho, a preparação de professores para modalidades específicas de ensino.

De acordo com Duarte (2010), dentre tantas vertentes de estudo, há uma hegemonia no debate educacional das “pedagogias do aprender a aprender”, as quais pautam-se na teoria construtivista, na pedagogia do professor reflexivo, na pedagogia das competências, na pedagogia dos projetos e na pedagogia multiculturalista. Todas elas apresentam a mesma tônica: a negação à “educação tradicional”. Tais pedagogias, na visão do autor, podem ser denominadas como negativas, pois definem-se pela negação das formas clássicas de educação escolar, uma vez que elas remontam aos escolanovistas do início do século passado, bem como às ideias educacionais rousseauianas da primeira metade do século XIX. Elas apresentam-se, inteiramente, em sintonia com o universo ideológico contemporâneo, assumindo apenas novos sentidos, os quais são dados pelo contexto ideológico apresentado por uma visão de mundo pós-moderna, acrescida de elementos neoliberais.

Para Duarte (2010), essas pedagogias apresentam dois aspectos em comum. O primeiro trata-se da ausência de perspectiva de superação da sociedade capitalista e, o segundo, das novas ideias difundidas pela educação, as quais levariam à superação dos problemas sociais. Tais

pedagogias estão, nesse sentido, associadas a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade, acreditando que as políticas neoliberais em educação poderiam possibilitar a resolução de tais problemas.

Seguindo esses preceitos, a violência social, por exemplo, poderia ser combatida por uma educação pela paz; a destruição da natureza poderia ser combatida por uma educação ambiental, e o desemprego poderia ser combatido por uma formação profissional adequada. Esse idealismo, segundo Duarte (2010), chega a pressupor que é possível formar indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado, ao mesmo tempo em que, concomitantemente, desenvolvam o espírito de solidariedade social. Nesse sentido,

Associada a esse aprisionamento das pedagogias contemporâneas à lógica da sociedade capitalista e seu correspondente idealismo está uma ideia muito difundida, mas poucas vezes explicitada de forma clara. Trata-se da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Segundo essa perspectiva, seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação. (DUARTE, 2010, p. 35)

A partir dessa negação da totalidade, é que surge o principal ponto das pedagogias contemporâneas conforme o autor: o relativismo, principalmente, o relativismo epistemológico e cultural. A compreensão proposta pelo relativismo epistemológico consiste no fato de que o conhecimento fica dependente do ponto de referência espacial e temporal, a partir do qual o indivíduo procura compreender os fenômenos naturais e sociais, o que compromete a percepção da universalidade e da objetividade do conhecimento.

Outrossim, do ponto de vista do relativismo cultural, o mundo do humano é constituído de diferentes culturas, valores, práticas, crenças, o que faz com que nenhum conhecimento deva ser visto como certo ou errado em si mesmo, ao contrário, o seu julgamento está sempre dependente das funções e significados no interior de uma determinada cultura. Para Duarte (2010), não é difícil perceber que esse relativismo incide, diretamente, sobre os conteúdos e currículos escolares, acarretando uma fragmentação. Afinal,

Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos? Ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto

diálogo entre as culturas das quais fazem parte os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os programas de televisão, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido? (DUARTE, 2010, p. 36)

Sobre isso, ele ainda acrescenta que, a partir dessas reflexões, “o relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações” (DUARTE, 2010, p. 37).

Diante dessa ausência provocada pelo relativismo, surge o princípio epistemológico pragmatista, o qual considera que o conhecimento só tem valor se puder ser empregado para resolver problemas da prática do cotidiano. Ele passa a ser visto como uma ferramenta. Essa supervalorização do cotidiano dá origem ao conhecimento tácito, isto é, a um conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial. Dessa forma, o professor deixa de transmitir os conhecimentos científicos que a humanidade vinha construindo ao longo de sua história, assim como de ser um mediador e passa a ser um organizador de atividade que promovam o que alguns chamam de negociação e significados construídos no cotidiano dos alunos (DUARTE, 2010).

Tal teoria passa a transmitir a ideia denominada de aprendizagem significativa ou contextualizada, na medida em que “ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atividade antipedagógica” (DUARTE, 2010, p. 37). O autor ainda complementa que “uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades”. (DUARTE, 2010, p. 37).

Nesse sentido,

[...] pedagogias como o construtivismo e a teoria do professor reflexivo levam a uma descaracterização do trabalho do professor, ainda que os defensores dessas pedagogias afirmem reiteradamente o contrário. E boa parte das pesquisas realizadas nas últimas décadas sobre o trabalho e a vida dos professores, em vez de analisar criticamente o impacto negativo das pedagogias do aprender a aprender na formação e no trabalho desse profissional, acaba por naturalizar a alienação [...] (DUARTE, 2010, p. 38)

Considerando essas perspectivas, Duarte (2010) realiza uma descrição das principais características das pedagogias que tiveram maior difusão no Brasil desde o final do século XX, as quais sintetizaremos a seguir.

Segundo ele, a pedagogia construtivista tem como referência central a epistemologia genética de Jean Piaget, fundada no desenvolvimento do conhecimento humano através do esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente. Desse ponto de vista pedagógico, os

esforços naturais de desenvolvimento do pensamento são as atividades que apresentam maior importância educacional.

Piaget é, ainda, adepto dos métodos didáticos, do método de trabalho em grupos, convergindo com os princípios pedagógicos escolanovistas, os quais concordam com o aprender a aprender fazendo e com a educação funcional. Outra pedagogia a qual se encaixa a tese piagetiana é a pedagogia de projetos, a partir da qual o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, desenvolvendo uma atitude investigativa e um pensamento científico autônomo (DUARTE, 2010).

Já a pedagogia do professor reflexivo, que é a aplicação, na formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito, ganhou força quando associada à ideia de educação permanente, ou formação continuada, ou ainda, educação ao longo da vida. Nessa perspectiva, o objetivo do docente seria contribuir para que os alunos aprendam a pensar, a resolverem problemas e a colocá-los nas práticas cotidianas, em outros termos, tudo gira em torno do aprender a aprender e do aprender fazendo. Desse modo, “aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores” (DUARTE, 2010, p.42).

Além disso, Duarte (2010) nos apresenta que a pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático, se diferenciando na tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências que serão avaliadas em detrimento dos conteúdos. Essa tendência acredita, conforme explicitado por Philippe Perrenoud (2000, apud Duarte, 2010, p. 42) que

para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura.

Já a pedagogia do multiculturalismo acrescenta o princípio da diversidade cultural e do respeito às diferenças, incluindo discussões sobre gênero, etnicidade, religiosidade, sexualidade, estilo de vida etc. Porém, em uma visão mais pragmatista. Duarte (2010, p.48) explica que “as religiões têm seu significado dado por seu lugar no interior de cada cultura e

elas não devem ser avaliadas a partir de referências exteriores ao universo cultural ao qual pertencem.” Dessa forma, segundo o autor, o multiculturalismo “trouxe para dentro da educação escolar o pós-modernismo com toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo”.

Duarte (2010) acredita que, para superar as pedagogias negativistas, torna-se necessário:

[...] superar os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; superar os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade política; superar os limites da ciência para o desenvolvimento humano; superar a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. (DUARTE, 2000, p. 48)

Para conseguirmos alcançar o proposto por Duarte (2000), acreditamos que a defesa do papel do outro no processo de ensino-aprendizagem é fundamental e, por isso, nossa adesão às perspectivas histórico-social e enunciativo-discursiva, uma vez que elas consideram que a natureza social do desenvolvimento humano e da construção histórica do conhecimento encontra-se nas relações que estabelecemos com os outros. Será sobre essa filiação que prosseguiremos com nossas explicações.

Consoante os estudos históricos-sociais, a produção e a constituição das funções mentais derivam-se das relações concretas de vida. Por esse motivo, as práticas educativas precisariam considerar tais raízes históricas para compreender e propor meios que auxiliem o desenvolvimento tipicamente humano dos alunos, bem como a relação educação, psicologia e as práticas sociais. Isso é possível, segundo essa abordagem, devido à utilização e à criação de artefatos que possibilitem a apropriação da natureza e da atividade simbólica, a qual realiza-se pelos signos.

Como vimos no capítulo anterior, Vigotski (2007) busca compreender o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores ao longo da história da espécie humana e da história individual dos sujeitos. Nesse sentido, os processos de aprendizagem tornam-se temas centrais em seus textos. Para ele, o aprendizado ou aprendizagem podem ser definidos como “o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas” (OLIVEIRA, 1997, p. 57). A título de exemplo, um indivíduo que pertence a um grupo no qual a escrita não faz parte de sua cultura, não vai ser alfabetizado; mas, se fosse colocado em um grupo que utiliza a escrita, poderia ser alfabetizado (OLIVEIRA, 1997).

Essa forma de conceber o aprendizado está diretamente associada à relação que o indivíduo tem com o ambiente sociocultural em que vive, bem como à importância dos outros

indivíduos da sua espécie, uma vez que é através das relações que os sujeitos se desenvolvem. Para melhor compreender essa relação “desenvolvimento e aprendizagem”, Vigotski (2007) nos apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que, em algumas traduções, aparece como Zona de Desenvolvimento Potencial.

Na concepção do autor, todo sujeito apresenta, em um determinado momento, um nível de desenvolvimento real que mostra a capacidade que ele possui de realizar uma determinada tarefa sozinho, sem nenhuma ajuda ou instrução. Essas situações se referem a caminhos já trilhados por esse indivíduo, ou, conforme aponta Oliveira (1997, p.59), “são resultados de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados”.

Para compreender o desenvolvimento de um indivíduo, é necessário, na perspectiva de Vigotski (2007), não apenas considerar o nível de desenvolvimento real, mas também o nível de desenvolvimento potencial, o qual pode ser compreendido como a capacidade de o indivíduo desempenhar tarefas com a ajuda de um outro sujeito mais capaz. Todavia, conforme esclarece Oliveira (1997, p. 60),

[...] não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. Uma criança de cinco anos, por exemplo, pode ser capaz de construir a torre de cubos sozinha; uma de três anos não consegue construí-la sozinha, mas pode conseguir com a assistência de alguém; uma criança de um ano não conseguiria realizar essa tarefa, nem mesmo com ajuda [...] A ideia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidada, mas etapas posteriores.

Nesse sentido, a Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme Oliveira (1997), refere-se a um domínio psicológico em constante transformação, uma vez que o que um sujeito é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, poderá realizar de forma autônoma posteriormente.

Diante disso, as instituições formais de ensino são de grande importância, já que o objetivo delas é o aprendizado. E, conforme essa perspectiva nos mostra, este só ocorre através do processo de interação entre o eu e o outro. Vigotski (2007, p. 102) já dizia que “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta no seu desenvolvimento”.

Nesse sentido, interessa-nos uma reflexão sobre como se dá o funcionamento dos cursos à distância e de que forma essa interação ocorre nesse espaço, uma vez que o que temos observado é que, nos cursos EaD, é muito forte o silenciamento e o não diálogo. Preocupa-nos essa não interatividade, uma vez que, conforme Freitas (2013), é na relação dialógica com o outro que há a construção do conhecimento.

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva histórico-social, acontece devido à internalização da palavra do outro, a qual se transforma em palavra pessoal. De modo semelhante, nos estudos enunciativos-discursivos, compreender significa opor a palavra do outro uma contrapalavra, de forma que a significação só se concretiza dentro desse processo de compreensão ativa e responsiva entre dois sujeitos.

Na mesma direção interpretativa, Geraldi (2013) defende que sempre o outro é quem dá ao “eu” uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o incorporam e quem o faz ser o que ele é. Segundo o autor, esse é o princípio fundamental da ação educativa, ou seja, não há educação fora da relação entre o eu e o outro e, dessa relação, nenhum dos dois sai inalterado, assim como enfatizou Freitas (2013). Isto é, ninguém sai como entrou, professor e aluno modificam-se, porque, nessa relação, ambos aprendem. Pois o diálogo:

é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras do outro, constituindo uma compreensão que, por ser de mero reconhecimento dos signos empregado, é sempre proposta uma oferta, uma resposta aberta a negociação e a novas construções. (GERALDI, 2013, p.15)

Dessa forma, compreendemos que o processo de constituição humana não tem fim, pois somos sujeitos incompletos e passíveis de transformação. O desenvolvimento ocorre a partir de nossas relações com o(s) outro(s). Assumindo esses princípios é que, na próxima seção, nós nos propomos a discutir sobre como esse processo ocorre nos cursos de educação a distância.

3.2. As relações de ensinar e aprender na educação a distância: por entre entraves e possibilidades

Como descrito no tópico anterior e embasados em nosso aporte teórico, as relações de ensinar e aprender dependem da interação entre o eu e o outro. A EaD apresenta-se como a modalidade de ensino na qual o processo de aprendizagem acontece sem a presença física dos atores e, por isso, é mediada pelas tecnologias da informação e comunicação. Com base em nossa experiência docente, sabemos que a distância física gera uma lacuna no processo de comunicação. Não são raros os cursos em que há um silenciamento e uma falta de interação entre os alunos e professor, alunos e tutor etc.

Todavia, desde sua estruturação legal, em 1996, e com todas as evoluções trazidas pelas novas tecnologias até os dias atuais, a modalidade a distância vem ganhando espaço e requerendo novas formas de ensinar e aprender por parte dos atuantes, uma vez que até a estrutura de aula torna-se diferente pelos papéis atribuídos a cada um desses atores. No quadro abaixo, apresentamos os principais atores presentes na EaD:

Ator	Papel
Aluno	Ator principal, pois é quem explora e investiga os materiais expostos pelo professor, devendo estar motivado para aprender, ter perseverança e responsabilidade, pois realiza essas tarefas de modo autônomo.
Professor	Organiza as disciplinas através de materiais, atividades avaliativas e coordena a equipe de tutores durante sua disciplina.
Tutor a distância	Encaminha e orienta os alunos nos ambientes virtuais, tirando dúvidas, estimulando-os ao aprendizado.
Tutor presencial	Encaminha e orienta os alunos quando comparecem no polo, tirando dúvidas, sendo o único elemento que tem contato direto com o aluno e estabelece contato com os professores e tutores a distância.

Quadro 2: Atores na modalidade EaD Fonte: Costa et al. (2014), p.2090

Cabe aqui salientar que o papel desses agentes pode diferenciar de instituição para instituição. Por exemplo, há instituições que possuem um responsável pela produção dos materiais (e-books, avaliações etc.); o professor, responsável por formatar o curso, e os tutores, responsáveis principais pela interação com os alunos, pelos chats, fóruns etc. Nesse caso em específico, o papel do professor será o de planejar as disciplinas por meio de materiais educacionais, atividades avaliativas e coordenar a equipe de tutores durante sua disciplina. O papel do tutor a distância será de encaminhar e guiar os alunos, respondendo a questionamentos no decorrer da disciplina. Já no caso do tutor presencial, esse terá como função conduzir e ter o contato presencial, ajudando os alunos nas resoluções de exercícios e na elaboração de métodos de estudos. Também poderá estabelecer ligação com os professores e tutores a distância (COSTA et al., 2014). Na universidade onde foi realizada esta pesquisa, atualmente, existe um professor responsável pelo material didático, outro responsável pelas aulas gravadas e provas, além dos tutores que darão suporte para os alunos nos chats e fóruns.

Além desses atores, Fortes (2020) esclarece que a qualidade na EaD caminha por espaços que vão além desses. Ressalta que, para além dos contatos mediados pela tecnologia, o diferencial dos processos de cursos à distância, o qual é o que tem sido cada vez mais observado, é a gestão das pessoas envolvidas nos cursos EaD. A autora refere-se a um tipo de gestão que vai desde o professor conteudista até o papel do tutor, passando ainda por outros agentes do processo de implantação EaD, como designers instrucionais, designers gráficos, programadores, entre outros.

Gestores de cursos EaD têm voltado a atenção, cada vez mais, para o papel do tutor (EaD ou presencial) e suas formas de atuação como os grandes transformadores do processo de educação a distância. É esse profissional que, nessa modalidade de educação, está mais próximo do aluno e é o responsável por mediar a interação e o aprendizado. Mas, ficam-nos as questões: e o professor? E as relações de ensinar e aprender?

Nos cursos à distância, na maioria das vezes, o professor é o profissional quem gravará as aulas a serem postadas para os alunos; não é ele, no entanto, quem organizará o material a ser utilizado, ou estabelecerá uma interação direta com os alunos. Este último ofício é dos tutores, os quais não possuem a mesma formação dos professores.

Em uma pesquisa realizada por Costa et al. (2014), a dificuldade mais citada pelos alunos foi a ausência de mediação didática por um professor que dominasse o conteúdo. Com essa constatação, os autores esclarecem o funcionamento da modalidade EaD no que corresponde à mediação didática e à mediação instrumental. A mediação instrumental corresponde às ações limitadas a resolver problemas operacionais e a apresentar as ferramentas técnicas. Em geral, a ação mediadora restringe-se à solução de problemas operacionais e não se preocupa, dessa forma, com o aprendizado do aluno, o que, a nosso ver, é problemático, tendo em vista o que já destacamos sobre a relação ensinar-aprender e a construção do conhecimento.

De um ponto de vista histórico-cultural, a adoção de uma mediação docente como atividade neutra no processo de formação não favorece e possibilita a formação emancipadora dos indivíduos. Nesse sentido, para que a concretização da mediação pedagógica didática ocorra, há a necessidade da construção de relações sociais pedagógicas onde o aluno possa aprender, modificar-se e evoluir. A mediação on-line, no entanto, baseia-se na correção de atividades e na orientação de dúvidas, processo não são realizados por professores, mas pelo tutor que, pela legislação vigente, sequer precisa ter formação docente.

O trabalho pedagógico do professor, nessas condições, é limitado à preparação de provas e exercícios. Dessa forma, do nosso ponto de vista, o problema central não consiste na separação física entre os sujeitos, mas sim na desarticulação do papel de cada agente. Apesar das dificuldades evidenciadas, Costa et al. (2014) encontraram, em suas pesquisas, elementos que nos permitem ver possibilidades de a mediação didática ocorrer por meio das diversas mídias digitais, podendo, dessa forma, coexistir, na atividade docente, a organização do conteúdo e das atividades de estudo, sendo elas individuais e coletivas.

Infelizmente, a EaD é o resultado de um cenário neoliberal, o que trataremos de discutir na seção a seguir.

3.2.1. A EaD e o contexto neoliberal X as relações de ensinar e aprender

Como vimos, a estrutura dos cursos de EaD é o resultado de um contexto neoliberal, no qual o discurso predominante afirma que o Estado deve se ocupar em regulamentar e prover apenas algumas atividades ditas "essenciais" nos casos da Educação e sa Saúde; pensando na população carente. Em outras palavras, o social subordina-se ao econômico (GORDON, 1991; PETERS; 1994, apud, VEIGA-NETO, 1999)

Segundo Dardor e Laval (2016, p. 7), “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo interior, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”.

E, nesse contexto, a escola neoliberal é um modelo escolar no qual a educação é um bem essencialmente privado, transformada em valores econômicos, uma vez que não é a sociedade que garante a cultura aos membros, mas sim os indivíduos que devem angariar recursos privados. Essa privatização atinge tanto o sentido do saber como as instituições que transmitem os valores e os conhecimentos quanto ao próprio vínculo social (LAVAl, 2019).

Assim, Laval (2019, p. 27) explicita que: “nesse contexto, o direito à educação só pode degradingolar para uma demanda social paga, que se dirigirá cada vez mais, e de forma muito iníqua, para uma educação privada.”. E que “na sociedade de mercado, o consumo vem a frente da instrução.”. Para o autor, o “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico. O controle direto e mais estrito da formação fundamental e profissionalizante é um dos grandes objetivos dos meios econômicos. Por essa razão, é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria.

Dessa forma, o neoliberalismo pretende destravar toda a rigidez, inclusive a psíquica, em nome da adaptação necessária a qualquer alteração que venha a ocorrer no trabalho e na vida. A economia ocupa o holofote da vida pessoal e coletiva, sendo os únicos valores sociais, a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, afetiva e mental e o sucesso pessoal (LAVAl, 2004; 2019).

Assim, o ensino mais flexível deve munir os alunos de competências de organização, comunicação, adaptabilidade, trabalho em equipe e resolução de problema em contextos de incertezas, sendo a principal competência a metacompetência, que seria aprender a aprender, para enfrentar as incertezas da vida e do trabalho (LAVAl, 2019).

Embasado nessas prerrogativas, o autor descreve:

O saber não é mais um bem que se adquire para fazer parte de uma essência universal do humano, como no antigo modelo escolar – que, diga-se de passagem, reserva esse bem supremo a poucos -, mas um investimento mais ou menos rentável para indivíduos com dotes materiais e intelectuais desiguais. Os valores que constituem os valores escolares foram substituídos por novos critérios operacionais: eficiência, mobilidade e interesse. O sentido da escola muda: ela é não mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis as variações existenciais e profissionais em incessante movimento. (LAVAL, 2019, p. 59)

Dessa forma os economistas calculam o capital humano como sendo o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos. O capital humano reúne os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico. E se a acumulação e conhecimento tem um papel cada vez maior na produção, a ciência será cada vez mais estritamente submetida às exigências da valorização do capital. Uma das características do capitalismo moderno é exatamente a sistematização da pesquisa sobre uma base capitalista, com o objetivo de extrair rendas tecnológicas para as empresas, as quais deram origem as novas fábricas do saber, no caso as “Universidades de empresa”, sendo elas um novo campo de acumulação de capital, no qual a produção de conhecimentos e o próprio saber são moldados pelo capitalismo universitário (LAVAL, 2019).

Segundo o autor:

Essa evolução transforma uma minoria de professores e administradores em capitalistas com recursos financeiros institucionais e cognitivos suficientes para por para trabalhar estudantes e colegas com menos títulos, poder e dinheiro em troca de promessas de cargos e remunerações simbólicas e materiais. Pelo que se vê pelas primeiras experiências na América do Norte com o e-learning mercantilizado, em muitos casos a disponibilização de cursos on-line aumenta a carga de trabalho dos professores e impõem normas pedagógicas sob a forma de produtos pedagógicos cada vez mais feitos sob medida. Os produtos pedagógicos comercializados escapam ao controle dos produtores e podem circular sob o controle exclusivo da diretoria, como mercadoria certificadas pela instituição universitária. (LAVAL, 2019, p. 73)

Aparentemente, esse novo paradigma escolar é atraente: o indivíduo aprende durante toda a vida, o que pressupõe disponibilizar tempo de aprendizagem que permitam especializações, formações etc. Ou seja, o que importa é o trabalhador poder aprender durante toda sua vida o que for útil profissionalmente (LAVAL, 2004; 2019).

Laval (2004; 2019) explica que o modelo neoliberal de educação responsabiliza o cidadão pelo dever de aprender, como uma obrigação para a sobrevivência no mercado de

trabalho, e a autodisciplina e o autoaprendizado são características fundamentais nesse processo.

Cabe aqui lembrar, no entanto, que, frente ao referencial teórico aqui apresentado, o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano ocorrem através de relações dialógicas com o outro. Entretanto, dentro do modelo neoliberal de aprendizagem, isso torna-se dificultado, devido à falta ou à pouca interação entre os atores. A aprendizagem se dá na relação, portanto, não se pode atribuir apenas ao sujeito aluno a responsabilidade de aprender sozinho, de forma autônoma. A aprendizagem autônoma, desse modo, mostra-se um dos grandes problemas dentro dessa modalidade, já que todo processo de aprendizagem ocorre na interação com o outro, sendo nessa relação com o outro, a partir da mediação semiótica que o homem se desenvolve. Conforme expõe Geraldi (2013, p. 15) acreditamos que:

Assim, nos campos de estudo de Bakhtin, está sempre presente o outro como ser vivo e falante. E este é precisamente o mesmo princípio fundante da ação educativa, ainda que às vezes esquecido porque tão profundamente enraizado: não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem.

Em contraposição a esse ideal de aprendizagem e de desenvolvimento, Beloni (2015) considera que, na educação a distância, a aprendizagem é autônoma, isto é, o estudante é o sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem. E, com o aumento da competitividade na sociedade moderna, segundo ele, há a necessidade de uma educação continuada ou formação ao longo da vida, o que aumentaria a qualidade da educação, com o surgimento de atualização e retreinamento, já que o mercado de trabalho vai necessitar de competências múltiplas, uma característica essencial das sociedades contemporâneas.

Beloni (2015) descreve a educação como uma mercadoria em um contexto globalizado, sem fronteiras. Do mesmo modo que a cultura, nessa nova sociedade globalizada, a educação está sendo redimensionada e comprimida em relação ao tempo e ao espaço; ela passa a ser elemento essencial na construção desse novo Estado-Nação, por intermédio do capital privado e da utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação (doravante NTIC). Acredita-se, assim, que essas últimas darão conta de uma rápida democratização do acesso à educação e à formação.

Dentro dessa visão, com o avanço do mercado das novas tecnologias educativas, apresenta-se uma nova visão da função do professor. Como demonstrado dentro das teorias pedagógicas, o professor deixa de transmitir os conhecimentos que a humanidade vinha

construindo ao longo de sua história, deixa de ser um mediador, e passa a ser um organizador de atividades que promovam algum significado.

Todavia, para exercer esse papel, torna-se necessário que o docente tenha acesso a uma formação inicial sólida e busque, constantemente, a formação continuada.

3.2.2. A formação inicial e continuada do professor

Sabemos que a formação docente percorre toda trajetória da vida de um professor e o constante aprender se faz necessário. Nesse sentido, Libâneo (2015) afirma que, nas três últimas décadas, os estudos de formação de professores têm se destacado e se tornado o maior número de ensaios e pesquisas no campo da educação, uma vez que:

Tais investigações estiveram ligadas, de algum modo, a reformas educativas implementadas em vários países europeus e latino-americanos, articuladas com programas de desenvolvimento econômico e social. Várias concepções de formação se difundiram no meio educacional como as do professor investigador, do professor reflexivo, do professor intelectual crítico, influenciando políticas e programas em todo o mundo. (LIBÂNEO, 2015, p. 630)

Libâneo (2015) mostra que essas e outras pesquisas mais recentes têm evidenciado que, nos cursos de formação, há uma dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar, o que, segundo o autor, é um dos grandes problemas no processo de formação de professores.

Para esclarecer esses pontos, o autor exemplifica com o que ocorre nos cursos de licenciatura, os quais tendem a apresentar um foco maior nos conhecimentos pedagógicos, desarticulando-os dos conteúdos disciplinares. Apresenta-se, dessa forma, uma formação demasiadamente genérica. Em outros casos, o foco passa a ser o conhecimento disciplinar, apresentado de forma transmissiva e, na maioria das vezes, sem vínculo com o pedagógico. Sendo assim, de acordo com Libâneo (2015), isso resulta nas dificuldades de os professores incorporarem e articularem o domínio dos conteúdos da disciplina ao domínio de saberes pedagógicos.

