

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BLANCA MARTÍN SALVAGO

**ENTRELAÇAMENTOS HUMANO-AFETIVOS EM PROCESSOS INTERATIVOS
EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA EM UMA IES PRIVADA**

CAMPO GRANDE – MS
2020

BLANCA MARTÍN SALVAGO

**ENTRELAÇAMENTOS HUMANO-AFETIVOS EM PROCESSOS INTERATIVOS
EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA EM UMA IES PRIVADA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de Campo Grande, MS, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago

CAMPO GRANDE – MS
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

M383e Martin Salvago, Blanca

Entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos
em cursos de graduação a distância em uma IES privada/
Blanca Martin Salvago sob orientação Profa. Dr^a. Maria
Cristina Lima Paniago
200 p.

Tese (Doutorado Educação) -Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2020
Bibliografia: p.180-193

1. Educação a distância - Humanização. 2. Distância
transacional - Ensino superior I.Paniago, Maria Cristina
Lima. II. Título.

CDD: Ed. 21 -- 371.35

**“ENTRELAÇAMENTOS HUMANO-AFETIVOS EM PROCESSOS
INTERATIVOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA EM UMA IES
PRIVADA”**

BLANCA MARTIN SALVAGO

“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO”

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB)
Orientadora e Presidente da Banca

Prof^a. Dr^a. Terezinha Fernandes (UFMT)
Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Flaviana Silva (UESC)
Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Ruth Pavan (PPGE/UCDB)
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB)
Examinadora Interna

Campo Grande, 24 de agosto de 2020

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

Ao meu marido, Edson, meu grande
parceiro na realização dos meus sonhos!
A Daniel e Sara, meus filhos, minha maior
alegria, por quem meu coração bate feliz todos
os dias!

AGRADECIMENTOS

“O quanto feliz é uma pessoa depende da profundidade de sua gratidão” (Jon Miller).

No período destes 4 anos árduos de desenvolvimento da Tese, são muitas as pessoas que estiveram presentes com palavras de ânimo, de reconhecimento, com sugestões e orientações. Olhando agora para trás percebo que nessa caminhada de alegria e conquistas, mas também de estresse e cansaço, a presença de cada um e cada uma foi fundamental para encerrar este ciclo.

Quero começar agradecendo a Deus pelo dom da vida e por cada momento vivido na minha caminhada. Os bons momentos me fizeram mais feliz e grata e os momentos de sofrimento me fizeram mais forte e madura.

Obrigada aos meus pais, Maruja e Antonio, e aos meus tios, Tito Pepe e Manne. A eles que colocaram os alicerces do que sou hoje, a eles que me ensinaram a valorizar o estudo e a dedicação.

Obrigada aos mestres que tive ao longo da minha vida acadêmica, a começar por Doña Laura, minha primeira professora, aos 5 anos, todos foram fundamentais de uma maneira ou outra para que, por meio do seu testemunho, me encantasse com a profissão de professor.

Meus sinceros agradecimentos aos dois amigos que mais me incentivaram para tomar a decisão de iniciar o doutorado: o professor Brasdorico e o professor Jeferson. Obrigada pelas palavras de incentivo e por acreditar no meu potencial. Vocês foram muito importantes na tomada de decisão de empreender a caminhada rumo ao doutorado.

Ao professor Jeferson agradeço também a compreensão dispensada ao longo destes quatro anos no que se refere ao cumprimento do meu horário de trabalho, permitindo que participasse das atividades do Programa sempre que necessário.

Agradeço à Universidade Católica Dom Bosco que me acolheu como professora desde o ano de 1995. Obrigada pelo incentivo recebido para a formação e capacitação, inclusive com a concessão de bolsa capacitação para a realização deste doutorado.

Obrigada à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago, por ter acompanhado com carinho e dedicação cada passo desta construção. Na minha orientadora encontrei sempre uma palavra de otimismo, de confiança e de apoio.

Obrigada aos professores dos cursos de graduação a distância da Instituição pesquisada que, com prontidão e generosidade, aceitaram participar nesta pesquisa, compartilhando suas concepções e suas experiências de prática docente na Educação a Distância.

Quero agradecer também a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, em especial a Profa. Dra. Ruth Pavan. Suas sugestões de leitura foram fundamentais para a fundamentação teórica do meu trabalho.

Não posso esquecer meus colegas de turma. Meus sinceros agradecimentos pelos dois anos em que convivemos nas aulas. Tecemos discussões, fizemos reflexões importantes... A pluralidade nos ajudou a ampliar horizontes. Restaram boas lembranças muita saudade e boas amizades.

Quero lembrar e agradecer ao meu companheiro de vida e de caminhada, meu marido, Edson. Com paciência e muita compreensão soube renunciar à minha presença em muitos momentos de lazer ao longo destes quatro anos. Sempre teve palavras de incentivo e de apoio. Igualmente agradeço a meus filhos Daniel e Sara, pelo apoio e carinho de sempre.

Por último, obrigada aos amigos e familiares que sempre estiveram junto, especialmente meu compadre Edmilson e minha sogra, Fidelina.

A todos, meu MUITO OBRIGADA!

RESUMO

O presente trabalho integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande - MS. E está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia Educativa e Educação a Distância (GETED). Esta tese tem como objetivo analisar os entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância em uma Instituição de Ensino Superior privada, tomando como referência as concepções de um grupo de 14 professores que atuam na mediação pedagógica dos cursos de graduação de Administração e Ciências Contábeis dessa Instituição. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, definida como um estudo de caso. As técnicas para a coleta de dados foram questionários e entrevistas. Os questionários, com questões fechadas e abertas, foram enviados a 17 docentes e respondidos por 14. Todos os professores que responderam ao questionário se dispuseram a participar da segunda fase desta pesquisa de campo: a entrevista. Foram selecionados para a entrevista os 10 professores que tinham mais de 6 anos de experiência de atuação como docente em cursos de graduação a distância e com 6 horas ou mais de disciplinas com interação direta com os alunos. O referencial teórico deste trabalho teve como principais autores: Michael Moore, autor da Teoria da Distância Transacional; Romero Tori e Daniel Mill, para a reflexão da possibilidade de uma educação virtual, mas sem distância; a obra de Paulo Freire e Mario Kaplún, para a compreensão da educação como ato comunicativo, tendo como base a interação e o diálogo; Luiz Carlos Restrepo, Humberto Maturana e Paulo Freire, para abordar a questão do resgate da dimensão humano-afetiva e a importância da amorosidade como condição para uma prática pedagógica emancipatória; para refletir sobre a afetividade na prática docente, utilizei como base fundamentalmente Paulo Freire, Celso dos Santos Vasconcellos e Maurice Tardif. Os resultados obtidos mostram a valorização da autonomia do aluno por parte dos professores, assim como a ênfase dada pelos docentes à importância da humanização como marca que deve estar presente na interação com os alunos, junto com o conhecimento e a agilidade nas devolutivas. A interação é considerada como fator importante para gerar sentimento de pertença e assim diminuir a distância transacional em cursos de graduação a distância. Pode-se constatar também que espaço e tempo ficam visivelmente redimensionados (docência ubíqua), o qual é um fator de flexibilidade da atividade docente, desde que sejam estabelecidos os limites para evitar o risco da invasão da esfera privada e a dilatação do tempo de atividade do docente. O amor pelos alunos e pela própria prática docente, necessários em qualquer contexto de ensino, é mais necessário ainda na Educação a Distância devido à separação física existente entre os participantes.

Palavras-chave: Entrelaçamentos humano-afetivos. Educação a Distância. Distância Transacional.

ABSTRACT

This thesis is a part of the research topic “Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Education” of the Postgraduate Program in Education - PPGE of the Catholic University Dom Bosco - UCDB, Campo Grande - MS. And it is connected to the Study and Research Group of Educational Technology and Distance Education (GETED). This thesis aims to analyze the human-affective relations on the interactive processes of distance undergraduate courses at a private Higher Education Institution, considering as a reference the conceptions of a group of 14 teachers who work in the pedagogical mediation of the undergraduate courses in Administration and Accounting Sciences of this Institution. This work is a qualitative research, defined as a case study. The methods used for data collection were questionnaires and interviews. The questionnaires, with multiple choice and essay questions, were sent to 17 teachers and answered by 14 of them. All of the teachers who answered the questionnaire were willing to participate on the second part of this empiric research: the interview. In this phase, 10 teachers were selected for the interview, they had more than 6 years of experience in teaching distance undergraduate courses and were currently teaching 6 or more hours of subjects with direct interaction with students. The theoretical framework of this thesis had as main authors: Michael Moore, author of the Theory of Transactional Distance; Romero Tori and Daniel Mill to support the reflection on the possibility of virtual education without distance; the work of Paulo Freire and Mario Kaplún, to conceive education as a communicative act, based on interaction and dialogue; Luiz Carlos Restrepo, Humberto Maturana and Paulo Freire to address the issue of retrieving the human-affective relation and the relevance of *amorosidade* as a requirement for an emancipating pedagogical practice; to reflect about affectivity in the teaching practice, I adopt Paulo Freire, Celso dos Santos Vasconcellos and Maurice Tardif as fundamental basis. The results achieved show the appreciation of the student's autonomy by the teachers, as well as an emphasis by the educators on the relevance of humanization as a fundamental principle in the interaction with students, alongside the knowledge and agility on giving feedbacks. Interaction is an important factor in order to generate a sense of belonging and thus reduce the transactional gap in distance undergraduate courses. It was also identified that space and time are clearly redefined (ubiquitous teaching), which is a factor of flexibility in the teaching activity, as long as the boundaries are established to avoid the risk of invasion of privacy and the expansion of the teacher's activity time. The love for students and for the teaching practice, indispensable in any teaching context, is even more necessary in Distance Education due to the physical separation between the participants.

Keywords: Human-affective relations. Distance Education. Transactional Distance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma do desenvolvimento da Tese.....	83
Figura 2 – Localização dos polos de apoio presencial	91
Figura 3 – Profissionais envolvidos na interação com os alunos nos dois modelos	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de Graduação ofertados pela IES pesquisada.....	89
Quadro 2 – Perfil dos Professores – sujeitos da pesquisa	105
Quadro 3 – Categorias consideradas na análise dos dados.....	112

LISTA DE SIGLAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
- ADA – Ambiente Digital de Aprendizagem
- AOE – Auxiliar de Orientação Educacional
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP/UCDB – Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco
- CHA – Conhecimento, Humanização e Agilidade
- CMS – *Course Management System*
- EAD¹ – Educação a Distância
- ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
- IES – Instituição de Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LMS – *Learning Management System*
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MOODLE - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PPI – Projeto Pedagógico Institucional
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- SAE – Serviço de Atendimento ao Estudante
- SGA – Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

¹ Tem autores que utilizam a abreviatura EAD para Educação a Distância, enquanto outros utilizam EaD para Educação a Distância , reservando EAD para Educação Aberta e a Distância. Nesta tese adotamos a abreviatura EAD e deixamos EaD em citações diretas, quando assim utilizada pelos autores.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UCPEL – Universidade Católica de Pelotas

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

VLE – *Virtual Learning Environment*

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	30
3 PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE.....	59
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS.....	84
4.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA E OS SUJEITOS DA PESQUISA	88
4.2 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	101
4.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	110
5 ALGUNS ACHADOS: TECENDO ANÁLISES	114
5.1 SER ALUNO E SER PROFESSOR NA EAD.....	114
5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, COMUNICATIVAS E INTERATIVAS	133
5.3 RELAÇÕES HUMANO-AFETIVAS NA PRÁTICA DOCENTE DOS DOCENTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA	150
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	194
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO.....	196
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	199

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande - MS.

Um poeta espanhol, Antonio Machado, escrevera um poema no século passado, que contém talvez as palavras mais famosas dele: “caminante, no hay camino, se hace camino al andar” (caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar), são essas as palavras que vinham na minha mente ao longo da elaboração desta tese, com todos seus caminhos e descaminhos, com passos para frente e outros para trás. Mas aprendi que é assim que se desenvolve uma pesquisa: fazendo caminho ao andar, sem caminhos pré-definidos e com abertura a mudanças provocadas por descobertas próprias e pelas valiosas contribuições da orientadora, professores e colegas.

Nessa caminhada, a primeira proposta de trabalho foi redefinida e reconfigurada várias vezes. Houve alteração no título, na abordagem e inclusive nos sujeitos da pesquisa. Mas, conforme destaca Martins (2016, p. 180), “a pesquisa não consegue ser completamente definida a priori, pois a realidade é mais rica do que se possa prever em algum projeto de pesquisa qualquer”.

O trabalho atual se apresenta com o título “Entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância em uma IES privada”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e, como tal, a entendemos como um processo permanente, “dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 81).

Respondendo ao desafio colocado por Garcia (2011), que questiona para quem pesquisamos, para quem escrevemos, a serviço de quem está a nossa pesquisa, quem se beneficia com ela, etc., minha pesquisa está a serviço da comunidade acadêmica no geral, que se questiona a respeito da qualidade da Educação a Distância e, mais especificamente, para os que estudam e pesquisam a modalidade, os que se interessam por ela e os que nela atuam no dia a dia procurando sempre a inclusão e a formação integral de cidadãos e profissionais críticos e reflexivos.

A Educação a Distância normalmente é definida como um processo de ensino e aprendizagem mediado pelo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, em que professores e alunos estão separados espacial e temporalmente. Uma das características mais destacadas, talvez a principal, dessa modalidade de educação é a separação física existente entre professor e alunos que precisarão do uso de ferramentas tecnológicas que propiciem o diálogo e a comunicação e que facilitem a mediação no processo de aprendizagem.

A Educação a Distância – EAD tem crescido muito nas últimas décadas, tanto a oferta de cursos quanto a demanda. No último censo² feito pela Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED (2019), referente ao ano de 2018, “foram contabilizados 2.358.934 alunos em cursos totalmente a distância, 2.109.951 em cursos semipresenciais, 3.637.327 em cursos livres não corporativos e 1.278.435 em cursos livres corporativos” (ABED, 2019, p. 62).

“Os dados coletados revelam uma ascensão rápida do número de alunos em cursos totalmente a distância [...] em razão da flexibilização da oferta de cursos nessa modalidade” (*Ibidem*). Os números são expressivos e segundo o mesmo censo, o aumento foi extremamente rápido nos anos de 2017 e 2018. A demanda é, sobretudo, de parte de pessoas que se veem impossibilitadas de frequentar um curso presencialmente pelos mais variados motivos, sendo vista a Educação a Distância, como uma possibilidade de inclusão educacional e social.

O interesse por realizar a pesquisa nos cursos a distância surgiu devido à minha prática docente na modalidade e, sobretudo como Coordenadora Pedagógica dos cursos de graduação e de pós-graduação a distância desde 2005, quando a instituição pesquisada, após experiência de mais de 40 anos de oferta de cursos de graduação presenciais, decidiu começar a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância.

O interesse por estudar a temática dos entrelaçamentos humano-afetivos surgiu por vários motivos. Em primeiro lugar, por uma inquietação pessoal e profissional, por considerar que a função do professor vai além do exercício técnico. Levando em conta que

² O Censo da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) é feito a partir de dados coletados de parte de Instituições que oferecem cursos de EAD e que colaboram com a pesquisa feita pela Associação de maneira voluntária. No censo referente ao ano 2018 estão contemplados os dados fornecidos por 259 instituições (ABED, 2019).

“a atividade docente não é exercida sobre um objeto [...] mas em uma rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante [...]” (TARDIF, 2014, p. 49-50), considero importante o questionamento a respeito desses entrelaçamentos para analisar como isso se dá na modalidade a distância, em que os sujeitos estão fisicamente distantes.

Por outro lado, concordamos com Vasconcellos (2011): sem absolutizar os aspectos negativos, há de se reconhecer que nas últimas décadas o processo de desumanização se intensificou por vários motivos e, na sua análise, destaca o desmantelamento social: crise de valoração, intolerância, exclusão, etc.; desmonte material e simbólico da escola: instituições sem condições adequadas pelo descaso dos dirigentes, avaliações em larga escala, queda do mito da ascensão social por meio do estudo; desvalorização social do professor: baixa remuneração, condições precárias de trabalho, etc.; currículo disciplinar instrucionista: currículo seriado e como instrumento de poder; avaliação classificatória e excludente: preocupação com a nota, nem sempre com a aprendizagem, preocupação em cumprir o programa e “aluno tratado como coisa a ser classificada e não como ser humano a ser formado” (VASCONCELLOS, 2011, p. 20).

Como professora orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, percebo a importância da proximidade com o aluno: a interação frequente o uso de linguagem amigável, o incentivo ao aluno que empreende a tarefa árdua da escrita na elaboração do TCC. Percebo que é muito importante, para o bom andamento da orientação e para ter mais chances de chegar à conclusão do trabalho com sucesso, que o aluno sinta que pode contar com a ajuda do orientador, sentir sua proximidade, sabendo que não está sozinho, mesmo que o curso seja a distância e não conte com a possibilidade de encontros presenciais para a orientação.

Como Coordenadora Pedagógica, tanto nos momentos de formação docente, como nas conversas informais ao longo do semestre, continuamente discuto com os coordenadores de curso e com os professores a necessidade de cuidar a dimensão humano-afetiva na interação com os alunos, coisa que só é possível com uma maior proximidade por meio da interação, mas sabendo que não basta com multiplicar as interações, é muito importante a qualidade das mesmas, tanto no que se refere ao conteúdo quanto à forma.

Na literatura, encontram-se muitos estudos (por exemplo, ALMEIDA, 2003; VALENTE, 2014; FARIAS, 2013) a respeito das tecnologias utilizadas na EAD, e como

estas podem ajudar na interação e comunicação entre professores e alunos. Porém, são menos frequentes os estudos a respeito da relação humana e afetiva entre os participantes de um curso no contexto virtual.

Tão importante como escolher a tecnologia adequada a cada atividade é cuidar da dimensão humano-afetiva que deve estar presente nas diversas interações, com a finalidade de não cair numa relação mecânica, sem vida, que em lugar de minimizar a distância acabaria distanciando ainda mais, gerando sensação de isolamento e abandono.

Na Educação a Distância, a maior parte da comunicação é escrita e assíncrona, característica que pode dificultar a comunicação, caso não haja certa habilidade, sobretudo de parte do professor, para conseguir criar um espaço de diálogo aberto, com flexibilidade, uma relação em que o professor e o aluno sejam afetados mutuamente. O professor, portanto, não deve desconsiderar a dimensão afetiva para poder ajudar o aluno na motivação e contribuir à construção de um espaço mais humano, onde as pessoas se fazem presentes mesmo virtualmente. Aprendizagem e processo de humanização se entrelaçam na relação professor-aluno.

A esta inquietação pessoal, une-se uma inquietação da Instituição em que atuo como docente. Trata-se de uma Instituição privada e confessional, que tem como missão “Promover, por meio de atividades de ensino, pesquisa, extensão e pastoral a formação integral fundamentada nos princípios cristãos, éticos e salesianos, de pessoas comprometidas com a sociedade e com a sustentabilidade” (PDI 2018-2022, 2017, p. 12).

Consoante com essa preocupação, no ano 2014 a Instituição começou a rever o modo de ensinar e aprender na Universidade como um todo, tanto nos cursos presenciais como nos cursos oferecidos na modalidade a distância. A partir desse ano, nos períodos de formação docente, o tema abordado foi o perfil de docentes que a Instituição pretendia desenvolver para viabilizar um novo jeito de ser professor e de ser Universidade, mais humano, mais solidário e mais comprometido com a formação integral dos estudantes e com realidade atual dos alunos. Esse anseio acabou se concretizando no novo Projeto Pedagógico Institucional – PPI, documento que fora desenvolvido ao longo do ano de 2018 e que contém quatro objetivos educacionais, nos quais vi refletida minha inquietação pessoal:

- a) Formar pessoas dentro da visão de mundo do humanismo cristão, as quais tenham na solidariedade o fundamento de suas ações;
- b) Formar profissionais comprometidos com a ética e o bem comum;
- c) Promover processos educativos que propiciem criatividade, inventividade, produção de ciência, tecnologia e que contribuam para a transformação da realidade em prol de um modelo econômico-social orientado para a vida;
- d) Formar pessoas que reconheçam a pluralidade da sociedade, a diversidade como uma riqueza, a sustentabilidade como caminho, e que promovam a superação de toda a forma de preconceitos e discriminações (PPI, 2018, p. 08).

A Instituição entende o conhecimento como um processo intersubjetivo, em que a formação técnica não é suficiente e que uma educação integral supõe a acolhida do aluno nas diferentes dimensões humanas, reconhecendo o caráter social de todo e qualquer processo formativo. “Por meio de um processo pedagógico no qual o estudante é protagonista [...] é que a universidade vai formar o profissional e cidadão responsável, comprometido, crítico, participativo e ético” (PPI, 2018, p. 15).

Portanto, pode-se concluir que o tema desta tese está em sintonia e vai ao encontro da missão e da proposta pedagógica da Instituição em que atuo como professora e como Coordenadora Pedagógica dos cursos na modalidade a distância.

Segundo Chizzotti (2009), a delimitação do problema a ser pesquisado não pode ser entendido como resultante de uma afirmação prévia formulada pelo pesquisador. Nesse caso, os dados seriam recolhidos como comprobatórios da previsão inicial. Ao contrário, o problema da pesquisa é um obstáculo percebido de modo parcial e fragmentado. Percebido esse problema, a pesquisa consiste num processo sistematizado de estudo e pesquisa buscando respostas para o mesmo.

Saviani (1980, p. 20) ainda destaca que o fato de ter uma questão desconhecida não constitui um problema, “mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema. Algo que eu não sei não é um problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema”. A necessidade subjetiva de conhecer é o que leva à escolha do problema concreto como objeto da pesquisa.

Portanto, pode-se afirmar que o problema da pesquisa é algo que incomoda, que provoca inquietação no pesquisador e que o leva a querer conhecer mais e se aprofundar no

assunto do ponto de vista teórico e, por meio da pesquisa, poder elucidar possibilidades de resposta, com uma maior compreensão do assunto, em profundidade e em extensão. Trata-se também de uma inquietação que não é apenas individual, podendo, por meio dos seus resultados, colaborar com outros sujeitos, principalmente docentes e pesquisadores, que partilhem do mesmo interesse.

Assim, levados pelo interesse em conhecer como superar a distância transacional³ no processo de interação para construir espaços virtuais mais próximos e humanos, queremos pesquisar os entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância em uma Instituição de Ensino Superior privada.

Para responder a esse problema, traçamos os objetivos que orientaram as leituras, os estudos, as discussões e toda a pesquisa realizada ao longo dos últimos anos. O objetivo geral que nos propomos é: analisar os entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância em uma IES privada.

Esse objetivo desdobra-se em outros mais específicos, que são: analisar quais as concepções que os professores dos cursos de graduação a distância têm a respeito do que é ser professor e aluno na Educação a Distância; compreender como o docente desenvolve suas práticas pedagógicas na EAD com possibilidades interativas e comunicativas; analisar as implicações das relações humano-afetivas na prática pedagógica dos professores dos cursos de graduação a distância.

Toda pesquisa tem uma base epistemológica, todo pesquisador estuda e analisa seu objeto de pesquisa a partir de uma matriz epistemológica na qual se apoiam suas análises. Por teoria entendemos “a construção de um sistema de representações capaz de articular diferentes categorias entre si e de gerar inteligibilidade sobre o que se pretende conhecer na pesquisa científica” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 29). Entendemos a teoria como sistema aberto, com relação ao qual o pesquisador deve manter uma relação de desenvolvimento e não de resultado final. Não entendemos as teorias como “sistemas estáticos, aos quais se deve assimilar todo o novo conteúdo” (*Ibidem*, p. 30).

³ No referencial teórico abordamos com mais detalhe o que Michael Moore defende com a Teoria da Distância Transacional. Segundo Moore (2002), mais importante que a distância física, geográfica é a distância transacional: sensação de distância, isto é, a distância psicológica e comunicacional, que é uma variável relativa e que independe da distância física. Em qualquer processo de ensino e aprendizagem pode se encontrar distância transacional, inclusive no ensino presencial.

Inspirada em Paulo Freire, nesta pesquisa, adoto uma postura crítica e emancipatória, pois considero que as teorias críticas são fundamentais para a humanização da educação como um todo e, em específico, para a humanização da Educação a Distância, considerando o aspecto afetivo essencial para a formação do ser humano integral, entendendo que o processo de humanização é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e para uma compreensão integral do mesmo.

Segundo André *et al* (2010, p. 157), “a tessitura do referencial teórico pode ser representada pela metáfora de uma rede. Em suas tramas trançam-se e entrelaçam-se as análises feitas acerca das ideias e dos autores principais referenciados pelo pesquisador”.

O objeto desta pesquisa é “entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância em uma IES privada”. A pesquisa envolve, portanto, sujeitos construindo conhecimento em diálogo e interação, com tensões, conflitos, emoções, afetos e desafetos, acordos e desacordos. Esse contexto da educação faz com que a realidade estudada seja complexa, mais ainda quando se trata de cursos em que os sujeitos estão separados física e espacialmente.

O estudo tem como principais autores para a fundamentação teórica da pesquisa: Michael Moore (2002), autor da Teoria da Distância Transacional; Romero Tori (2017) e Daniel Mill (2012, 2018) para a reflexão da possibilidade de uma educação virtual, mas sem distância; a obra de Paulo Freire (1981; 1987; 2016a; 2016b; 2017) e Mario Kaplún (2002), para a compreensão da educação como ato comunicativo, tendo como base a interação e o diálogo; Luiz Carlos Restrepo (2001), Humberto Maturana (2004; 2005) e Paulo Freire (1981; 1987; 2016a; 2016b; 2017) para abordar a questão do resgate da dimensão humano-afetiva e a importância da amorosidade como condição para uma prática pedagógica emancipatória; para refletir sobre a afetividade na prática docente, utilizei como base fundamentalmente Paulo Freire (1981; 1987; 2016a; 2016b; 2017), Celso dos Santos Vasconcellos (2011), Maurice Tardif (2001; 2014) e Maurice Tardif e Claude Lessard (2014).

Esses são os principais autores nos quais baseamos nossas reflexões. Tem outros muitos que também contribuíram a provocar o pensamento, definir os caminhos da nossa pesquisa e a tecer nosso texto. Paraíso (2014) fala de articulação de saberes, o que exige “invenção de outros e novos territórios” (p. 35). Na pesquisa, utilizamos teorias, saberes e experiências de outros autores, que ao serem incorporados a uma nova pesquisa, ganham

novos significados, resultando em uma composição heterogênea: “o recorte é uma operação feita com pequenas partes [...]. Quando colamos, não restauramos a unidade, porque o que queremos é mesmo a junção de diferentes [...]. Tudo que cortamos vem para nossas pesquisas de modo ressignificado pelo efeito da colagem” (*Ibidem*, p. 36). Para esse processo de incorporar as reflexões e teorias de outros autores, é importante que a leitura seja cuidadosa e demorada, “para vermos o que combina e o que não combina com nossa ‘epistemologia’” (*Ibidem*, p. 38).

É nesse sentido colocado por Paraíso que consideramos adequado o uso da primeira pessoa do singular (referido à autora desta pesquisa) ou do plural (considerando uma construção em conjunto com a professora orientadora), pois a composição feita tem como resultado uma ressignificação dos textos e teorias incorporadas, pois estão incorporadas a um contexto diferenciado e com intencionalidade singular. Talvez foi em nome de uma pretensa objetividade na pesquisa, que às vezes se pensa que o uso da terceira pessoa seria mais adequado para deixar o texto na impessoalidade. Mas neste trabalho utilizamos a primeira pessoa, assumindo a autoria do trabalho e a responsabilidade pela condução e resultados da pesquisa realizada (OLIVEIRA, 2014).

Como parte da pesquisa para o desenvolvimento da tese, é importante fazer o estado do conhecimento, pois dá ao pesquisador informações relevantes quanto ao que outros pesquisadores já trabalharam, qual foi o foco, metodologia e principais resultados. Segundo André (2009, p. 43), o estado do conhecimento fornece uma “síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento [...] fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber”.

Usando as palavras de Paraíso (2014, p. 37), o pesquisador tem que “montar, desmontar e remontar o já dito”. É necessário saber o que já foi dito, analisado e produzido em trabalhos similares anteriores para encontrar outros caminhos a explorar e trilhar, outras análises e problematizações que venham a complementar os trabalhos já feitos.

Com o objetivo de conhecer as produções científicas relacionadas ao meu objeto de estudo, fiz um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para realizar a pesquisa, inicialmente introduzi os descritores “Humanização da Educação” e “Educação a Distância” e selecionei apenas as Teses, mas, mesmo assim, o resultado foi de 109 Teses. Refiz a pesquisa, mas desta vez, introduzi os descritores “Humanização da Educação” e

“Distância Transacional”, selecionando apenas as Teses. Com estes descriptores, o resultado foi de 11 teses.

Considerando que a Teoria da Distância Transacional de Moore é própria da Educação a Distância - mesmo que não exclusiva -, e que levar em conta essa Teoria é fundamental para que se possa falar de humanização no contexto da educação a Distância, considerei que poderia ficar com os resultados da segunda pesquisa. Acessei o resumo de cada uma das teses para fazer uma seleção dos trabalhos em que a humanização da educação e /ou a Distância Transacional não fossem apenas palavras que aparecem no resumo, mas que fossem o foco da pesquisa, ou que pudessem ajudar na minha pesquisa, por serem assuntos afins.

Após uma primeira análise, selecionei seis teses que considero importantes para uma primeira aproximação a trabalhos anteriores que tiveram objetos de pesquisa semelhantes, citados a seguir na ordem cronológica:

- Estruturação e avaliação de uma disciplina de Bioquímica a distância baseada no modelo de aprendizagem colaborativa, de Daniela Kiyoko Yokaichiya. Tese de Doutorado em Biologia Funcional e Molecular, defendida em 2005, na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Yokaichiya (2005), na pesquisa intitulada “Estruturação e avaliação de uma disciplina de Bioquímica a distância baseada no modelo de aprendizagem colaborativa”, aborda alguns assuntos dos quais se aproxima nosso trabalho: analisa o nível de distância transacional do curso pesquisado, relacionando a rigidez/flexibilidade da estrutura com a forma de interação/diálogo estabelecida no curso; a percepção da Presença Social pelos alunos na interação estabelecida nas ferramentas de comunicação, e a sua relação com a satisfação gerada. Segundo a autora, os alunos pesquisados manifestaram preferir as atividades síncronas em detrimento das assíncronas, pois dão “margem ao despertar de sentimentos de Presença Social” (YOKAICHIYA, 2005, p. 194).

- Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distância na perspectiva da complexidade, de Vanessa Ribas Fialho. Tese de Doutorado em Letras, defendida em 2011, na Universidade Católica de Pelotas – UCPEL.

Fialho (2011), em seu trabalho intitulado “Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distância na perspectiva da complexidade”,

analisa uma disciplina do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhol a distância e de que forma essa disciplina “proporciona a formação de uma comunidade virtual e de uma comunidade de prática, analisando indícios de grande colaboração entre os membros da comunidade e de que forma essa colaboração contribui ou não para a efetivação da comunidade e para a aprendizagem a distância” (FIALHO, 2011, p. 21). Para a análise, a autora baseia-se na perspectiva da complexidade, na teoria da distância transacional de Moore (2002) e nas comunidades virtuais e as comunidades de prática e a colaboração em massa.

A autora apresenta como conclusão de sua pesquisa que “a distância transacional, em muitos momentos, foi diminuída pela interação de seus membros”.

Mesmo que o trabalho não foca diretamente a questão da humanização da educação, aborda elementos que são muito importantes para poder atingir a humanização em cursos a distância: o diálogo e a formação de comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. Portanto, meu objeto de pesquisa se aproxima desta pesquisa pelo viés da interação e do diálogo como fundamentais para a superação da distância transacional e, portanto para a humanização da educação a distância.