Isso torna-se ainda mais complexo se pensarmos nos cursos de bacharelado, nos quais, segundo o que Pimenta e Anastasiou (2012) revelam, os profissionais dormem advogados, médicos, dentistas e acordam professores. Os profissionais apresentam conhecimentos específicos da sua formação, mas não foram preparados para a docência em seus cursos de

graduação e/ou pós-graduação. Esses mesmos profissionais, quando se dão conta, já estão lecionando dentro de um curso superior em razão desse conhecimento técnico.

Dessa forma:

a didática é assumida como uma disciplina pedagógica indispensável ao exercício profissional, constituindo-se referência para a formação de professores à medida que investiga os marcos teóricos e conceituais que fundamentam, a partir das práticas reais de ensino-aprendizagem, os saberes profissionais a serem mobilizados na ação docente, de modo a articular na formação profissional a teoria e a prática. Constitui-se, assim, como um sistema teórico de referência para dar suporte à análise de aspectos da formação profissional de professores no que se refere à relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. (LIBÂNEO, 2015, p. 633)

A escola deve se apresentar como a instituição formal responsável pelo desenvolvimento dos processos psíquicos, como cognitivo, afetivo e moral de seus alunos, no qual, a apropriação dos conteúdos possibilite o desenvolvimento e auxilie na formação de personalidade. Como cita Vigotski, esse aprendizado organizado de forma adequada pode possibilitar “[...] toda uma série de funções que se encontram em estado de maturação na zona de desenvolvimento proximal”. (VIGOTSKI, 2007, apud LIBÂNEO, 2015, p.640)

Frente ao exposto, Libâneo (2015) explicita que ao trabalhar o conhecimento como um processo mental, cabe à formação e, em especial, as disciplinas de didática estabelecer esse processo de formação de conceitos. Dessa forma, conhecimento disciplinar e pedagógico não podem ser separados, já que os procedimentos de formação dos processos mentais derivam dos objetos investigados pela ciência, dando origem a formação de um conteúdo.

Dessa forma, o autor defende que os cursos de formação deveriam:

assegurar que os futuros professores estejam preparados para analisar uma disciplina científica em seus aspectos históricos e epistemológicos; que tenham domínio da área pedagógica em temas ligados ao processo ensino-aprendizagem, ao currículo, às relações professor- aluno e dos alunos entre si, aos métodos e procedimentos didáticos, incluindo o uso da tecnologia educacional; que assumam seu papel de educadores na formação da personalidade dos alunos e que incorporem na prática docente a dimensão política enquanto cidadãos e formadores de cidadãos e profissionais. (LIBÂNEO, 2015, p. 647)

Nesse processo de formação, há a necessidade de também formar o docente para o uso de instrumentos técnico-semióticos como a tecnologia. No que tange a essa questão, Frizon et al. (2015) afirmam que as tecnologias digitais têm provocado mudanças na sociedade de modo geral, mostrando que a escola precisa ser readaptada para atender as demandas atuais. Essa readaptação passa, no entanto, pela atualização do papel do professor e, conseqüentemente, pela formação inicial dos futuros professores.

Um exemplo da imprescindibilidade das ferramentas tecnológicas e digitais na educação foi o ensino remoto exigido em todos os níveis educacionais durante a pandemia da Covid-19, decretada no início do ano de 2020. Em um período que beirou a quase dois anos, devido à impossibilidade do modelo presencial e ensino em decorrência das orientações para o distanciamento social, os meios tecnológicos digitais garantiram, de certa forma, a continuidade dos trabalhos educacionais.

Apesar de esse momento histórico de crise sanitária ter exigido uma solução rápida para a manutenção das aulas através dos usos das NTIC, isso requer tempo para que elas possam ser, verdadeiramente, reorganizadas nos componentes curriculares. Tal questão evidencia ainda que, na realidade, há uma disparidade temporal entre as inovações e evoluções tecnológicas e as transformações educacionais, assim como apresentado por Frizon et al. (2015). Os autores asseveram que, para que essas mudanças realmente ocorram, elas devem ser inseridas desde o início da formação do professor; dentro de um projeto político, sobrepondo às questões operacionais e instrucionais.

Para além desses entraves relacionados à educação a distância que acabamos de discutir, seja em razão de como ela é compreendida no contexto neoliberal, seja em razão da questão da formação e da problemática relação do ensinar-aprender, essa modalidade se caracteriza, como afirma Costa et. al (2014), como a mais democrática, já que é capaz de atender várias pessoas ao mesmo tempo e chegar até elas apesar das diferentes distâncias e horários. Será, portanto, sobre as possibilidades da EaD que prosseguiremos com nossas discussões na seção adiante.

3.2.3. Apesar dos entraves, as possibilidades da EaD

Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) (2018), a modalidade de educação a distância atinge pessoas com uma faixa etária média entre 26 a 30 anos (39,3%) e de 31 a 40 anos (37%), as quais, juntas, compõem 76,3% do alunado dessa modalidade. Esse público já está inserido no mercado de trabalho e tem compromissos relativos à subsistência de sua família. A escolha por essa modalidade, portanto, ocorre em virtude da flexibilidade de horário e de acesso possibilitada pela EaD. Nesse contexto, é importante considerar que as modalidades a distância e semipresencial são procuradas por um público já adulto, em fase de formação profissional ou contínua, com mais autonomia, porém com menos disponibilidade de horário e menos possibilidades de deslocamentos e, que, por alguma razão, sejam essas financeiras, de acesso etc não tiveram a oportunidade de realizar um curso superior

na idade própria. Por esses motivos, a modalidade a EaD destaca-se por sua flexibilidade temporal e espacial.

Todavia, mesmo diante dessas possibilidades que a modalidade apresenta, o processo de mudança para uma educação a distância de qualidade não é uniforme, nem fácil. A mudança ocorre aos poucos, uma vez que parte da sociedade sofre com a desigualdade econômica, de acesso a esses recursos tecnológicos, os quais são essenciais para uma real democratização do acesso à informação. O contrário disso assemelha-se aos problemas enfrentados com o ensino remoto exigido pelo distanciamento social durante a pandemia da Covid-19; situação que desvelou a grande desigualdade social existente em nosso país, pois boa parte das casas dos alunos não tinha acesso à internet e, muito menos, equipamentos adequados.

Todavia, a EaD tem permitido o acesso ao ensino de pessoas menos favorecidas economicamente, devido aos custos menores frente a um curso presencial, assim como a oportunidade de elas ajustarem seus horários para realizarem uma nova graduação, ou, até mesmo, aperfeiçoamento. Outrossim, a EaD possibilita o acesso de pessoas distantes dos grandes centros e de pessoas com deficiências de locomoção, uma vez que estas não precisam ir até o campus.

Os valores das mensalidades também são um atrativo, pois os cursos EaD variam de cem a quinhentos reais, enquanto os presenciais de quinhentos a três mil e quinhentos reais, o que evidencia que essa modalidade permite o acesso e inclusão de pessoas com rendas mais baixas (ABDE, 2018). Como relatado no trabalho de Fortes (2020), a maioria daqueles que buscam por um curso de formação em EaD só pôde fazê-lo pelo valor menor do curso na modalidade EaD e pela flexibilidade do tempo.

Após o exposto sobre os problemas e possibilidades da modalidade EaD, no próximo capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos e os sujeitos desta pesquisa, assim como a transcrição das entrevistas para posterior análise.

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a seleção e a análise de dados. Para isso, serão descritos: a abordagem de pesquisa a ser utilizada, o objetivo da investigação, o contexto no qual a pesquisa foi realizada, os sujeitos que participaram da investigação, e os instrumentos utilizados para a produção dos dados.

4.1 O Contexto da pesquisa

Como aluno regular do mestrado, com o tema da educação a distância definido, tive contato com o procedimento da entrevista narrativa como instrumento de produção de dados, o que me mobilizou a buscar compreender, a partir das vozes dos outros, como eles narram o seu processo de atuação como profissional da educação a distância.

Dessa forma, junto com minha orientadora, escrevemos um projeto de pesquisa, o qual encaminhamos ao comitê de ética⁴. Após obter a aprovação desse departamento, demos continuidade aos trabalhos. Primeiramente, entrei em contato com o núcleo de Educação a Distância da universidade para selecionar os professores que se encaixariam na realização das entrevistas. Em seguida, foram encaminhados e-mails com o projeto de pesquisa, solicitando o interesse na participação do trabalho. Depois desse processo, foram realizadas as entrevistas com aqueles que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

A instituição em questão possui mais de 40 anos de história e de atuação nas várias áreas como as ciências da saúde, humanas e exatas. Ela busca, ao mesmo tempo, oferecer a seus alunos conhecimento e desenvolvimento, bem como um retorno para sociedade através dos mais variados serviços vinculados à graduação. Sua história está pautada no ensino presencial, todavia, devido às tendências de mercado, e à percepção da necessidade de oferta de cursos para uma porcentagem maior da população, a qual não possui condições de assumir um curso presencial em decorrência dos custos e do tempo de dedicação, a universidade decidiu ofertar uma multiplicidade de cursos na modalidade à distância.

No início dessa flexibilização de modalidade de ensino, a instituição ofertou disciplinas no formato EaD nos cursos presenciais e, gradativamente, foi se desenvolvendo nessa modalidade, chegando a formação de cursos de graduação totalmente em EaD. Atualmente, essa modalidade se apresenta com responsáveis pelos materiais didáticos,

⁴ CAAE: 26115019.6.0000.5514, aprovado em 13/12/2019.

professores responsáveis pelas produções das aulas e tutores responsáveis em dar respaldo para os alunos no ambiente remoto como fóruns, chats etc.

Durante a trajetória, muitos docentes, que até então trabalhavam nos cursos presenciais, foram assumindo posições que não existiam como a autoria de material, professores responsáveis por determinada disciplina e, até mesmo, tutores.

Na seção a seguir, descreveremos os instrumentos de produção de dados da pesquisa: a entrevista narrativa.

4.2 O instrumento de produção dos dados da pesquisa

Ao longo do tempo, as narrativas vêm ganhando espaço e tornando-se um método de pesquisa muito difundido na área das ciências sociais, justamente por elas possibilitarem a apresentação não só da história de vida do indivíduo, mas também das histórias sociais envolvidas. Através delas, comunidades e grupos sociais são representados e narrados nas falas dos participantes, bem como suas experiências e os modos de vida. Assim, as entrevistas narrativas têm o intuito de estimular e encorajar o entrevistado a contar a história de um determinado assunto que foi importante para sua vida, dentro de um contexto social (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015).

Para a produção dos dados desta pesquisa, utilizamos a entrevista narrativa, considerada como não estruturada, de profundidade, com características específicas. Nosso objetivo, nesta etapa, foi fazer com que os professores relatassem de que forma percebem a educação a distância e como foram se constituindo, pois, segundo os autores, a narração reconstrói ações e contextos de forma mais ampla, delimita o lugar, o tempo, a motivação, bem como as orientações simbólicas do autor (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015).

Seguimos as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2015) para realizar as entrevistas. De acordo com os autores, para a preparação da entrevista, devemos conhecer o tema previamente e elaborar as questões exmanentes, ou seja, questões de interesse do entrevistador, mas que fazem parte da experiência do entrevistado, dando significância pessoal, social ou comunitária, sendo um tópico amplo que permita desenvolver uma história longa e rica em dados.

No caso de nossa pesquisa, a questão exmanente que deu início à interação com o depoente foi: 1. Conte-me um pouco de sua trajetória de vida, de sua trajetória escolar desde os anos iniciais até a opção pela graduação, pós-graduação e outros cursos que você veio a realizar. Posteriormente, elaboramos um roteiro com outras perguntas de nosso interesse no caso de os

sujeitos não relataram alguns tópicos importantes no decorrer de suas narrativas. Foram elas: 2. Conte-me como você tem percebido a relação de ensino/aprendizagem na EaD e no ensino presencial; 3. Conte-me como tem funcionado a interação professor/aluno através na EaD; 4. Conte-me como você tem visto o papel do professor, do tutor, do curador ou demais atividades que realizou na EaD e como você foi se apropriando desses lugares.

Para realizar a entrevista com os depoentes, de acordo com os autores, primeiramente, deve ser apresentado o contexto geral da investigação e solicitar a permissão desses para a gravação. Segundo Jovchelovith e Bauer (2015), nesse momento inicial, devemos esclarecer a eles também todas as demais fases da entrevista narrativa conforme expomos a seguir:

1) Fase da narração central: o entrevistador deve fazer a questão exmanente para mobilizar a narrativa. Quando o entrevistador perceber que o entrevistado está chegando ao final da história, deve tentar investigar um pouco mais fazendo perguntas do tipo “É tudo o que você gostaria de me contar”? ou “Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer”?

2) Fase de questionamentos. Nesta fase, quando o entrevistado finalmente chega ao fim de sua narração, iniciam-se os questionamentos imanescentes com o objetivo de elucidar possíveis lacunas que ficaram durante a entrevista. As questões imanescentes dizem respeito àquelas que surgem no momento da entrevista, após ao que foi narrado, para uma melhor compreensão e complementação. Ao iniciar a fase de questionamentos, algumas regras devem ser seguidas, e perguntas do tipo “por quê” não devem ser feitas, mas sim perguntas que se refiram aos acontecimentos, como “O que aconteceu antes/depois/então?”

3) Fase conclusiva. Com os gravadores desligados as perguntas do tipo “por quê” podem ser empregadas ao entrevistado, momento em que podem acontecer discussões interessantes através dos comentários informais. Nessa fase, para que essas informações não sejam perdidas é aconselhável que o entrevistador utilize um diário de campo ou formulário para sintetizar os conteúdos dos comentários informais.

Aqui faz-se necessário um esclarecimento. As entrevistas narrativas deveriam ser realizadas pessoalmente, porém, frente à situação de pandemia e determinação de distanciamento social vividas em 2020, decidimos fazer as mesmas através do google meet⁵, ferramenta essa que nos permite visualizar o entrevistado e ele nos visualizar. Optamos por essa ferramenta por já ter conhecimento prévio de seu uso. Existem outras semelhantes que também conseguiriam fazer o mesmo papel.

⁵ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google, para fazer videochamadas online.

Todo esse procedimento foi replicado aos três entrevistados. Todavia, fora difícil seguir à risca todas as fases prescritas por Jovchelovith e Bauer (2015), uma vez que a entrevista pode ser considerada um processo de interação dialógica entre o entrevistador e o entrevistado.

A entrevista apresenta-se como um momento de aproximação entre o pesquisador e o sujeito a ser entrevistado num contexto envolvido pela interação e com ações sedimentadas pela palavra, a princípio em sua oralidade, depois, com sua escrita, atribuindo a esse relacionamento um caráter ativo, dinâmico e desafiador. Segundo Bakhtin (2004, p.66),

cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.

Frente à situação de pandemia, as entrevistas foram realizadas no ambiente virtual, mais precisamente, através da ferramenta Google Meet, a qual já era do meu domínio, em decorrência do uso dela em minhas aulas remotas da graduação. Dessa forma enviei e-mails para os selecionados agendando as datas e os horários, assim como o link de acesso para realizar a entrevista e gravação.

Embora o contato pessoal não tenha ocorrido anteriormente, a ferramenta utilizada permitiu uma boa interação entre entrevistado e entrevistador, pois nós pudemos nos ver e interagir. Após a implementação do procedimento, o entrevistado pôde ver tudo o que fora falado através da transcrição direta, bem como expressar seu aceite (ou não) do que fora transcrito. Cabe ressaltar que nenhum dos entrevistados quiseram modificar o que ali estava expresso.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

Participaram das entrevistas três professores. Para a seleção desses sujeitos, primeiramente, foi solicitado ao núcleo de EaD os nomes dos professores que estavam inseridos na modalidade presencial e a distância. Perante essa relação, enviamos um e-mail aos docentes dos variados cursos e modalidades, convidando-os a participar da entrevista, esperando que participassem atores de cursos distintos. Selecionamos os três que aceitaram participar, sendo um da área da saúde, no caso, da Odontologia, e os outros da área de humanas, sendo um da Administração e outro de Letras. Todos eles trabalhavam na mesma instituição de ensino superior no interior do estado de São Paulo e eram professores nas modalidades presencial e a

distância. No quadro abaixo, com nomes fictícios e em ordem alfabética, é possível ver alguns dados sobre os depoentes:

Nome dos depoentes	idade	Local de trabalho	Área de formação	Tempo de profissão	Tempo de entrevista
Eduardo	42	Instituição de ensino superior no interior do estado de São Paulo	Formado em Odontologia	15 anos	50min
Clarice	64	Instituição de ensino superior no interior do estado de São Paulo	Formada em Letras	40 anos	64 min
Raquel	42	Instituição de ensino superior no interior do estado de São Paulo	Formada em Administração	18 anos	74 min

Quadro 3 - Os sujeitos colaboradores da pesquisa

Cada entrevistado apresenta situações distintas de formação, porém, quando comparamos, podem ser estabelecidas grandes aproximações. Eduardo é formado em Odontologia e, posteriormente, fez pós-graduação em ortodontia e saúde coletiva. Sua vida acadêmica iniciou em função dessa especialidade, no caso, a saúde coletiva.

Clarice é formada em Letras, já que tinha grande interesse em línguas. Antes de entrar na universidade, teve experiência como professora em uma escola de inglês.

Raquel, por sua vez, é formada em administração e adentrou no mundo do comércio exterior quando trabalhou no Banco do Brasil. Foi se especializando nessa área, a qual demandava grande comunicação e desenvoltura. Por acaso, viu-se inserida dentro do meio acadêmico justamente devido a sua experiência no comércio exterior.

4.4 Os procedimentos de análise dos dados

Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas e textualizadas, o que consiste em transformar a transcrição em um texto, apresentando as narrativas dos sujeitos de forma cronológica. Assim, na textualização, as características da fala são substituídas por expressões da linguagem formal. Como procedimento ético, depois da transcrição e da textualização, os

textos foram devolvidos aos depoentes para que pudessem ler o que relataram, bem como verificar se gostariam de fazer acréscimos ou exclusões.

Autorizados pelos sujeitos, decidimos iniciar o processo de análise discursiva, observando as convergências e as divergências que ocorriam a partir das falas dos professores, atentando-se, para isso, ao que eles nos diziam sobre suas trajetórias de vida, sobre como eles decidiram seguir o caminho da docência, sobre a forma como foram se constituindo como professores ao longo da profissão e sobre como se percebem na posição de professores da modalidade a distância. Outro foco de nossa atenção foi a materialização nos discursos da percepção que sustém sobre processo de ensino-aprendizagem.

Por essas razões, decidimos elencar três eixos temáticos de análise, os quais coadunam com nossos objetivos: 1) a trajetória de vida e a inserção na docência; 2) a constituição do professor do ensino presencial na Educação a Distância, e 3) a relação de ensino e aprendizagem na modalidade a distância a partir da perspectiva dos entrevistados.

Antes, porém, no próximo capítulo, apresentamos as textualizações realizadas pelos depoentes.

CAPÍTULO 5 – AS NARRATIVAS DOS DEPOENTES: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos as histórias de vida e profissional de cada entrevistado a partir das textualizações das entrevistas para, posteriormente, no próximo capítulo, discutirmos os dados a partir dos objetivos desse trabalho.

5.1. A história de Raquel

Eu entrei na faculdade bem jovenzinha, com 17 anos. Naquela época, eu já tinha trabalhado no comércio – em loja de roupas. Então, formei-me em administração. Logo em seguida, consegui um estágio e fui trabalhar com comércio internacional, mais precisamente, com a CACEX (Carteira de Comércio Exterior do Banco do Brasil). Foi um momento bem importante, porque eles estavam implementando o Siscomex (Sistema de Comércio Exterior), que foi a primeira etapa de virtualização. Essa palavra nem era usada na época, mas tratava-se da implementação parcial de um sistema que, atualmente, é absolutamente integrado, totalmente integrado. Estava aplicado a exportações e só o Banco do Brasil tinha os terminais para registro das guias de exportação eletrônica, as quais eram digitadas sem precisar de carbono, como era até então em guias com sete vias. Apesar de existir formulário contínuo – aquelas impressoras matriciais –, ainda não se aplicava às guias de exportação, porque elas precisavam de aprovação da CACEX e de alguns outros órgãos às vezes. Assim, no momento da implementação desse novo sistema, eu estava ali como estagiária e eu fui colocada para experi-lo às empresas que o utilizariam e ensiná-lo aos empresários.

De modo que ali já foi uma boa experiência com apresentação dos trabalhos, mas acho que, desde a escola primária, eu já possuía, se não uma facilidade, pelo menos um não constrangimento em representar o grupo, porque sempre que havia trabalho em grupo, todos os seus componentes trabalhavam, mas na hora de apresentar, lá ia a Raquel. Por isso nunca tive uma preocupação de falar e de expor, o que é menos uma barreira para que eu tenha me encaminhado à sala de aula.

Na verdade, foi bem importante esse trabalho com comércio exterior, porque, devido exatamente a esse motivo, eu acabei por trabalhar na universidade. Explico. Eu continuei trabalhando no comércio exterior sempre com importação e exportação. Depois que eu concluí a faculdade, fui estudar idiomas, fiz intercâmbio para aprimorar o inglês, depois estudei

espanhol, mas sem intercâmbio, porque, atuando nessa área de negócios, eu já o usava muito. Então, um pouco pelo estudo, outro tanto pela prática, eu me tornei fluente em inglês e em espanhol. Além disso, por curiosidade, fui estudar outros idiomas, como o italiano, porque a minha família toda é de origem italiana. Estudei um pouco de alemão também, e francês. Desse modo, juntou-se o útil ao agradável.

Até que, certo dia, um colega me disse que a universidade estava precisando de um professor para comércio exterior e eu respondi a ele que ia ver se lembrava de alguém para indicar. E ele retrucou: “Não, estava pensando em você para a função”. E assim foi que eu acabei na universidade. Fiz a inscrição para o concurso, fui aprovada e comecei a dar aulas de comércio exterior – práticas de comércio exterior foi a primeira disciplina – em agosto de 2002.

Passaram-se dois anos e, em janeiro de 2004, eu assumi a coordenação de curso de administração. Eu até achava que eu ia voltar para a exportação na verdade, que a coordenação seria apenas uma experiência, mas culminou que nunca mais voltei. Faz 18 anos já que eu estou na universidade. Até dezembro de 2019, fiquei na coordenação de curso, ou em alguma função de gestão.

E foi por essa via que eu cheguei na educação a distância, pelo lado da gestão, não da sala de aula. Mas eu fiquei bastante tempo longe da sala de aula, porque não dava para conciliar as duas coisas, devido ao fato de eu ir agregando tarefas de coordenação. Comecei com a coordenação do curso de administração; pouco tempo depois, acho que dois ou três anos, assumi a coordenação do núcleo de empregabilidade também, porque ele havia sido constituído, mas não estava estruturado, então eu o assumi. Em seguida, em 2009, além desses dois, encarreguei-me ainda da coordenação do curso de administração em outra cidade. Em 2013, eu passei a acumular essas funções com a coordenação do núcleo de educação a distância que, a exemplo do núcleo de empregabilidade, estava constituído, mas, até aquele momento, funcionava sem muita estruturação, oferecendo apenas a disciplina de EHC (Estudo do Homem Contemporâneo), que era oferecida voluntariamente a distância – o aluno fazia se ele queria – como uma alternativa para aqueles que carregavam dependência na matéria.

Nesse momento, a solicitação de credenciamento do EaD já tinha sido enviada para o Ministério, mas demorou oito anos para a conclusão do processo, cinco anos depois que eu assumi. E, por esse motivo, o que a legislação permitia era o oferecimento de 20% das disciplinas a distância, sendo o restante presencial. Esse foi o período em que a universidade investiu na estrutura, em todos os mecanismos necessários para um grande volume de salas virtuais, de alunos, de professores – que era uma necessidade.

Para além disso, foi criado o PFG (Programa de Formação Geral). E para que ele pudesse funcionar, a gente precisou criar vários itens de infraestrutura mesmo, desde o mínimo de comunicação com o aluno – como é que se comunica com aluno; a existência dos cronogramas, de um calendário próprio, de regulamentos, de tutoriais; orientação para o aluno acessar – e, ao mesmo tempo, a orientação para os professores; os primeiros manuais de professores; os primeiros cursos preparatórios. Havia os fóruns de debate para os professores, as salas virtuais para que eles acessassem e que servia de base para o seu treinamento, curso sobre como elaborar as questões de múltipla escolha, como usar as ferramentas da sala virtual, os sistemas de avaliação, como adaptar o sistema vigente na instituição para as dinâmicas da educação a distância, a integração do sistema; toda a infraestrutura sem a qual nada funciona.

Mas talvez o maior passo em infraestrutura para viabilizar a educação a distância, foi a integração do Liceu com o Moodle, que ainda é o ambiente virtual que se usa, porque quando começamos, em 2013, o que havia era um sistema que precisava ser alimentado. Isso quer dizer que se o aluno fizesse matrícula fora de prazo, o nome dele tinha que ser inserido na sala virtual manualmente, e se ele trancasse a matrícula a mesma coisa, ou seja, impensável. Enquanto se trabalhava com três, quatro, cinco turmas, sem problema, você consegue ir gerenciando isso; havia muitos erros, mas não eram impactantes. Mas quando isso se expande para toda a instituição não é possível. Portanto, acho que a grande realização de infraestrutura foi fazer essa preparação, essa interface de sistema de gestão acadêmica com a sala virtual.

Isso sem falar da velocidade das atualizações, que hoje eu não saberia dizer. Mas, à época, no espaço de 2 horas, em qualquer alteração de matrícula ou das disciplinas que o aluno cursava, o sistema atualizava, mantendo backup do seu percurso, que também era outro problema antes da integração Liceu com Moodle, pois, na hora que a pessoa saía do sistema, a trajetória dele era apagada.

Então, na verdade, eu cheguei pela porta dos fundos na educação a distância, não cheguei como professora. E, olhando essa estrutura, me perguntando: o que é que os alunos e professores precisavam para uma boa experiência e para que fosse efetivo? Então toda essa infraestrutura – não sei se dá para chamar de bastidores -, mas eu fui estudando a educação a distância a partir dessa ótica, olhando essas relações e tentando entender o que é que precisava possibilitar para que aquele relacionamento fosse eficiente.

A partir daí é que eu tomei a iniciativa de buscar por um posto como professora. Num dado momento, mesmo que fosse me custar horas a mais de trabalho, eu achava que era necessário encontrar uma disciplina naquele que afinal era o primeiro curso de gestão. Tive o cuidado de procurar alguma que estivesse vaga, porque se já houvesse um professor

especializado naquele assunto, era mais apropriado que ele continuasse. Até que houve uma ocasião em que eu encontrei uma disciplina na qual ninguém estava trabalhando e a assumi.

Esse foi um segundo momento de formação, em que eu pude experimentar a sala de aula e como se dava a escrita de material didático, produzindo meu primeiro livro texto por volta de 2014. Ao mesmo tempo, tínhamos conseguido aprovação para contratação de um profissional para fazer designer instrucional (DI), e foi um momento em que eu me deparei que, para se contratar esse tipo de profissional, era preciso ter uma política de educação a distância, porque todo o trabalho do DI se baseará no que é a política instrucional da instituição, no que ela acredita, no que ela propõe.

Por conta disso, foi a época em que eu mais produzi material, apesar de o conjunto já vir fazendo isso antes. Penso que foi neste período que tudo se consolidou, porque foi o momento em que eu mais estudei sobre educação a distância, sobre avaliação na educação a distância, sobre interação, sobre todos os conceitos vinculados à educação a distância.