- Processo avaliativo de tutores a distância em um curso de Pós-Graduação e reflexões sobre mudanças de condutas, de Vanessa Battestin Nunes. Tese de Doutorado em Educação, defendida em 2012, na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Nunes (2012), em sua tese, “Processo avaliativo de tutores a distância em um curso de Pós-Graduação e reflexões sobre mudanças de condutas”, analisa o processo de avaliação da tutoria a distância, em um curso de Pós-Graduação em Informática na Educação. O foco do trabalho é o tutor a distância. Os tutores foram analisados por vários olhares: alunos, professores, tutores presenciais e autoavaliação. O processo avaliativo visava auxiliar os tutores a distância a compreenderem melhor sua função no curso e identificar falhas em sua atuação. O desempenho dos tutores foi analisado de maneira quantitativa e qualitativa.

O referencial teórico desta tese se aproxima do referencial que será utilizado no meu trabalho de pesquisa: Piaget (tomada de consciência); Vygotsky (mediação na ZDP), Freire (diálogo e afetividade), Moore (distância transacional), Reis (avaliação 360 graus); Alarcão (escola reflexiva), Belloni (avaliação educacional) e Lück (gestão participativa).

Dando especial destaque para Paulo Freire e Michael Moore, fundamentais no meu embasamento teórico.

- Estudo de caso em Educação a Distância: análise dos pressupostos da Teoria da Distância Transacional a partir das relações observadas em cursos livres, de Cristina de Oliveira Maia. Tese de Doutorado em Química Biológica, defendida em 2013, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

A tese de Maia (2013), com título de “Estudo de caso em Educação a Distância: análise dos pressupostos da Teoria da Distância Transacional a partir das relações observadas em cursos livres”, é do Programa de Química Biológica da UFRJ e faz um estudo da Teoria de Moore da Distância Transacional, refletindo sobre as relações entre as variáveis da teoria de Moore: diálogo, estrutura dos programas e distância transacional. O estudo considerou as interações realizadas entre os estudantes de um curso livre. Para a análise foram utilizados critérios quantitativos e estatísticos. A pesquisa conclui que o diálogo – chamado pelo autor de controle do cursista – e a estrutura do curso – chamado pelo autor de controle do professor – influem inversamente no nível encontrado de distância transacional.

- Fatores de presença de ensino, social, cognitiva e afetiva em cursos a distância, de Cristiane Borges Braga. Tese de Doutorado em Educação, defendida em 2016, na Universidade Federal do Ceará – UFC.

Braga (2016), na tese que tem como título “Fatores de presença de ensino, social, cognitiva e afetiva em cursos a distância” discute qual o conceito de presença e identifica os elementos do contexto formativo relacionados às presenças de ensino afetiva, social e cognitiva. O trabalho tem o objetivo de pesquisar as múltiplas formas e manifestações de presença e presencialidade, visando destacar os fatores que favorecem a percepção de presença. Entre os resultados obtidos, a autora destaca que fatores relacionados à comunicação e à relação pedagógica entre professor e estudantes favorecem a diminuição da distância transacional. Além disso, estimular a colaboração mediante a interação entre os estudantes, autonomia, autoaprendizagem, diálogo, flexibilidade de tempo, estrutura do programa são considerados nesse estudo como variáveis que repercutem diretamente na percepção dos mais variados tipos de presença, dentre elas: presenças de ensino, afetiva, cognitiva e social.

Meu objeto de pesquisa se aproxima do assunto abordado nesta tese, pois, para a humanização da educação a distância, é fundamental minimizar a sensação de distância (Teoria da Distância Transacional) e contar com outros tipos de presença, já que precisa prescindir da presença física.

- A humanização da Educação: a influência da pessoa do professor, de Marilise Brockstedt Lech. Tese de Doutorado em Educação, defendida em 2017, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

A tese de Lech (2017), do Programa de Educação da PUCRS, intitulada “A humanização da Educação: a influência da pessoa do professor” apresenta uma pesquisa desenvolvida com gestores, estudantes e professores de uma escola privada, do município Passo Fundo – RS. Mesmo que a pesquisa não tem como foco o processo de humanização no contexto da Educação a Distância e foi desenvolvida com sujeitos do Ensino Fundamental, considero de interesse para meu trabalho, pois um dos objetivos da pesquisa foi buscar “de que modo a emoção pode contribuir para a educação e humanização dos sujeitos, no sentido da ampliação da consciência humana” (LECH, 2017, p. 146). Segundo a autora (2017), os resultados da pesquisa evidenciam o perfil de professor que é valorizado pelos alunos, com suas principais características: “as qualidades pessoais dos professores, como a alegria, a confiança, a humildade e a empatia [...], consideradas de grande influência na formação humana dos estudantes, provocando as marcas em suas memórias afetivas” (LECH, 2017, p. 147). Em questionário aberto aplicado aos professores, estes demonstram possuir “conceitos bem definidos sobre o que significa a palavra Educação e a expressão Consciência Humana; também reconhecem a relação entre esses dois temas no que se refere ao papel do professor [...] e que suas falas são congruentes com as ações que desenvolvem” (*Ibidem*, p. 148). No referencial teórico, a autora se utiliza de autores importantes para o embasamento da nossa tese, por exemplo, Damásio (1996; 2000), Freire (1974; 1996; 2001), Maturana (1998; 2000; 1016).

Após análise do estado do conhecimento, podemos observar que os autores se aproximaram do assunto abordado na nossa tese, compartilhando o interesse pela humanização da educação e pelo estudo e compreensão da distância transacional na Educação a Distância, por uma compreensão ampla do conceito de presença. Mas nenhum desses trabalhos aborda a concepção dos professores a respeito dos entrelaçamentos humano-afetivos na prática docente em cursos de graduação a distância. Portanto, o tema e

a abordagem aqui apresentada complementam os trabalhos anteriores, contribuindo com um novo viés.

Uma vez apresentada nesta introdução a proposta de pesquisa com a justificativa, objetivos, base epistemológica e o estado do conhecimento, nos itens a seguir, desenvolveremos o nosso trabalho com o seguinte roteiro:

No segundo capítulo, abordo a Educação a Distância, sua definição e compreensão como processo de ensino e aprendizagem em que há uma distância física e espacial, para, a partir daí, entender a Teoria da Distância Transacional, proposta por Moore (2002), e a sugestão de Tori (2017) de falar de uma educação sem distância. Abordamos também a autonomia do aluno, uma das variáveis que mais influencia para a diminuição da distância transacional, e a comunicação virtual com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC na mediação pedagógica desenvolvida nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem de cursos a distância.

No terceiro capítulo, abordo o dualismo razão-emoção, por considerar que no processo de humanização é imprescindível o resgate da dimensão afetiva, esquecida e preterida por séculos de primado da razão. O dualismo perpassa também as instituições escolares e acaba influenciando a relação professor-aluno e a maneira de entender as instituições de ensino, o currículo, a aprendizagem, o que é ser professor, sua atividade e o processo de sua formação, por isso, centro a atenção na dimensão humano-afetiva na prática docente. Dentro deste mesmo capítulo, ainda abordo a comunicação como práxis e a educação como ato comunicativo. Com base na educação dialógica, abordamos a educação entendida não como um ato comunicativo de mão única (educação bancária), mas como ato comunicativo multidirecional, que tem como base a compreensão do diálogo como práxis, como exigência existencial.

No quarto capítulo, apresento a metodologia que guiou nossos passos no caminho que vai se definindo no dia a dia da atividade do pesquisador: começo abordando a natureza da pesquisa: um estudo de casos de caráter qualitativo; características da Educação a Distância na Instituição pesquisada e dos seus cursos de graduação, em específico, dos cursos de Administração e Ciências Contábeis; os sujeitos da pesquisa e seu perfil na Instituição; as técnicas utilizadas na coleta de dados: questionário e entrevistas, os passos para a análise dos dados coletados, assim como os cuidados tomados para que todo

o processo da pesquisa de campo fosse desenvolvido mantendo a ética e sem prejuízo dos sujeitos pesquisados.

No quinto capítulo, abordo a análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa empírica. Após a transcrição das entrevistas, os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas foram lidos e relidos para proceder à classificação do material por categorias que iam emergindo como recorrentes. Posteriormente, os assuntos foram agrupados ao redor dos três objetivos que nos propomos analisar neste trabalho para assim, proceder à análise dos dados. A seguir especificamos quais as categorias utilizadas prioritariamente para responder a cada um dos objetivos desta tese.

Na primeira seção deste quinto capítulo, com o intuito de responder ao primeiro objetivo da pesquisa (analisar quais as concepções que os professores dos cursos de graduação a distância têm a respeito do que é ser professor e aluno na modalidade a distância), analisamos as concepções dos professores a respeito das características do aluno e do docente na Educação a Distância. Para fazer esta análise selecionamos as categorias “autonomia do aluno”, “ansiedade dos alunos”, “organização do tempo” e “motivação”, para abordar as concepções dos docentes a respeito do perfil dos alunos na modalidade da Educação a Distância. Para analisar as concepções dos professores pesquisados a respeito do docente nesta modalidade, escolhemos as categorias “interação com os alunos”, “interação com os pares”, “planejamento pedagógico” e “equipe multidisciplinar”.

Na segunda seção, com o intuito de responder ao segundo objetivo da pesquisa (compreender como o docente desenvolve suas práticas pedagógicas na EAD), analisamos as concepções dos professores a respeito da interação com os alunos, do redimensionamento do tempo na prática docente e das especificidades da comunicação em cursos virtuais. Para analisar as percepções a respeito da interação, nos centramos nas categorias de “participação dos alunos”, “diálogo” e “escuta dos alunos”; para entender o redimensionamento do tempo na prática docente, utilizamos as categorias “agilidade na correção”, “docência ubíqua” e “flexibilidade de tempo”; finalmente, com o intuito de conhecer a concepção e experiências dos professores a respeito da comunicação no ambiente virtual, utilizamos as categorias “comunicação assíncrona”, “falta de olho no olho” e “ferramentas de comunicação”.

Na terceira seção deste capítulo, com o intuito de responder ao terceiro objetivo da pesquisa (analisar as implicações das relações humano-afetivas na prática pedagógica dos

professores dos cursos de graduação a distância), analisamos as concepções dos professores a respeito da distância transacional, escolhendo as seguintes categorias: “distância física”, “periodicidade de encontros” e “humanização” e “agilidade na comunicação”. Essas foram as principais categorias utilizadas na análise de como os professores pesquisados concebem e vivenciam a distância transacional e a importância da humanização da relação com os alunos como elemento fundamental. Foi analisada também a concepção dos docentes cm relação às características que permeiam as inter-relações no ambiente virtual. Para esta análise, foram utilizadas as seguintes categorias: “flexibilidade/rigor”, “netiqueta” e “autoridade/autoritarismo”.

Considerando o conjunto dos dados e das análises realizadas, observamos que os docentes dos cursos de graduação a distância pesquisados são conscientes da importância dos entrelaçamentos humano-afetivos nos processos de interação com os estudantes. Apesar de sentirem às vezes a falta do contato físico, presencial, adotam estratégias na prática docente para superar ou minimizar a distância física. Percebemos grande esforço por parte dos docentes em tentar equacionar de maneira equilibrada a relação entre autonomia do aluno, autoridade do professor, flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem. A interação professor-alunos ocupou bastante espaço na reflexão e nos depoimentos dos docentes como elemento essencial na humanização: a escuta do aluno que leva o docente a considerar o estudante na sua individualidade.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

“A tecnologia não pode, não deve
e não substitui o amor de ninguém”
(Joristela Queiroz)

A palavra educação tem sua origem na língua latina *educatione*. “A palavra educar descende da raiz latina *ducis* (guia, chefe) e é decalcada do verbo *ducere* (conduzir, comandar), que originou *educere* (conduzir para fora de) e *educare* (criar, formar, instruir)” (BITTAR, 2018, p. 195). A educação é uma prática tão antiga quanto a própria humanidade. Trata-se de um conceito amplo que inclui tanto a formação desenvolvida dentro de uma instituição de ensino quanto a que se realiza fora destas nos grupos sociais e no ambiente familiar. Portanto, “educação constitui tudo aquilo que é aprendido ao longo da vida dos seres humanos, ou seja, em suas práticas sociais, uns com os outros, já que em sociedade não existe *eu* desprovido de *nós*” (*Ibidem*, grifos do autor).

De maneira ampla, a Educação a Distância é normalmente definida como uma modalidade de educação. Segundo Mill (2018b), a Educação a Distância é mais uma maneira de organizar o processo de ensino-aprendizagem. A legislação, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), prevê que o processo de ensino-aprendizagem pode ser organizado de diferentes maneiras de modo a atender públicos diferenciados. E, no Art. 80, a lei diz: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

A Educação a Distância – EAD é concebida como modalidade de educação diferente da educação presencial. Convencionalmente classificamos os cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior como presenciais ou a distância, modalidades normalmente contrapostas na sua definição e descrição, enfatizando sempre a distância como distintivo mais característico do processo de ensino e aprendizagem que não conta com a presença física de alunos e professores num mesmo local e ao mesmo tempo (TORI, 2017).

De fato, o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB), define a Educação a Distância, no seu Art. 1, como:

Art. 1 [...] 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 (BRASIL, 2005).

Segundo Tori (2017, p. 32), “a aproximação (do aluno com o conteúdo, do aluno com o professor ou do aluno com os colegas de aprendizagem) é condição necessária, mas não suficiente, para que ocorra aprendizagem”. Sendo assim, a educação a distância seria um paradoxo: se a aproximação é condição necessária, um modelo educacional em que a distância é característica primordial parece, à primeira vista, que seria um contrassenso. E, aparentemente, pode parecer que o caminho mais simples e óbvio para superar esse paradoxo, essa barreira da não aproximação física, seria colocar todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, alunos e professores, em um mesmo espaço físico. Mas essa não é a única possibilidade.

Leffa e Freire (2013) destacam que a distância, de alguma maneira, se mede pelo tempo que é necessário para vencê-la. A distância deixa de existir com a internet, pois permite a comunicação síncrona de um lado a outro do planeta. “Antigamente as distâncias eram maiores porque os meios de transporte eram mais lentos. Com a introdução da locomotiva, do automóvel e do avião, o mundo foi ficando cada vez menor, chegando à redução máxima com o advento da internet” (p. 22).

A Educação a Distância não é algo novo, pode-se falar de educação a distância desde o momento em que professor e aluno não compartilham o mesmo espaço e tempo para participar de uma aula. São muitos os termos utilizados para os processos de ensino e aprendizagem em que não há presença física de professores e alunos num mesmo espaço e tempo. “Existem terminologias diferentes para conceitos semelhantes, dependendo se o foco é mais nos aspectos tecnológicos ou mais próximo do potencial pedagógico” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 08).

Para entender a evolução e a variedade de modelos, os autores normalmente falam de ondas ou gerações, marcadas pelo uso de diferentes tecnologias, mas as etapas não podem ser consideradas como algo estanque. Ainda hoje se ofertam cursos nos formatos de EAD das etapas ou gerações anteriores (PALHARES, 2009).

Moreira e Schlemmer (2020) distinguem as gerações que se podem distinguir no avanço do Ensino a Distância até chegar a poder falar de Educação a Distância.

Alguns autores (FARIAS, 2013) falam que as Epístolas de São Paulo, escritas às comunidades de cristãos da Ásia Menor para complementar a formação quando o apóstolo Paulo não se encontrava mais fisicamente presente entre eles, poderiam ser consideradas o início da educação a distância.

Com a invenção da imprensa por Gutenberg, a partir do século XV a escrita e a produção e divulgação de material escrito começa a ser mais acessível e menos caro (BERRAVEIRA *et al.*, 2012), supondo um marco importante na cultura ocidental por possibilitar a disseminação da produção científica e posteriormente o surgimento da EAD.

Seguindo a classificação de Moreira e Schlemmer (2020), destacamos a seguir as gerações de Ensino a Distância, começando com os cursos por correspondência. No século XVIII, nos Estados Unidos já se tem notícias da primeira experiência de oferta de curso não presencial (NUNES, 2009). No Brasil, segundo Alves (2011), os primeiros registros de educação a distância são de início do século XX, quando o Jornal do Brasil anuncia profissionalização por correspondência para datilógrafos, em 1904.

Os cursos por correspondência supõem, então, o primeiro passo no desenvolvimento. A distância entre aluno e professor era superada fundamentalmente com o envio de material didático impresso, com pouca ou nenhuma possibilidade de interação com o professor e muito menos havia possibilidades de interação com os outros estudantes. O aluno tinha que ser, na prática, um autodidata.

Esta geração do ensino a distância se manteve até “meados do século XX, quando a rádio e a televisão começaram a conquistar popularidade” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 11). Nesta segunda geração já é possível a substituição ou complementação do material impresso com materiais educacionais em outras mídias, via rádio ou televisão. A introdução dessas mídias permite maior possibilidade de aproximação entre os envolvidos, podendo encurtar a sensação de distância introduzindo a voz por meio do rádio, o som e a imagem por meio da televisão e vídeos. Aumentam também as possibilidades de interação, mesmo que ainda de maneira muito limitada e unidirecional, pois estes meios permitem comunicação apenas assíncrona, com significativo lapso de tempo entre uma comunicação e sua resposta. Outra limitação é que os estudantes estariam ainda privados da interação com os colegas.

Com estas mídias “tinha-se a comunicação de mão única, com base numa transmissão que era instantânea, rápida e eficiente, quando feita do centro para a periferia, mas lenta ou inexistente quando tentava retornar da periferia para o centro” (LEFFA; FREIRE, 2013, p. 26). Apesar da limitação do rádio e da televisão, o uso destas mídias na educação supõe já uma possibilidade de material didático mais atrativo, animado, colorido, não se limitando apenas à leitura de material impresso. Com essas experiências começa a aumentar o interesse pela EAD. “Um momento importante nessa segunda geração é a criação das universidades abertas de educação a distância, influenciadas pelo modelo da *Open University*, fundada em 1969” (MATTAR, 2011, p. 05).

A terceira fase da evolução chega com o uso de computadores ainda sem conexão à internet, por meio de uso de CD-ROM. A alta capacidade de armazenamento do CD-ROM faz com que esta seja considerada uma mídia com grande potencial para a EAD no final do século XX. Nesta fase, a flexibilidade já é maior, pois o estudante pode fazer seu horário de estudo e conta com maior portabilidade, mas a interação ainda se limita à possibilidade de interagir com o conteúdo, sem interação com os professores e com os pares (VALENTE, 2009).

Para Moreira e Schlemmer (2020), é no final da década de 1990 que, com o desenvolvimento dos primeiros Ambientes Virtuais de Aprendizagem, “[...] começa a surgir o que chamamos de Educação a Distância, que consiste em utilizar as tecnologias da Internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra” (p. 13). Dessa maneira, segundo os autores, se abrem novas possibilidades para superar os paradigmas tradicionais, baseados na oferta de instrução. “A Educação a Distância é a interação constante entre os sujeitos, as tecnologias e a informação e não havia razão para que a EAD imitasse o que poderia ser realizado em sala de aula presencial, ou pelos meios anteriormente utilizados para o Ensino a Distância” (*Ibidem*).

O termo de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) surge na virada do século XX. Na literatura encontram-se diferentes terminologias, “muitas vezes utilizadas como sinônimos de AVA, tais como *Course Management System* (CMS), Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA) ou *Learning Management System* (LMS), *Virtual Learning Environment* (VLE) e Ambiente Digital de Aprendizagem (ADA)” (MACIEL, 2018, p. 31). Porém, o termo AVA é o mais recorrente. Trata-se de ambientes de

aprendizagem criados a partir das tecnologias digitais e a internet é o meio de difusão e comunicação. Nesses AVAs, “a interação e mediação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem são realizadas por uma série de recursos de comunicação e interação, via internet. Neles [...] são possíveis a gestão educacional, a viabilização de processos de ensino-aprendizagem e a disponibilização de conteúdos” (*Ibidem*).

Então, nas últimas três décadas, com o aumento da comunicação por meio de computadores agora ligados à Internet houve proliferação de tecnologias educacionais com o propósito de oferecer ambientes educacionais on-line (TELES, 2009), ambientes que agora, são mais colaborativos. A marca desse tipo de comunicação é a possibilidade de integrar várias mídias e o enorme potencial criativo (MENDONÇA, 2013). Aqui, já, em lugar de transmissão do centro para a periferia, como na etapa anterior, temos a busca por demanda, com a possibilidade de que o leitor escolha o que for de seu interesse em cada momento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 pode ser considerada o divisor de águas na EAD no Brasil, pois antes da LDB, os cursos a distância careciam de qualquer apoio legal (LEFFA; FREIRE, 2013) e a partir dessa década, já com o apoio na legislação, começa o aumento da oferta e da procura por cursos na modalidade a distância.

Para Leffa e Freire (2013, p. 13), “a evolução da língua não acompanha a evolução da tecnologia e acabamos criando um descompasso entre a língua que falamos e o mundo em que vivemos”. Isto é, com o advento da internet, seria um anacronismo continuarmos falando de educação a distância, sendo que contamos com meios de comunicação e com tecnologias interativas que podem aproximar. Segundo os autores, “permanece o desafio de dar conta de um mundo novo com palavras antigas: a EaD não cabe nas palavras que usamos para descrevê-la” (*Ibidem*).

Com a introdução do uso da Internet e suas ferramentas de informação e comunicação, as possibilidades de interação síncrona e assíncrona entre os participantes em um curso a distância se multiplicam exponencialmente, facilitando a comunicação e a interação e o envolvimento dos alunos, tanto com o conteúdo, como com os outros participantes: com os professores e com os colegas. A interação agora passa a ser também com ferramentas síncronas, ficando a comunicação mais viva, dinâmica e rápida e propiciando aprendizagem colaborativa e maior sentimento de pertença e de presencialidade.

Falamos em possibilidades e potencialidades que a internet traz porque o uso da internet e suas ferramentas não garante que realmente no processo de ensino e aprendizagem virtual haja interação ou aprendizagem colaborativa. As possibilidades têm que se concretizar em propostas pedagógicas que viabilizem a interação, que incentivem a educação dialógica para não empobrecer e reduzir as possibilidades a uma sofisticação da educação bancária. Por isso falamos em potencialidades que se abrem, pois a concretização ou não vai depender de múltiplas variáveis em cada caso.

Como já foi destacado, não se faz educação sem se estabelecer relação entre as pessoas, sem encontros e interações. A educação é, por excelência, um processo relacional, no entanto, há muitas maneiras de estabelecer relações e também há outras maneiras de se fazer presente, que não a física.

Romão (2008) questiona a maneira unívoca de entender a distância, as relações e os encontros:

Há, no entanto, encontros e encontros, distâncias e distâncias. Educação com distância parece possível e é até positiva. Distância [...] para respirar, para refletir, para silenciar e escutar os ruídos do silêncio educativo. Educação com isolamento, ausência de vínculos, sem que o encontro seja transformado em relação, não é educação. Por isso, insistimos, é necessário identificar de que encontro, de que distância estamos falando (ROMÃO, 2008, p. 101).

Para que haja educação, seja qual for o contexto em que vai se desenvolver, é necessário que haja uma mediação entre dois ou mais agentes. Na medida em que os mecanismos de mediação sejam capazes de propiciar interação entre os sujeitos separados geograficamente, a distância não deve ser um obstáculo para a aprendizagem (LEFFA; FREIRE, 2013).

Como já destacamos, a distância espacial e temporal, que separa aluno e professor, é característica marcante nas definições que normalmente encontramos a respeito da Educação a Distância. Mas, podemos nos perguntar com Maia e Mattar (2007, p. 15): “Afinal, o que significa a palavra ‘distância’ nessa expressão?” quais as implicações da separação física e temporal?

Se comparado à educação presencial, a distância faz com que a comunicação tenha características bem diferenciadas. Na modalidade chamada “a distância”, existe uma separação no espaço, pois o aprendizado não fica restrito às atividades desenvolvidas nas paredes de uma instituição física de ensino, e uma separação temporal, pois mesmo que possa haver algumas atividades síncronas, em que professores e alunos precisam estar conectados ao mesmo tempo para a comunicação acontecer, na Educação a Distância normalmente predominam as atividades assíncronas, que permitem maior flexibilidade a professores e alunos.

Não sendo uma comunicação presencial, as palavras escolhidas para a comunicação escrita, assim como os recursos de imagens, são muito importantes, pois é por meio desses elementos que o interlocutor poderá entender o “tom” da conversa. Na comunicação face a face, entendemos muitos sentimentos observando e interpretando os gestos faciais, a postura corporal e o tom de quem fala. Na comunicação escrita, isso tudo fica reduzido e se a comunicação não for clara, pode resultar em mal-entendidos e no distanciamento dos envolvidos por possível incompreensão da mensagem.

Segundo Moore, com a separação física e temporal na Educação a Distância, surge uma distância psicológica que precisa ser superada para evitar possíveis ruídos na comunicação. Esta distância psicológica é o que Moore denomina de distância transacional (MOORE, 2002, p. 02). A distância física e/ou temporal entre alunos e professores é um fato na Educação a Distância, mas o mais relevante é saber se essa distância afeta ou não no processo de ensino e aprendizagem, quais são as implicações nesse sentido. Portanto, não se trata meramente de uma questão geográfica, mas de uma realidade que tem impactos pedagógicos (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Segundo Moore (2002), essa distância transacional não é uma variável absoluta e sim relativa, pois varia em cada situação e para cada aluno. E acrescenta: “A grande questão e propósito da teoria da Educação a Distância é resumir as diferentes relações e a intensidade destas relações entre duas ou mais das variáveis que compõem a distância transacional, especialmente o comportamento de professores e alunos” (*Ibidem*, p. 03). Portanto, a distância transacional não é uma grandeza que possa ser medida, trata-se bem mais de uma percepção subjetiva, e consequentemente relativa, na interação dos alunos com o professor, dos alunos entre si ou dos alunos com o conteúdo (TORI, 2018).

Ou seja, segundo a teoria da distância transacional, o importante não é a distância física, geográfica, que há entre professores e alunos, “mas sim as relações pedagógicas e psicológicas que se estabelecem na EaD. Portanto, independentemente da distância espacial ou temporal, os professores e os alunos podem estar mais ou menos distantes em EaD, do ponto de vista transacional” (MAIA; MATTAR, 2007, p. 15). Segundo a mesma teoria, em qualquer processo de ensino e aprendizagem pode-se encontrar distância transacional, inclusive no ensino presencial.

Nesse sentido, Tori (2017, p. 59) faz uma distinção interessante: na física clássica as distâncias se podem medir com exatidão em metros, porém, na educação não dispomos de parâmetros claros e bem definidos para medir distâncias nas relações interpessoais. No mundo virtual, a distância e a proximidade, estar longe e estar perto podem ser entendidos e vivenciados de maneira diferente ou similar, dependendo da situação, bastando um clique no mouse para mudar essa situação (FÉLIX, 2012).

O sucesso da Educação a Distância está imbricado com outros muitos fatores, uns dependem dos programas institucionais, outros estão mais relacionados à atitude que adotam alunos e professores. Para Moore (2002), são três as variáveis que influenciam para que haja uma maior ou menor distância transacional. Essas variáveis são o diálogo educacional, ou seja, a interação entre alunos e professores e entre os alunos entre si; a estruturação dos programas educacionais e a autonomia do aluno. Em programas com menor distância transacional, os alunos recebem orientações por meio do diálogo com os professores, enquanto que em programas com distância transacional acentuada, “os diálogos são escassos ou inibidos, pois os materiais didáticos são estruturados para que possam fornecer as orientações, as instruções e o aconselhamento [...]” (PELLI; ROSA, 2016, p. 29).

“O nível de estruturação do programa de um curso se refere à rigidez ou à flexibilidade de seu projeto em termos de objetivos, estratégias e métodos” (TORI, 2017, p. 62). Em uma aula transmitida por televisão, por exemplo, o nível de estruturação é alto, pois tudo foi previamente planejado e não há muito espaço para a participação dos alunos, fazendo com que aumente a distância transacional, isto é, a sensação de distância. O contrário ocorre quando os alunos têm espaço para a participação, a interação e o diálogo (*Ibidem*).

Portanto, podemos afirmar com Moore (2002), que qualquer que seja a dinâmica de ensino-aprendizagem, um dos fatores mais importantes para a redução da distância transacional é que haja possibilidade de diálogo entre professor e alunos e a extensão em que esse diálogo acontece. Na Educação a Distância fala-se em presença virtual para falar da maneira de se fazer presente no ambiente virtual, apesar da distância geográfica.

A expressão “presença virtual” contém dois termos que parecem ser antagônicos à primeira vista. Como podemos definir o que é virtual? Segundo Lévy (1996), opor o virtual ao real é fácil, mas é enganoso, pois o virtual não significa ausência de realidade ou de existência, muito menos pode se identificar com algo ilusório. A palavra virtual tem sua origem na palavra latina *virtualis*, que por sua vez deriva de *virtus*, que significa força, potência. O autor ilustra essa afirmação colocando o exemplo da árvore, que se encontra virtualmente presente já na semente. Portanto, virtual opõe-se a atual e não a real. “Virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes” (LÉVY, 1996, p. 15).

E podemos nos perguntar também: o que seria a presença? Segundo Valle e Bantim (2018), a filosofia dedica-se, há 26 séculos, à reflexão sobre essa questão.

Mais do que uma condição necessária de uma modalidade educacional específica – que exigiria para as duas figuras da relação pedagógica uma sincronicidade de tempo e de espaço -, a presença deve ser entendida como uma “disposição” [...] a ser “conquistada” tanto na proximidade quanto na distância. Afinal, como não é possível educar “na ausência”, um “certo tipo de presença” do sujeito sempre é requerido, a cada vez que se fala em educação humana (VALLE; BANTIM, 2018, p. 519-520).

Os mesmos autores destacam que expressões frequentemente utilizadas, como *prestar atenção* e *distrair-se* indicam que há diversas maneiras de se fazer presente/ausente em qualquer contexto de ensino.

Valente (2018, p. 239) fala de um “estar junto virtual” para se referir à abordagem de Educação a Distância que “propõe que o processo de construção do conhecimento do aprendiz é fruto da reflexão sobre a atividade que ele realiza no seu contexto de vida ou ambiente de trabalho, tendo como suporte a presença virtual do professor ou de colegas mais experientes”. A internet permite que as interações entre professor e aprendizes e

também entre aprendizes sejam intensas, sendo possível que o professor acompanhe os alunos e que esteja junto deles, mesmo virtualmente (VALENTE, 2018).

Segundo Valente (*Ibidem*, p. 241), “a intensa interação que se estabelece no estar junto virtual pode ser associada à Teoria da Distância Transacional [...], que estabelece a relação entre a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores e a natureza e o grau de autonomia do aluno”. Quanto mais intensa é a interação, o estar junto no ambiente virtual, maior é a imersão do estudante, levando a uma identificação com o curso e a um sentimento de pertença, diminuindo a sensação de distância: distância transacional.

Segundo Valente (2011), Wedemeyer propôs o conceito de aprendiz e aprendizagem independentes e utilizou o termo “estudo independente” para falar da Educação a Distância no Ensino Superior. Moore, influenciado pelo Wedemeyer, destacou a questão da autonomia do aluno como fundamental, percebendo que o aluno, que estuda a distância, comparativamente tem que ter um maior grau de responsabilidade e disciplina na condução das atividades educacionais (VALENTE, 2011), pois não tendo o vínculo presencial com a Instituição de ensino, se o aluno não tiver disciplina para o estudo, organizando o tempo, criando um hábito de estudo, se familiarizando com o ambiente virtual de aprendizagem e as especificidades da modalidade, corre o risco de desanimar e até abandonar o curso.