Nessa época, eu me valia muito de cursos rápidos sobre o assunto, porque não dava tempo de fazer uma pós-graduação, nem *lato sensu*, nem *stricto sensu*; isso seria inimaginável, porque em uma boa parte desse tempo – o ano de 2015 – eu estava concluindo meu doutorado, então não tinha mesmo condição. Por isso a opção por cursos rápidos, em que eu fiz muita leitura, muita pesquisa. Além disso, também participava todos os anos do congresso da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), que era um congresso internacional.

Uma coisa muito importante foi eu ter sido nomeada para participar de um grupo com a ANEC, que é a Associação Nacional de Escolas Católicas, que promovia os GTs (grupos de trabalho temáticos) de diversas áreas. E tinha o de EaD, sendo o da ANEC o mais ativo, mais dinâmico. Havia uma agenda de reuniões – quatro por ano – que esse grupo fazia questão de realizar, de produzir os relatórios e de transmiti-los para as IES (Instituições de Ensino Superior), sendo que cada representante ficava com a responsabilidade de fazer a apresentação desses resultados. Então, foi uma época tão rica de compartilhamento de experiência, dos estudos, da feitura de projetos, de militar mesmo, porque a gente participou muitas vezes com carta aberta ou com recomendação para a legislação que estava sendo realizada. Esse grupo recebia consultas, porque a ANEC as recebia do CNE (Conselho Nacional de Educação) e repassava para a gente fazer os pareceres compartilhados. Naquela época, a gente já usava toda esta ferramenta de edição compartilhada do Google Drive, todas essas coisas de fazer reunião virtual e por isso eu entrei muito a fundo no funcionamento da educação a distância, porque quando as reuniões eram presenciais, era cada vez no campus de uma instituição, então nós visitamos os claretianos, a Unillasale, a Católica de Brasília, do Espírito Santo, a gente foi

conhecer a operação desse pessoal todo. Isso deu uma visão da coisa, uma amplitude de como as coisas aconteciam, esses diversos universos abriram muito a percepção. Foi muito interessante, muito legal mesmo.

No mais, houve algumas coisas que foram iniciativas, até mesmo proposições, que eu percebi em potencial no EaD, que, de fato, talvez tenham sido peças-chave. Uma delas, sem dúvida, foi a realização do PFG, conforme já falei. Ele foi o grande canal de preparo de infraestrutura. Pelo gráfico daria para ver que chegamos a ter a totalidade de alunos dentro do PFG. No auge da implementação do programa, todas as turmas de todos os cursos o faziam. A gente tinha até um estudo de escalonamento desse acesso, pela necessidade ter o mesmo cronograma para todo mundo, porque senão implicaria em produzir muito mais material, e essa tarefa de produção de material não era simples. E era uma coisa volumosa e muito difícil, trabalhosa; então não dava para produzir o dobro de material, por isso os alunos tinham que fazê-lo todos ao mesmo tempo. E esse estudo de como é que a gente ia fazer foi uma coisa muito engraçada, porque era de se imaginar que haveria, em um dado momento, um pico de acesso, mas a gente não imaginava que seria como foi. No intervalo de duas horas, você tinha oito mil acessos, mesmo ficando quinze dias aberto; o que era uma curva leve, de repente, no último dia, subia bruscamente; era uma coisa impressionante. Participar de todo esse processo acho que foi a grande escola mesmo.

Em termos de lisura do processo, a primeira experiência foi com o curso de graduação de tecnólogo em processos gerenciais. Mas como era um curso um pouco menor, era mais fácil de acompanhar esses processos. Eu conhecia os alunos, sabia as datas das provas de cabeça, porque a gente sabia de tudo que ia acontecer. Mas nessa época, foram criados alguns mecanismos para bloquear a navegação durante a prova; então, o aluno vinha fazer a prova no laboratório e havia sistemas que bloqueavam a navegação. Isso foi desenvolvido internamente porque, apesar de haver softwares para este fim no mercado, não havia a verba necessária.

Outro fato muito importante, que eu considere um marco, foi o processo de seleção de uma pós-graduação da área da saúde, a multiprofissional. Para ela, houve uma triagem eletrônica muito interessante, que precisava de uma lisura absurda, porque havia dinheiro público envolvido, as bolsas seriam pagas pelo governo; portanto, precisava ser um processo seguro e eficaz, não podia ter, sequer, um erro naquilo. Eu tive uma preocupação imensa, por isso me debrucei sobre aquela realização em todos os aspectos. Nesse caso houve uma preparação de regulamento, uma preocupação com o que a gente chamava de escalabilidade, contingência e redundância, que é a possibilidade de você ter um sistema paralelo pronto para entrar e suprir a necessidade. Isso tudo já tinha sido necessário com o PFG, mas eu acho que o

fato de ser um processo de seleção daquela bolsa especificamente pesou mais. Pelo menos para mim, o peso da responsabilidade foi na mesma proporção de que a gente podia parar no Jornal Nacional se alguma coisa acontecesse de errado.

De modo que, quando eu comecei a lecionar no EaD, a minha percepção sobre as relações ensino-aprendizagem e professor-aluno estavam pautadas com base nesse conhecimento adquirido durante todo esse meu percurso. Eu nunca achei que o aluno que opta pela educação a distância fosse mais folgado, ou que ele preferisse essa modalidade por ser mais fácil. E, já de saída, eu percebi que não era, porque ele tinha que ter um protagonismo, uma disposição, uma disciplina para o acesso àquele ambiente, momento em que ele está sozinho. Ao passo que se ele vai para o ensino presencial, tem a convivência social como fator mobilizador daquela ação, além de ser uma experiência conhecida. Via de regra, toda a escola precedente ele fez daquele jeito, em que tem um grupo do qual ele participa, horário e local para se reunir. Na educação a distância não tem isso, apesar de parecer que é mais fácil. Mas também nunca tive muita idealização do que é que fosse, de quem fosse esse aluno a distância; eu, simplesmente, comecei a fazer a coisa funcionar e ver como acontecia. Então fui percebendo que você tem na educação a distância – assim como no ensino presencial – diferentes perfis; e, para diferentes perfis, você tem que ter diferentes abordagens e conjuntos de técnicas. Fui vendo como é que algumas pessoas aprendiam rapidamente a criar a sua presença virtual – isso era um conceito muito explorado na época – e que eu considero ainda uma necessidade, apesar de já ter melhorado bastante. Para a criação dessa presença virtual, a pessoa precisa entender como participar, como se envolver nesses ritos que fazem parte da sala virtual, a importância dele, dessa socialização, dele assumir a sua forma de socializar com essas pessoas. Por exemplo: como ele deve comentar o trabalho dos demais, como cumprir o horário de forma a demonstrar que faz parte daquele grupo, modalizar o discurso escrito ao diálogo, o tipo de diálogo que existe na sala de aula. Então, na verdade, essa relação de ensino-aprendizagem foi se construindo a partir dessas percepções, que tanto eram da implementação, a princípio, quanto da minha própria experiência ali depois. Eu posso até estar muito enganada, mas eu acredito que olhar para as diversas iniciativas que estavam acontecendo e o que elas provocavam em professores e alunos me deu uma percepção dessa relação que foi para além do que eu poderia ter se eu estivesse ali como professora.

Quando eu fui para a sala de aula, eu estava mais preparada para esses diversos tipos de alunos ou para essas diversas demandas, mais consciente de que haveria necessidade de fazer esses ajustamentos, e que isso seria minha tarefa, minha atribuição, eu é que precisaria fazer esses ajustes, para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas formas de estar presentes no

ambiente virtual. Para tanto, eu usei, como estratégia, comunicações particulares abordando aquilo que eu via com muita insistência em comunicações coletivas; em geral, mandava mensagem para os alunos dizendo: “Olha, a tarefa desta semana é um fórum; um fórum é como se fosse um mural ou como se você estivesse na sala de aula e levantasse a mão para dizer o que você pensa. Se você se sente intimidado, se tem vergonha de fazer isso, quer mandar o seu texto para mim? Eu faço um comentário, e quando você tiver segurança a respeito do assunto, você publica no fórum”. Com isso, acho que eu fui conquistando a confiança dos alunos e eles começaram a perceber que era importante participar das comunicações públicas, que aquilo fazia parte da socialização. Com o tempo, eles sentiam a confiança de que não seriam ridicularizados, de que a sua participação seria positiva; assim é que eu conseguia trazê-los para o ambiente virtual. Mas isso é muito trabalhoso.

Frente a isso, não sei avaliar se a interação professor-aluno na educação a distância é mais particularizada, mais customizada, porque tanto mais efetiva do que na presencial, ou se são equivalentes. Não é possível comparar, eu não tenho condição de fazer essa comparação, mas eu acho que há sim uma efetividade na educação a distância; o aluno aprende mais porque ela tende sim, em alguns momentos, a ser mais customizada, particularizada.

Há situações, na educação a distância, como, por exemplo, o prazo que impõe ritmo, ou seja, você faz o que tem que ser feito porque tem um prazo a ser cumprido, e, normalmente, isso vai desenvolvendo um comportamento, em que você se acostuma com essa questão e, na vez seguinte, você já está familiarizado com isso, passando a atacar outros aspectos daquela realização. Então, ao final, isso gera um aprendizado que é formativo e que não é conteudista, mas isso é da prática daquele ambiente. E, quando há um professor ali interagindo, o aluno percebe mais essa relação entre os dois de forma mais particularizada, porque, se só tem ele e o professor, é com o professor que ele estabelece esse vínculo.

Aquela experiência do primeiro curso oferecido na universidade não tinha tutoria, era professor em contato direto com o aluno e só. Havia poucos alunos nas turmas, em torno de 60, e quem escrevia o material didático preparava as atividades virtuais, ia para a sala virtual sanar dúvidas dos alunos, caso eles tivessem deixado alguma questão no fórum, era o professor. Talvez seja por isso que eu veja essa relação professor-aluno dessa forma, mas hoje essa função trasladou. Agora eu tenho turmas do EaD em que eu sou professora e outras em que sou a docente responsável e existe uma tutoria. Nessas em que existe uma tutoria e que têm muitos alunos dentro da sala, o momento que eu tenho de contato com esses alunos é pelo ambiente virtual, o momento da *live*, que é um canal de interação, mas, nem sempre, tem público, nem sempre tem gente interagindo, o que acaba tornando as coisas diferentes. Essa relação que eu

tenho com os alunos, realmente, é muito particularizada por conta daquela etapa anterior de cursos menores. E, como eu sempre fiz muito curso a distância, cursos rápidos, com grupos pequenos, havia essa condição de falar diretamente com o professor, de mandar uma mensagem e, às vezes, até quando estava com dúvida, abrir uma conferência e fazer um encontro.

Já no panorama atual, que é esta realidade de você ter às vezes 160 alunos na sala de aula, se o aluno tem alguma dúvida, você resolve a dúvida dele de uma forma muito particularizada e aí não tem jeito mesmo. Você vai mandar mensagem sempre por escrito e fica aquela troca entre os dois, em que você resolve a dúvida e orienta de uma forma muito particular. Só que em menor escala, porque você tem menos gente te acessando, talvez em razão de a maioria já ter autonomia e ir conduzindo os seus estudos individualmente, o que me leva a pensar que os alunos passaram a ler mais.

Em virtude de ter desempenhado tantas funções distintas na educação a distância, eu sempre tive uma visão administrativa da coisa. Tomara que os pedagogos não se ofendam comigo, mas a minha visão sempre foi muito impregnada dessa minha formação que não é só uma formação. É quando a visão de mundo encontra, na formação, respostas em função dos resultados - porque eu sempre pensei bastante nos resultados e sempre estive muito à disposição da alteração para que os resultados se efetivassem. Isso é uma característica que é da administração, que é uma coisa prática. Acho que isso é muito presente na minha carreira e em mim, que é verificar se está funcionando, ou seja, seria ideal, mas não está funcionando, então vamos ver o que que a gente faz para que, em direção ao que é ideal, comece a funcionar antes de chegar lá. É dessa forma que a gente vai melhorando, vai aprimorando. Acredito que esta apropriação foi chegando com o conhecimento que viabilizava as realizações. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que era a resposta, era uma apropriação que acontecia quando aquilo respondia ao problema, isto é, se respondeu, deu certo, funcionou, tornava-se conhecimento, era incorporado; bem como, é claro, se não desse certo, também era descartado e virava conhecimento, porque você já sabia o que não fazer.

E isso não foi muito penoso para mim, pelo contrário, acho que é da minha pessoa esse impulso de descobrir, de fazer a coisa funcionar, essa coisa meio de cientista, de vamos ver como é que a gente resolve esse negócio, isso de enfrentar mesmo as hipóteses, de enfrentar o incerto, de enfrentar o inseguro, de se importar com o risco de dar errado, de ir buscando, de ir pesquisando, estudando, enfim, de ir fazendo. Não veio nada pronto não, mas penso que os cursos de formação e o intercâmbio com outros profissionais foram fundamentais para que tudo fosse dessa forma.

Nesse meio tempo em que eu já tinha pós-graduação, já tinha feito MBA empresarial, um excelente curso, fui fazer o mestrado, que foi assim... “uau!”, outra percepção de mundo me foi apresentada. Eu saí do âmbito do tecnicismo da administração e fui para educação estudar história, historiografia; foi uma mudança radical. Essa sim foi uma apropriação penosa, mas acho que foi o grande lance, porque mudou minha visão de mundo mesmo ao me mostrar as coisas sobre outras perspectivas.

Depois, passados dois anos, eu fui fazer o doutorado – que eu tinha jurado que não faria – concomitantemente a todos os acontecimentos do âmbito da gestão acontecendo e às diversas áreas que eu estava estudando por causa das mudanças. Portanto, não foi uma formação linear, no sentido de buscar especificamente pelos temas da educação a distância. Foi bem plural, mas, no todo, não foi penoso não, ao contrário, foi bem legal.

Acho que ter tido contato com o pessoal do *stricto* foi bem importante. Na época em que eu fazia parte daquele grupo de coordenadores de educação a distância, também foi muito importante conhecer essas diversas instituições, saber como é que eles trabalhavam. A gente começou a crescer os olhos para ver o que as instituições internacionais faziam. Foi um período em que a gente fez muito curso fora, tudo em plataforma virtual – no MIT; em Harvard – para ver como funcionava nesses lugares, conhecer algumas ferramentas que eles tinham e que a gente não dispunha. Isso tudo foi abrindo um pouco a percepção do que poderia ser, sobre a qualidade na educação a distância.

E esta questão da pandemia, agora, foi a gota d’água. Infelizmente, não consigo me lembrar quem foi que me apresentou um determinado ponto de vista, mas eu devo a essa pessoa uma outra coisa que mudou a minha percepção, que foi o seguinte: diante de uma grande novidade, a sociedade tende a extremos de interpretação e, quando ela precisa regular isso, ela também tende a extremos. É como uma oscilação na ponta de um pêndulo: de início, uma hora muito rigoroso, uma hora muito liberal, até que num estágio mais maduro, passa a oscilar com menor amplitude. De uma forma geral, isso acontece para todas as coisas, e a situação da pandemia tende a isso. Haverá aqueles que terão uma visão radical, outros que terão uma visão liberal demais, até que se encontre um ponto de ajuste. Isso deve, na minha percepção, acontecer também com a educação a distância.

O grande fator nesta história toda é que, involuntariamente, cem por cento dos alunos teve que tomar contato com alguns recursos que são utilizados na educação a distância. Isso não significa que eles tiveram contato com a educação a distância. Eu me surpreendi no começo, achei que dizer que o que aconteceria entre professores e alunos do presencial em suas aulas remotas não era educação a distância. Realmente aquilo não é educação a distância, é um outro

tipo de relação, é um outro tipo de estrutura de ensino, uma outra expectativa de professores e de alunos em relação ao que vai acontecer nessas aulas e nesse ambiente, mas o fato é que os recursos pelos quais a educação a distância se dá foram colocados para essa realidade que se apresentou.

Devido a isso, acho que é uma coisa positiva o fato de essas pessoas terem tido contato com esse ambiente virtual e verificar que não há só aspectos negativos, pois eles podem ficar diluídos. Pelo menos elas vão ter uma dúvida: “será que é tão ruim assim?”; “olha, naquela aula funcionou”; “aquele dia foi legal”. Considero que isso vai abrir muitas possibilidades. Mas tem o lado negativo da experiência e que vai precisar ser revertido, talvez seja necessário um tempo.

Mas está todo mundo vendo que nós não temos infraestrutura para esta demanda; não tem internet, a internet não é boa, exorbitantemente cara, ainda não tem padrões de segurança de dados, você não tem confiança do que será feito das suas postagens, das suas imagens, das suas falas, a internet é absolutamente aberta, a lei de proteção de dados ficou para o ano que vem. Então, você tem uma série de fragilidades do ponto de vista tecnológico, que eu acho que não apareceram. Tem aí um entusiasmo, até do pessoal de EaD, de que está sendo popularizado, de que todo mundo vai conhecer e saber que educação a distância pode sim ser uma solução, que a educação a distância será a nova forma, mas acho que tem uma questão de infraestrutura que ainda vai precisar de cuidados. Os direitos autorais na internet é uma preocupação que eu não vejo nos diversos players, e isso ainda é uma questão que vai aparecer. Não raro, eu vejo alunos respondendo questões de educação a distância com textos que são meus, que eu sei que são meus. Portanto, é ainda um ponto a ser pensado.

Desse modo, o efeito da pandemia é colocar a gente diante de uma massificação involuntária que mostra esses extremos. Agora, todo mundo sabe que pode funcionar, que é efetivo, que é eficaz, mas que tem que fazer a lição de casa, tem muita coisa para ser preparada, desenvolvida, para garantir segurança para essas pessoas, para garantir bem-estar para todo mundo.

5.2. A história de Eduardo

Meu nome é Eduardo, tenho 42 anos e nasci em Jundiaí, filho de pais professores. Minha trajetória até chegar à docência do ensino superior, fatalmente, sofreu a influência desse pai professor de educação artística e filosofia e dessa mãe professora, formada no magistério que, no entanto, não chegou a fazer o curso superior. Ou seja, desde muito cedo, convivo nesse ambiente escolar.

Sempre estudei em escolas particulares, tanto no ensino regular quanto nos cursinhos preparatórios pré-vestibulares, pelo fato de o meu pai lecionar e atuar como diretor ou coordenador nessas instituições. No ensino médio, por exemplo, as escolas foram: Divino Salvador, em Jundiá; Objetivo e Anglo, em Bragança Paulista.

Assim foi até conseguir ingressar na Universidade Estadual Paulista (UNESP), no curso de odontologia, quando percebi um pouco a diferença entre a educação em institutos particulares e a instituição pública. O curso que escolhi era bastante disputado, em que havia uma boa seleção entre os concorrentes, exigindo que fossem preparados. Concluí essa graduação com 22 anos e, na sequência, fiz uma primeira especialização em ortodontia e ortopedia facial.

Já atuando como profissional da saúde nas áreas de odontologia e ortodontia, no ano 2000, passei em um concurso público na cidade de Extrema, em Minas Gerais, onde comecei a trabalhar na saúde pública com populações rurais vulneráveis, tendo a possibilidade de aprofundar a práxis das questões teóricas aprendidas na faculdade. Sendo a partir dessa prática dos serviços que eu comecei a me sensibilizar, a me deslocar com relação à saúde pública, como consequência mesmo do trabalho, não pelo fato de ter estudado em faculdade pública. Trabalhei então, com saúde da família e, em 2002, com dois anos de concursado, fui chamado a assumir a gestão do município na área da atenção básica, na parte do controle e da participação sociais da comunidade na paridade de gestão.

Assim, devido a essa imersão e ampliação do conhecimento dos serviços e de sua gestão, eu fiz uma especialização interprofissional em saúde pública na Universidade de São Paulo (USP), dedicada não apenas à odontologia. Findo o curso, passei a ser o responsável pelas políticas públicas de saúde do município de Extrema.

Nesse tempo que eu estava à frente da saúde pública, houve um período em que se desenvolveram algumas ações ligadas à educação e, dentre elas, tínhamos os polos de educação permanente do Ministério da Saúde. Foi então que eu fui convidado por esse ministério para ser o tutor de um projeto ligado aos programas DST/Aids, desenvolvido no estado de Minas Gerais, ficando responsável por alguns municípios do sul do estado. Foi nesse ponto que eu comecei a estudar um pouco da educação popular aliada à saúde, a partir de um referencial teórico ligado a Paulo Freire.

Assim foi até final de 2008, início de 2009, quando ingressei no mestrado em saúde pública, dando continuidade aos meus estudos na USP. No entanto, não consegui concluir todo o programa. Mas eu já tinha idealizado um projeto de pesquisa ligado à educação popular em saúde.

Nesse mesmo 2009, fui chamado para trabalhar em um município, na parte de gestão das políticas públicas da cidade, onde permaneci até 2012. E foi nesse período que, devido aos contatos existentes entre a municipalidade e a Universidade, eu tive a oportunidade de ali ingressar como docente de saúde pública, inicialmente, no curso de odontologia e, posteriormente, em todos os cursos da área da saúde. Sendo esse, portanto, o percurso percorrido até chegar à docência em nível superior.

Como já estava interessado nas metodologias de trabalho de Paulo Freire, trabalhando na gestão e nos serviços de saúde pública, passei a observar as nuances existentes na relação professor-aluno e as necessidades de aprimoramento nesse nível da docência. Porque minha experiência, até então, era com educação popular na prática, junto à população, voltada a um princípio de educação participativa, de empoderamento, de valorização da cultura, principalmente, da competência cultural.

E foi por isso que, aproveitando um pouco das ideias do projeto inicial, do mestrado inconcluso na USP, eu ingressei no curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, na linha de pesquisa Educação, Sociedade e processos formativos, com o tema voltado à educação popular. Por ter a experiência de trabalhar com a turma de medicina, fui pesquisar sobre o modelo de trabalho da formação médica, na constituição do sujeito ético médico, para o exercício da profissão. Foi somando a experiência dos oito semestres do curso de medicina, que eu desenvolvo, hoje, uma pesquisa para dissertação de mestrado atrelada ao programa.

Durante o curso, consegui expandir meu olhar sobre as várias perspectivas de pesquisa qualitativa e da educação: a perspectiva histórico-cultural; os trabalhos das teorias críticas, de Paulo Freire, Walter Benjamin, Theodore Adorno; e algumas características das práticas educativas, em especial, para o curso superior. Penso que esse seja um bom resumo a respeito da minha trajetória até a formação docente.

Já o meu contato com a Educação a Distância (EaD) se deu no ano de 2018, quando fui convidado a gravar algumas aulas nos módulos de EaD, para os cursos das residências multiprofissionais existentes na universidade, que estão ligadas à saúde materna e infantil e UTI neonatal. Gravei cinco aulas, o que me proporcionou alguma experiência relacionada a isso, com relação ao tempo do vídeo e à percepção de quanto essas aulas poderiam chamar a atenção do aluno, em se tratando de EaD.

No ano seguinte, 2019, eu coordenei um programa de preparação dos alunos da área da saúde para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), em que uma disciplina era na modalidade EaD. O programa contava com uma estruturação voltada não só a

conhecimentos específicos, mas a conhecimentos gerais; com módulos ligados a vídeo, a avaliações parciais e avaliação final, com atribuição de nota final; tudo isso vinculado a esse curso EaD. Posso dizer que atuei como protagonista nesse processo, assim como fiz quando assumi a gestão, lá em 2000, trabalhando na saúde pública de Extrema.

Vale ressaltar que o trabalho como tutor desenvolvido no passado, junto ao programa do Ministério da Saúde, nada tem a ver com a função de tutor em EaD. Aquele era visto mais no âmbito da metodologia de Paulo Freire, em que existe o tutor, o preceptor e os outros profissionais da educação. Este é muito mais uma metodologia no sentido de ser um articulador da realidade do serviço para a universidade, ou seja, como mediador do serviço para o conhecimento científico.

Ademais, eu vejo uma relação direta entre saúde e educação, porque todas as relações ligadas a qualquer profissional de saúde estão conectadas ao processo educativo. Não no caso de um processo de educação verticalizado, talvez, como eu aprendi na universidade pública; mas, numa relação horizontal e de troca de saberes, como eu aprendi no serviço.

É do que trata, por exemplo, a educação popular junto à medicina, que parte da premissa de que não existe saber mais e saber menos, mas saberes diferentes. Então, não existe algo pronto a ser feito para a comunidade. O que há é uma troca de saberes entre a academia, o profissional de saúde e a população. E é a partir dessa troca de saberes que vamos saber construir um conhecimento que seja factível àquela população.

Foi por esse motivo que eu escolhi pesquisar no curso de medicina. São oito semestres de trabalho na saúde pública. E a minha pergunta-chave era se essa relação com a educação popular ocorre na formação médica e na formação do sujeito ético médico.

Voltando à questão da EaD, baseei-me nos cursos que eu havia feito nessa modalidade como aluno para o preparo das aulas, pois não houve um treinamento específico para isso. Se, na minha percepção, eu não aguento ficar mais de cinco minutos assistindo a um vídeo em que um professor dá uma aula apenas deslocando a sala de aula para o vídeo, então, eu não posso reproduzir a mesma coisa que eu não gosto para o aluno. Percebi que eu tinha de fazer algo mais dinâmico, algo mais lúdico, vídeos curtos que tivessem um processo, talvez, de serem somente um indicador, um referencial para um estudo mais amplo.

Penso que eu, propriamente, não enfrentei grandes dificuldades durante este processo de produção das aulas. Na verdade, já quando eu desenvolvi o curso preparatório para o Enade em EAD, o que houve foram problemas relacionados ao fato de nem todos os alunos dominarem o uso da tecnologia, fazendo com que muitos não se atentassem aos prazos, por exemplo; além,

é claro, de afetar no processo de ensino-aprendizagem, especialmente destes com mais dificuldades de uso da ferramenta digital.

Além disso, percebi um desinteresse grande por parte dos discentes, do primeiro para os últimos módulos, acarretando desistências e na queda do número de inscritos. Por isso, a necessidade de se articular, produzir vídeos mais dinâmicos, que chamem a atenção desse adolescente, como acontece no YouTube, por exemplo; e não um professor falando em sala de aula, cujo processo é gravado e, posteriormente, disponibilizado a ele.

Notei também que esse desinteresse acabava se refletindo na avaliação final, em que existia uma queda na nota em relação à primeira avaliação. Certamente, um indício de que o aluno se desmotivava para o segundo módulo, revelando não existir uma evolução no processo de ensino-aprendizagem. Ao menos foram essas as percepções que tive quando da gestão dessa modalidade de educação.

Apesar disso, não tive resistência em participar da EaD, tampouco foi um peso. Revelou-se, na verdade, um desafio. Até para que eu aprendesse um pouco dessa ferramenta. No entanto, por mais que existam metodologias a distância, eu acho que a questão da afetividade na relação professor e aluno é fundamental. E isso não existe na EaD. Talvez este seja o ponto: a questão da afetividade ligada à cognição e ao aprendizado. Não tendo isso, nessa esfera, eu percebo que existe uma perda desse processo de ensino-aprendizagem. Portanto, como único modelo de ensino, eu não vejo como ideal. Então, aí eu percebi que há a importância de momentos presenciais, ou até remotos, para que você tenha uma motivação maior para o desenvolvimento das temáticas. Se eu fizer uma comparação entre esses dois processos, o contato presencial direto afetivo tem uma relação direta com uma questão da motivação e do aprendizado, e o desenvolvimento do aprendizado ocorrerá, exatamente, nesse processo de interação.

Assim, no processo de ensino e aprendizagem, eu vejo que, inclusive na parte avaliativa, muitas vezes, essa parte desse feedback das atividades desenvolvidas, elas são muito mecânicas, elas são muito frias, porque, quando você faz no presencial, você tem troca de saber dentro do processo. Eu, por exemplo, trabalho muito dentro da sala de aula através do processo de problematização e, a partir dessa problematização, você compartilha saberes, entendendo que o aluno não é um uma pessoa vazia de conhecimento. Percebo que o aluno precisa desse contato com o professor, e precisa desse contato com os demais alunos para que esse processo de ensino-aprendizado seja mais efetivo, e que essa troca de compartilhamento de saberes seja mais efetiva.

Atualmente, acredito estar um pouco melhor, na modalidade de EaD, com muita necessidade de aprimoramento e, também, vejo uma potencialidade na ferramenta da EaD.

Talvez com formas mais dinâmicas desse processo de ensino-aprendizado. Com mais interatividade, ou, talvez, com apoio de outros setores de comunicação para aprimorar esse processo de comunicação social, até da própria informática para que tenhamos modelos, nos quais o processo de ensino-aprendizado seja mais significativo.

Frente a situações específicas da pandemia, estamos vivendo uma falta de interação social e isso dificulta esse processo, principalmente, nas atividades que devem ocorrer nos ambientes práticos de serviços, ou de ambientes realmente onde acontecem esses processos de aprendizagem. E essa tentativa de reproduzir esse ambiente no EaD não tem funcionado. É que todo esse processo caminhando para o modelo EaD tem suas intencionalidades. Todas as nossas diretrizes de ensino se tornam a distância e, daqui para frente, nos trará grandes modificações nesse processo de ensino.

5.3. A história de Clarice

Quando eu refiz o memorial que eu havia entregado na minha primeira qualificação do doutorado, foi muito interessante, porque a memória é fantástica. À medida que você vai escrevendo – e eu gosto muito da escrita, tanto é que o foco do meu trabalho é sobre a escrita de si –, essa a escrita é uma maneira de subjetivação do discurso. Através do já dito, das leituras, das reflexões, há o momento em que você se constitui, porque à medida que você escreve, você se revela. Então, eu fui fazendo esse movimento quando eu revisei o meu memorial.

Com isso, rememorei a minha origem árabe – pai sírio, mãe libanesa – e o quanto essa constituição pode ter influenciado minha vida que já desde o útero ouvia uma língua estrangeira. Mais tarde, eu ouvia meus avós falando árabe com a minha mãe, que entendia bem, e com meu pai, que não falava, mas entendia. E esta mistura de língua estrangeira com a minha língua materna, o português, juntou-se à língua que a minha avó falava, que era o francês. Dessa o meu pai tinha um pouco de conhecimento, gostava e se orgulhava, até conversava um pouco.

Meu pai era comerciante e eu ajudava na loja – que era na frente da nossa casa – desde pequenininha, porque eu ficava lá com a minha mãe. Eu fazia a lição ali, porque nós não tínhamos muitos empregados, quando muito uma mocinha que ajudava. Então, era minha mãe, meu pai e, dos três irmãos, eu, que sou a do meio, que mais tínhamos contato com aquele comércio.

Essa cultura herdada dos fenícios era um pouco forte dentro de mim, porque eu gostava, não de vender, mas do contato; gostava de ver meu pai e minha mãe negociarem. E essa constituição de línguas estrangeiras, que, no começo, foram o árabe, o português e o francês,

depois, conforme eu fui crescendo, eu me voltei para o inglês, porque me interessava, eu tinha uma curiosidade imensa em querer saber o que as pessoas estavam falando e por que se falava uma língua estrangeira.

Então, eu descobri um rádio antigo do meu avô, que morava com a gente e era cego. Portanto, desde pequena, eu também tive contato com uma pessoa diferente, que tinha uma determinada limitação. Mas ele era muito inteligente; era uma árabe, assim, inteligentíssimo, muito sensível, como toda pessoa que tem alguma limitação. Ele sabia, em qualquer momento, que horas eram; descobria pelo tilintar das moedas quantas pessoas estavam pagando, porque ele ficava na loja sentadinho e ouvindo aquilo.

Antes de voltar à história do rádio, além desse contato com o comércio, e dessa vontade de aprender língua estrangeira, eu gostava muito de ensinar. Então, eu colocava lá no fundo da casa, entre a cozinha e a sala, em uma espécie de “hallzinho”, eu punha os caixotes, os banquinhos da loja do meu pai, e fazia daquilo a minha sala de aula. E ali eu punha a minha irmã, que era mais nova, e algumas amiguinhas dela. O meu irmão era mais velho, e eu pedia para ele ficar, mas ele não se rendia ao meu capricho e dizia que não, que ele ia ser médico – e realmente ele é, um neurocirurgião já aposentado, mas que continua trabalhando – e escapava.

Como eu ficava ali ensinando as meninas, todo mundo que vinha à loja dizia: “Ah, esta menina tem vocação pra ensinar!”. E eu gostava, preparava tudo, punha uma roupa como a das professoras daquela época, brincos da minha mãe, salto alto – que saía do pé –, e ali eu ficava, com um livro debaixo do braço, andando de lá para cá, em frente à lousinha que a minha vó havia dado, meio que exercitando. Mal sabia eu que aquela seria a minha profissão e que eu ia exercê-la por quase 40 ano.

Nessa época, eu comecei a me interessar pelo inglês. Eu fui crescendo, fui para a escola e comecei aprender francês nas duas primeiras séries. Mas o francês para mim já não era novidade, era uma coisa que meu ouvido já tinha descoberto. Foi quando eu comecei a ter contato com aquele rádio do meu avô. Eu ia lá, mexia no rádio e descobri a BBC de Londres. Eu fiz até um risquinho com lápis, para ninguém ver, porque o rádio era uma relíquia, eu não entendia nada, mas me emocionava muito ouvir aquele “*this is the BBC of London. British Broadcasting Corporation*”. Nossa! Aquilo para mim era, assim, uma viagem, uma coisa inexplicável, uma visão única, plana, que era a tela opaca de um rádio grandão. Mas para mim ela era tridimensional, porque eu viajava naquela tela escutando “béinnn, béinnn, béinnn!”, que eram as batidas do Big Ben. Por isso que eu queria aprender aquela língua. E toda noite eu ia lá para ouvir e descobri outra emissora, a Voz da América, em que havia uma interação maior, porque eram pessoas que moravam nos Estados Unidos e que falavam o português. Então, você

sabia o que eles estavam falando, dava para descobrir o contexto. Já na BBC de Londres, eu não entendia nada.

Nesse meio de tempo, na escola, o francês ia até a quinta e sexta séries. Quando passei para a sétima série, com inglês, eu me apaixonei. Foi na época em que *Os Beatles* surgiram – por quem também fiquei apaixonada –, dos Rolling Stones. E eu, mesmo com o pouco inglês que havia aprendido, tentava transcrever as músicas, que eu conseguia nas revistinhas que eram vendidas na banca de jornal, com as letras e as notações para tocar. Eu não sabia tocar nada. Já tinha até tentado tocar piano, mas não era meu forte. Eu gostava mesmo era de línguas estrangeiras.

Nessa época eu já era menina moça, como diziam, e foi instalada a primeira escola de idiomas em Itatiba, onde me matriculei rapidamente. E eu acabei ficando muito amiga da professora dessa escola, a *miss Helen*, de Jundiaí, que falava muito mal o português. Ela dava aulas para vários grupos e eu fui me destacando, porque eu estudava muito e, além disso, eu a acompanhava na ida e na volta do ponto do ônibus, que ficava muito longe. Nesse tempo, eu tinha 15, 16 anos, e eu fui aprendendo muito com ela nessa nossa caminhada.

Fato é que eu tinha um desejo muito grande, uma determinação muito grande de ser professora de inglês, e de português também, que gostava muito. No entanto, as pessoas próximas a mim queriam que eu fizesse outras coisas: “você tem que fazer matemática; você tem que fazer química, física”. Mas nada mudou a minha ideia, eu queria fazer Letras. Então, terminei o colegial aqui e fui para Campinas cursar Letras na PUC, e me surpreendi bastante, porque, além de também acabar me destacando como boa aluna em várias disciplinas, tive contato com o latim, por exemplo, que eu nunca havia estudado, e eu amei. Quanto ao inglês, eu tinha um professor muito exigente, do qual eu gostava muito, e me saí muito bem em relação ao restante da turma, mesmo tendo estudado em uma escola pública em Itatiba, numa escola pública. Ao passo que a maioria dos outros alunos haviam concluído os estudos elementares no colégio da própria PUC.

Quando os professores de português entravam na classe e começavam a, de certa forma, desconstruir os conceitos que a gente tinha e pediam para dizer o que era, eu já sabia, porque eu havia tido professores muito bons em Itatiba, que vieram inclusive de Campinas. Um deles era um padre muito além do seu tempo, uma pessoa assim fantástica, que foi muito bom. E porque eu era muito estudiosa, empolgada e gostava daquilo que eu estava fazendo, acabei me destacando também na faculdade.

No final do curso, eu ganhei duas bolsas de estudo para ir para os Estados Unidos fazer um intercâmbio, mas eu não pude ir. Aquilo me trouxe uma frustração muito grande. Portanto,

nem depois do colegial, como era de costume, nem na faculdade, quando eu fui escolhida para acompanhar um grupo de estudantes, eu consegui ir. Eu era uma menina do interior, já namorava fazia um bom tempo e nós tínhamos intenção de nos casar, embora não o tenhamos feito logo depois da faculdade. Isso aconteceu dois anos depois que eu me graduei.

Mas eu me casei com uma pessoa que era muito bem de vida. A família dele fez questão de me dizer que eu não precisava trabalhar. No entanto, antes do casamento, eu montei uma escola de inglês, um curso de línguas, com inglês, italiano, francês. Eu tinha uma sócia, e foi praticamente a escola pioneira de Itatiba nesse modelo, porque depois daquela senhora com quem eu tive aula foi embora, nenhum outro curso de inglês apareceu na cidade, apenas aulas particulares, assim como eu, que tinha 40 alunos de inglês nesta época.

Então, eu encontrei uma professora minha do tempo do colegial que havia se mudado para a cidade há pouco tempo. Ela tinha um espírito mais empreendedor do que eu – apesar da minha origem árabe – e propôs que a gente abrisse uma escola juntas. Foi o que fizemos. Eu carreguei meus 40 alunos e, já no começo, a nossa escola contava com uns 110 alunos. Mas acabei ficando sobrecarregada, porque ela lecionava no Estado, e eu tinha que dar as aulas na escola, ser também a secretária, arrumar professores para as várias turmas, que nem sempre era fácil.

E, como futura esposa, também fui sendo cobrada: “como é que você não vai cuidar da casa que a gente está fazendo”; “você não pode só ser professora”? etc. Mas eu lutei muito, porque eu, realmente, sentia que tinha que fazer valer a minha vontade, tinha que ficar forte. Em seguida, fui fazer um curso de pós-graduação *lato sensu* na própria PUC, apesar de não ser bem o que eu queria e, então, me casei.

A vida profissional passou a ficar bastante pesada, porque logo que eu me casei eu passei no concurso público de escola do Estado. Portanto, além da minha escola, eu passei a ser uma professora de inglês do Estado, com 18 aulas semanais. Não eram muitas aulas, mas eu não podia me ausentar muito de casa, porque agora eu era uma dona de casa, eu tinha que me dedicar também ao lar. E, então, nesse meio de tempo, a vida me trouxe outras posições de sujeito. Além de profissional, eu era dona de casa, logo engravidei e minha mãe ficou viúva, passando a me requisitar para ajudar um pouco na loja. Portanto, foi um período de bastante sobrecarga.

Sendo assim, embora muito determinada, por conta de todas essas pressões familiares, eu acabei, mais adiante, me tornando apenas dona de casa, zelosa, pela família, pela casa. Mas o meu espírito – como eles diziam – rebelde e calado, fez com que essas forças se tornassem um grande desafio para mim e eu acabei me fortalecendo. Tem uma música em inglês que eu gosto

muito, que diz “*what doesn't kill me makes me stronger*”, o que não me mata me torna mais forte.

Isso aconteceu porque, quando comecei a minha carreira de professora do Estado, fiquei sobrecarregada. Então, vendi minha parte na escola para a minha sócia. Eu gostava muito de dar aula no Estado, muito mesmo. Eu tinha uma verdadeira paixão em preparar aula, em levar coisas para os alunos, participar das festas da escola, montar coral de inglês com musiquinha etc. E até hoje eu encontro ex-aluno na rua que me diz: “*miss Maria Amélia, miss Maria Amélia*”, “oi, *teacher!*”. Isso é muito gratificante.

Em 1980, eu tive a minha primeira filha, Mariana e logo em seguida vieram: o João, que nasceu em 1982, e o Lucas, em 1984. E, mesmo assim, eu não parei de trabalhar. Aliás, quando a Mariana nasceu, eu comecei a lecionar prática de ensino de inglês na Faculdade de Letras de Itatiba. Realizei mais um sonho, que era o de trabalhar com a formação de professores de inglês. Eu gostava muito, porque tudo que eu havia aprendido – e o que não, eu procurava saber – sobre como ensinar, como motivar aluno etc., eu levava para os alunos.

Após alguns anos, eles me convidaram para dar aulas no curso de Letras. A faculdade tornou-se universidade depois de alguns anos e eu ali continuei dando aula de inglês básico, inglês elementar, conversação em língua inglesa um, dois e três, linguística aplicada etc. Mais à frente, eu fui ensinar inglês instrumental com o objetivo específico em todas as Engenharias: mecânica, elétrica etc. E passei a lecionar inglês em um colégio particular de Itatiba.

Isso tudo mais ou menos ao mesmo tempo. Nesse último caso, eu já não estava mais na escola pública, porque, após 18 anos, eu pedi um afastamento e, em seguida, exoneração, porque mudou muito a escola pública. Como diminuíram as aulas de inglês do currículo, para dar 18 aulas, eu tinha que ir em duas, três escolas, e aquilo ficou muito complicado. E eu vi que, realmente, eu gostava de dar aula na graduação. Todo mundo achava que era uma loucura eu largar um serviço público que era garantido e ficar na universidade, sem saber que dia eles me mandariam embora. Mas até hoje isso não aconteceu.

Mesmo as aulas para o colegial, depois de um tempo, eu vi que era muita coisa, apesar de gostar bastante também. E a gente tem que optar, porque, para você fazer bem-feito, tem que haver uma certa liberdade e eu não tinha, porque o currículo da escola era muito engessado. Eu tinha que dar aquela determinada aula naquele dia, as provas não eram elaboradas por mim, vinham prontas, meus alunos tinham que descobrir do que se tratava, porque nem sempre o que tinha na prova era o objetivo da minha aula, e eu fui ficando frustrada com aquela situação. Então, eu também abandonei.

Em 1996, mais ou menos, meus filhos já estavam maiores e eu comecei a querer voltar a estudar. Ingressei como aluna especial, na Unicamp, na linguística aplicada. Fiz algumas disciplinas, mas foi um período muito difícil para mim, muito difícil realmente, porque o meu filho, então com 13 anos, apresentou uma distrofia e a gente lutava para saber o que era essa doença. Foi uma época em que ele era pré-adolescente; começaram a aparecer algumas limitações; na aula de Educação Física, ele caía; foi muito difícil. Enquanto isso acontecia, eu entrei como aluna regular na Unicamp.

Eu me sentia impotente diante da ciência. Era uma luta, porque eu acreditava na ciência, eu estava em busca disso, mas, ao mesmo tempo, eu não acreditava, porque ela não conseguia acalantar o meu coração de mãe. A ciência não era suficiente; como não é até hoje. A gente conseguiu sobreviver a duras penas, mas por um crescimento interior, de resiliência, uma vontade de viver, de fazer acontecer. Nesse momento, a família foi muito importante, em que os laços se estreitaram. E a gente percebeu que não existe controle sobre nada, que na ciência têm furos, escapes. Então, você tem que fazer o quê? Tem que optar por outras ciências, as ciências humanas; aquela parte que vai cuidar do seu emocional, do seu psicológico, que vai te ensinar a cuidar de si mesma. A filosofia me ajudou bastante nisso.

Portanto, essa minha trajetória dentro da academia aconteceu em meio a tudo isso, mas pelo menos eu estava trabalhando apenas na universidade. Acabei por defender a minha dissertação sobre o tema da avaliação no vestibular, mas que não foi um objeto de estudo pelo qual me apaixonei, até por causa do momento que eu estava vivendo. Depois disso, eu continuei na universidade e comecei a participar de grupos de pesquisa, de leitura. A gente tinha um grupo bom, que começou com a leitura de Foucault, textos sobre libras, porque havia alguns alunos nossos, de Letras, que se interessavam pela temática. E isso me deu um conhecimento muito profundo de mim mesma, fazendo com que eu me voltasse para mim, pensasse, refletisse. Embora eu não ficasse fazendo nenhuma conjectura, eu tinha momentos de introspecção por conta daqueles textos que me davam muita, muita força. Foi nesse tempo que eu participei de vários congressos de linguística aplicada, de estudos, pesquisas. Tudo isso contribuiu para que os componentes do grupo se fortalecessem muito academicamente, e mesmo pessoalmente.

O tempo foi passando, e de repente eu fui convidada para sair da sala presencial e ir para sala virtual, para o EaD. A princípio, eu fiquei muito chocada com aquilo. “Por que eu; por que é que eu fui convidada?”. Mas aquilo também era um novo desafio, e eu decidi enfrentar, aprender e ver como é que funcionava. Foi um momento de transição, de conflito, mas eu assumi a tarefa da educação a distância pensando em dar o melhor de mim.

Depois de tantos anos ensinando em sala de aula e de convívio com os alunos, também parei de dar aulas de inglês, porque elas cessaram nas engenharias. Então, eu passei a lecionar, para as mesmas turmas e para a arquitetura, na modalidade EaD, leitura e produção de textos em português, que também foi parte da minha formação e que eu gostava muito.

Quando eu trabalhava com as turmas presenciais, eu amava preparar as atividades, preparar prova, porque a gente tinha uma certa flexibilidade. Então, a gente fazia isso mais ou menos em um grupo de professores das mesmas disciplinas. Sempre havia uma interdisciplinaridade, uma conversa entre nós. E aquele distanciamento físico foi, no início, foi estranho, mas podia até ser um pouco uma questão de acomodamento. No entanto, não demorou muito para aquilo me incomodar e me trouxe um vazio muito grande. Eu comecei a perceber que, para o ambiente virtual, eu não tinha a mesma expectativa, a mesma vida de quando eu ia dar aula para os alunos presencialmente.

Embora quando a gente tem contato direto, relação pessoal, pode haver conflitos e tudo mais, ele é como uma espécie de alimento. Você pode não gostar de comer determinado alimento, mas ele é essencial para você, para o seu organismo. E o conflito é essencial para a gente crescer, desenvolver. Até para os outros alunos, porque através do conflito que você tem com um, e como você argumenta, como você conduz, eles estão aprendendo, porque não é mesmo tudo perfeito. É um minimundo a sala de aula. Todas essas interpelações, interrupções, até mesmo o silêncio, ensinam muito para gente, e você tem que conviver com isso dentro da sala de aula.

Nesse momento de transitoriedade, de oscilação, de deslocamento, que eu tive, eu fui levada a pensar sobre o que é que eu deveria fazer, se eu tinha alguma saída. Aquela pergunta: “o que é que eu faço agora com o que fizeram de mim?”. E cheguei à conclusão de que eu não podia abandonar, porque eu nem sou uma mulher de fazer isso. Então, pelo contrário, eu decidi me manter firme.

Isso fez renascer em mim o tempo que eu trabalhava, além da aula presencial, na loja com meu pai, quando eu via as pessoas, cada uma falando de uma coisa. Essa necessidade que eu percebo ter, desde a infância, dessa relação, do face a face, do olho no olho, de você argumentar, de você até não gostar do que as pessoas falam, mas você se calar, enfim, da vida em sociedade, da vida dentro da sala de aula, que é assim.

Nessa minha andança pelas aulas da pós. Fiquei encantada com Antiguidade, com as aulas, com a forma muito profunda como que as reflexões eram feitas. A partir daquelas leituras, um dia eu senti a necessidade de escrever alguma coisa. Mas falar para quem? Para quem que eu ia falar aquilo que eu estava sentindo? Achei que, como eu sou da área de Letras, embora

um pouco tardiamente, tinha vindo aquela vontade de escrever. Apesar de ter tido um período em que eu escrevia poemas em inglês, que eu até preciso resgatar. Foi na época do nascimento dos meus filhos. Eu tinha um pouco esse escape de escrever em inglês.

Então, eu comecei a escrever uma trajetória da minha vida profissional. E fui escrevendo sobre essas minhas inquietações e, nesse meu exercício de escrita, eu fui fazendo um encontro comigo mesma, fui buscando a maneira de eu ver o mundo, a maneira que eu via os outros, e fui gostando daquele exercício. Até que, de repente, eu parei, porque eu pensei assim: “para quem que eu estou escrevendo; quem vai ler isso; essas questões todas estão relacionadas a minha subjetividade; para que vai servir isso?”. Achei que eu não tinha o porquê ficar escrevendo, dado que eu não queria escrever um livro a respeito disso. E afinal, quem iria se interessar em ler as minhas memórias? Talvez os meus filhos, quando eu morrer, porque mesmo se eu escrevesse agora e desse para eles, não acredito que eles iam se interessar muito.

Até que um dia, uma amiga veio em casa, estávamos tomando um café, e eu mostrei meus escritos para ela. Ao término da leitura, ela me disse: “você tem um projeto de doutorado aqui. Por que que você não submete?”. Eu disse a ela que não sabia se queria fazer um doutorado e ela insistiu que seria interessante. Então, eu comecei pensar sobre isso de uma forma prática, no sentido de que pudesse haver outros colegas com as mesmas inquietações em relação à trajetória profissional, o deslocamento em função da troca de sala enfim. Por isso, decidi escrever um projeto, considerando que ele pudesse ser útil para alguém e que pudesse ter desdobramentos, suscitar muitas discussões, muitas questões, sugestões de leitura.

Para isso, eu comecei a pensar sobre a justificativa, sobre as questões objetivas que eu tinha, apesar de se tratar de uma coisa muito pessoal, porque o meu projeto é uma espécie de escrita sobre mim, à qual eu vou agregar entrevistas de outros colegas, de outros professores, que talvez sintam a mesma coisa que eu. E isso surgiu em função do despertar para o cuidado comigo mesma. Ou seja, como eu podia cuidar de mim, como eu podia sobreviver a tudo isso que estava acontecendo comigo? Foi então que eu resolvi escrever sobre o EaD. E hoje, na verdade, eu não estou mais dando aula no EaD, eu voltei para sala presencial.

Veja como a vida é transitória e como as mudanças acontecem. “*What doesn't kill me makes me stronger*”. Foi exatamente o que aconteceu nesse momento que eu passei do presencial para o EaD, porque também me fez mais forte. E hoje eu consigo ver que o EaD, com algumas restrições, é claro, é irreversível, e até uma saída para muitos problemas, como esse que nós estamos vivendo. Apesar de hoje eu estar dando aulas remotas, que não é a mesma coisa que a EaD.

Mas nesse percurso, apesar de eu ter tido muito suporte, de as pessoas que estavam ali comigo terem me auxiliado bastante, a minha relação com os alunos era muito fria, porque eram muitos alunos. Eu chegava a ter 150, 200 alunos dentro da sala de aula virtual, alunos que eu não conhecia. E não era a mesma situação de uma aula remota, era a distância. Eu nunca tinha visto aqueles alunos. E eu sentia vontade de conversar com os alunos, não apenas esses, mas eles não se aproximavam. A troca através do fórum, por exemplo, não acontecia; mesmo que você os instigasse a participar, não reverberava; você falava alguma coisa, não tinha eco.

Eles só entravam em contato comigo – e eu acho que com os outros professores também era assim, porque alguns colegas comentavam – para reclamar de nota, de que eles não estavam de acordo com uma correção, mas nunca para fazer uma pergunta, do tipo: “professora, você pode esclarecer melhor isso?”. O material de leitura e produção de texto era muito bom, com muitas sugestões, mas, para ser efetivamente aplicado, precisaria, minimamente, da participação dos alunos, e isso não acontecia, não havia troca. E isso ocorreu durante todo o período em que eu estive no EaD.

Não sei se eles viam o professor como aquele que está lá do outro lado da tela para corrigir apenas, o fato é que não havia reciprocidade. É quase como se você não fosse um professor, e até alguém do qual o aluno não quer se aproximar. Eu acho que até existia um respeito pela posição, pelo saber do professor, mas não por aquilo que ele podia oferecer para os alunos. Simplesmente, não havia uma relação nenhuma ou, digamos, uma relação vazia, como um som que você faz no vazio e não tem eco. Como um astronauta que vai para a Lua e, de repente, ele grita. Não reverbera, não tem som, nada. Assim que eu me sentia, mesmo nas devolutivas de prova, nas devolutivas de exercício.

Então, penso que a gente pode chamar o EaD de um ensino em que pode haver aprendizagem, pode até haver a relação de ensino-aprendizagem, mas acho que não há educação. Eu não chamo EaD de educação a distância. É educação a distância, porque ele não traz aquilo que a Educação tem como objetivo. Dizem que o EaD se centra no aluno, que tem o aluno como centro do ensino-aprendizagem. Mas veja bem, se o material que é previamente elaborado é centrado no ensino do aluno e serve para estimular a relação entre aluno e professor, este é um facilitador desse ensino que é individualizado, bem como a aprendizagem.

E o que que a gente quer como educação? Que exista socialização, relação entre colegas, uma aproximação com os professores. E tudo isso é menosprezado. Então, eu acredito em um EaD eficiente quando há o aluno que tenha uma autonomia, regras para si mesmo, autocontrole, tudo que for *selfie*, tudo que for auto, quase até *selfish*, egoísta, a ponto de não precisar de ninguém, um autodidata. Para esse aluno que tem uma cultura de estudo sozinho, que já fez

outra faculdade, ele já tem um desenvolvimento social, ele sabe como agir com aquele que ensina, sabe como interagir. Mas para o aluno que não tem isso, fica uma coisa muito vaga, porque aquela transferência que existe com professor é muito importante para o aluno, para vida, até para a sua vida futura, profissional.

E foi um momento em que não havia tutor, apesar de eles me chamarem assim às vezes. Eu não gostava disso, porque eu não era tutora, eu era professora, e deixava isso bem claro para eles. E, apesar de não ter produzido o material didático, eu gostava muito dele, era bom, eu conseguiria dar aulas maravilhosas com ele, eu acho que o aluno aprenderia muito. Mas eu não sei se eles aprenderam alguma coisa, apesar do meu esforço em corrigir, em dar um *feedback* em relação ao que eles me mandavam.