Mas o que deve se entender por autonomia? É preciso não confundir autonomia com autodidatismo. Autonomia não significa deixar o aluno isolado, abandonado à sua própria sorte, para ele se virar sozinho.

Etimologicamente, a palavra autonomia vem da junção de duas palavras gregas (*autos* = por si mesmo, próprio e *nomos* = lei) e significa a capacidade de se autogovernar, “o poder de dar a si mesmo a própria lei” (PUCCI; CERASOLI, 2018, p. 67). Segundo os mesmos autores, o conceito de autonomia tem longa trajetória, desde Platão e Aristóteles e ganha força na modernidade com Maquiavel e com Lutero (séc. XVI), com Rousseau e, sobretudo, com Kant (séc. XVIII). Para Kant, “o indivíduo autônomo, por meio da razão e da coragem, rompe os laços de sua menoridade e, com ousadia, constrói a si mesmo no contexto da sociedade em que vive, [...] assume o compromisso de ser senhor de si mesmo” (*Ibidem*).

Para Freire (2016a), a autonomia é essencial no ato de educar. O aspecto dialógico e ético é fundamental para a construção da pedagogia da autonomia. O respeito à autonomia, assim como à dignidade de cada educando, para Freire é um imperativo ético, não um favor que é feito ao aluno. “[...] A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 2016a, p. 59).

O respeito à autonomia do outro supõe um reconhecimento do seu ser outro, diferente, com o qual se abre ao diálogo em uma postura não autoritária, mas de respeito e reconhecimento. Para Freire, a assunção de nós mesmos e da própria autonomia não supõe a exclusão dos outros. “É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*” (FREIRE, 2016a, p. 42, grifos do autor). Daqui que Machado (2017) fala do paradoxo autonomia/dependência na obra de Paulo Freire, pois, como seres de cultura, somos necessariamente dependentes. Portanto, “ser autônomo é ter a capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude” (*Ibidem*, p. 53).

Conforme Vasconcellos (2011), não dá para pensarmos em autonomia sem liberdade. Para o autor, “o sujeito autônomo é aquele que internalizou valores e vai agir de determinada forma não em função do exterior, do que pode ganhar ou perder, mas por um apelo interno: se não fizer, não estará bem consigo mesmo” (p. 112). No contexto educativo, a autonomia não pode ser pensada sem espaços de liberdade. A conduta do aluno depende sobremaneira do modo como é tratado pelo professor, devendo ser visto como uma construção processual.

No contexto da Educação a Distância, é comum falar da autonomia do aluno se referindo à flexibilidade que o aluno tem de poder organizar livremente o tempo assim como as ações de aprendizagem. Portanto, “a noção de autonomia no contexto educacional refere-se à independência do estudante para realizar aprendizagem em ritmo, lugar e forma próprios” (PUCCI; CERASOLI, 2018, p. 66). O poder de decisão que o aluno tem na realização de um curso é o que determina sua autonomia (TORI, 2018).

Para Moore e Kearsley, a autonomia do aluno quer dizer que “os alunos têm *capacidades diferentes* para tomar decisões a respeito de seu aprendizado. A capacidade de

um aluno de desenvolver um plano de aprendizado pessoal” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 245, grifos do autor).

Há uma estreita relação entre a autonomia que se requer no aluno e a estruturação do programa. Quanto maior é a definição da estrutura do programa, menor será a possibilidade de que o aluno possa desenvolver sua autonomia e vice-versa, pois quando a estruturação é grande, tudo ou quase tudo já vem predeterminado, restando pouca margem para a iniciativa do aluno.

Abordagens humanistas são mais dialógicas, menos estruturadas e conferem maior autonomia ao aluno, enquanto estratégias comportamentalistas baseiam-se em mecanismos de instrução programada, com o máximo de controle do processo de ensino-aprendizagem por parte do professor e, consequentemente, com pouca ou nenhuma autonomia oferecida ao aluno (TORI, 2017, p. 62).

A dificuldade vem pelo fato de que nem todos os alunos conseguem ser autônomos, nem têm a capacidade cognoscitiva nem emocional que se requerem para que seja possível falar de se autodirigir. “A liberdade constitui uma condição necessária, mas não suficiente para a autonomia. Ademais, a autonomia está mais para se revelar controlada e dependente do que independente e livre” (*Ibidem*). Isso significa que um bom exercício da autonomia não consiste em prescindir, da relação e interação com os outros, professor e colegas. Aliás, é condição da autonomia a capacidade de relação e interação.

Quando a pessoa percebe que não tem autonomia, isso pode causar perda da autoestima e desmotivação para a realização das atividades educacionais. Por outro lado, o aluno não pode cair na autossuficiência: “Ter a consciência de que ninguém se basta a si mesmo é um bom começo. Este parece ser um requisito fundamental para começar a exercer a autonomia” (ROMÃO, 2008, p. 124-125). A abertura à interação, participação e cooperação é fundamental para um bom exercício da autonomia do aluno.

Na EAD, a interação acontece mediada pelo uso de uma tecnologia, mas não se pode afirmar que a autonomia é garantida pelo mero uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC.

A palavra tecnologia tem sua raiz nos termos gregos *technê*, que significa arte, ofício, e *logos*, argumento, estudo a respeito de algum assunto. Na sua origem, segundo

Blanco e Silva (1993), a palavra referia-se a termos técnicos, utensílios, máquinas, que, durante milênios, apesar de suas contribuições e avanços, foi desconsiderada em favor do saber intelectual. É no século XVIII quando começa uma aproximação entre o saber prático (saber técnico) e o saber intelectual dos teóricos. Assim, a tecnologia passa a ser considerada como a aplicação de conhecimentos científicos na resolução dos problemas do ser humano, visando facilitar a vida do mesmo.

Segundo Bertoldo e Mill (2018, p. 596), tecnologia pode ser definida como “aquilo que põe em movimento a realidade (humana e não humana), levando-a a produzir ou a trazer à existência continuamente aquilo que não existia, por meio de entidades como matéria, energia, informação, forma, estrutura, leis, procedimentos, processos [...]”.

Considerando essa definição de tecnologia, deduzimos que não é de agora que o homem se utiliza de tecnologias no seu dia a dia. Um machado, uma tesoura, um pente, uma caneta... também são tecnologias; inclusive o quadro preto e o giz, objetos normalmente relacionados à educação tradicional, também são tecnologias.

O uso das tecnologias foi transformando a maneira do ser humano se relacionar com seu meio. Talvez na contemporaneidade se sintam mais os efeitos do seu uso, devido ao impulso tecnológico das últimas décadas em que os avanços são rápidos e se manifestam em transformações progressivas e profundas dos hábitos do nosso dia a dia: comunicação, medicina, engenharia, transportes... todos os setores da economia e das relações sociais se veem influenciados diretamente pelo uso das tecnologias (BLANCO; SILVA, 1993).

Na contemporaneidade, as tecnologias digitais de informação e comunicação inserem o ser humano em um contexto em que os limites da comunicação humana são totalmente ampliados, superando a barreira de espaço e tempo. No contexto educacional sentem-se também essas mudanças já vivenciadas nas relações sociais, causando a impressão de que tudo e todos estão conectados em rede. A rede é uma possibilidade tecnológica de aproximação das pessoas entre si e com a informação. “Quem está *on-line* está sempre, potencialmente, mais próximo da informação desejada, de novos conhecimentos, de novos relacionamentos, de caminhos nunca antes percorridos, de um novo mundo a ser explorado” (MENDONÇA, 2013, p. 21).

Segundo Castells (2015), uma das alterações mais significativas na sociedade informacional e na sociedade em rede se refere à compreensão do espaço e do tempo. O

autor fala de espaço de fluxos, em contraposição ao espaço físico, e de tempo intemporal, em contraposição ao sequenciamento do tempo cronológico: “O espaço de fluxos se refere à possibilidade tecnológica e organizacional de praticar simultaneidade sem contiguidade [...] à possibilidade de interação assincrônica em determinado tempo, a distância” (CASTELLS, 2015, p. 80).

São muitas as possibilidades que se abrem no processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, tanto no contexto do ensino presencial, como na EAD. Mas a implantação de propostas que integrem o uso desses recursos tecnológicos ainda é um desafio, pois não se trata apenas de instrumentalizar a educação, de munir as instituições de ensino com equipamentos tecnológicos. Para a implantação da tecnologia no processo educacional, é necessário que previamente haja uma formação dos docentes que “inclua um componente crítico-reflexivo a fim de capacitar o docente para que este saiba *por quê, para quê, quando e como* usar a tecnologia no processo educacional: uma formação tecnológica” (LOPES, 2005, p. 128, grifos do autor).

O contexto de ensino e o uso de quaisquer tecnologias não determinam a proposta pedagógica de um curso. Também aqui se pode reproduzir um modelo de educação bancária, baseado na transmissão de informações, sem espaço para a intervenção reflexiva e com senso crítico dos alunos, mantendo assim uma relação hierárquica entre emissor e receptores e uma comunicação unidirecional: do professor para os estudantes.

As tecnologias são condição necessária, mas não suficiente, para falar da instauração de novas práticas educacionais. Utilizar ferramentas tecnológicas não significa inovar o processo de ensino e aprendizagem, pois se precisa de competência pedagógica, apenas a competência tecnológica não é suficiente (MENDONÇA, 2013).

Castells (2005, p. 17), afirma que “a tecnologia é condição necessária, mas não suficiente para a emergência de uma nova forma de organização social baseada em redes”. Assim também, trazendo para o campo educacional, podemos afirmar que o uso da tecnologia ou ter acesso a ela no processo de ensino e aprendizagem não é suficiente para poder falar de mudança que seja significativa para aprendizagem dos estudantes.

A mera instrumentalização dos espaços não basta, como também não seria suficiente uma formação dos docentes apenas instrumental, que capacite os professores para a utilização tecnicamente correta, mas sem levar à reflexão do por que usar, com quais

objetivos, em que momentos, para evitar um uso irreflexivo e acrítico, como se o fato de inserir qualquer uso de qualquer tecnologia em qualquer proposta metodológica já fosse uma vantagem pedagógica (LOPES, 2009). Nesse sentido, a autora alerta para não cair em dois extremos: o fascínio pela tecnologia que pode levar a pensar que o uso da tecnologia no contexto educacional é a solução para todos os problemas. Nesse caso, segundo Lopes (2005, p. 128), “o que poderia ser explorado como vantagem acaba originando fracasso, pois as expectativas [...] não se concretizam” por falta de integração da tecnologia a uma proposta metodológica.

Essa problemática também se observa na Educação a Distância, não dá para simplesmente transferir as práticas do ensino presencial para o espaço virtual. A dinâmica é diferente, pois aqui o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC são indispensáveis na mediação pedagógica do dia a dia do professor.

A mediação pedagógica pode-se definir como “a atitude e comportamento do professor ao apresentar e tratar um conteúdo/tema que ajude o educando a compreender e lidar com as informações até produzir conhecimento e mesmo a interferir em sua realidade” (CRUZ, 2018, p. 429). Portanto, a mediação pedagógica implica que o professor adote a postura de incentivador, facilitador.

No âmbito da Educação a Distância, “o conceito de mediação pedagógica surgiu [...] no contexto da “pedagogia progressista” e em contraponto à abordagem tecnicista, hegemônica nos anos 1970. [...] Visa à emancipação baseada em estratégias e técnicas planejadas para colocar o foco no aluno, nos objetivos de aprendizagem” (CRUZ, 2018, p. 431).

Na EaD, a mediação pedagógica adquire relevância, pois, por causa da separação física, exige a utilização de “recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes diferentes dos convencionais – pautados na exposição oral e no contato face a face” (SOUZA *et al.*, 2008, p. 331). Com a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na EAD e com processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos em ambientes virtuais de aprendizagem, “a função mediadora do professor tomou um forte impulso, pelas possibilidades e também pelas exigências da configuração desse novo ‘espaço’” (*Ibidem*).

Segundo Prado (2006, p. 103), no contexto de um curso a distância, “quando a mediação pedagógica é orientada por uma visão que dicotomiza o processo de ensino e

aprendizagem, seus elementos - materiais, atividades e interação - são tratados isoladamente". Neste caso, quando o foco se coloca no ensino, a mediação pedagógica enfatiza a elaboração de materiais didáticos e, ao contrário, quando o foco é colocado na aprendizagem, são privilegiadas as interações (*Ibidem*).

Portanto, é necessário que haja uma articulação entre o ensino e a aprendizagem, sem dicotomizar o processo. O professor que entende como o aluno aprende poderá criar condições para ensinar "por meio de situações de aprendizagem que possam ser significativas para o aluno. A criação dessas situações de aprendizagem demanda do professor [...] o desenvolvimento de estratégias envolvendo os materiais, as atividades e as interações" (*Ibidem*). Por isso, para a autora, a articulação é fundamental na mediação pedagógica, para que os elementos da mediação sejam tratados de forma inter-relacionada. No contexto da EAD, é necessário também que o docente conheça as ferramentas e as implicações pedagógicas das mesmas para que seja possível integrá-las na mediação pedagógica.

Ou seja, superando a concepção tecnicista que põe o foco no ensino por meio do fornecimento de materiais didáticos, a mediação pedagógica "coloca a ênfase na comunicação orientada para a aprendizagem, ou seja, na interação entre docentes e alunos" (CRUZ, 2018, p. 431). A mediação pedagógica se desenvolve por meio da comunicação no espaço virtual ou ciberespaço.

De acordo com Lévy (1999), do ponto de vista educacional, o ciberespaço⁴ não está povoados por indivíduos isolados e perdidos entre massas de informações. "A rede é antes de tudo um instrumento de comunicação entre indivíduos, um lugar virtual no qual as comunidades ajudam seus membros a aprender o que querem saber" (p. 250-251).

"Comunicação, comunhão e comunidade são palavras que têm a mesma raiz e estão relacionadas à mesma ideia de algo compartilhado" (JUSTI; MILL, 2018, p. 117). Segundo os mesmos autores, a etimologia da palavra sugere que se trata de um conceito eminentemente social, com o propósito de compartilhar, persuadir, influenciando e sendo influenciados uns pelos outros.

⁴ Ciberespaço ou espaço virtual é o "espaço informacional das redes, feito de *bits* e *bytes*, de zeros e uns (0/1), mas que, do interior dos computadores às telas, chega até nós na forma de linguagens conhecidas: verbais, visuais, sonoras e todas as suas misturas. Portanto, o ciberespaço é [...] uma maneira metafórica de nomear a internet, a rede de redes" (SANTAELLA, 2018, p. 236).

Todo ato de comunicação entre dois sujeitos, por mais próximos que estejam fisicamente e por mais próximos que se sintam (distância transacional), é uma ponte entre dois diferentes, é mediação, lugar de cruzamento (MARTIN-BARBERO, 2014).

A apreensão dos conhecimentos por meio da linguagem falada “é a forma mais antiga e a mais utilizada pelos homens em todos os tempos [...] As trocas de informações vinham carregadas de sentimentos e afetos” (KENSKI, 1998, p. 61-62). Segundo a mesma autora, na comunicação escrita prevalecem os critérios de racionalidade e “os aspectos da personalidade pretensamente isentos de emocionalidade” (*Ibidem*, p. 63). Com a tecnologia digital, “a apropriação dos conhecimentos [...] envolve aspectos em que a racionalidade se mistura com a emocionalidade” (*Ibidem*, p. 68); rompe-se a linearidade e sequencialidade da narrativa, seja oral ou escrita, ganhando o aspecto da ubiquidade, isto é, de poder estar em vários lugares ao mesmo tempo, mas sem sair do lugar físico. A ubiquidade está associada à ideia de onipresença ou à “qualidade de estar concomitantemente presente em diferentes lugares ou em toda parte, o tempo todo. [...] Está atrelado ao advento da hipermobilidade e dos espaços multidimensionais que levam a um controverso processo de presença-ausência, de público-privado” (CUNHA; BIANCHETTI, 2018, p. 178).