Teve até uma experiência muito boa que fez valer o meu último semestre no EaD. Uma aluna, que estava trabalhando na universidade e me abordou na sala dos professores, quando do meu retorno para o presencial. Nos cumprimentamos, eu me apresentei e ela disse que já me conhecia, porque eu havia sido sua professora de leitura e produção de texto no EaD. Disse que havia ficado muito feliz, por ter gabaritado em uma redação na minha disciplina. Quando me disse o tema que se tratava e que eu havia gostado da sua produção, eu me lembrei imediatamente. Ela recordava até das minhas considerações sobre a sua produção, especialmente porque ela discordava do mote apresentado, mas utilizou uma firme argumentação, que foi por mim destacada. Então, veja que para alguém serviu o meu trabalho. Mas de todos os alunos que eu tive em quatro anos, apenas essa deu um retorno, e bem depois. É mesmo de chorar.

Quanto à apropriação dos conceitos tecnológicos do EaD, eu tive dificuldades no início, inclusive com o sistema, mas era só pedir que a gente tinha suporte. Hoje eu acho que está um pouco diferente, os professores têm autonomia para mexer no sistema, que é plataforma Moodle. Houve até uma certa resistência por parte dos professores, há uns dois, três anos, mas como eu já tinha passado por isso antes, não tive nenhuma dificuldade; até conseguia corrigir trabalhos, coisa que eles normalmente não conseguiam. Isso há uns dois, três anos atrás. E eu me adapto, como diz aquele dito popular, “quem não tem cão, caça com gato”, e eu caço bem. Além do fato de que eu queria aprender, porque eu sempre gostei de computador e de desafios.

Então, o EaD foi precursor, preparou o campo para a gente poder entrar mais fortemente com essas aulas remotas. Para os alunos, penso que não houve um estranhamento muito grande, porque eles tiveram uma fase anterior de utilização do ambiente Moodle, que foi para as disciplinas em EaD. Isso foi um momento de preparação. Quando veio a pandemia – que nós tivemos que nos resignificar como professores e trabalhar remotamente –, a princípio, ficou

difícil. Para alguns professores ficou bem mais difícil do que para quem já estava ou já tinha trabalhado com o EaD. Eu, por exemplo, consegui me adaptar mais facilmente.

Daqui para frente será muito usado o ensino remoto. Eu só temo, porque não vai ser educação. Se isso ficar amplamente difundido, eu acho que nós vamos ter muitas perdas para o aluno, socialmente, porque você vai individualizando, vai tirando o sujeito da sociedade. E isso não é bom. No presencial, a gente privilegia o trabalho em grupo e, quando o aluno não quer fazer, a gente tenta levar o aluno a trabalhar com o outro, para que as diferenças sejam aceitas, para que o respeito seja maior, para que o núcleo sala de aula seja um lugar onde eles vão aprender, vão exercitar a cidadania, onde não vai ter lugar para xenofobia, para diferenças, pelo contrário, para você exercitar esse respeito, para você ajudar o outro. Então, o que eu temo é que essas aulas sejam só remotas, porque, a partir desse momento, que indivíduo, que sujeito é esse que nós educaremos?

A pele, o contato com o outro é muito importante. O caminhar junto, lado a lado com o aluno, é como se você estivesse dando as mãos para ele. Porque, na hora da necessidade, na hora da aflição, você consegue enxergar pelos olhos dele, se está entendendo, se o silêncio dele quer dizer alguma coisa. Então, nós não podemos ser só facilitadores, temos que ir muito além disso, temos que ser professores.

5.4. Síntese das convergências e divergências dos depoentes

As falas textualizadas traziam muitos dados. Decidimos organizá-las e separá-las a partir das convergências e divergências da fala dos depoentes. Assim, para melhor visualização, no quadro 2 a seguir, apresentamos um agrupamento do que dizem os entrevistados sobre os seguintes eixos temáticos: 1) Trajetória profissional desses professores a partir de suas histórias de vida; 2) A constituição do professor do ensino presencial na Educação a Distância; 3) A relação de ensino e aprendizagem na modalidade a distância a partir da perspectiva dos entrevistados por nós. Os dados foram elencados a partir da organização da fala dos entrevistados.

TEMA	O QUE DIZEM OS ENTREVISTADOS
1) A Compreensão da trajetória profissional desses professores a partir de suas histórias de vida.	Raquel: Mas acho que desde a escola primária, se não fosse uma facilidade, pelo menos não era constrangedor fazer apresentação de trabalhos, representar em grupo. Então, você vai fazer o trabalho em grupo, o grupo todo trabalhava e na hora de apresentar, lá vai Raquel... Então, acho que isso é menos uma barreira para que eu tenha ido para que eu tenha terminado aí na sala de aula, que eu tenha me conduzido para a sala de aula. [...]

Naquela época, eu tinha trabalhado já, no comércio; trabalhava em loja de roupas, quando eu entrei na faculdade bem jovencinha; entrei com 17 anos para fazer faculdade. Logo em seguida, eu consegui estágio e fui trabalhar com comércio internacional. Na época, eu trabalhei na agência do Banco do Brasil, que tinha a CACEX aqui, e foi um momento bem importante, porque eles estavam implementando o Siscomex, que foi a primeira etapa de virtualização. [...] Na verdade, é bem importante, eu acho, essa coisa do comércio exterior, porque foi exatamente por esse motivo que eu fui para a vida acadêmica. Eu continuei trabalhando no comércio exterior, sempre importação e exportação. [...] E aí eu comecei ... Eu comecei não, na verdade, teve um colega... que disse olha, a Universidade está precisando de um professor para comércio exterior e eu disse para ele: “Ah, tá bom! Eu vou ver se eu lembro de alguém”. Ele disse: “Não, tô pensando em você”. E assim foi que eu fui parar lá. Fiz a inscrição para o concurso e passei, fui aprovado no concurso e comecei dar aula de comércio exterior. [...] importante, porque uma das principais, assim... Tinha uma agenda de reuniões, eram quatro reuniões por ano, e esse grupo fazia questão de realizar essa agenda, de produzir os relatórios dessa agenda. Esses relatórios eram transmitidos para as IES, então. cada representante ficava com essa responsabilidade de fazer a apresentação. Então, foi uma época tão rica de compartilhar experiência; de compartilhar os estudos; de fazer projeto; de militar mesmo, porque a gente participou muitas vezes com carta aberta ou com recomendação para legislação que estava sendo realizada, né. Então, esse grupo recebia, ali, consultas. A ANEC recebia do CNR e repassava pra gente, e a gente fazia pareceres compartilhados. Naquela época, a gente já usava toda essa ferramenta de gestão compartilhada, aí, do Google Drive, de todas essas coisas, de fazer reunião virtual, a gente fazia. [...] Eu fui fazendo cursos rápidos. Fiz muita leitura, muita pesquisa, e participava do congresso da ABED. Todos os anos, eu fui participar do congresso, que era um Congresso Internacional e, acho que uma coisa que foi importante também. ... Na verdade, é bem importante, eu acho, essa coisa do comércio exterior, porque foi exatamente por esse motivo que eu fui para a Universidade. Eu continuei trabalhando no comércio exterior, sempre importação e exportação. E aí eu comecei ... Eu comecei não, na verdade, teve um colega... que disse olha, a Universidade tá precisando de um professor para comércio exterior e eu disse para ele: “Ah, tá bom! Eu vou ver se eu lembro de alguém”. Ele disse: “Não, tô pensando em você”. E assim foi que eu fui parar lá. Fiz a inscrição para o concurso e passei, fui aprovado no concurso e comecei dar aula de comércio exterior. Então, Práticas de Comércio Exterior foi a primeira disciplina que eu comecei dar aula na Universidade em 2002, em agosto de 2002.

Clarice: Bom, e eu, desde pequena, eu gostava muito de ensinar. Então, eu colocava lá no fundo da casa, eu punha caixotes, os banquinhos da loja do meu pai e fazia daquilo a minha sala de aula. O meu irmão era mais velho, e eu pedia para ele ficar, mas ele não se rendia ao meu capricho e dizia que não, que ele ia ser médico – e realmente ele é um neurocirurgião já aposentado, mas que continua trabalhando – e escapava. Como eu ficava ali

ensinando as meninas, todo mundo que vinha na loja dizia: “Ah, esta menina tem vocação pra ensinar!” E eu gostava, preparava tudo, punha uma roupa como a das professoras daquela época, brincos da minha mãe, salto alto – que saía do pé –, e ali eu ficava, com um livro debaixo do braço, andando de lá pra cá, em frente à lousinha que a minha vó havia dado, meio que exercitando. Mal sabia eu que aquela seria a minha profissão e que eu ia exercê-la por quase 40 anos. [...] Então, quando os professores de português entravam na classe, e começavam a, a..., meio que... desconstruir os conceitos que a gente tinha, né, hã, sempre que falavam algum conceito, é... pediam pra gente... dizer o que... eu já sabia, porque eu tinha tido professores muito bons aqui sabe quem era o professor disse que vieram de Campinas. Eu tive um professor padre que foi muito bom, muito além do tempo, entende, ele era uma pessoa assim fantástica. Então, é, eu, eu me destaquei na, na faculdade, né. E, porque eu era muito estudiosa; gostava daquilo que eu tava fazendo, né; muito empolgada. [...] Bom, aí, eu, nesse tempo aí, eu participei de vários congressos de linguística aplicada, de estudos, pesquisas. [...] foi uma colega fantástica, porque ela me empurrava, sabe. E nós tínhamos um grupo muito bom, um grupo de Letras, era, era muito bom, e a gente se fortalecia muito academicamente e mesmo, hããã, pessoalmente. A gente tinha uma relação muito boa, era um grupo muito lindo.... “[...] e o quanto essa constituição pode ter influenciado minha vida que já desde o útero ouvia uma língua estrangeira. Mais tarde, eu ouvia meus avós falando árabe com a minha mãe, que entendia bem, e com meu pai, que não falava, mas entendia. E esta mistura de língua estrangeira com a minha língua materna, o português, juntou-se à língua que a minha avó falava, que era o francês. [...] E essa constituição de línguas estrangeiras, que no começo foram o árabe, o português e o francês, depois, conforme eu fui crescendo, eu me voltei para o inglês, porque me interessava, eu tinha uma curiosidade imensa em querer saber o que as pessoas estavam falando e porque se falava uma língua estrangeira. [...] Mas daí eu comecei a ter contato com aquele rádio do meu avô. Eu ia lá e mexia no rádio, eu descobri a BBC de Londres. [...] Bom, enfim, aí eu comecei a me interessar pelo inglês, hããã... na... nesse meio de tempo, na escola, o francês era (na) quinta e sexta série. Aí comecei a sétima série com inglês, me apaixonei pelo inglês. E... com... e aí Os Beatles surgiram, né. Então, eu fiquei apaixonada, né, pelos Beatles. Foi uma coisa assim queeee, as músicas... e aí os Rolling Stones...., mas eu queria mesmo os Beatles. Imagine que eu, com aquele pouco inglês que eu aprendia, eu transcrevia, tentava transcrever as músicas. Aí eu ia na banca de jornal, tinha umas revistinhas que eles vendiam com os... com ooo... a letra da música e que tinha aaaa... pra você tocar a música, né, as notas musicais.” ... “E, enfim, eu fui me destacando, porque eu estudava muito e eu subia com ela; ela ficava muito longe, o ponto do ônibus, do local onde ela ia dar aula, e eu subia a pé com ela e voltava a pé com ela. É, hããã... nesse tempo eu tinha 15, 16 anos, e eu fui aprendendo muito com ela, né, nessa minha caminhada até o curso.” ... “Bom, aí eu tinha uma um desejo muito grande, uma determinação muito grande de ser professora de inglês, e português, que gostava muito de português também, mas eu as pessoas queriam que eu fizesse

outras coisas, tá, “você tem que fazer matemática; você tem que fazer química, física”, mas nada mudou a minha, a minha ideia; eu queria fazer Letras.” ... “Então, não, a família dele fez questão de dizer pra mim que não era pra eu trabalhar, eu não precisava trabalhar. E fui sendo cobrada também, como futura esposa. “Como é que você não vai cuidar da casa que a gente tá fazendo”; “nós estamos... você não pode só ser professora” e etc. Bom, enfim, eu fui lutando. E ontem como que a gente tá fazendo você não pode ser professora enfim eu fui lutando, muito, hããã, porque eu realmente sentia que eu tinha que ter uma sustentação, hããã, muito forte pra eu não meee corromper (riso). Então, eu não podia... e se eu me corrompesse profissionalmente no sentido de me render... acho que corromper não é a palavra certa, mas corromper no sentido de fazer aquilo que não era a minha vontade, não era a minha verdade. Então, eu, eu simplesmente, hããã, eu, eu tinha que... ficar forte.” E enfim, apesar de tudo ela apresentou uma contra-palavra frente a toda essa situação, pois, continuou sendo dona de escola, sendo dona de casa, sendo professora, sendo mãe e continuando seus estudos fazendo especialização, mestrado e doutorado. ... “Então, então, e aí eu fui, então, lecionar no, hããã, nessa escola de inglês, que era o colegial; eu gostava bastante, mas também, depois de um tempo, eu vi que era muita coisa. E a gente tem que optar, porque, pra você fazer bem-feito, pra você poder... hã, e ali, eu não tinha, eu era muito engessada, porque o currículo da escola era muito engessado. Então, eu tinha que dar aquela determinada aula naquele dia, as provas não era... não, não eram elaboradas por mim, as provas vinham prontas, meus alunos tinham que descobrir o que era aquilo, porque nem sempre o que tinha na prova era o objetivo da minha aula, e eu fui ficando frustrada com aquela situação. Então, eu também abandonei.”

Eduardo: Vou falar um pouquinho da minha trajetória até chegar à docência do ensino superior. Eu tenho um pai que é professor de educação artística e filosofia. Uma mãe que é professora, fez o magistério, mas que não chegou a fazer o curso superior. E, desde muito cedo então eu acho que eu convivi dentro do ambiente escolar. [...]na saúde pública, onde eu comecei a trabalhar com populações rurais vulneráveis, e eu diria que viver a práxis entre a questão teórica que eu tinha aprendido na faculdade, com a prática dos serviços. e a partir disso, eu comecei a me sensibilizar, me deslocar, com relação à saúde pública. ... Então, o interesse surge a partir do momento em que eu começo a trabalhar em um serviço de atenção primária no município, em 2000, e começo a vivenciar a realidade do Brasil, que era aquela realidade aonde eu poderia ser um protagonista maior desses processos. E aí eu começo a participar, então, dessa vivência dessa saúde pública, onde eu sou chamado para ser gestor. Então... Completamente, o tutor visto mais dentro daquela metodologia do Paulo Freire, que existe o tutor, preceptor e os profissionais. Muito mais uma metodologia de ser um articulador da realidade do serviço para a universidade. Então, do conhecimento científico como articulador do serviço para o conhecimento científico. Bom, uma relação direta, porque todas as relações ligadas a qualquer profissional de

	<p>saúde está ligada ao processo de educação, não dentro de um processo de educação verticalizado, talvez, como eu aprendi na universidade pública, mas numa relação horizontal e de troca de saberes, como eu aprendi dentro do serviço. Essa educação popular? Essa educação popular, ela parte da premissa em que não existe saber mais e saber menos. Existem saberes diferentes. E como parte da premissa dos saberes diferentes, então, não existe algo pronto a ser feito para a comunidade. Existe uma troca de saberes entre a academia, entre o profissional de saúde e a população. E é a partir dessa troca de saberes é que a gente vai saber construir um conhecimento que seja factível àquela comunidade. Então é mais ou menos isso que qualquer trabalho da saúde faz dentro da educação popular.</p>
<p>2) A constituição do professor do ensino presencial na Educação a Distância.</p>	<p>Raquel: ... Eu cheguei na educação a distância pelo lado da gestão, não da sala de aula, porque depois eu fiquei bastante tempo, na verdade, longe da sala de aula, porque não dava para conciliar as duas coisas. Eu fui agregando tarefas de coordenação. [...]Então na verdade, eu cheguei pela porta dos fundos, assim, na educação a distância. Eu não cheguei como professora, cheguei olhando a estrutura. [...] E, aí, eu me valia muito de cursos rápidos, né. Então, fiz muito curso rápido, não dava tempo, na verdade, não dava tempo mesmo de fazer uma pós lato sensu, nem stricto sensu, não dava nem para imaginar isso. Fiz muita leitura, muita pesquisa, e participava do congresso da ABED. Todos os anos, eu fui participar do congresso, que era um Congresso Internacional e, acho que uma coisa que foi importante também. [...]Tinha uma agenda de reuniões, eram quatro reuniões por ano, e esse grupo fazia questão de realizar essa agenda, de produzir os relatórios dessa agenda ...então, cada representante ficava com essa responsabilidade de fazer a apresentação. Então, foi uma época tão rica de compartilhar experiência; de compartilhar os estudos; de fazer projeto ... a gente fazia pareceres compartilhados. Naquela época, a gente já usava toda essa ferramenta de gestão compartilhada, aí, do Google Drive, de todas essas coisas, de fazer reunião virtual, a gente fazia ...Acho que isso é muito presente na minha carreira e em mim, que é verificar se está funcionando, ou seja, seria ideal, mas não está funcionando, então vamos ver o que que a gente faz para que, em direção ao que é ideal, comece a funcionar antes de chegar lá. É dessa forma que a gente vai melhorando, vai aprimorando. Acredito que esta apropriação foi chegando com o conhecimento que viabilizava as realizações. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que era a resposta, era uma apropriação, que acontecia quando aquilo respondia ao problema, isto é, se respondeu, deu certo, funcionou, tornava-se conhecimento, era incorporado; bem como, é claro, se não desse certo, também era descartado e virava conhecimento, porque você já sabia o que não fazer.... “ E, aí, foi um segundo momento de formação, de que eu pude, aí sim, experimentar a sala de aula, como é a escrita de material didático... Foi o primeiro livro texto, vamos dizer, assim, que eu escrevi”.</p> <p>Clarice: [...] o tempo foi passando e eu fui convidada para sair da sala da sala presencial e ir para sala virtual, pro EaD. A princípio,</p>

	<p>eu fiquei muito chocada com aquilo; eu fiquei, assim, como... eu fiquei chocada. Por que eu? Por que eu fui convidada? Mas aquilo também era um novo desafio pra mim e eu falei: “Não! Eu vou enfrentar, eu vou aprender e vou ver como é que funciona”. Daí, eu fui convidada para dar aula de leitura e produção de textos na EaD. [...]eu participei de vários congressos de linguística aplicada, de estudos, pesquisas ... E nós tínhamos um grupo muito bom, um grupo de Letras, era, era muito bom, e a gente se fortalecia muito academicamente e mesmo, hããã, pessoalmente. A gente tinha uma relação muito boa, era um grupo muito lindo. ...Mas aquilo também era um novo desafio, e eu decidi enfrentar, aprender e ver como é que funcionava. Foi um momento de transição, de conflito, mas eu assumi a tarefa da educação a distância pensando em dar o melhor de mim. ... Nesse momento de transitoriedade, de oscilação, de deslocamento, que eu tive, eu fui levada a pensar sobre o que é que eu deveria fazer, se eu tinha alguma saída. Aquela pergunta: “o que é que eu faço agora com o que fizeram de mim?”. E cheguei à conclusão de que eu não podia abandonar, porque eu nem sou uma mulher de fazer isso. Então, pelo contrário, eu decidi me manter firme. ... Foi exatamente o que aconteceu nesse momento que eu passei do presencial para o EaD, porque também me fez mais forte.</p> <p>Eduardo: ...E o meu contato com o EAD se deu no ano de 2019, na verdade, no ano de 2018, quando eu fui convidado a gravar algumas aulas para os cursos, para os módulos EAD, das residências multiprofissionais existentes na universidade, que estão ligadas à saúde materna e infantil e UTI neonatal. [...] Então não tive nenhuma preparação inclusive nenhuma preparação tecnológica né, no sentido das ferramentas tecnológicas ligadas no EAD, também não! Entendeu? então assim, eu acho que tudo isso conta também dentro do processo. [...] tudo aquilo que me causou vamos dizer assim a perda da motivação no modelo de EaD né, então eu tentei talvez através da minha experiência e não foi uma formação para o EaD, mas a mim experiências vividas como aluno e tentar reproduzir isso para evitar essas questões como professor/tutor de um modelo de EaD. [...]da minha experiência como aluno e lógico que dentro da experiência como aluno tentar reproduzir isso dentro da docência...”. ... quando fui convidado a gravar algumas aulas nos módulos de EaD, para os cursos das residências multiprofissionais existentes na universidade, que estão ligadas à saúde materna e infantil e UTI neonatal. Gravei cinco aulas, o que me proporcionou alguma experiência relacionada a isso, com relação ao tempo do vídeo e à percepção de quanto essas aulas poderiam chamar a atenção do aluno, em se tratando de EaD.</p>
<p>3) A relação de ensino e aprendizagem na modalidade a distância, a partir da perspectiva dos entrevistados.</p>	<p>Raquel: Como professora, eu nunca achei que o aluno a distância fosse mais folgado ou que ele preferisse educação a distância por ser mais fácil. Eu não vi isso, eu nunca achei isso, porque já de saída eu percebi que não era. Ele tinha que ter um protagonismo ali, uma disposição que não é porque era mais fácil, porque não é mais fácil, não é. Ele tem que ter a disciplina de acessar aquele ambiente, é ele ali, sozinho, não tem mais ninguém. Ao passo que, se ele vai para o ensino presencial, ele tem a convivência social</p>

como fator mobilizador daquela ação, e é uma experiência conhecida, né. Eu simplesmente comecei a fazer a coisa funcionar, tá, vamos ver. E, aí, eu fui percebendo que você tem dentro da educação a distância, assim como você tem no ensino presencial, pra diferentes perfis, você tem que ter diferentes abordagens, conjuntos de técnicas. Assim como tem na presencial, você também tem que ter na educação a distância. Fui vendo, ali, como é que algumas pessoas aprendiam rapidamente a criar a sua presença virtual, isso era um conceito muito explorado na época. Eu acho que ainda é uma necessidade. Se bem que já melhorou bastante, da pessoa criar essa presença virtual, né, então, ela precisa entender como participar; como se envolver nesses ritos que tem aí dentro da sala virtual; a importância dele; dessa socialização; dele assumir a sua forma de socializar com essas pessoas. [...]Acho que aí tem uma... Eu usei, né, como estratégia, comunicações particulares. Então, o que eu via com muita insistência em comunicações coletivas, eu preferi, em algumas situações, ir pelas conversas particulares. Então, eu mandava uma mensagem para os alunos dizendo: “Olha a tarefa desta semana é um fórum, um fórum é como se fosse um mural ou como se você estivesse na sala de aula, você levantasse a mão e dissesse o que você pensa. Se você se sente intimidado, se você tem vergonha de fazer isso, quer mandar o seu texto para mim? Eu faço um comentário, quando você tiver segurança disso, aí você vai lá no fórum e publica”. E, aí, com isso, acho que eu fico conquistando a confiança dos alunos e, aí, eles começaram a perceber que era importante participar das comunicações públicas (inaudível), que aquilo fazia parte da socialização (inaudível). Com o tempo, eles sentiram a confiança de que não seriam ridicularizados, de que a sua participação seria positiva, e, aí, é que eu conseguia trazer esse pessoal para a participação. Mas isso é muito trabalhoso. [...]Era. E eram poucos alunos na turma. A gente tinha, ali, turmas de 60 alunos. Em cada turma tinha 60 alunos. Não tinha muita gente. Então, era quem escrevia o material didático e fazia as atividades virtuais que ia lá, na sala virtual, tirar a dúvida do aluno, e se ele tinha deixado alguma dúvida no fórum. Então, talvez por isso que eu veja essa relação. Aí, agora que você me perguntou de tutoria, é que eu tô pensando que essa função trasladou. Hoje, eu tenho turmas de EaD que eu sou professora, e tem outras que eu sou a docente responsável e existe uma tutoria. Nessas em que existe uma tutoria, e que tem muitos alunos dentro da sala, o momento que eu tenho de contato com esses alunos é pelo ambiente virtual, o momento, ali, da *live*, que é um canal de interação. Nem sempre tem público, nem sempre tem gente interagindo. ... “Tomara que os pedagogos não se ofendam comigo, mas a minha visão sempre foi... Eu acho que foi, sempre, muito impregnada dessa minha formação, que não é só uma formação. Acho que é quando a visão de mundo encontra, na formação, respostas. Assim, acho que é uma coisa assim mesmo, que eu sempre pensei bastante nos resultados e sempre estive muito à disposição da alteração para que o resultado se efetivasse. Isso é uma coisa que é da administração, que é uma coisa prática, e acho que isso é uma coisa muito presente na minha carreira e em mim, né, que é o de funcionar. “Tá funcionando”? “Não”. Então, “aí, seria ideal”. Então, seria ideal, mas não tá

funcionando, então vamos ver o que que a gente faz para que, em direção ao que é ideal, comece a funcionar antes de chegar lá. Então, assim, a gente vai melhorando, vai aprimorando. Então, acho que essa apropriação foi chegando como o conhecimento que viabilizava as realizações. Acho que nesse sentido, assim, essa... Ao mesmo tempo que era a resposta, era uma apropriação. Eu acho que a apropriação acontecia quando aquilo respondia ao problema. ...Sim, na hora que respondia ao problema. Respondeu? Deu certo? Funcionou? Aí, aquilo se tornava conhecimento, aquilo incorporava. E claro, se não desse certo também, era descartado e virava conhecimento, você já sabia o que não fazer. “Nesse meio tempo todo, eu fiz o curso de mestrado. Eu já tinha pós-graduação, tinha feito um MBA de gestão empresarial. Foi um excelente curso, também aqui. Então, eu já tinha quando eu entrei. Aí, depois, eu fui fazer um mestrado que foi um... uau! Assim, me colocou numa outra percepção de mundo assim, foi... Eu saí do âmbito do tecnicismo da administração, né, e fui lá para educação, e fui estudar história, historiografia, foi, assim, uma mudança radical assim. Essa apropriação foi penosa (rss). Mas acho que foi o grande lance, porque me mostrou... Eu acho que mudou minha visão de mundo mesmo, né, me mostrou as coisas sob outras perspectivas. Acho que foi absolutamente outra coisa. ...Aí, depois, passados dois anos, eu fui fazer o doutorado – que eu tinha jurado que não faria (rss). Então, nesse tempo, todas essas coisas do âmbito da gestão acontecendo. Eu tava estudando e tava estudando em áreas diversas também, né. Não foi uma formação linear ali, naquele sentido de “aí, eu vou pegar, especificamente, os temas da educação a distância, né. Então, acho que foi bem plural, mas não foi penoso não; foi, ao contrário, foi legal. E acho que esse intercâmbio, assim, então, ter tido contato com esse pessoal do *stricto* foi bem importante.”