Segundo o censo de 2017, a maior parte das instituições que ofertam cursos a distância “organiza seus estudantes em grupos de até 30 integrantes, ou entre 31 e 50 alunos” (ABED, 2017, p. 83). O fato de trabalhar com turmas pequenas possibilita a interação. As interfaces disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem podem favorecer a interatividade, o diálogo entre os participantes de maneira a favorecer o diálogo multidirecional, diminuindo a distância transacional e colaborando para a aprendizagem colaborativa. “A modalidade comunicacional que emerge com a cibercultura⁵ chama-se interatividade [...] O termo significa a comunicação que se faz entre emissão e recepção entendida como co-criação da mensagem” (SILVA, 2005, p. 196). Segundo Silva (2000, p. 11), a interatividade não se pode reduzir a um modismo, “trata-se de uma nova modalidade comunicacional em emergência num contexto complexo de múltiplas interferências, de múltiplas causalidades”.

Além do aluno e do professor, na Educação a Distância a tecnologia está presente permeando todos os demais elementos do processo pedagógico. No ciberespaço, a

⁵ O termo cultura possui diversas acepções. Quando se fala de cibercultura ou de cultura digital, “cultura é compreendida como o somatório de conhecimentos, valores e práticas vivenciadas por um grupo em determinado tempo e, não necessariamente, o mesmo espaço” (KENSKI, 2018, p. 139).

comunicação pedagógica é necessariamente midiatizada ou mediada (MENDONÇA, 2013), pelo fato de professores e alunos estarem separados física e espacialmente. Sem esse tipo de comunicação, a educação online não passaria de uma maneira sofisticada de entrega de conteúdos, como acontecia com os cursos por correspondência, mas em lugar de enviar os materiais pelo correio, a “entrega” seria mais rápida, utilizando as mídias digitais⁶.

As tecnologias digitais provocam importante mudança na natureza da mensagem, no papel do emissor e do receptor. “Quanto ao emissor, este assemelha-se ao próprio *designer de software* interativo: ele constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar; ele não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto de territórios abertos a navegações” (SILVA, 2000, p. 11). O receptor, por sua vez, como já destacamos, deixa o papel de assimilador passivo, “torna-se ‘utilizador’, [...] verdadeiro *conceptor*” (*Ibidem*). Rompe-se assim a linearidade da comunicação e a separação tradicional de emissor e receptor.

Para Leffa e Freire (2013), tanto se a comunicação é presencial, como se for a distância, podem se distinguir três tipos fundamentais de comunicação na interação humana: um para um, um para muitos, e muitos para muitos. A comunicação presencial é síncrona, mas a comunicação a distância conta também com a possibilidade da comunicação assíncrona. Com a combinação dos três tipos de comunicação com os dois modos (síncrona e assíncrona), temos seis modos de interação na Educação a Distância.

Seguindo Leffa e Freire (2013), a seguir, vamos abordar brevemente cada uma das seis possibilidades:

- *Comunicação assíncrona de um para um.* É o tipo de comunicação presente num e-mail enviado de um indivíduo a outro, por exemplo. Na Educação a Distância normalmente se usam várias ferramentas para este tipo de comunicação, pois é muito comum que o aluno tenha receio de expor sua dúvida ou seu questionamento em um espaço coletivo, preferindo a comunicação *um para um* para falar diretamente com o professor. Mesmo

⁶ A palavra portuguesa mídia tem sua origem no inglês *media*, que nada mais é que os meios de comunicação social. Já a palavra digital designa “a informação convertida em forma numérica binária [...] Ao tratar digitalmente imagens e sons, as tecnologias empregadas para esse fim possibilitaram a ampliação de saberes e o emprego de técnicas em diferentes campos do conhecimento [...] a exemplo da educação por meio de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem” (ALBUQUERQUE; BRITO, 2018, p. 451).

que esse tipo de comunicação possa ser utilizado também pelos outros participantes do curso. Por exemplo, quando o professor manda mensagem para alertar determinado aluno do cronograma do curso, enviar informação a respeito das atividades, motivar, etc.

- *Comunicação assíncrona de um para muitos.* Neste tipo de comunicação o receptor apenas recebe a informação. Podemos colocar como exemplo várias ferramentas que se utilizam normalmente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: um mural de avisos, uma agenda, instruções do professor aos alunos, no geral, plano de ensino, cronograma de entrega de atividades, normas de funcionamento, etc. “A distância entre os interlocutores é grande, em todas as dimensões. Há ênfase [...] na impessoalidade, já que as mensagens são dadas para todos” (LEFFA; FREIRE, 2013, p. 29).
- *Comunicação assíncrona de muitos para muitos.* Exemplo típico deste tipo de comunicação é o fórum, ferramenta muito utilizada em cursos de EAD, pois possibilita a construção coletiva de conhecimento, feita de maneira horizontal e não hierárquica. A ferramenta permite aproximar “quem sabe menos de quem sabe mais. A distância social pode até desaparecer, principalmente em fóruns bem planejados, nos quais o professor fica invisível” (LEFFA; FREIRE, 2013, p. 30).
- *Comunicação síncrona de um para um.* No final da década de 1990 começa a comunicação síncrona, “com os programas de mensagens instantâneas [...]. Com o sucesso do *Skype*, permitindo chamadas com áudio e vídeo, a comunicação síncrona com som e imagem generalizou-se” (LEFFA; FREIRE, 2013, p. 31). Isso facilita o encurtamento da distância, pois o aluno agora pode ver o interlocutor ao mesmo tempo em que acessa um texto na outra parte da tela, como se estivessem sentados a uma mesma mesa. “A possibilidade de editar o documento online de modo que as alterações apareçam simultaneamente nos dois computadores viabiliza o atendimento individualizado” (*Ibidem*). Mesmo que não se trate de uma presença física, “o espaço que separava um sujeito do outro, é eliminado, permitindo uma espécie de territorialização, como se a tela do computador fosse uma janela que se abrisse para o espaço do outro, tornando-o contíguo” (*Ibidem*).

- *Comunicação síncrona de um para muitos.* Exemplo deste tipo de comunicação é uma aula ao vivo a um grupo de alunos reunidos em um polo. Aqui o aluno pode interagir, mas normalmente a interação é por meio de um tutor mediador. Outra possibilidade é que seja uma aula ao vivo em que os alunos acompanham cada um desde seu lugar, com seu computador. Neste caso, o aluno pode interagir diretamente.
- *Comunicação síncrona de muitos para muitos.* Como exemplos deste tipo de comunicação, podemos lembrar o *chat* ou bate-papo online. O *chat* pode ser por meio de texto, mas pode ter também o áudio e vídeo. O desafio aqui é manter o foco da conversa quando o grupo é muito grande. Quanto maior o grupo, mais chance de confusão (LEFFA; FREIRE, 2013).

Nos três tipos de comunicação assíncrona, se privilegia a escrita, e não sendo uma comunicação instantânea, facilita que o aluno possa pensar e repensar, o aluno pode editar e revisar sua mensagem. Na modalidade síncrona, porém, a comunicação é instantânea. Nestes casos, o áudio convive com a comunicação escrita, por ser mais rápida. “Enquanto a comunicação assíncrona eliminava a distância geográfica, universalizando o aqui, a comunicação síncrona elimina também a distância cronológica, unindo o aqui ao agora” (LEFFA; FREIRE, 2013, p. 30).

Na Educação a Distância podem se utilizar ferramentas síncronas de comunicação, como aulas ao vivo mediadas por web conferência, mas no dia a dia das atividades acadêmicas dos cursos a distância predomina a comunicação assíncrona e escrita. Isso faz com que a comunicação seja mais difícil, pois é característica da comunicação assíncrona a não linearidade, a leitura não tem que obedecer a uma ordem pré-estabelecida, o qual pode fazer com que pessoas menos habituadas ao ambiente virtual fiquem confusas, e isso pode dificultar a compreensão. É por isso que “[...] a maioria dos softwares de gerenciamento de mensagens assíncronas, em especial os de fórum, mostram as mensagens numa estrutura hierárquica, por assunto, autor ou data. Mesmo assim, é necessário um pouco de prática para não se perder o fio da meada” (MORAN, s.d., p. 01)

Outra dificuldade desse tipo de comunicação é que os envolvidos não têm a contribuição dos gestos faciais, a postura e o tom de voz como aliados para a compreensão da mensagem e das emoções do interlocutor. Isso contribui com que não raramente haja

mal entendidos ou erros na comunicação. O que foi escrito com uma intenção pode ser entendido de maneira diferente ou até contrária, levando a possíveis tensões e conflitos.

Conforme Moore e Kearsley (2007, p. 129), as pessoas são mais cautelosas no contexto da comunicação virtual, e isso acontece de maneira especial na comunicação assíncrona. “Por essa razão, seja qual for a tecnologia de comunicação usada, a participação poderá não ocorrer, a não ser que seja bem planejada [...]” e que os professores sejam capacitados para motivar e facilitar a participação utilizando a mediação da tecnologia.

Diante disso, é pertinente nos colocarmos o questionamento a respeito da possibilidade de que realmente haja laços afetivos entre os participantes nessa modalidade. Segundo Leffa (2001 *apud* RIBEIRO, 2012, p. 794), a linguagem escrita no contexto da internet, pode parecer fria e sem sentimento, mas “pode [...] tornar-se extremamente carregada de sentimentos e emoções. É preciso considerar que essa linguagem escrita pode sim dar conta da transmissão de sentimentos e emoções”.

Os *emoticons*, ou também chamados *emojis*, são recursos não linguísticos que podem ser utilizados na comunicação virtual. A palavra emoticon vem da junção de duas palavras inglesas: *emotion + icon*, isto é, imagens que expressam emoções: alegria, estranheza, surpresa, tristeza, etc., por meio de carinhas.

No contexto do ciberespaço, os usuários da Internet encontraram nos *emoticons* a alternativa de que precisavam para estabelecer de forma eficiente o processo comunicativo, a despeito dos obstáculos que pudessem surgir em situações em que os participantes não dominassem os mesmos códigos de linguagem (SERRA, 2005, p. 43).

Com a utilização desses recursos, a comunicação consegue se aproximar mais das características face a face, pois é possível expressar estados emocionais que não transparecem facilmente na linguagem escrita. De qualquer maneira, seja se utilizando de recursos de imagem ou não, o importante é que o professor consiga humanizar a relação com o aluno, sem cair no formalismo da comunicação meramente técnica e levando em conta que o aluno é um ser humano que precisa de proximidade e de atenção para criar um clima de confiança e de diálogo aberto.

Não basta que o professor seja um bom comunicador no contexto do ensino presencial. Novos contextos supõem novos desafios: outras maneiras de se comunicar, diferentes estratégias de motivação, novas interfaces de comunicação, adaptação às particularidades da comunicação escrita, etc. As habilidades de comunicação que se requerem de um professor presencial são bem diferentes das habilidades que terá que exercitar para atuar na EAD, pois no ensino presencial, a comunicação é fundamentalmente oral e contando com a presença física, enquanto que na Educação a Distância, o professor também terá que interagir por escrito – nos materiais didáticos em forma de texto e nas trocas escritas com os alunos – e a comunicação oral virtual requer a utilização de uma mediação tecnológica, situação que faz com que a formação para a comunicação virtual e audiovisual seja muito importante.

Além disso, segundo Belloni (1998), o professor é chamado a se posicionar numa relação mais horizontal com os alunos, menos autoritária, humanizando as máquinas de comunicar. O grande desafio seria submeter as máquinas aos princípios emancipadores da educação:

Sem dúvida, as tecnologias podem ser novos e muito úteis meios de construir e difundir conhecimentos sem risco de desumanizar o ser humano. Tudo depende do modo como as utilizamos: se nos apropriamos de seu potencial pedagógico e comunicacional e as colocamos ao serviço do homem ou se, ao contrário, nos deixamos dominar por elas, transformando-nos em consumidores de *gadgets* concebidos para um mercado de massa planetário (BELLONI, 1998, p. 06).

Na EAD, as tecnologias digitais são aliadas, um recurso que pode ser utilizado para aproximar professores e alunos, possibilitando superar a distância por meio da interação, da relação dialógica, facilitando um clima em que não sejam desconsiderados os aspectos relacionais e afetivos, tanto dos professores como dos alunos.

Porém, Valente (2011) alerta que o professor pode criar situações de interação com o aluno, mas se este não reagir, se não corresponder à ação do professor, não houve interação. Isto é, a interação envolve necessariamente a intenção e a ação comunicativa dos dois lados. Por isso, é importante, conforme já destacado, que o aluno exercente sua autonomia, mas sem esquecer que a participação e interação são fundamentais para um bom exercício da autonomia.

Segundo França *et al.* (2007), em toda relação humana, seja presencial ou a distância:

[...] somos influenciados pelos pensamentos, sentimentos, emoções, ações, crenças e valores do outro. Dentro dos relacionamentos de aprendizagem, o professor consciente de sua tarefa lembra-se que atrás da máquina há um ser humano que deseja ser tratado como tal; que há um aluno buscando na interação não só o conteúdo, mas também a pessoa que, do outro lado, encontra-se na função de educado (FRANÇA *et al.*, 2007, p. 08-09).

Tanto o aluno é afetado pelo professor como o contrário, ambos se afetam na relação interpessoal. Esses vínculos podem desencadear a motivação necessária para a compreensão, estimulando a automotivação e a autonomia do aluno, aspectos que são muito importantes para que o aluno tenha um bom desempenho em um curso a distância (FRANÇA *et al.*, 2007).

Portanto, a criação de vínculos afetivos entre professor e aluno no acompanhamento do desempenho acadêmico é fundamental para a permanência dos alunos na modalidade a distância, pois a afetividade, junto com outros elementos, como a escolha de ferramentas tecnológicas adequadas, pode possibilitar nos alunos o desenvolvimento de sentimento de pertença, contribuindo assim para a motivação do aluno, elemento essencial para permanência no curso e para a efetiva aprendizagem (CARVALHO; LIMA, 2015).

Considerando tudo o exposto até agora a respeito da Educação a Distância, da Teoria da Distância transacional, das possibilidades de uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na mediação pedagógica de cursos virtuais para superar a distância física e temporal, cabe o questionamento de se ainda é adequado contrapor a educação presencial e a educação a distância.

Se, conforme a teoria da distância transacional, a distância é algo relativo e não exclusivo da modalidade a distância, estando também presente na educação presencial, cabe se perguntar se devemos distinguir as duas modalidades enfatizando como único diferencial a distância (educação a distância) ou a presença física (educação presencial).

Mill (2012) destaca que existe um problema conceitual quando se fala em EAD, pois, segundo o autor, é comum criar diversos adjetivos (educação a distância,

semipresencial, virtual, *online*, etc.). “De fato, geralmente todos os termos querem tratar da *educação*, mas os adjetivos atribuídos acabam por criar problemas conceituais e de concepção dos processos de ensino-aprendizagem. O mais importante é que a educação é o tema central da questão” (p. 21, grifos do autor). Sendo assim, o mais importante é analisar qual a proposta metodológica em cada caso, quais os processos pedagógicos em seus quatro elementos: ensino, aprendizagem, tecnologia e gestão. E “isso é válido para a EaD ou para a educação presencial, porque ambas são, por princípio, *educação*” (*Ibidem*, grifos do autor).

De acordo com Tori (2017, p. 31), “a separação da educação em duas modalidades não necessariamente contribui para seu avanço”. Cada modalidade tem suas especificidades, porém: “[...] também há diferenças entre, por exemplo, aulas expositivas, atividades práticas em laboratório e dinâmicas de grupo. Nem por isso se cogita a criação das modalidades ‘educação expositiva’, ‘educação laborativa’ ou ‘educação dinâmica’” (*Ibidem*).