Clarice: Então, eu saí da sala de aula. Bom, quando eu trabalhava com as turmas presenciais – e eu amava preparar as atividades, preparar prova, preparar... porque a gente tinha uma certa, uma certa flexibilidade, então, a gente preparava o conteúdo, nós fazíamos isso mais ou menos com um grupo de professores das mesmas disciplinas. Então, sempre havia uma, uma interdisciplinaridade, havia uma, uma conversa entre os professores, né. Então veja, aquele distanciamento foi, no início, “tudo bem”; podia até ser uma questão assim de, de acomodamento, mas não demorou muito pra aquilo me incomodar, porque aquele distanciamento dos alunos me trouxe um vazio muito grande e eu comecei a perceber que, para o ambiente virtual, eu não tinha a mesma expectativa, a mesma VIDA que eu tinha quando eu ia dar aula pros alunos presencialmente [...]. Eu chegava ter 150, 200 alunos dentro da sala de aula, e eu não conhecia, não era uma aula remota, era a distância, entendeu? Então, eu nunca tinha visto aqueles alunos. ... “Bom, quando eu trabalhava com as turmas presenciais – e eu amava preparar as atividades, preparar prova, preparar... porque a gente tinha uma certa, uma certa flexibilidade, então, a gente preparava o conteúdo, nós fazíamos isso mais ou menos com um grupo de professores das mesmas disciplinas. Então, sempre havia

uma, uma interdisciplinaridade, havia uma, uma conversa entre os professores, né. Então veja, aquele distanciamento... mas aquele distanciamento físico foi, no início, “tudo bem”; podia até ser um poucooo, hã, hã, uma questão assim de, de acomodamento, mas não demorou muito pra aquilo me incomodar, éee, porque aquele distanciamento físico dos alunos me trouxe um vazio muito grande, e eu comecei a perceber que no ambiente virtual eu não tinha, para o ambiente virtual, eu não tinha a mesma expectativa, a mesma VIDA que eu tinha quando eu, quando eu ia dar aula pros alunos presencialmente. ... a minha relação com os alunos era muito fria, porque eram muitos alunos. Eu chegava ter 150, 200 alunos dentro da sala de aula, e eu não conhecia, não era uma aula remota, era a distância, entendeu? Então, eu nunca tinha visto aqueles alunos. ... Olha, eu acho que eles viam – não sei nem se eles viam – o professor como, hãã, como aquele queeee tá lá do outro lado, eu acho que o professor, hã, é aquele que sabe, é aquele que tá lá para corrigir, hãããã, mas nãooo, não com uma reciprocidade. “Eu não vou me aproximar desse professor; esse professor não... esse professor é um... é uma, é uma coisa atrás da tela; ele, ele não é um professor”. Eu acho que até existia um respeito pela... pelo professor, assim, no sentido de... “não, professor sabe, ele tem... ele tá lá porque ele, ele tem uma posição”, um respeito pela posição professor, né, mas não por aquilo que a gente podia, haã, oferecer pra eles. Eles não... simplesmente não havia uma relação, nenhuma. Era uma relação vazia, sem, sem, hããã, é como um som que você faz no vazio, não tem eco, vai. É um astronauta que vai lá pro... pra Lua e de repente ele grita, não reverbera, não tem som. Assim que eu me sentia. Nas devolutivas de prova, nas devolutivas de exercício, nada.”... “É, não, não tinha. E eu não gostava – eu não sei o que eu era –, mas eu não... eles falavam: “tutor, tutor”. Só tinha eu. Eu não... “quem é a tutora”? Eu não sou tutora, eu sou professora. E eu não gostava. (incompreensível – entrevistador e entrevistada falam ao mesmo tempo). Eu não fiz o material didático, mas eu gostava muito do material, era bem-feito, entendeu? Um material assim... bem, muito bem-feito. É, hã, mas eu conseguiria dar aulas maravilhosas com aquele material, eu acho que o aluno aprenderia muito, mas eu não sei se eles aprenderam alguma coisa. Apesar deeee, hã, de eu estar... de eu fazer um esforço pra corrigir, pra, hã, pra dar um feedback do que eles mandavam; não sei se eles aprenderam.” ... “Então aí, hãã, eu, nesse momento de transitoriedade, de oscilação, de deslocamento, que eu tive, hã, me levou a, assim, a pensar: “como é que eu... qual saída que eu tenho?; qual vai ser a minha saída?; o que que eu faço agora?”. Aquela pergunta, né, “o que que eu faço agora com o que fizeram de mim?”. E aí, eu não posso abandonar, eu não sou uma mulher de abandonar nada; então não vai ser isso que eu vou abandonar. Eu, pelo contrário, eu vou me manter firme” .. .”Então, eu acho queeee, hããã, a gente pode chamar a EAD de ensino. Ela pode ser ensino e pode, pode haver aprendizagem. Pode haver a relação de ensino-aprendizagem. Eu acho que não há educação. Eu não chamo EAD de educação a distância. É ensino a distância, porque ela não traz essa... aquilo que a educação tem comooo, como objetivo. A, a própria, a própriaaaa, hããã... Eles dizem assim: que, que a educação – não vou falar –, que o EAD – que pra mim não

é educação a distância, é ensino a distância – que ela tem... ela se centra no aluno, tem o aluno como centro da, do ensino-aprendizagem. Mas veja bem, hããã, se o material – é isso que eles pensam (tô aqui pensando) –, que o material é centrado no ensino do aluno e que o material, o material que é previamente elaborado, ele vai ser o que vai estimular a relação com o professor e o aluno, e que o professor é um facilitador desse ensino. Mas veja, hããã, veja bem, aí o ensino, ele é individualizado, a aprendizagem até individualizada. E o que que a gente quer como educação? Que você... que exista socialização, que exista relação entre colegas, que exista uma aproximação com os professores, entende? ... “...Então, fica assim, fica uma coisaa muito vaga, porque eu acho que aquela transferência que existe com professor, ela é muito importante pro aluno, né, pra vida; até pra a vida futura, profissional e etc. Então, o aluno que estiver preparado, porque ele tem uma cultura de estudo sozinho, ele tem... ele já fez outra faculdade, ele já tem, hããã, um desenvolvimento social, ele já tem, hã, ele tem já... ele sabe como agir com aquele que ensina, ele sabe como interagir, então ele...”... “E ela veio e falou assim: “professora, eu queria falar com você”. Eu falei: “pois não”. “Você foi minha professora no EAD”. Eu falei: “ah, é verdade?”. “É, você foi minha professora, você deu aula para mim de leitura e produção de texto, e eu queria dizer pra senhora que eu fiquei muito feliz, porque eu gabaritei na minha redação”. Foi umaaa, não era redação, era uma carta, uma... algum gênero que tinha que ser escrito, eu não me lembro agora. Aí eu falei: “puxa, que legal!”. Aí ela me falou do tema, e ela falou: “e a senhora escreveu que gostou”. Quando ela falou do tema, eu falei: “ah, eu sei que você é, eu gostei muito da sua redação”. Ela falou: “eu gostei do que a senhora escreveu, porque eu fui completamente contra o que tava sendo, eu argumentei, a senhora colocou que eu tinha sido firme na minha argumentação, tá, tá, tá”. Então, você veja que pra alguém serviu, né, pra alguém serviu, mas eu não... Isso é o quê? De todos os alunos que eu tive em quatro anos, uma aluna deu retorno para mim, entendeu? É de chorar, né? (riso)”

Eduardo: Então no processo de ensino e aprendizagem eu vejo que [...]dentro da sala de aula através desse processo de problematização problematiza e a partir dessa problematização você compartilhar saberes entendendo que o aluno não é um uma pessoa vazia de conhecimento todo aluno tem um conhecimento né, é... e aí quando eu vejo que quando a gente dá um feedback de uma atividade EaD é um feedback frio, vamos dizer pontual e que a gente perde esse momento da interatividade. Apesar de ter ferramentas que podem fazer isso, ééé talvez nos ambientes digitais né, que você permite, mas o aluno, eu percebo que ele não ele ele precisa desse contato com professor e precisa desse contato com os demais alunos para que esse processo de ensino-aprendizado seja mais efetivo e que essa troca de compartilhamento de saberes seja mais efetiva, então eu vejo éé essas questões envolvidas dentro desse modelo. [...]Apesar de ter ferramentas que podem fazer isso, ééé talvez nos ambientes digitais né, que você permite, mas o aluno, eu percebo que ele não ele ele precisa desse contato com professor e precisa desse contato

	com os demais alunos para que esse processo de ensino-aprendizado seja mais efetivo e que essa troca de compartilhamento de saberes seja mais efetiva, então eu vejo éé essas questões envolvidas dentro desse modelo.
--	--

Quadro 4 – Convergência e Divergências nos discursos dos depoentes

A partir dessa organização, passamos, a seguir, a análise dos dados desta pesquisa.

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOCENTES

Conforme já expusemos anteriormente, realizamos uma pesquisa em uma instituição de ensino superior no interior do Estado de São Paulo. Foram realizadas entrevistas narrativas com três docentes da instituição, os quais trabalham em cursos distintos. As falas dos depoentes foram textualizadas no capítulo anterior.

Olhamos para as convergências e para as divergências desses discursos a fim de trazermos as percepções a respeito de três eixos temáticos, os quais já haviam sido apresentados no capítulo metodológico. São eles: 1) a trajetória profissional desses professores a partir de suas histórias de vida; 2) a constituição do professor do ensino presencial na Educação a Distância; 3) a relação de ensino e aprendizagem na modalidade a distância a partir da perspectiva dos entrevistados.

6.1 A trajetória profissional desses professores a partir de suas histórias de vida

Aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação. (DOMINICÉ, 2010, p. 87)

Acreditamos que os sujeitos se constituem ao longo das suas vivências. Por isso, cremos ser importante considerar, no discurso dos depoentes, como eles significam essas vivências tanto pessoais quanto escolares desde a infância.

Ao analisarmos as entrevistas narrativas concedidas pelos depoentes, chamou-nos a atenção o fato de que a escolha da profissão docente ocorre já na infância, a partir de suas relações familiares e escolares. Sobre essa constatação, Pino (2000, p. 52) nos esclarece que, do ponto de vista vigotskiano, “no lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, diz ele, devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais”. Nesse caso, trata-se de uma inversão do vetor na relação indivíduo-sociedade. As escolhas dos depoentes foram formando-se, dessa forma, a partir do contato com os outros; geralmente, com os colegas de classe e com membros da família, conforme pudemos observar na fala de Clarice, quando esclarece seu gosto por línguas.

[...] e o quanto essa constituição pode ter influenciado minha vida que já desde o útero ouvia uma língua estrangeira. Mais tarde, **eu ouvia meus avós falando árabe** com a minha mãe, que entendia bem, e com meu pai, que não falava, mas entendia. E esta mistura de

língua estrangeira com a minha língua materna, o português, juntou-se à **língua que a minha avó falava, que era o francês**. [...] E essa **constituição de línguas estrangeiras, que no começo foram o árabe, o português e o francês**, depois, conforme eu fui crescendo, **eu me voltei para o inglês**, porque me interessava, eu tinha uma curiosidade imensa em querer saber o que as pessoas estavam falando e porque se falava uma língua estrangeira. [...] Mas daí eu comecei a ter contato com aquele rádio do meu avô. Eu ia lá e mexia no rádio, eu descobri a BBC de Londres. [...] **Bom, enfim, aí eu comecei a me interessar pelo inglês**, hããã... na... nesse meio de tempo, na escola, o francês era (na) quinta e sexta série. Aí comecei a sétima série com inglês, **me apaixonei pelo inglês**. E... com... e aí **Os Beatles surgiram**, né. Então, eu fiquei apaixonada, né, pelos Beatles. Foi uma coisa assim queeee, as músicas... e aí os Rolling Stones..., mas eu queria mesmo os Beatles. Imagine que eu, com aquele pouco inglês que eu aprendia, eu transcrevia, tentava transcrever as músicas. **Aí eu ia na banca de jornal, tinha umas revistinhas que eles vendiam com os... com ooo... a letra da música e que tinha aaaa... pra você tocar a música, né, as notas musicais.**”

Nessa fala, é evidenciado que Clarice, através do contato com o outro, no caso, sua família poliglota, possibilitou que ela fosse desenvolvendo o interesse para línguas, assim como foi influenciada pelo programa que ela ouvia no rádio antigo do avô. A partir desse equipamento, ela tinha contato com várias músicas em inglês – como as dos Beatles, por exemplo –, as quais a estimulavam a buscar o significado das letras, levando-a a comprar revistinhas que as continham. Provavelmente, toda essa vivência influenciou sua escolha profissional e o ingresso na universidade: a graduação em Letras. Como apresentado por Oliveira (1997, p.57), observamos na fala de Clarice “o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas”.

As escolhas que os depoentes foram realizando ao longo de suas trajetórias formaram-se a partir da relação com os outros; geralmente, com os colegas de classe, com membros da família. A alteridade, dessa forma, muito provavelmente, foi delimitando o interesse pelos entrevistados em chegar até a vida acadêmica e, conseqüentemente, à docência, conforme podemos observar:

Raquel: Mas acho que desde a escola primária, se não fosse uma facilidade, pelo menos não era constrangedor fazer apresentação de trabalhos, representar em grupo. Então, você vai fazer o trabalho em grupo, **o grupo todo trabalhava e na hora de apresentar, lá vai Raquel... Então, acho que isso é menos uma barreira para que eu tenha ido para que eu tenha terminado aí na sala de aula**, que eu tenha me conduzido para a sala de aula.

Clarice: **Bom, e eu, desde pequena, eu gostava muito de ensinar. Então, eu colocava lá no fundo da casa, eu punha caixotes, os banquinhos da loja do meu pai e fazia daquilo a minha sala de aula.** O meu irmão era mais velho, e eu pedia para ele ficar, mas ele não se rendia ao meu capricho e dizia que não, que ele ia ser

médico – e realmente ele é um neurocirurgião já aposentado, mas que continua trabalhando – e escapava. **Como eu ficava ali ensinando as meninas, todo mundo que vinha na loja dizia: “Ah, esta menina tem vocação pra ensinar!”**. E eu gostava, preparava tudo, punha uma roupa como a das professoras daquela época, brincos da minha mãe, salto alto – que saía do pé –, e ali eu ficava, com um livro debaixo do braço, andando de lá para cá, em frente à lousinha que a minha vó havia dado, meio que exercitando. Mal sabia eu que aquela seria a minha profissão e que eu ia exercê-la por quase 40 anos.

Eduardo: Vou falar um pouquinho da minha trajetória até chegar à docência do ensino superior. **Eu tenho um pai que é professor de educação artística e filosofia. Uma mãe que é professora, fez o magistério, mas que não chegou a fazer o curso superior. E, desde muito cedo então eu acho que eu convivi dentro do ambiente escolar.**

No entanto, a escolha por essa profissão foi um acaso para dois dos sujeitos entrevistados: Raquel e Eduardo. Eduardo relata ter na família o exemplo do pai como professor, o que se aproxima da afirmação de Dominicé (2010, p. 87): “os adultos se formam, sendo aqui entendida a formação no sentido de uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida”.

Raquel: E aí eu comecei ... Eu comecei não, na verdade, **teve um colega... que disse olha, a universidade está precisando de um professor para comércio exterior e eu disse para ele: “Ah, tá bom! Eu vou ver se eu lembro de alguém”**. Ele disse: “Não, tô pensando em você”. E assim foi que eu fui parar lá.

Eduardo: Em 2009, eu fui para a parte de gestão das políticas públicas no município, onde fiquei até 2012. E foi neste período que eu me..., **através dos contatos existentes entre a gestão e a universidade, eu ingressei na universidade como docente de saúde pública**, inicialmente, no curso de odontologia e, posteriormente, em todos os cursos da área da saúde.

Cabe salientar que Raquel e Eduardo fizeram cursos de bacharelado, cujos focos de formação são os saberes específicos, com poucos ou nenhum saber pedagógico incorporados em sua formação, como explicitado por Libâneo (2015). Nas palavras dos depoentes, emergem o que Pimenta e Anastasiou (2012) relatam sobre como o sujeito torna-se professor universitário: Raquel dorme como Administradora, Eduardo, como Cirurgião Dentista, ambos acordam como professores. Mesmo vindos de cursos de bacharelado, Eduardo e Raquel chegam de formas distintas ao Ensino Superior. Eduardo chega através de seu contato com a saúde pública, a qual o aproxima da universidade. Raquel, pelo seu contato com a gestão internacional. Como explicitado em suas palavras:

Eduardo: Então, o interesse surge a partir do momento em que eu começo a trabalhar em um serviço de atenção primária no município, em 2000, e começo a vivenciar a realidade do Brasil, que era aquela realidade aonde eu poderia ser um protagonista maior desses processos. **E aí eu começo a participar, então, dessa vivência dessa saúde pública**, onde eu sou chamado para ser gestor. Então... Completamente, o tutor visto mais dentro daquela metodologia do Paulo Freire, que existe o tutor, **preceptor e os profissionais**. Muito mais uma metodologia de ser um articulador da realidade do serviço para a universidade. **Então, do conhecimento científico como articulador do serviço para o conhecimento científico**. Bom, uma relação direta, **porque todas as relações ligadas a qualquer profissional de saúde está ligada ao processo de educação**, não dentro de um processo de educação verticalizado, talvez, como eu aprendi na universidade pública, mas numa relação horizontal e de troca de saberes, como eu aprendi dentro do serviço. Essa educação popular? Essa educação popular, ela parte da premissa em que não existe saber mais e saber menos. Existem saberes diferentes. E como parte da premissa dos saberes diferentes, então, não existe algo pronto a ser feito para a comunidade. Existe uma troca de saberes entre a academia, entre o profissional de saúde e a população. **E é a partir dessa troca de saberes é que a gente vai saber construir um conhecimento que seja factível àquela comunidade. Então é mais ou menos isso que qualquer trabalho da saúde faz dentro da educação popular.**

Raquel: Na verdade, **é bem importante, eu acho, essa coisa do comércio exterior**, porque foi exatamente por esse motivo que eu fui para a Universidade. **Eu continuei trabalhando no comércio exterior, sempre importação e exportação**. E aí eu comecei ... Eu comecei não, na verdade, teve um colega... que disse olha, a Universidade tá precisando de um professor para comércio exterior e eu disse para ele: “Ah, tá bom! Eu vou ver se eu lembro de alguém”. Ele disse: “Não, tô pensando em você”. E assim foi que eu fui parar lá. Fiz a inscrição para o concurso e passei, fui aprovado no concurso e comecei dar aula de comércio exterior. **Então, Práticas de Comércio Exterior foi a primeira disciplina** que eu comecei dar aula na Universidade em 2002, em agosto de 2002.

Apenas Clarice comenta que fez a escolha pelo curso de Letras, com a intenção de ser professora, porém muitos caminhos tiveram de ser trilhados antes desse acontecimento. Diversos fatores interferiram sua trajetória desde a infância. Um deles se dá pelo fato da palavra do outro. Desde pequena, Clarice ouvia das pessoas que frequentavam a loja da família: **“Ah, esta menina tem vocação pra ensinar!”** e, posteriormente, por gostar muito de inglês, começou a fazer um curso, tornou-se amiga da professora e aprendeu muito com a mesma:

“E, enfim, eu fui me destacando, porque eu estudava muito e eu subia com ela; ela ficava muito longe, o ponto do ônibus, do local onde ela ia dar aula, e eu subia a pé com ela e voltava a pé com ela. É, hãã... nesse tempo eu tinha 15, 16 anos, **e eu fui aprendendo muito com ela, né, nessa minha caminhada até o curso.**”

Devido a seu interesse por línguas, ela opta pela profissão docente, resistindo a alguns posicionamentos de membros da própria família, os quais sugeriam a ela prosseguir em outra área.

Bom, aí eu tinha uma um desejo muito grande, uma determinação muito grande de ser professora de inglês, e português, que gostava muito de português também, mas as pessoas queriam que eu fizesse outras coisas, tá, “você tem que fazer matemática; você tem que fazer química, física”, mas nada mudou a minha, a minha ideia; **eu queria fazer Letras.**

Tais considerações mostram que a família é, também, dada a singularidade dos sujeitos, (2010, p.92):

um lugar de confronto. Obriga a oposições para firmarmos e alcançarmos os nossos fins. Dela emanam modelos de papéis sociais e a imposição de normas de conduta de que é preciso libertarmos para melhor conseguirmos tomar a vida nas nossas mãos (DOMINICÉ, 2010, p. 92).

Após o término da Universidade, Clarice começou a dar aulas particulares de inglês, o que acabou culminando na abertura de uma escola de idiomas com uma amiga. Porém, devido ao casamento com um marido de boa situação financeira, passa a sofrer pressões da família dele quanto à não necessidade trabalhar:

Então, não, a família dele fez questão de dizer pra mim que não era pra eu trabalhar, eu não precisava trabalhar. E fui sendo cobrada também, como futura esposa. “Como é que você não vai cuidar da casa que a gente tá fazendo”; “nós estamos... você não pode só ser professora” e etc. **Bom, enfim, eu fui lutando.** E ontem como que a gente tá fazendo você não pode ser professora **enfim eu fui lutando**, muito, hããã, porque eu realmente sentia que eu tinha que ter uma sustentação, hããã, muito forte pra eu não meee corromper (riso). Então, eu não podia... e se eu me corrompesse profissionalmente no sentido de me render... acho que corromper não é a palavra certa, **mas corromper no sentido de fazer aquilo que não era a minha vontade, não era a minha verdade. Então, eu, eu simplesmente, hããã, eu, eu tinha que... ficar forte.**

E, enfim, apesar de tudo, ela apresentou uma contra palavra frente a toda essa situação, pois continuou sendo dona de escola, dona de casa, professora, mãe e estudante de especialização, mestrado e doutorado. Vemos, nesse caso, o princípio bakhtiniano de compreensão responsiva ativa, isto é, as palavras afetam o sujeito, o qual responde a elas concordando ou discordando do mundo que o cerca.

Nesse processo, ela também começou a dar aulas em um colégio particular, e as amarras do projeto pedagógico já todo preparado pela escola, o qual tinha de ser seguido pelos professores, trouxeram-lhe grande perturbação:

Então, então, e aí eu fui, então, lecionar no, hããã, nessa escola de inglês, que era o colegial; eu gostava bastante, mas também, depois de um tempo, eu vi que era muita coisa. E a gente tem que optar, porque, pra você fazer bem-feito, pra você poder... hã, e ali, eu não tinha, eu era muito engessada, **porque o currículo da escola era muito engessado**. Então, **eu tinha que dar aquela determinada aula naquele dia**, as provas não era... não, não eram elaboradas por mim, **as provas vinham prontas**, meus alunos tinham que descobrir o que era aquilo, porque nem sempre o que tinha na prova era o objetivo da minha aula, e eu fui ficando frustrada com aquela situação. Então, eu também abandonei.

Nesse trecho, na parte em destaque, compreendemos que Clarice frustra-se com a dinâmica da escola e com o papel que ela tinha de exercer. A concepção de educação não coincidia com a forma como ela concebe a relação professor e de aluno; em outros termos, com a crença de que a relação ensinar e aprender forma-se no processo entre o eu e outro. Não é, portanto, do ponto de vista dela, uma via de mão única, mas dialética.

Nesse mesmo tempo, Clarice já cursava o mestrado na Unicamp, o qual, posteriormente, culminou em sua entrada como docente na faculdade:

Clarice: ...eu comecei a lecionar na, era Faculdade de Letras de Itatiba ... fui convidada pra dar aula na Faculdade de Letras, eu dava aula de prática de ensino de inglês. **Então ali eu realizei mais um sonho, de trabalhar com a formação de professores de inglês...**

Nos relatos das vivências de Raquel, Clarice e Eduardo, emergem marcas importantes de que a relação com o outro, no caso a família, a escola e o ambiente profissional influenciou os depoentes a optarem pela escolha de serem professores.

Raquel: [...] naquela época, eu tinha trabalhado já, no comércio; trabalhava em loja de roupas, quando eu entrei na faculdade bem jovencinha; entrei com 17 anos para fazer faculdade. Logo em seguida, eu consegui estágio e fui trabalhar com comércio internacional. Na época, eu trabalhei na agência do Banco do Brasil, que tinha a CACEX aqui, e foi um momento bem importante, porque eles estavam implementando o Siscomex, que foi a primeira etapa de virtualização. [...] Na verdade, é bem importante, eu acho, essa coisa do comércio exterior, porque foi exatamente por esse motivo que eu fui para a vida acadêmica. Eu continuei trabalhando no comércio exterior, sempre importação e exportação. [...] E aí eu comecei ... Eu comecei não, na verdade, teve um colega... que disse olha, a Universidade está precisando de um professor para comércio exterior e eu disse para ele: “Ah, tá bom! Eu vou ver se eu lembro de alguém”. Ele disse: “Não, tô pensando em você”. E assim foi que eu fui parar lá. Fiz a inscrição para o concurso e passei, fui aprovado no concurso e comecei dar aula de comércio exterior. [...]

importante, porque uma das principais, assim... Tinha uma agenda de reuniões, eram quatro reuniões por ano, e esse grupo fazia questão de realizar essa agenda, de produzir os relatórios dessa agenda. Esses relatórios eram transmitidos para as IES. Então, cada representante ficava com essa responsabilidade de fazer a apresentação. Então, foi uma época tão rica de compartilhar experiência; de compartilhar os estudos; de fazer projeto; de militar mesmo, porque a gente participou muitas vezes com carta aberta ou com recomendação para legislação que estava sendo realizada, né. Então, esse grupo recebia, ali, consultas. A ANEC recebia do CNR e repassava para a gente, e a gente fazia pareceres compartilhados. Naquela época, a gente já usava toda essa ferramenta de gestão compartilhada, aí, do Google Drive, de todas essas coisas, de fazer reunião virtual, a gente fazia. [...] **Eu fui fazendo cursos rápidos. Fiz muita leitura, muita pesquisa, e participava do congresso da ABED. Todos os anos, eu fui participar do congresso, que era um Congresso Internacional e, acho que uma coisa que foi importante também.**

Clarice: Então, quando os professores de português entravam na classe, e começavam a, a..., meio que... desconstruir os conceitos que a gente tinha, né, há, sempre que falavam algum conceito, é... pediam pra gente... dizer o que... eu já sabia, porque eu tinha tido professores muito bons aqui sabe quem era o professor disse que vieram de Campinas. Eu tive um professor padre que foi muito bom, muito além do tempo, entende, ele era uma pessoa assim fantástica. Então, é, eu, eu me destaquei na, na faculdade, né. E, porque eu era muito estudiosa; gostava daquilo que eu tava fazendo, né; muito empolgada. [...] **Bom, aí, eu, nesse tempo aí, eu participei de vários congressos de linguística aplicada, de estudos, pesquisas. [...] foi uma colega fantástica, porque ela me empurrava, sabe.** E nós tínhamos um grupo muito bom, um grupo de Letras, era, era muito bom, e a gente se fortalecia muito academicamente e mesmo, hããã, pessoalmente. A gente tinha uma relação muito boa, era um grupo muito lindo.

Eduardo: [...] na saúde pública, **onde eu comecei a trabalhar com populações rurais vulneráveis, e eu diria que viver a práxis entre a questão teórica que eu tinha aprendido na faculdade,** com a prática dos serviços e a partir disso, eu comecei a me sensibilizar, me deslocar, com relação à saúde pública.

A vida universitária foi importante para que os depoentes optassem pela docência, já que essa vivência, o contato com outras pessoas e com outros lugares fora do curso específico, como congressos, o trabalho com pessoas vulneráveis, por exemplo, marcaram-nos e mostraram a eles caminhos que gostariam de seguir e tomar protagonismo. Nesse sentido, o contato com o outro pode ter impulsionado as escolhas profissionais dos depoentes, mostrando que o meio social em que cada pessoa participa, contribui diretamente nas escolhas de suas vidas.

6.2 A constituição do professor do ensino presencial na Educação a Distância

Quando nós nos propomos a olhar para a constituição do professor, notamos que o outro também assume um papel fundamental nas ações e nas escolhas dos depoentes, ou, até mesmo,

no direcionamento do lugar que os sujeitos precisam estar, conforme mencionam as professoras ao explicarem como chegaram a ocupar uma posição como profissionais da modalidade a distância.

Raquel: ... **Eu cheguei na educação a distância pelo lado da gestão, não da sala de aula**, porque depois eu fiquei bastante tempo, na verdade, longe da sala de aula, porque não dava para conciliar as duas coisas. **Eu fui agregando tarefas de coordenação.** [...] **Então, na verdade, eu cheguei pela porta dos fundos, assim, na educação a distância. Eu não cheguei como professora, cheguei olhando a estrutura.** [...] E, aí, eu me valia muito de cursos rápidos, né. Então, fiz muito curso rápido, não dava tempo, na verdade, não dava tempo mesmo de fazer uma pós lato sensu, nem stricto sensu, não dava nem para imaginar isso. Fiz muita leitura, muita pesquisa, e participava do congresso da ABED. Todos os anos, eu fui participar do congresso, que era um Congresso Internacional e, acho que uma coisa que foi importante também. [...]

Clarice: [...] **o tempo foi passando e eu fui convidada para sair da sala da sala presencial e ir para sala virtual, pro EaD. A princípio, eu fiquei muito chocada com aquilo;** eu fiquei, assim, como... eu fiquei chocada. Por que eu? Por que eu fui convidada? Mas aquilo também era um novo desafio pra mim e eu falei: “Não! Eu vou enfrentar, eu vou aprender e vou ver como é que funciona”. Daí, eu fui convidada para dar aula de leitura e produção de textos na EaD.

Eduardo: ...**E o meu contato com o EaD se deu no ano de 2019, na verdade, no ano de 2018, quando eu fui convidado a gravar algumas aulas para os cursos, para os módulos EaD, das residências multiprofissionais existentes na universidade, que estão ligadas à saúde materna e infantil e UTI neonatal.** [...] **Então não tive nenhuma preparação inclusive nenhuma preparação tecnológica né, no sentido das ferramentas tecnológicas ligadas no EaD, também não!** Entendeu? então assim, eu acho que tudo isso conta também dentro do processo. [...] **tudo aquilo que me causou vamos dizer assim a perda da motivação no modelo de EaD né, então eu tentei talvez através da minha experiência e não foi uma formação para o EaD, mas a mim experiências vividas como aluno e tentar reproduzir isso para evitar essas questões como professor/tutor de um modelo de EaD.**

Ao olharmos a trajetória de cada entrevistado, através de sua vida acadêmica até chegarem na EaD, vemos que cada um chegou nessa posição de forma distinta, porém, todos apresentaram dificuldades em assumir essa nova posição. Raquel, por vir da Administração e por ter saído da sala de aula e ido para coordenação, inclusive da EaD, da mesma forma, apresentou dificuldades como exposto:

“**Comecei com a coordenação do curso de administração;** pouco tempo depois, acho que dois ou três anos, assumi a coordenação do núcleo de empregabilidade também, porque ele havia sido constituído, mas não estava estruturado, então eu o assumi. Em seguida, em 2009, além desses dois, encarreguei-me ainda da coordenação do curso de administração em outra cidade. **Em 2013, eu passei a**

acumular essas funções com a coordenação do núcleo de educação a distância que, a exemplo do núcleo de empregabilidade, estava constituído, mas até aquele momento, funcionava sem muita estruturação, oferecendo apenas a disciplina de EHC (Estudo do Homem Contemporâneo), que era oferecida voluntariamente a distância – o aluno fazia se ele queria – como uma alternativa para aqueles que carregavam dependência na matéria. [...] É que eu assumi em 2013. Então, cinco anos depois de eu ter assumido que saiu o credenciamento. Então, antes de sair o credenciamento, **o que a gente podia, na legislação daquela época, era oferecer as disciplinas, os 20% lá; então, algumas disciplinas dos cursos que eram presenciais.** Foi aí que a gente investiu na estrutura para dar conta do volume, né. Então, todos os mecanismos que foram necessários para um grande volume de pessoas, de salas virtuais, de professores; a base para o volume foi construída nessa época, que era uma necessidade; **a gente teve (inaudível) oito anos.** [...] Então, na verdade, **eu cheguei pela porta dos fundos,** assim, na educação a distância. Eu não cheguei como professora, **cheguei olhando essa estrutura.** Então, **o que é que os alunos precisavam para uma boa experiência? O que é que os professores precisavam para uma boa experiência e para que fosse efetivo?** Então, toda essa infra, né, não sei se dá para chamar de bastidores, mas eu fui estudando a educação a distância por essa ótica daqui, dessa outra ótica. Então, olhando essas relações e tentando entender o que é que precisava possibilitar para que aquele relacionamento fosse eficiente.”

Observamos que Raquel é quem ficou responsável por organizar o espaço da EAD na universidade. Tudo teve início com a disciplina de Estudo do Homem Contemporâneo (EHC) e com o Programa de Formação Geral (PFG), os quais deram origem a vários itens necessários para a organização desses cursos: cronogramas, calendários, regulamentos, tutoriais. Para os professores: os primeiros manuais, os primeiros cursos preparatórios etc.

Todo esse processo, ressalta ela, foi um passo muito importante para a construção de um sistema existente dentro da universidade, o qual viabilizou um olhar para o que necessitava em termos de infraestrutura dos cursos à distância. Ademais, a visão administrativa dela foi fundamental. Todavia, quando optou em assumir a posição de professora, passou a sentir outras necessidades, outros saberes que, até então, eram vistos de outro ângulo por ela: da gestão e administração, mas não pedagógico.

E, aí, foi um segundo momento de formação, de que eu pude, aí sim, experimentar a sala de aula, como é a escrita de material didático... Foi o primeiro livro texto, vamos dizer, assim, que eu escrevi.

Em toda essa trajetória, percebemos que Raquel precisou de muitos outros para ocupar esse lugar: os cursos rápidos que buscou; as leituras que fez: “foi o momento que eu mais estudei sobre educação a distância, sobre avaliação na educação a distância, sobre interação, sobre

todos os conceitos, né, vinculados à educação a distância”; as pesquisas que realizou, e os congressos que participou, principalmente, os congressos da ABED, os quais a fortaleceram e fizeram-na pensar na necessidade de mudanças para a formação dos professores, como explicitado por Frizon (2015, p. 10193):

Considerando que as tecnologias digitais têm provocado mudanças na sociedade de modo geral, há que se considerar que a escola precisa ser redimensionada para atender as demandas atuais. Esse redimensionamento passa pela reavaliação do papel do professor, e conseqüentemente pela formação inicial dos futuros professores. Os cursos superiores de licenciaturas precisam preparar os futuros docentes para o uso eficaz das tecnologias digitais, contribuindo com o aluno no desenvolvimento das capacidades cognitivas que são requeridas para que se concretize os processos de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, Clarice e Eduardo iniciaram suas vivências na EaD sem qualquer formação, ou conhecimento nessa modalidade, conforme os enunciados “eu fui convidada para sair da sala de aula presencial e ir para a sala virtual”, e “eu fui convidado a gravar algumas aulas para os cursos, para os módulos EaD [...] não tive nenhuma preparação inclusive nenhuma preparação tecnológica né, no sentido das ferramentas tecnológicas ligadas no EaD”, demonstram. Clarice e Eduardo foram convidados pela coordenação de curso. Dessa forma, foram aprendendo na interação com os demais colegas professores que já atuavam nessa modalidade. Tais enunciados nos remetem a fala de Bakhtin (2011, p. 373) que diz:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo.

Nesse sentido, é importante destacar a presença do dialogismo e da polifonia, conceitos apontados por Barros (2007), conforme já explicitamos no capítulo dois. Barros (2007) reserva o termo dialogismo para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo o discurso. Já a palavra polifonia, ela emprega para caracterizar as muitas vozes que o compõem. Nas palavras de Raquel, de Clarice e Eduardo, essas vozes emergem, principalmente, quando os depoentes explicitam os sentimentos advindos da necessidade de ocupar lugares que não os pertencem, sem a devida apropriação. Eduardo cita que perdeu a motivação, Clarice relata o choque. Apenas Raquel se sente motivada, mas, provavelmente, por ocupar outro espaço, que era a gestão dos cursos de EaD, anterior à docência.

Frente a esses dizeres, é importante salientar que o sistema neoliberal vai se impondo aos professores sem que eles percebam, conforme evidenciam as palavras dos depoentes:

Raquel: ...Acho que isso é muito presente na minha carreira e em mim, que é verificar se está funcionando, ou seja, seria ideal, mas não está funcionando, **então vamos ver o que que a gente faz para que, em direção ao que é ideal, comece a funcionar antes de chegar lá. É dessa forma que a gente vai melhorando, vai aprimorando. Acredito que esta apropriação foi chegando com o conhecimento que viabilizava as realizações.** Nesse sentido, **ao mesmo tempo em que era a resposta, era uma apropriação, que acontecia quando aquilo respondia ao problema, isto é, se respondeu, deu certo, funcionou, tornava-se conhecimento, era incorporado; bem como, é claro, se não desse certo, também era descartado e virava conhecimento, porque você já sabia o que não fazer.**

Clarice: ...Mas aquilo também era um novo desafio, e eu decidi enfrentar, **aprender e ver como é que funcionava. Foi um momento de transição, de conflito, mas eu assumi a tarefa da educação a distância pensando em dar o melhor de mim.** ... Nesse momento de transitoriedade, de oscilação, de deslocamento, que eu tive, **eu fui levada a pensar sobre o que é que eu deveria fazer, se eu tinha alguma saída.** Aquela pergunta: “o que é que eu faço agora com o que fizeram de mim?”. **E cheguei à conclusão de que eu não podia abandonar, porque eu nem sou uma mulher de fazer isso.** Então, pelo contrário, eu decidi me manter firme. ... Foi exatamente o que aconteceu nesse momento que eu passei do presencial para o EaD, **porque também me fez mais forte.**

Eduardo: ... quando fui convidado a gravar algumas aulas nos módulos de EaD, para os cursos das residências multiprofissionais existentes na universidade, que estão ligadas à saúde materna e infantil e UTI neonatal. **Gravei cinco aulas, o que me proporcionou alguma experiência relacionada a isso,** com relação ao tempo do vídeo e à percepção de quanto essas aulas poderiam chamar a atenção do aluno, em se tratando de EaD ... Eu por exemplo trabalho muito né, é dentro da sala de aula através **desse processo de problematização problematiza e a partir dessa problematização** você compartilhar saberes entendendo que o aluno não é um uma pessoa vazia de conhecimento todo aluno tem um conhecimento né,

Aqui cabe salientar que o modelo neoliberal tem interferido no processo de formação do professor. Nessa nova situação, o professor terá necessidade de atualizações constantes, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e às novas tecnologias. Dessa forma, sua formação também merece alterações de tal forma que o prepare para a inovação tecnológica e para suas consequências pedagógicas, portanto, deve ser continuada, numa perspectiva de formação ao longo da vida (BELONI, 2015).

Os próprios cursos em EaD têm ocupado esse espaço de atualização contínua dos professores e de pessoas que já concluíram o Ensino Médio há algum tempo e que exercem

atividade profissional. Essa modalidade de ensino é, desse modo, uma forma de voltar a estudar, conciliando a graduação ou pós-graduação com a rotina diária. Diversos são os motivos que levam uma pessoa a fazer essa escolha: a flexibilidade de horários, tempo e espaço, a autonomia do estudo, os custos reduzidos, a não necessidade de deslocamento. Dessa forma, essa modalidade de estudo mostra suas vantagens em relação ao presencial.

Entendendo que essa formação passa a ter um novo sentido no modelo neoliberal, o professor não se vê preparado para atuar nesse contexto, ou desprovido de conhecimentos para realizar seu papel. Tal constatação é perceptível através dos adjetivos “motivado” e “chocado” usados por Eduardo e por Clarice.

No mundo da informação, o trabalhador não mais se define pelo emprego, mas sim por conhecimento adquirido e acumulado com a intenção de aplicar dentro ou fora de seu trabalho, no cotidiano, dentro das necessidades do mercado. A aquisição de conhecimentos extras, as atividades profissionais podem gerar um excedente de formação, ampliando a visão de mundo (LAVAL, 2019).

6.3 A relação de ensino e aprendizagem na modalidade a distância a partir da perspectiva dos entrevistados

Ao optarmos por discutir a educação a distância a partir de uma perspectiva histórico-cultural, a qual defende que a relação do homem com outro homem se dá pela linguagem e através da interação, consideramos que esse tipo de mediação é essencial para o processo de aprendizagem onde o conhecimento se constrói. Dessa forma, é importante entendermos de que forma vem ocorrendo essa relação de ensino na modalidade EaD.

Se há convergências entre os enunciados de Raquel, Clarice e Eduardo, as divergências também aparecem. Diferentemente de Raquel, que narra essa vivência na EaD com orgulho, Clarice e Eduardo mostra a decepção que tiveram ao trabalhar na modalidade EaD.

Raquel: Como professora, eu nunca achei que o aluno a distância fosse mais folgado ou que ele preferisse educação a distância por ser mais fácil. Eu não vi isso, eu nunca achei isso, porque já de saída eu percebi que não era. **Ele tinha que ter um protagonismo ali, uma disposição que não é porque era mais fácil, porque não é mais fácil, não é. Ele tem que ter a disciplina de acessar aquele ambiente, é ele ali, sozinho, não tem mais ninguém. Ao passo que, se ele vai para o ensino presencial, ele tem a convivência social como fator mobilizador daquela ação, e é uma experiência conhecida, né.** Eu simplesmente comecei a fazer a coisa funcionar, tá, vamos ver. E, aí, eu fui percebendo que você tem dentro da educação a distância, assim como você tem no ensino presencial, pra diferentes perfis, você tem que ter diferentes abordagens, conjuntos de técnicas. Assim como tem na presencial, você também tem que ter na educação a distância. Fui vendo, ali, como é que algumas pessoas aprendiam rapidamente a criar a sua presença virtual, isso

era um conceito muito explorado na época. Eu acho que ainda é uma necessidade. Se bem que já melhorou bastante, da pessoa criar essa presença virtual, né, então, ela precisa entender como participar; como se envolver nesses ritos que tem aí dentro da sala virtual; a importância dele; dessa socialização; dele assumir a sua forma de socializar com essas pessoas.

Clarice: Então, eu saí da sala de aula. Bom, quando eu trabalhava com as turmas presenciais – e eu amava preparar as atividades, preparar prova, preparar... porque a gente tinha uma certa, uma certa flexibilidade, então, a gente preparava o conteúdo, nós fazíamos isso mais ou menos com um grupo de professores das mesmas disciplinas. Então, sempre havia uma, uma interdisciplinaridade, havia uma, uma conversa entre os professores, né. Então veja, aquele distanciamento foi, no início, “tudo bem”; **podia até ser uma questão assim de, de acomodamento, mas não demorou muito pra aquilo me incomodar, porque aquele distanciamento dos alunos me trouxe um vazio muito grande e eu comecei a perceber que, para o ambiente virtual, eu não tinha a mesma expectativa, a mesma VIDA que eu tinha quando eu ia dar aula pros alunos presencialmente [...]. Eu chegava ter 150, 200 alunos dentro da sala de aula, e eu não conhecia, não era uma aula remota, era a distância, entendeu? Então, eu nunca tinha visto aqueles alunos.**

Eduardo: Então no processo de ensino e aprendizagem eu vejo que [...]dentro da sala de aula através desse processo de problematização problematiza e a partir dessa problematização você compartilha saberes entendendo que o aluno não é um uma pessoa vazia de conhecimento todo aluno tem um conhecimento né, é... e aí quando **eu vejo que quando a gente dá um feedback de uma atividade EaD é um feedback frio, vamos dizer pontual e que a gente perde esse momento da interatividade.** Apesar de ter ferramentas que podem fazer isso, ééé talvez nos ambientes digitais né, que você permite, mas o aluno, eu percebo que ele não ele ele precisa desse contato com professor e precisa desse contato com os demais alunos para que esse processo de ensino-aprendizado seja mais efetivo e que essa troca de compartilhamento de saberes seja mais efetiva, então eu vejo é...é essas questões envolvidas dentro desse modelo.

Nas vozes dos professores, observamos a frustração pela forma de funcionamento dos cursos EaD, pois o aluno é considerado protagonista de sua própria aprendizagem, mas não se leva em conta a interação desse com o(s) outro(s): colegas, professores etc. Como relata Raquel, “o aluno está ali sozinho”. Todavia, embora Raquel, inicialmente, na posição de gestora, veja o estudante como sujeito ativo, outros, como Clarice e Eduardo, questionam a situação, uma vez que eles parecem conceber que o processo de ensino-aprendizagem só ocorre quando temos a interação entre os indivíduos, ressaltando o importante papel do professor para promover a aprendizagem. Raquel começa a perceber isso após os cursos na área de Educação e seu papel de professora na EAD. Somente aí sente falta dessa interação. Clarice e Eduardo apontam a decepção por não obterem uma resposta por parte dos alunos, já que, como já dizia Bakhtin (2011), toda palavra expressada espera por uma resposta que mostre uma compreensão ativa.

Nas palavras de Raquel, devido à necessidade e à importância do papel do outro para a aprendizagem, ela encontrou outros meios para comunicar-se com os alunos:

Acho que aí tem uma... **Eu usei, né, como estratégia, comunicações particulares.** Então, o que eu via com muita insistência em comunicações coletivas, eu preferi, em algumas situações, ir pelas conversas particulares. Então, **eu mandava uma mensagem para os alunos** dizendo: “Olha a tarefa desta semana é um fórum, um fórum é como se fosse um mural ou como se você estivesse na sala de aula, você levantasse a mão e dissesse o que você pensa. Se você se sente intimidado, se você tem vergonha de fazer isso, quer mandar o seu texto para mim? Eu faço um comentário, quando você tiver segurança disso, aí você vai lá no fórum e publica”. **E, aí, com isso, acho que eu fico conquistando a confiança dos alunos** e, aí, eles começaram a perceber que era importante participar das comunicações públicas (inaudível), que aquilo fazia parte da socialização (inaudível). Com o tempo, eles sentiram a confiança de que não seriam ridicularizados, de que a sua participação seria positiva, e, aí, é que eu conseguia trazer esse pessoal para a participação. **Mas isso é muito trabalhoso.**

Outro fator que, provavelmente, leva Raquel a, inicialmente, pensar no aluno sozinho corresponde à formação dela: bacharel em Administração de Empresas. Por isso, ela vê o ensino-aprendizado de forma diferente. Porém, ao longo do processo, vai modificando o seu olhar, e isso deve-se ao fato de que:

o professor universitário aprende a sê-lo mediante a um processo de socialização [...] Isso se explica, sem dúvida devido, a inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos [...] (PIMENTA E ANASTASIOU, 2012, p. 36)

Tais considerações aparecem demarcadas em sua fala:

Tomara que os pedagogos não se ofendam comigo, mas a minha visão sempre foi... Eu acho que foi, sempre, **muito impregnada dessa minha formação**, que não é só uma formação. **Acho que é quando a visão de mundo encontra, na formação, respostas.** Assim, acho que é uma coisa assim mesmo, que eu sempre pensei bastante nos resultados e sempre estive muito à disposição da alteração para que o resultado se efetivasse. **Isso é uma coisa que é da administração, que é uma coisa prática, e acho que isso é uma coisa muito presente na minha carreira e em mim, né, que é o de funcionar.** “Tá funcionando?” “Não”. Então, “aí, seria ideal”. Então, seria ideal, mas não tá funcionando, **então vamos ver o que que a gente faz para que, em direção ao que é ideal, comece a funcionar antes de chegar lá. Então, assim, a gente vai melhorando, vai aprimorando. Então, acho que essa apropriação foi chegando como o conhecimento que viabilizava as realizações.** Acho que nesse sentido, assim, essa... Ao mesmo tempo que era a resposta, era uma apropriação. Eu acho que a apropriação acontecia quando aquilo respondia ao problema. ...Sim, na hora que respondia ao problema. Respondeu? Deu certo? Funcionou? Aí, aquilo se tornava conhecimento, aquilo incorporava. E claro, se não desse certo também, era descartado e virava conhecimento, você já sabia o que não fazer.

Ao fazer um mestrado e doutorado em educação, Raquel passou a ter mais contato com os conhecimentos pedagógicos e, portanto, (re)significa as relações de ensino e aprendizagem. Como explicitado por Libâneo (2015):

a didática é assumida como uma disciplina pedagógica indispensável ao exercício profissional, constituindo-se referência para a formação de professores à medida que investiga os marcos teóricos e conceituais que fundamentam, a partir das práticas reais de ensino-aprendizagem, os saberes profissionais a serem mobilizados na ação docente, de modo a articular na formação profissional a teoria e a prática. Constitui-se, assim, como um sistema teórico de referência para dar suporte à análise de aspectos da formação profissional de professores no que se refere à relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. (LIBÂNEO, 2015, p. 633)

Tais considerações evidenciam aquilo que Libâneo (2015) considera uma necessidade: o desenvolver e o trabalho com os conceitos específicos e pedagógicos na formação docente:

Nesse meio tempo todo, eu fiz o curso de mestrado. Eu já tinha pós-graduação, tinha feito um MBA de gestão empresarial. Foi um excelente curso, também aqui. Então, eu já tinha quando eu entrei. **Aí, depois, eu fui fazer um mestrado que foi um... uau! Assim, me colocou numa outra percepção de mundo assim, foi... Eu saí do âmbito do tecnicismo da administração, né, e fui lá para educação, e fui estudar história, historiografia, foi, assim, uma mudança radical assim.** Essa apropriação foi penosa (rss). Mas acho que foi o grande lance, porque me mostrou... **Eu acho que mudou minha visão de mundo mesmo, né, me mostrou as coisas sob outras perspectivas. Acho que foi absolutamente outra coisa.** ...Aí, depois, passados dois anos, eu fui fazer o doutorado – que eu tinha jurado que não faria (rss). Então, nesse tempo, todas essas coisas do âmbito da gestão acontecendo. Eu tava estudando e tava estudando em áreas diversas também, né. Não foi uma formação linear ali, naquele sentido de “aí, eu vou pegar, especificamente, os temas da educação a distância, né. Então, acho que foi bem plural, mas não foi penoso não; foi, ao contrário, foi legal. E acho que esse intercâmbio, assim, então, ter tido contato com esse pessoal do *stricto* foi bem importante.

Observamos, assim, que a interação entre professor e aluno são deficitárias na EaD, como nos mostra a fala dos entrevistados. Ao observamos esses trechos enunciados pelos docentes, notamos que o discurso, no contexto da EaD, entende o aluno como aquele que tem que apresentar sua autonomia e protagonismo, já que há grande dificuldade no processo de interação com os professores/tutores. Segundo Geraldi (2013, p.15), “o diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão”.

O mesmo autor ainda afirma que, dentro da relação pedagógica, o professor, dentro de sua incompletude, necessita do aluno:

Os excedentes de visão que tem o professor a respeito da continuidade do processo educativo (seus objetivos, suas finalidades etc.) e o conhecimento excedente em relação ao que conhece o aluno. Por outro lado, como a relação pedagógica se funda na aprendizagem, o professor depende crucialmente do aluno, para sua completude e sucesso como professor: do que ele conhece e do seu engajamento do projeto de futuro que lhe é exposto em cada gesto, em cada conteúdo, pois é o compromisso com o futuro que justifica a própria existência da relação pedagógica. (GERALDI, 2013, p. 18)

Ao ver que essa interação não tem ocorrido da forma desejada e esperada, cabe aqui colocarmos de que forma seria essa compressão que vem ocorrendo por parte dos alunos, através das palavras de Freitas (2013, p. 97):

A compreensão passiva é aquela que se detém apenas da decodificação de um sinal e exclui a possibilidade de resposta. Permanecendo passiva, não traz nada de novo para a compreensão do discurso, ela apenas o dubla, reproduzindo-o, ficando prisioneira dos limites do seu contexto, não rompendo a independência de expressão e sentido. O que importa realmente é a compreensão ativa, que já deve conter em si um germe de resposta. A resposta, como um princípio ativo, cria o terreno favorável a compreensão de maneira dinâmica e interessada. A compreensão amadurece apenas resposta. Compreensão e resposta se fundem dialeticamente sendo impossível uma sem a outra.

Apesar do posicionamento diferente quanto às atividades na educação a distância, mais especificamente, à ação docente, notamos que os professores tocam em um aspecto fundamental: tanto na educação, quanto todas nas relações humanas está sempre presente o outro como ser vivo e falante. E, nas vozes dos professores, emerge o que Geraldi (2013, p. 15) já apontava: “não há educação fora da relação entre o eu e o outro”. Não há educação quando se desconsidera a responsividade. Os enunciados dos professores apontam para a importância de reconhecer esse outro (os alunos) no processo educativo, buscam essa compreensão responsiva ativa. Essa atitude:

implica atuar na educação de tal modo que seja possível não só que eu exerça o papel de primeira pessoa (aquela que fala) e dá valor ao tu (aquele com quem eu falo), mas também que assegure a voz do outro (esse terceiro de quem eu/nós sempre falo ou falamos). (KRAMER, 2013, p. 32)

Nos relatos dos professores, na tentativa de dialogar com esses estudantes, mesmo que esses sejam 150, 200 alunos em uma única sala, há indícios de uma busca pela voz dos outros, bem como por assumir uma posição responsável, responsiva e ética. Nesse quesito, salienta-se que, quando Raquel vê com bons olhos a relação de ensino e aprendizagem, ela está relatando

seu primeiro momento nos cursos de EaD, quando havia poucos alunos e ela fazia o papel de professora e tutora concomitantemente. Isso confirma as conclusões às quais chegaram Nascimento, Czykiel e Figueiró (2013): em uma turma com poucos alunos e com professores já experientes na EaD, os resultados apresentaram-se similares à modalidade presencial. Todavia, atualmente, Raquel sente os mesmos problemas de Clarice e Eduardo devido ao grande número de alunos:

Raquel: Acho que aí tem uma... Eu usei, né, como estratégia, comunicações particulares. **Então, o que eu via com muita insistência em comunicações coletivas, eu preferi, em algumas situações, ir pelas conversas particulares. Então, eu mandava uma mensagem para os alunos dizendo: “Olha a tarefa desta semana é um fórum, um fórum é como se fosse um mural ou como se você estivesse na sala de aula, você levantasse a mão e dissesse o que você pensa. Se você se sente intimidado, se você tem vergonha de fazer isso, quer mandar o seu texto para mim? Eu faço um comentário, quando você tiver segurança disso, aí você vai lá no fórum e publica”.** E, aí, com isso, acho que eu fico conquistando a confiança dos alunos e, aí, eles começaram a perceber que era importante participar das comunicações públicas (inaudível), que aquilo fazia parte da socialização (inaudível). Com o tempo, eles sentiram a confiança de que não seriam ridicularizados, de que a sua participação seria positiva, e, aí, é que eu conseguia trazer esse pessoal para a participação. Mas isso é muito trabalhoso.