O autor coloca um exemplo esclarecedor para ilustrar sua teoria: um famoso cientista, ganhador de Premio Nobel, ministrando uma palestra em um estádio de futebol, na presença de milhares de alunos universitários. Tecnicamente essa situação seria considerada uma atividade presencial, pois todos estão reunidos em um mesmo espaço físico (estádio de futebol) e estão assistindo a uma atividade síncrona (a palestra do cientista afamado). Imaginemos agora outra situação: após a palestra, três alunos dessa mesma universidade participam de um momento de comunicação síncrona por meio de uma videoconferência interativa com aquele mesmo cientista, para discutirem e esclarecerem suas dúvidas a respeito de determinado assunto do seu interesse (TORI, 2017). Tecnicamente esta última atividade, devido ao uso da videoconferência para a comunicação entre os participantes, seria considerada atividade a distância, mesmo que as possibilidades de interação neste último caso eram evidentemente maiores.

Esses dois exemplos evidenciam que é muito relativa a distinção das modalidades atendendo à distância ou presença física, para termos uma noção da distância transacional. Imagina-se que no primeiro caso, mesmo estando todos presentes do ponto de vista físico, a sensação de proximidade e interação seria mínima; enquanto que no segundo caso, mesmo sem estarem presentes fisicamente, a sensação de proximidade é muito maior, assim como as possibilidades de interação e diálogo.

Esse mesmo exemplo serviria aumentando o número de alunos na interação por videoconferência e diminuindo o número de alunos no caso da palestra do primeiro exemplo. A sensação de distância aumenta conforme o aluno não tem envolvimento direto nem participação ativa e a sensação de proximidade aumenta quando o aluno se sente protagonista do momento de interação, com possibilidades de diálogo entre os participantes. Os fatores psicológicos e emocionais influenciam na percepção da distância em atividades de aprendizagem. Portanto, pode-se afirmar que uma atividade mediada por um recurso tecnológico e sem contar com a presença física nem sempre será necessariamente uma atividade com sensação de distância.

Portanto, podemos concluir, com Tori, que não é adequada a contraposição das duas modalidades:

[...] não considero adequada a contraposição entre “educação a distância” e “educação presencial”. Assim como um aluno pode se ausentar psicologicamente do assunto tratado pelo professor em sala de aula, é possível que esse mesmo estudante se mostre presente e envolvido em interações e bate-papos por meio da Internet. Há casos em que interações a distância [...] acabam por aumentar a empatia e a intimidade entre colegas. Nessas circunstâncias, poderíamos dizer que a atividade desenvolvida a distância ajudou a aproximar os (TORI, 2017, p. 32).

Por outro lado, é importante salientar que as tecnologias de redução de distâncias já estão incorporadas ao nosso cotidiano e já usufruímos de suas vantagens em outros contextos, que não o educacional. Por exemplo, as redes sociais que podem aproximar pessoas separadas por milhares de quilômetros utilizando meios de comunicação síncronos ou assíncronos.

Com a ajuda das tecnologias interativas, consegue-se aumentar a sensação de presença. Para a aprendizagem, qualidade é mais importante que quantidade, portanto bastaria planejar bem alguns encontros ao vivo para aumentar a sociabilidade e diminuir a evasão devida à sensação de solidão (distância transacional) (TORI, 2017).

O conceito de presença fica alargado com as tecnologias interativas. Por meio de novas linguagens, é possível “estarmos presentes” mesmo estando a distância. Biocca (1997 *apud* TORI, 2017, p. 95) distingue três tipos de presença: presença física (imersão em um ambiente físico ou sensação de presença física), presença social (sensação de estar

com alguém) e autopresença (sensação de autoconsciência). A presença social é a mais importante para a motivação do aluno, pois tão importante quanto a interação com o professor é a interação com os outros colegas.

Não se trata, portanto, de suprimir a distância, mas de aprender a conviver com ela, para que nela seja possível uma presença dialogada: “É preciso, pois, não querer a tudo custo suspender a distância, mas aprender a lidar com ela, de modo que seja possível fazer nascer dela mesma a presença” (ROMÃO, 2008, p. 87).

Leffa e Freire (2013, p. 14) apontam a possibilidade de ensino híbrido, superando a dicotomia clássica que divide os cursos em oferta em modalidade presencial ou de Educação a Distância: “o distante torna-se presente e o presente torna-se distante, encapsulando a educação em um *processo híbrido* e único, ao mesmo tempo, distante e presencial” (grifo nosso).

A Portaria 2.253 de 18 de outubro de 2001 estabelece em seu Art. 1 que: “As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial.” E acrescenta no parágrafo primeiro do mesmo artigo que: “o total da carga horária das disciplinas oferecidas desta forma não poderá exceder a 20% da carga horária total do curso”.

Com essa formulação, a Portaria, deixa aberta a possibilidade de inserir atividades online nas diferentes disciplinas dos cursos, ou inclusive a oferta a distância de disciplinas inteiras, desde que não ultrapasse o limite do 20% no seu total. Portanto, com essa abertura da norma, fica autorizada a educação híbrida.

Cursos híbridos são cursos que combinam na sua oferta momentos presenciais e atividades a distância. A quantidade momentos presenciais varia muito, dependendo das características do curso, do público-alvo e da proposta pedagógica. A sala de aula física e os ambientes virtuais de aprendizagem tornam-se cada vez mais complementares, realidade que acaba exigindo do aluno uma adaptação do seu papel, assumindo uma postura mais ativa, de protagonista dos percursos de aprendizagem. “As potencialidades pedagógicas do hibridismo tecnológico são vastas e transformam-se conforme evoluem as tecnologias e as abordagens educacionais” (STRUCHINER; GIANNELLA, 2018, p. 321). Os mesmos autores destacam que em um primeiro momento o protagonismo era da linguagem hipermídia e as múltiplas formas de organização do conhecimento, depois foi a vez das

simulações, dos jogos e os micromundos e, atualmente, as tecnologias móveis oferecem novas possibilidades, “evidenciando a natureza ubíqua da construção do conhecimento. Tecnologias móveis aliadas às ferramentas da *web* 2.0 diversificam cenários de ensino-aprendizagem expandindo as possibilidades de acessar, produzir e compartilhar conhecimento” (*Ibidem*).

Segundo o censo da ABED (2018, p. 50) a educação híbrida desonta como o futuro da educação em todos os níveis: “as instituições oferecem mais de um tipo de curso, sendo a combinação de EAD e presencial a mais frequente, com 47% das instituições que oferecem essa modalidade associada”. Essa tendência continua no censo de 2019: de 249 instituições que responderam a esse item do questionário, 48% ofertam já cursos híbridos (ABED, 2019). Segundo o mesmo censo, as Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos nas modalidades EAD, híbrida e presencial representam já 41% do total.

Em dezembro de 2019, o MEC lança a Portaria 2.117, de 6 de dezembro de 2019, sobre a oferta de carga horária na modalidade de EAD em cursos de graduação presenciais e amplia essa possibilidade a 40% da carga horária total do curso:

Art. 2º As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso.

[...]

Art. 4º A oferta de carga horária a distância em cursos presenciais deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico bem como para a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina (BRASIL, 2019, p. 01).

A nova portaria destaca a possibilidade de aumento da carga horária virtual, mas destaca no Art. 4º que as Instituições devem incorporar um uso integrado de TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, prevendo uso de material didático específico e a mediação dos docentes (BRASIL, 2019).

A restrição até 2019 limitava a possibilidade a 20%, agora essa porcentagem foi revista e ampliada até 40%, desde que contempladas todas as condições previstas na

Portaria. As possibilidades que se abrem para o futuro são amplas, pois nada impede que essa porcentagem seja revista e que a quantidade de momentos presenciais ou virtuais seja estabelecida a partir das características de cada curso, do público-alvo, da proposta metodológica, etc., sem uma restrição uma definição prévia da porcentagem de presença igual para todos os casos e situações. A não definição de uma porcentagem pode dar mais liberdade e flexibilidade para que as instituições possam definir as atividades que serão presenciais e quais a distância, de acordo com as características dos cursos (MORAN, 2011).

Portanto, é importante não contrapor as duas modalidades, “mas entendê-las em suas especificidades e compreender que essas particularidades são o cerne da riqueza que a outra modalidade deve ter como complemento de si” (MILL, 2012, p. 25). De fato, a tendência mundial é combinar cada vez mais os momentos presenciais com os virtuais. É um processo de hibridização, chamado de b-learning (*Blended learning*), “que é um conceito de educação caracterizado pelo uso de soluções combinadas ou mistas, envolvendo a interação entre as modalidades presencial e a distância” (MOREIRA; MONTEIRO, 2018, p. 86), superando assim a tradicional classificação de cursos presenciais e a distância ou virtuais, mas a combinação pode ser também de diversas abordagens pedagógicas e diferentes recursos tecnológicos (*Ibidem*).

Com o uso da metodologia semipresencial, flexibiliza-se a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos da educação presencial. Em uma sociedade cada vez com mais acesso à internet, ensinar e aprender podem ser feitos de maneira mais flexível, cada aluno em seu ritmo (MORAN, 2011).

Mas, como tudo tem seu lado negativo, na EAD não é diferente. Encontramos potencialidades e aspectos positivos, mas também riscos ou potencialidades negativas que precisam ser evitadas. O risco principal é a mercantilização da educação⁷.

As instituições de ensino superior que não são Universidades (faculdades e centros universitários) não precisam realizar pesquisa, trabalham fundamentalmente apenas com

⁷ Cuidado especial merece a inserção da Educação a Distância em outros níveis de ensino que não o Ensino Superior, pois no ensino fundamental e médio, os estudantes estão em outra fase da vida, o perfil dos estudantes é diferenciado, exigindo valorizar a socialização dos estudantes e o contato físico e presencial. Neste sentido, Freitas (2020) destaca a necessidade de separar a tecnologia da crítica à EAD, pois a tecnologia é bem-vinda, mas nem todo uso da EAD pode ser aceito.

ensino. Essa realidade faz com que essas instituições consigam ofertar cursos com custos mais baixos e conseguem ser mais competitivos quanto ao valor das mensalidades.

Existem instituições de ensino que ofertam cursos na modalidade a distância que têm maior preocupação mercadológica e contam com grande número de alunos, mesmo que não sejam a maioria. Segundo o censo da ABED (2019), referente ao ano de 2018, 80 Instituições têm entre 1.000 e 4.999 alunos em cursos a distância, enquanto que 18 Instituições que participaram do censo têm entre 100.000 e 500.000 alunos. Esses números indicam que mesmo que o número de instituições seja baixo (18), o número de alunos que reúnem é muito grande. Porém, maioria das instituições (80) trabalha com número bem menor, inclusive, 89 das instituições respondentes contam com menos de 1000 alunos na modalidade a distância (2019).

Atualmente, no Brasil existem dois modelos de Educação a Distância no nível de ensino superior. Um modelo mais virtual, que desenvolve todas as atividades via web, com todas as orientações feitas a distância, pela internet ou pelo telefone. Neste modelo os encontros presenciais são basicamente para a realização de atividades de avaliação, não contando, portanto, com tutores presenciais, mas apenas virtuais. No outro modelo, o semipresencial, o aluno mantém mais relação com os polos presenciais, os quais têm que visitar com certa frequência para acompanhar atividades que lá são desenvolvidas e que contam com o apoio de tutores presenciais para o desenvolvimento das atividades acadêmicas (MORAN, 2011).

Uma vez abordada a Educação a Distância com suas características próprias, no que se refere ao perfil do aluno e do docente e seus processos de interação e comunicação na mediação pedagógica com o uso das Tecnologias de Interação e Comunicação, e a Teoria da Distância Transacional, no próximo capítulo é dedicado ao processo de humanização na superação do dualismo razão-emoção, trazendo a discussão para o contexto educacional: a educação interativa e dialógica como ato comunicativo multidirecional.

3 PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas mudam o mundo” (Paulo Freire)

Em nome de uma verdade abstrata e metafísica, “há vários séculos a ternura e a afetividade foram desterradas do palácio do conhecimento” (RESTREPO, 2001, p. 14). Essa atitude nos remete a filósofos como Platão, Descartes e Kant que já chamavam a atenção para a separação entre corpo e alma, entre o mundo das ideias e o mundo sensível, entre razão e emoção, estabelecendo uma relação hierárquica entre pensar e sentir, dando a primazia à razão, que ocupa uma posição de destaque no processo de conhecer (CRUZ; SOUZA, 2014).

[...] o paradigma tradicional baseava-se no conhecimento "objetivo" obtido pela experimentação e na observação controlada, buscando o critério de verdade na experimentação (sensação) na lógica matemática (razão), o que deu origem a duas correntes filosóficas importantes: o racionalismo e o empirismo. Foi o período do primado da razão, onde a essência do ser estava na razão e, através da racionalidade, atingia-se a verdade e solucionavam-se os problemas (MORAES, 1996, p. 59).

Descartes viveu no século XVII, mas suas ideias, a respeito do elogio da razão e da crítica da emoção, marcaram o racionalismo moderno e permanecem praticamente intocáveis até nossos dias. “Somos todos filhos dessa escola criada por Descartes, à volta da dúvida metódica e do primado racionalista” (VIEIRA, 1999, p. 01).

Durante séculos, a razão foi considerada como a dimensão mais importante do ser humano e como a característica que o distingue do resto dos animais. Dessa maneira, a emoção fica desvalorizada como algo que é próprio do animal (MATURANA, 2005). A emoção, em vários momentos históricos, foi considerada como elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações consideradas não apropriadas e inadequadas do ser humano (LEITE, 2011).

O pensamento dominante era que a razão deve dominar a emoção, pois para pensar bem e fazer as escolhas certas, era preciso manter a cabeça fria e afastar os sentimentos e

as emoções que poderiam atrapalhar na tomada de decisão. Porém, segundo Damásio (2012), é a ausência de sentimento e emoção que pode destruir a racionalidade, e questiona a máxima de Descartes “penso, logo existo”, pois segundo o autor: “[...] no princípio foi a existência e só mais tarde veio o pensamento [...]. Existimos e depois pensamos e só pensamos na medida em que existimos” (DAMÁSIO, 2012, p. 218).

Segundo Restrepo (2001), nossa cultura ocidental não ajuda na valorização do afeto, impondo ao nosso corpo uma relação eminentemente funcional e automatizada. “Nós cidadãos ocidentais sofremos uma terrível deformação, um pavoroso empobrecimento histórico que nos levou a um nível jamais conhecido de analfabetismo afetivo” (RESTREPO, 2001, p. 19). Segundo o autor, o genuinamente humano não é a capacidade intelectual. O homem não consegue a mesma precisão que as máquinas e computadores para realizar certas funções, porém, “o que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionar-nos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam” (*Ibidem*, p. 18).

Mesmo que o domínio da razão foi contestado esporadicamente ao longo da história, foi a partir do século XX que se criaram “as condições para uma nova compreensão sobre o papel das relações entre razão e emoção [...] em direção a uma concepção monista [...] em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis” (LEITE, 2011, p. 17). Ainda mais, segundo Maturana (2004), assim como acontece no mundo animal, a vida humana é determinada pelo fluxo emocional, que constitui a base da qual surgem as ações: “Além disso, creio que são nossas emoções (desejos, preferências, medos, ambições...) – e não a razão – que determinam, a cada momento, o que fazemos ou deixamos de fazer” (MATURANA, 2004, p. 29).

O elemento racional é necessário, mas não é o único elemento que determina a ação humana: “quantas vezes o indivíduo sabe, mas não faz, não dá o devido valor àquele conhecimento. Falta o impulso [...]. Para haver a mudança, não bastam ideias novas. É preciso vinculá-las a novos afetos” (VASCONCELLOS, 2011, p. 62). Somos seres racionais, “mas temos necessidade de afetividade, ou seja, de laços, de plenitude, de alegria, de amor, de exaltação, de jogo, de Eu, de Nós” (MORIN, 2015, p. 36). O autor destaca a dialética que existe entre a razão e a paixão, não como contrárias, mas como complementares. Uma precisa da outra: “Vive-se muito mal sem a razão, vive-se muito mal sem a paixão. A única racionalidade seria conduzir nossas vidas em uma navegação

permanente, em uma dialética razão/paixão. Não há paixão sem razão, bem como não há razão sem paixão” (MORIN, 2015, p. 37).