E agora com muitos alunos:

Raquel: Era. E eram poucos alunos na turma. A gente tinha, ali, turmas de 60 alunos. Em cada turma tinha 60 alunos. Não tinha muita gente. Então, era quem escrevia o material didático e fazia as atividades virtuais que ia lá, na sala virtual, tirar a dúvida do aluno, e se ele tinha deixado alguma dúvida no fórum. Então, talvez por isso que eu veja essa relação. Aí, agora que você me perguntou de tutoria, é que eu tô pensando que essa função trasladou. Hoje, eu tenho turmas de EAD que eu sou professora, e tem outras que eu sou a docente responsável e existe uma tutoria. **Nessas em que existe uma tutoria, e que tem muitos alunos dentro da sala, o momento que eu tenho de contato com esses alunos é pelo ambiente virtual, o momento, ali, da live, que é um canal de interação. Nem sempre tem público, nem sempre tem gente interagindo.**

Pelo fato de Clarice ser a única dos entrevistados a possuir formação em Letras e, dessa forma, apresentar uma formação pedagógica, como relatado por Libâneo (2015), ela vê a relação de ensino-aprendizagem como um processo de interação entre professor e aluno, dentro de um processo dialético em que ambos aprendem e saem mais desenvolvidos. Dessa forma, ela sente-se mais frustrada em relação aos outros, tendo em vista a falta de interação e o contato entre professor/professor e professor/aluno que ocorre na EaD:

Bom, quando eu trabalhava com as turmas presenciais – e eu amava preparar as atividades, preparar prova, preparar... porque a gente tinha uma certa, **uma certa**

flexibilidade, então, a gente preparava o conteúdo, nós fazíamos isso mais ou menos com um grupo de professores das mesmas disciplinas. Então, sempre havia uma, uma interdisciplinaridade, havia uma, **uma conversa entre os professores**, né. Então veja, aquele distanciamento... mas aquele distanciamento físico foi, no início, “tudo bem”; podia até ser um poucooo, hã, hã, uma questão assim de, de acomodamento, mas não demorou muito pra aquilo me incomodar, éee, porque **aquele distanciamento físico dos alunos me trouxe um vazio muito grande**, e eu comecei a perceber que no ambiente virtual eu não tinha, para o ambiente virtual, **eu não tinha a mesma expectativa, a mesma VIDA** que eu tinha quando eu, quando eu ia dar aula pros alunos presencialmente. ... **a minha relação com os alunos era muito fria**, porque eram muitos alunos. Eu **chegava ter 150, 200 alunos dentro da sala de aula**, e eu não conhecia, não era uma aula remota, era a distância, entendeu? Então, **eu nunca tinha visto aqueles alunos. ...** Olha, eu acho que eles viam – **não sei nem se eles viam** – o professor como, hãã, **como aquele queee tá lá do outro lado, eu acho que o professor**, hã, é aquele que sabe, é aquele que tá lá para corrigir, hãããã, mas nãooo, não com uma reciprocidade. “Eu não vou me aproximar desse professor; esse professor não... esse professor é um... **é uma, é uma coisa atrás da tela; ele, ele não é um professor**”. Eu acho que até existia um respeito pela... pelo professor, assim, no sentido de... “não, professor sabe, ele tem... ele tá lá porque ele, ele tem uma posição”, um respeito pela posição professor, né, mas não por aquilo que a gente podia, hãã, oferecer pra eles. **Eles não... simplesmente não havia uma relação, nenhuma. Era uma relação vazia**, sem, sem, hããã, **é como um som que você faz no vazio, não tem eco, vai**. É um astronauta que vai lá pro... pra Lua e de repente ele grita, não reverbera, não tem som. Assim que eu me sentia. Nas devolutivas de prova, nas devolutivas de exercício, nada.

Clarice ainda esclarece que, nesse momento, era professora de uma disciplina EaD sem a presença do tutor, isto é, ela era a responsável pelas aulas, pela condução da turma, pelos chats, fóruns etc. Ela acredita que, com a presença do tutor, a relação professor-aluno torna-se mais difícil, o que vai ao encontro dos resultados da pesquisa de Fortes (2020), os quais revelam que, na relação professor/tutor, nos cursos de EAD, ocorrem distorções que impedem uma mediação pedagógica didática.

É, não, não tinha. E eu não gostava – **eu não sei o que eu era** –, mas eu não... eles falavam: “tutor, tutor”. Só tinha eu. Eu não... “quem é a tutora”? **Eu não sou tutora, eu sou professora**. E eu não gostava. (incompreensível – entrevistador e entrevistada falam ao mesmo tempo). Eu não fiz o material didático, mas eu gostava muito do material, era bem-feito, entendeu? Um material assim... bem, muito bem-feito. É, hã, mas eu conseguiria dar aulas maravilhosas com aquele material, eu acho que o aluno aprenderia muito, mas eu não sei se eles aprenderam alguma coisa. Apesar deeee, hã, de eu estar... de eu fazer um esforço pra corrigir, pra, hã, pra dar um feedback do que eles mandavam; **não sei se eles aprenderam**.

Frente a essa situação, Clarice não mais se sentia em seu lugar de professora, não se via como professora, portanto, passou a buscar novos caminhos, dando início a um curso de doutorado em educação em busca de respostas:

Então aí, hãã, **eu, nesse momento de transitoriedade, de oscilação, de deslocamento**, que eu tive, hã, me levou a, assim, a pensar: “como é que eu... qual saída que eu tenho?; qual vai ser a minha saída?; o que que eu faço agora?”. **Aquela pergunta, né, “o que que eu faço agora com o que fizeram de mim?”**. E aí, eu não posso abandonar, eu não sou uma mulher de abandonar nada; então não vai ser isso que eu vou abandonar. Eu, pelo contrário, eu vou me manter firme.

Clarice ainda relata sobre o que ela entende de EaD. Do seu ponto de vista, a Ead não contempla a “educação”, mas apenas o “ensino”. Para ela, a educação está centrada na relação ensinar e aprender, na interação verbal como propõe a perspectiva histórico-cultural e do Círculo de Bakhtin; o ensino, por sua vez, pauta-se, segundo ela, no transmitir, como ocorria no modelo tradicional em que o professor era o transmissor do saber.

Então, eu acho queee, hããã, a gente pode chamar a EAD de ensino. Ela pode ser ensino e pode, pode haver aprendizagem. Pode haver a relação de ensino-aprendizagem. **Eu acho que não há educação. Eu não chamo EAD de educação a distância. É ensino a distância**, porque ela não traz essa... aquilo que a educação tem comooo, como objetivo. A, a própria, a própriaaaa, hããã... Eles dizem assim: que, que a educação – não vou falar – , que o EAD – que pra mim não é educação a distância, **é ensino a distância – que ela tem... ela se centra no aluno, tem o aluno como centro da, do ensino-aprendizagem**. Mas veja bem, hããã, se o material – é isso que eles pensam (tô aqui pensando) –, **que o material é centrado no ensino do aluno** e que o material, **o material que é previamente elaborado**, ele vai ser o que vai estimular a relação com o professor e o aluno, **e que o professor é um facilitador desse ensino**. Mas veja, hããã, veja bem, aí o ensino, ele é individualizado, a aprendizagem até individualizada. **E o que que a gente quer como educação? Que você... que exista socialização, que exista relação entre colegas, que exista uma aproximação com os professores, entende?**

Frente ao exposto, Clarice acredita que a EaD tem o seu papel dentro da sociedade, porém, segundo ela, o aluno dessa modalidade deveria ter vivências prévias, como, por exemplo, já ter cursado uma universidade, onde poderia passar por experiências de interação professor-aluno. Para ela, essa experiência auxiliaria esse indivíduo a se apropriar, mais facilmente, dos conteúdos apresentados pelos materiais didáticos e vídeos. A interação com o outro, mais uma vez, revela-se fundamental para a aprendizagem, mas dentro de determinadas situações concretas conforme Oliveira (1997, p.60):

[...] não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. Uma criança de cinco anos, por exemplo, pode ser capaz de construir a torre de cubos sozinha; uma de três anos não consegue construí-la sozinha, mas pode conseguir com a assistência de alguém; uma criança de um ano não conseguiria realizar essa tarefa, nem mesmo com ajuda [...] A ideia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento

que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidada, mas etapas posteriores.

Dessa forma, consoante Vigotski (2007, apud, LIBÂNEO, 2015, p. 640), esse aprendizado deve ser organizado de forma adequada para que possibilite “[...] toda uma série de funções que se encontram em estado de maturação na zona de desenvolvimento proximal”. É, por conseguinte, na interação com o professor que isso se faz, segundo Clarice:

Então, fica assim, fica uma coisaa muito vaga, **porque eu acho que aquela transferência que existe com professor, ela é muito importante pro aluno**, né, pra vida; até pra a vida futura, profissional e etc. Então, o aluno que estiver preparado, porque ele tem uma cultura de estudo sozinho, ele tem... **ele já fez outra faculdade**, ele já tem, hããã, **um desenvolvimento social, ele já tem**, hã, ele tem já... ele sabe como agir com aquele que ensina, **ele sabe como interagir...**

Apesar do exposto, Clarice explicita uma situação em que uma aluna da EAD a reconhece na sala dos professores, o que a faz ressignificar o seu papel de professora. Tal enunciado aponta para as relações dialógicas, o que Bakhtin (2011) chama de resposta tardia, uma vez que ela não obteve tais respostas durante o semestre em que ministrava essa disciplina.

E ela veio e falou assim: “professora, eu queria falar com você”. Eu falei: “pois não”. **“Você foi minha professora no EAD”**. Eu falei: “ah, é verdade?”. “É, você foi minha professora, **você deu aula para mim de leitura e produção de texto**, e eu queria dizer pra senhora que eu fiquei muito feliz, porque eu gabaritei na minha redação”. Foi umaaa, não era redação, era uma carta, uma... algum gênero que tinha que ser escrito, eu não me lembro agora. Aí eu falei: “puxa, que legal!”. Aí ela me falou do tema, e ela falou: “e a senhora escreveu que gostou”. Quando ela falou do tema, eu falei: “ah, eu sei que você é, eu gostei muito da sua redação”. Ela falou: “eu gostei do que a senhora escreveu, porque eu fui completamente contra o que tava sendo, eu argumentei, a senhora colocou que eu tinha sido firme na minha argumentação, tá, tá, tá”. **Então, você veja que pra alguém serviu**, né, pra alguém serviu, mas eu não... Isso é o quê? **De todos os alunos que eu tive em quatro anos, uma aluna deu retorno para mim, entendeu? É de chorar, né?** (riso).

Segundo Bakhtin (2011, p.272), toda compreensão plena é ativamente responsiva e uma fase preparatória da resposta. O próprio falante está determinado, precisamente, a essa compreensão ativamente responsiva: de não esperar uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma participação, uma objeção, uma execução (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes).

Bakhtin (2011) deixa claro que um traço essencial do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento, ou seja, o enunciado tem autor e destinatário, podendo ser esse

destinatário um participante interlocutor direto do diálogo cotidiano, ou pode ser uma coletividade.

No caso da modalidade EaD, esse diálogo vem ocorrendo através dos chats, fóruns, e-mails. No entanto, nesses tipos de interação, os direcionamentos podem não ser tão compreensíveis, e as ferramentas apresentadas não conseguem atingir os alunos da melhor forma, atingindo um dialogismo, que, segundo Bakhtin, não necessariamente se faz apenas no contato face a face.

Laval (2004; 2019) explica que o modelo neoliberal de educação responsabiliza o cidadão pelo dever de aprender. Nessa lógica, é obrigação dele se autodisciplinar para a sobrevivência no mercado de trabalho, bem como buscar o autoaprendizado. Essa visão desconsidera que, além do empenho do aluno, há um projeto institucional, de curso, que deve embasar a formação e dar condições para que se tenha um ensino de qualidade.

O modelo neoliberal tem influenciado, ainda, o papel do professor que deixa de ser responsável por mobilizar práticas para a construção do conhecimento e passa a ocupar o lugar daquele que apenas motiva, orienta, avalia. Nesse novo papel, o professor passa a ser parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, na busca por inovação pedagógica.

Todavia, qualquer relação de ensino, conforme expõe Smolka (2010), precisa considerar as práticas como uma dinâmica Inter constitutiva, isto é “a compreensão da produção e sentidos nos espaços de (não)coincidências que marca o trabalho simbólico, (interações, intertextos) nos possibilita pensar na dinâmica Inter constitutiva das dimensões individual, social, ideológica” (SMOLKA, 2010, p.125).

Infelizmente, para sobreviver às amarras do mundo neoliberal, a Ead é uma estratégia adotada por muitas instituições de Ensino Superior. Ao se colocar tantos alunos em uma sala, por exemplo, na maioria das vezes, apaga-se o diálogo e o silêncio impera. Conforme Bakhtin (2011, p. 342), “o capitalismo criou as condições para um tipo especial de consciência permanentemente solitária”.

Na voz de Raquel, as marcas dessa solidão aparecem quando ela diz: “Ele tem que ter a disciplina de acessar aquele ambiente, é ele ali, sozinho, não tem mais ninguém”. Nas palavras de Clarice: “aquele distanciamento dos alunos me trouxe um vazio muito grande e eu comecei a perceber que, para o ambiente virtual, eu não tinha a mesma expectativa, a mesma VIDA”, já para Eduardo “ele precisa desse contato com professor e precisa desse contato com os demais alunos para que esse processo de ensino-aprendizado seja mais efetivo e que essa troca de compartilhamento de saberes seja mais efetiva [...] eu vejo que quando a gente dá um feedback de uma atividade EaD é um feedback frio”.

Apesar desse contexto neoliberal, sabemos que a EAD é, muitas vezes, a única oportunidade de os estudantes, principalmente os de classes menos favorecidas, acessarem o Ensino Superior. Essa crença aparece nas falas de Eduardo, Raquel e no último enunciado de Clarice. O que eles sentem falta é da interação. Eduardo, por exemplo, relata que a falta de interação acaba interferindo não só nos professores, mas nos alunos também. Ele ainda comenta que muitos desistem dos cursos por sentirem falta das trocas entre aluno-professor e aluno-aluno. Segundo ele, dessa forma, há a necessidade de realizar alterações no modo de formatação dos cursos, colocando alguns encontros presenciais em que os alunos possam não só interagir com os professores, mas com os outros estudantes.

O que eu percebo nesse modelo EAD é que precisa ser um modelo que tanto quanto o aluno quanto o professor, é a necessidade que as atividades principalmente as online nela os vídeos sejam curtos até para que você tenha o melhor aproveitamento pelo aluno, Bom o que eu obtive de resultado é que aí eu posso falar um pouquinho daquilo que tipo de resultado dos alunos né, **eu vi que que existia né uma... uma... uma desistência** a partir do desenvolvimento dos módulos eu vi que o aluno que os alunos eles começavam os módulos mas muitos módulos não eram terminados no decorrer desta disciplina então uma desistência dentro do processo né, vamos dizer assim, **que isso tá ligado a uma questão talvez do estímulo** né, e isso porque essas atividades contavam pontos dentro da nota do aluno e mesmo contando ponto ocorria desistência. Então, não era um fator motivador, nem atribuindo uma pontuação, **para mim então o que eu percebo é que talvez essa falta de interatividade direta com professor em um momento presencial tenha sido a causa dessa desistente né, então porque eram aulas totalmente EAD.** Então, **aí eu percebi que a importância né, talvez que momentos presenciais ou até remotos né, se for o caso, para que você tenha talvez um uma motivação maior para o desenvolvimento das temáticas né,** e aí então, eu fiz uma comparação entre esses dois processos e eu vejo que esse processo de contato né, que tá ligado né, a questão desse contato afetivo inclusive né, o contato presencial direto afetivo tem uma relação direta com uma questão da motivação e do aprendizado e o desenvolvimento do aprendizado né, aí lógico seria entrar no teórico do Bakhtin que você vai ver exatamente desse processo de interação, de contato social. Então mais ou menos isso, minha experiência do EAD.

Dessa forma, é preciso quebrar esses preceitos neoliberais que buscam monologizar a educação. Só há vida, só há conhecimento “nesse processo de compreensão ativa e responsiva que supõe dois sujeitos, todos com direito a voz. Essa compreensão ativa é criadora, pois completa o texto do outro, tornando-se um processo de cocriação dos sujeitos” (FREITAS, 2013, p. 98).

A partir dos enunciados dos professores sobre suas percepções e suas vivências na EaD, percebemos o quanto ainda precisamos investir em uma educação a distância que, de fato,

considere as relações dialógicas e possibilite, com maior frequência, a interação humana em prol do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano cresce em um ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 1997. p. 57)

O objetivo geral desta pesquisa intitulada como “Constituição e Formação de Professores que atuam em Disciplinas a Distância no Contexto do Ensino Superior” consistiu em compreender, a partir das vozes de professores, de que forma eles que atuaram na modalidade presencial foram se constituindo para modalidade a distância. Tínhamos ainda como objetivos específicos: 1) Compreender a trajetória profissional desses professores a partir de suas histórias de vida; 2) Identificar as percepções desse professor das disciplinas a distância sobre o seu processo de formação; e 3) Analisar como esse professor tem percebido a relação de ensino-aprendizagem nessa modalidade.

Em relação ao objetivo de número um, observamos que a escolha da profissão docente ocorre já na infância, a partir das relações familiares e escolares. São escolhas que foram formando-se a partir do contato com os outros: com os colegas de classe, ou com membros da família. Assim, percebemos o quanto o outro assume, nesse sentido, um papel fundamental nas ações e nas escolhas dos depoentes, ou, até mesmo, no direcionamento do lugar que os sujeitos precisam estar, conforme mencionam os professores quando explicam como chegaram a ocupar uma posição como profissionais da modalidade a distância.

Quanto ao segundo objetivo, percebemos que muitos professores assumem as disciplinas a distância sem terem nenhuma formação ou preparo para essa atuação, o que faz com que essa formação ocorra ao longo do fazer docente, o qual é mediado pelos muitos outro(s) ao ocuparem esse lugar: ferramentas, leituras, congressos, cursos rápidos, pesquisas e a interação com os demais colegas professores que já atuavam nessa modalidade.

Orientados pelo terceiro objetivo, verificamos o posicionamento de cada um dos depoentes em relação a como compreendem as relações ensinar-aprender. Todos os professores tocam em um aspecto fundamental: a importância da interação para a educação, uma vez que, em todas as relações humanas, está sempre presente o outro como ser vivo e falante. Nas vozes das professoras de modo específico, emerge o que Geraldi (2013, p. 15) já apontava: “não há educação fora da relação entre o eu e o outro”. Não há educação quando se desconsidera a responsividade. Os enunciados dos professores apontam, por conseguinte, para a importância

de reconhecer esse outro (os alunos) no processo educativo criando condições para que ocupem um espaço da compreensão responsiva ativa bakhtiniana.

O relatado pelos professores nos desvela uma condição *sine qua non*, a qual não tem ocorrido mesmo com todas as ferramentas disponíveis pelas plataformas. A interação professor-aluno, aluno-aluno, tutor-aluno, pode evitar os altos índices de evasão desses cursos e promover um melhor ensino e aprendizagem a todos os envolvidos. Também pode-se explicitar que, de certa forma, o professor tem ocupado um lugar acantonado ao que deveria ocupar, pois o tutor que, em sua grande maioria, nem formação docente apresenta, está assumindo a posição de mediador dentro do processo de interação com os alunos.

Frente ao exposto e avaliando minha formação como bacharel em um curso de Odontologia, o que me levou à vida acadêmica, neste momento, gostaria de explicitar o meu crescimento como professor durante o curso de Mestrado em Educação. Esse período de formação possibilitou-me o contato com embasamentos pedagógicos e críticos, os quais permitiram-me entender e compreender a formação do professor ao longo de sua carreira e as relações de ensino-aprendizagem. Além disso, trouxe-me reflexões sobre a necessidade de novos aprendizados frente às novas tecnologias de informação, uma vez que, apesar de toda evolução desses recursos na educação, mais estudos fazem-se necessários, em especial, aqueles que consideram um processo de interação e mediação entre professor/aluno para que, de fato, possibilite a aprendizagem.

Percebemos, dessa forma, o quanto ainda estamos distantes de uma educação a distância que considere as relações dialógicas e possibilite, com maior frequência, a interação humana em prol do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABED, **Censo digital EAD, 2018.** Página inicial. Disponível em <[http://abed.org.br/arquivos/CENSO DIGITAL EAD 2018 PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf)> Acesso em: 29 de out. de 2019.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Gláucia Mirian de Oliveira Souza. **Ação dos Tutores e sua Relação com o Desempenho dos Estudantes em Curso de Licenciatura da Uab/Uece sob a Perspectiva da Analítica da Aprendizagem.** 2019. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2019.
- BARROS, D.L.P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2007. p. 21-38.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- COSTA, R. L. & LIBÂNEO, J. c. **Educação profissional técnica a distância: a mediação docente e as possibilidades de formação.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n.34, e180600, p.1-28, 2018.
- COSTA, V. M. F. et al. **Educação a distância x educação presencial: como os alunos percebem as diferentes características.** ESUD, XI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA. Florianópolis/SC, 2014, p. 2088-2102.
- DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Ed. Boitempo, 2016.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto. In: BERNARDES, Maria Elisa M. (Org); **Narrativas e psicologia da educação: pesquisa e formação.** São Paulo: ed Terracota, 2019.
- Diário Oficial da União. **Portaria normativa no. 11.** 2017, p.9-11.
- DOMINICÉ P. O processo de formação e alguns dos seus componentes. In: NÓVOA A.; FINGER M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- DUARTE, Márcia Marília Teixeira Alves de Souza. **A Análise das Práticas Pedagógicas de Professores da Educação Superior Presencial a partir de Experiências com a Modalidade a Distância.** 2016. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2016.
- FALCÃO, Hugo Machado. **Análise das Mediações Pedagógicas por Meio dos Fóruns no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.** 2020. 115f. Dissertação (Mestrado em educação). Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.

FARIA, A. A. et al. **A História da Educação a Distância no Brasil**. EDUCERE, X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba. PR, 2011 p. 3791-3801.

FERREIRA, N. S. A. As Pesquisas denominadas “Estado Da Arte”. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. p. 257-72.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Computador/Internet Como Instrumentos De Aprendizagem: Uma Reflexão A Partir Da Abordagem Psicológica Histórico-Cultural. In: **HIPERTEXTOS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO - MULTIMODALIDADE E ENSINO**, 1. ed., Recife, 2008. **Anais eletrônicos**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

FREITAS, M. T. A. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRIZON, V. et al. **A formação de professores e as tecnologias digitais**. EDUCERE, XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba. PR, 2015 p. 10191-10205.

FORTES, F. A. M. **Construindo mosaicos da formação docente: narrativas de graduados em pedagogia EaD em início de carreira**. 2020. 176 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.

JOSSO, Marie-Christine. “A transformação de si a partir da narração de histórias de vida”. In: Maria Elisa M. (Org); **Narrativas e psicologia da educação: pesquisa e formação**. São Paulo: ed. Terracota, 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: GASKELL, G. (org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e sim: um manual prático**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.90-113.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.

KREME, Michele de Mattos. **Olhares dos Tutores sobre o Próprio Processo de Formação Continuada: Um Estudo de Caso em Cursos de Graduação em EaD**. 2019, 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Canoas: Universidade LaSalle, 2019.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Ed. Planta, 2004.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Formação de Professores e Didática para o Desenvolvimento Humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun, 2015.

MATOS, Sidney Tanaka S. **Conceitos primeiros de neoliberalismo**. Revista Mediações. v. 13, n.12, p. 192213, Jan/Jun e Jul/Dez. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/3314/2716>.

NASCIMENTO, L. F., CZYKIEL, R. e FIGUEIRÓ, P. S., **Presencial ou a Distância: a modalidade de ensino influencia na aprendizagem?** Administração: ensino e pesquisa Rio de Janeiro v. 14 no 2 p. 311–341 abr mai jun 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. 4 ed. Ed. Scipione, 1997.

PAIVA, Luis Fernando Ferreira de. **O Papel do Tutor Virtual em EaD Construído pelas Vozes Acadêmico-Científicas em Resumos de Teses**. 308f. Tese (Doutorado em Educação). Uberaba: Universidade de Uberaba, 2020.

PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura, 2010.

PASSEGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Revista educação. Porto Alegre: v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. “Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização”. In: Maria Elisa M. (Org); **Narrativas e psicologia da educação: pesquisa e formação**. São Paulo: Ed. Terracota, 2019.

PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos, Pedro & João, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. In: **Educação e sociedade**, n.71, julho, 2000, p .45-78.

RAMOS, Alícia Felisbino. **O Trabalho do Tutor no Contexto da Reestruturação Produtiva: O Avanço das Tecnologias e a Educação a Distância no Brasil**. 2017, 198f. Tese (Doutorado em Educação). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

ROSA, Ana Carolina Pereira da Silva. **Formação docente, cultura digital e histórias de professores: uma trama com muitos fios**. 2017, 197f. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação, 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **Questões de Desenvolvimento Humano: Práticas e Sentidos**. Campinas: Editora Mercado de Letras; 1ª edição, outubro, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal:novos dispositivos, novas subjetividades**. Texto apresentado e discutido no Colóquio Foucault, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 1999. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>.

VELLOSO, Ricardo Viana. **O Papel do Tutor Virtual em EaD Construído pelas Vozes Acadêmico-Científicas em Resumos de Teses**. 2019, 182f. Tese (Doutorado em Educação). Itatiba: Universidade São Francisco, 2020.

VIEIRA, Paulo Luiz. **Formação Docente e Tecnologias Digitais: Estudo de caso da Pedagogia da Unifesp sob Enfoque Dialógico**. 2017, 256f. Dissertação (Mestrado em Educação). Guarulhos: Universidade Federal De São Paulo – UNIFESP Escola de Filosofia Ciências Humanas e Letras, 2017.

VIEIRA, Mariana Novais. **A Configuração do Trabalho Docente na Educação Superior A Distância: uma análise do trabalho do tutor**. 2019, 266f. Tese (Doutorado em Educação). Belo horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento na Idade Escolar. In: CIPOLLA-NETO, J.; MENNA-BARRETO, L. S.; ROCCO, M. T. F.; OLIVEIRA, M. K. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone editora, 2014, 333p.

WERNER. J. Concepções de desenvolvimento e aprendizagem. In: **Saúde & Educação – Desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Educação em Diálogo, 2001, p. 61-76.

WERNER. J. A Concepção histórico-cultural de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. In: **Saúde & Educação – Desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Educação em Diálogo, 2001, p. 77-82.