Jean Piaget foi um dos primeiros estudiosos a questionar as teorias que separam cognição e emoção.

Segundo ele, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensório-motoras. De acordo com Piaget não existe comportamentos puramente cognitivos, nossas ações e pensamentos são movidos por estruturas mentais, que representam o cognitivo, e por estruturas energéticas, que representam o afetivo. Nesse sentido, a afetividade tem um papel primordial no funcionamento da cognição, funcionando como uma fonte de energia para a inteligência e o pleno funcionamento das estruturas mentais (CRUZ; SOUZA, 2014, p. 384).

A contribuição da teoria de Piaget, mesmo aplicada principalmente na educação infantil, é a respeito do desenvolvimento humano como um todo.

Ele entendeu que conhecimento cresce e se organiza dentro de cada um conforme o contato que tem com o mundo externo, nesse processo ao observar certo dado a pessoa assimila aquela nova informação e a acomoda em suas estruturas mentais. Algumas informações são de fácil assimilação, gerando poucos conflitos na tentativa de se entender e outros já exigem mais da pessoa, dependendo do que ela já aprendeu durante a vida, bem como suas habilidades e talentos (FUTIGAMA, 2013, p. 21).

Vygotsky também critica essa visão binária ou dicotômica: o dualismo entre o que ele denomina aspectos intelectuais e aspectos afetivo-volitivos. Segundo Vygotsky (1998), a separação entre afetividade e intelecto é uma das grandes deficiências da psicologia tradicional, pois concebe o processo de pensamento como algo autônomo, independente da motivação, dos interesses pessoais, inclinações e impulsos do sujeito.

Para o autor, o erro cometido no passado consistiu em analisar como elementos componentes, isto é isolados, o que deveria ser considerado na sua unidade. “Com o termo *unidade* queremos nos referir a um produto de análise que ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca” (VYGOTSKY, 1998, p. 05). Isto é, o erro foi considerar o intelecto e o afeto como elementos que poderiam ser analisados por separado e sem uma relação de dependência:

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até o seu comportamento e sua atividade (VYGOTSKY, 1998, p. 09).

Segundo Vasconcellos (2011), a afetividade e a cognição são dimensões básicas da atividade humana. Para o autor, “no princípio era o desejo [...] A base da existência era o desejo, o amor!” (p. 60). Mesmo que essa afirmação possa parecer pouco científica se analisada à luz do paradigma cartesiano, “o amor é um ponto de convergência entre a Filosofia, Psicologia, Antropologia, Nova Biologia, Neurociência, Sociologia, Teologia, Pedagogia” (*Ibidem*).

As instituições escolares, imersas na sociedade ocidental dualista, reproduzem no chão da escola a primazia da razão e, durante séculos, sua preocupação se centrava praticamente apenas nas dimensões cognitivas. Na atualidade ainda podemos perceber esse dualismo no contexto acadêmico, distinção que faz com que o aspecto humano-afetivo fique relegado a um segundo plano, considerando-se normalmente o aspecto racional, intelectual, como aquele que deve ser o foco da ocupação e preocupação dos professores e dos gestores das instituições de ensino.

Do mesmo jeito que o médico aprende a tomar distância da dor de seus pacientes, entende-se que o professor deve aprender “a manipular os alunos, a fim de obter aprendizagem, sem deixar-se arrastar pela singularidade de suas vivências [...] Para ser bem sucedido em nossa cultura, é imperioso tornar-se insensível” (RESTREPO, 2001, p. 27).

Talvez devido ao milenar descaso e desvalorização do aspecto afetivo na prática pedagógica, os professores podem não dar a devida importância ao aspecto emocional do ser humano, desconsiderando sua relação com o processo cognitivo dos alunos, mesmo que, como garante Vygotsky (2004, p. 144), “a emoção não é um agente menor do que o pensamento [...] são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo”.

Para Morin (2015, p. 54), a escola atual “não fornece a preocupação, o questionamento, a reflexão sobre a boa vida ou o bom viver. Ela não ensina a viver senão lacunamente, falhando naquela que deveria ser sua missão fundamental”. Para o autor, a missão fundamental da educação é ensinar a arte do bem viver. Vasconcellos, nessa mesma linha, também considera que a principal finalidade da educação é contribuir para a humanização não apenas dos alunos, mas de todos os envolvidos no processo educativo das instituições escolares. Portanto, a pergunta chave deveria ser: como a instituição e todos os que nela trabalham (equipe de gestão, professores e administrativos) podem contribuir no processo de humanização? (VASCONCELLOS, 2011).

Talvez uma primeira resposta a esse questionamento seja que a preocupação na formação do professor não pode ser apenas técnica, precisa de uma base humano-afetiva para que possa contribuir ao processo de humanização da instituição de ensino e, assim, também do mundo. Pois, mesmo que não poderemos transformar o mundo apenas pela educação, sentimos o compromisso de intervir, para transformar o mundo educativo (FISCHMAN; SALES, 2010).

Refletir a respeito da dimensão humano-afetiva na formação dos sujeitos supõe também discutir a relação sujeito-objeto. “Historicamente, muitas escolas, para além, das intenções primeiras dos educadores, estão a serviço de um processo de desumanização (mecanização, alienação, dominação [...])” (VASCONCELLOS, 2011, p. 20).

Para Vasconcellos (2011), sem absolutizar os aspectos negativos, tem que se reconhecer que nas últimas décadas o processo de desumanização se intensificou por vários motivos e, na sua análise, destaca o desmonte social: crise de valoração, intolerância, exclusão, etc.; desmonte material e simbólico da escola: instituições sem condições adequadas pelo descaso dos dirigentes, avaliações em larga escala, queda do mito da ascensão social por meio do estudo; desmonte do professor: desvalorização social do professor, baixa remuneração, condições precárias de trabalho, etc.; currículo disciplinar instrucionista: currículo seriado e como instrumento de poder; avaliação classificatória e excludente: preocupação com a nota, nem sempre com a aprendizagem, preocupação em cumprir o programa e “aluno tratado como coisa a ser classificada e não como ser humano a ser formado” (VASCONCELLOS, 2011, p. 20).

Não podemos pensar que a humanização do processo educativo seja apenas de responsabilidade do professor, tem outros fatores que não dependem diretamente dele ou

não dependem apenas dele, mas a figura do professor é muito importante nesse sentido e não pode ser desconsiderada.

O trabalho docente supõe uma atividade centrada nas relações interpessoais com seres humanos singulares, e esse é um fator gerador de complexidade para a prática docente. Além dos conhecimentos específicos de cada área, o professor precisa desenvolver habilidades de relacionamento para poder gerir as relações sociais com os outros docentes e profissionais da educação, mas, sobretudo, com os alunos, com os quais tem que interagir no dia a dia.

As instituições de ensino são formadas por pessoas e, mesmo que às vezes corramos o perigo de esquecer a dimensão humana fundamental da atividade docente e de todos os profissionais da educação, pode se afirmar que o fundamento e a finalidade do trabalho educativo não é outro a não ser que os alunos se desenvolvam como seres humanos e aprendam a ver os outros também como pessoas, seres humanos na singularidade e na diversidade (VASCONCELLOS, 2011). Portanto, é primordial que a formação e a prática dos professores não se centre exclusivamente nos aspectos técnicos, em detrimento da dimensão humana, indispensável para que o professor possa ser realmente um agente humanizador. Pois “não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar, todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é enquanto pessoa” (TARDIF, 2001, p. 40).

O fato de as instituições de ensino terem “como centralidade a pessoa significa que a pessoa é fundamento e finalidade do trabalho educativo, de maneira que os alunos *aprendam a ser pessoas e a verem os outros como pessoas*. Por isto há uma preocupação primeira com o perfil dos educadores: a humanização” (VASCONCELLOS, 2011, p. 39, grifos do autor). Pois, como diz Freire, a única maneira de poder transformar o mundo é transformando as pessoas e estas são transformadas por meio da educação (FREIRE, 1987).

Enquanto que um objeto material é passível de ser analisado e reduzido a partir de seus componentes funcionais, não é o que acontece com o ser humano: não pode ser reduzido aos seus componentes funcionais, é um ser complexo, “sem dúvida, o mais complexo do universo, pois é o único que possui uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo” (TARDIF, 2001, p. 30). A complexidade deriva também do fato de ter que lidar continuamente com o elemento da imprevisibilidade.

Interagindo com seres humanos, há uma necessidade maior de comprometimento profissional com cada indivíduo (CASAGRANDE; CAINELLI, 2015).

“O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor” (TARDIF, 2014, p. 49). Esses condicionantes diferem dos condicionantes dos cientistas e técnicos, pois não são problemas abstratos, nem técnicos. Na prática docente, “os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (*Ibidem*).

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2014, p. 49-50).

O autor compara o ser humano a um automóvel ou um computador, que são objetos compostos por meio da reunião de diversas peças e circuitos regidos por uma lógica binária, enquanto que o ser humano não pode ser reduzido aos seus componentes funcionais.

Embora os professores trabalhem com grupos de alunos, têm que levar em conta as diferenças de cada indivíduo, sua especificidade e singularidade, pois “são os indivíduos que aprendem [...], o objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo” (TARDIF, 2001, p. 28). O professor, além de ensinar, é um educador, precisa ter apreço pelo discente para ser também um grande humanizador. É importante conhecer os alunos e aceitá-los na sua individualidade e heterogeneidade (STURZENEGGER, 2017).

Paulo Freire lembra que a atividade de ensinar exige gostar do que se faz e querer bem os educandos. Precisamente porque no dia a dia o professor lida com gente e não com coisas, Freire destaca que por mais que o professor goste de se dedicar à reflexão e crítica da prática docente e discente, não é legítimo esquecer os sujeitos (alunos), sua problemática pessoal, suas inquietações, sofrimentos, etc. (FREIRE, 2016a).

Segundo Romão (2008, p. 92), “o homem não pode vir a ser *um verdadeiro homem senão pela educação* [...] o homem *não nasce homem*, mas torna-se homem, na qualidade de ser (com)vivente” (grifos do autor). Em todo processo educativo deve estar presente o compromisso com o ser humano, que é um ser inacabado (FREIRE, 2016b), portanto a educação implica uma busca de desenvolvimento do ser humano e supõe um ato de confiança e de esperança.

Um desvio frequente na educação é esquecer o cotidiano dos alunos, isto é, dar mais ênfase ao passado (saberes historicamente acumulados), alguma ênfase ao futuro (projeto de sociedade e de vida), mas com ausência do presente: “enquanto o aluno se prepara para o futuro, submetido aos saberes do passado, o sonho de alguns docentes parece ser o da assepsia do presente” (VASCONCELLOS, 2011, p. 40).

Com a premissa da centralidade da pessoa humana como fundamento e objeto do trabalho educativo, surgem alguns questionamentos, segundo Vasconcellos (2011), dos quais destaco os seguintes: o centro do currículo é a pessoa, portanto não faz muito sentido a preocupação unicamente com cumprir um programa preestabelecido; a formação do professor deve contemplar o aspecto humano e não o meramente técnico; a realidade presente, o cotidiano, deve estar presente nas atividades educativas; o aluno tem que ser considerado como ser humano integral e não apenas como acadêmico. Talvez esse seja um dos motivos da falta de motivação de alguns alunos. O cuidado com a pessoa não supõe um desperdício de tempo.

Segundo Tardif e Lessard (2014, p. 258), a atividade docente repousa, em grande medida, “sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias [...]. O professor experiente sabe tocar o piano das emoções do grupo, provoca entusiasmo, sabe envolvê-los, etc.”.

Como já foi visto, se quisermos compreender o ser humano, temos que entendê-lo de maneira indivisa, na sua totalidade e, portanto, não podemos desconsiderar o aspecto volitivo e afetivo, pois o amor, a amorosidade, está tanto na fundação do ser humano como no seu horizonte (LEITE, 2011). O ser humano é um animal que depende do amor para viver e sobreviver e adoece quando é privado dele e isso vale tanto para a criança como para o adulto, em qualquer idade (MATURANA, 2004).

Portanto, podemos afirmar que no contexto da educação, a interação entre professor e aluno é fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, e influencia “a formação social e cultural do indivíduo em maior ou menor escala, de acordo com a concepção educacional adotada” (TEIXEIRA; BARROS, 2018, p. 370).

Paulo Freire (1987) vê no amor ao ser humano e ao mundo a condição para que seja possível o diálogo, a interação. Pois “é fundamental [...] partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2017, p. 55).

As teorias de aprendizagem que têm como base o interacionismo afirmam que a interação é fundamental para que haja construção do conhecimento, portanto para não cair em mera entrega ou transmissão de informações, é necessário superar propostas baseadas apenas no autodidatismo, na ação isolada do aprendente, pois a construção do conhecimento não acontece necessariamente apenas pelo fato de ter acesso à informação (VALENTE, 2011).

A ação docente acontece por meio de interações entre os professores e os alunos. Em qualquer contexto de educação, a interação com o aluno não é um aspecto secundário ou periférico do trabalho do professor (TARDIF, 2001), “a docência se desenvolve concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem [...] o espaço no qual ele penetra para trabalhar [...] Ensinar é um trabalho interativo” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 235, grifos do autor). Mais ainda se consideramos a Educação a Distância: as interações constituem o núcleo da mediação pedagógica e determinam a própria natureza dos procedimentos e da pedagogia, pois, por meio delas é possível aproximar os sujeitos. Moore e Kearsley (2008) destacam três tipos de interação, que consideram fundamentais para que efetivamente haja aprendizagem: interação aluno-professor, aluno-aluno e aluno-conteúdo.

Segundo pesquisa desenvolvida por Rebolo (2012, p. 41), o componente relacional do trabalho docente é apontado pelos professores como propiciador de bem-estar, quando as relações são positivas, “são determinantes, fundamentais do sucesso do ensino e do bem-estar do professor. Mas, quando são negativas, geram conflitos, frustrações e prejudicam o trabalho”. Portanto, as instituições de ensino devem propiciar um ambiente de diálogo em que as relações aceitem a diversidade e a pluralidade de pontos de vista e

estejam baseadas na sinceridade, “que estimulem a solidariedade e o apoio mútuo, que valorizem o trabalho realizado e que estejam pautadas em dinâmicas que as tornem positivas e não conflituosas” (*Ibidem*).

Esse componente relacional, se positivo, além de gerar bem-estar para todos os envolvidos, influencia também no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Kolb-Bernardes (2010) destaca a importância de que o aluno se sinta acolhido com tudo o que ele é, com toda sua realidade, com o que sonha, pensa e vive, com suas angústias, medos, desejos, afetos e desafetos. Segundo a autora, o compartilhamento de experiências e de histórias de vida pode dar um sentido novo para o conhecimento, sentido construído pelo afeto das crianças e adultos que convivem no ambiente educacional.

Segundo Tardif e Lessard (2014), a felicidade no trabalho do professor vem da alegria de trabalhar com seres humanos e podervê-los evoluir, crescer, se desenvolver, aprender, fazer descobertas, etc. O professor, na sua atividade profissional, está continuamente interagindo com seus alunos. “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (*Ibidem*, p. 31). Para os autores, o fato de o professor trabalhar com seres humanos não é mais um elemento a ser levado em conta, muito menos é algo insignificante ou periférico na atividade docente: “trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões” (*Ibidem*, p. 35).

Qualquer relação entre seres humanos está permeada de afetos e desafetos. Na relação entre professor e alunos não é diferente. É importante que o professor tenha a capacidade de captar as emoções dos alunos. A motivação e empatia dos alunos se veem influenciadas pela relação afetiva que conseguem ou não estabelecer com o professor.

Para Tardif (2001), a coerção, a autoridade e a persuasão são as três grandes tecnologias da interação. A posição do professor com relação ao aluno é uma relação de poder. Segundo o mesmo autor, o fato de que não haja coerção física, não quer dizer que não exista coerção simbólica, que se manifesta quando um professor expressa, a respeito de algum aluno, repulsa, resistência, desprezo, exclusão, racismo, ironia, quando não considera um aluno capaz de aprender, etc.

Mas, além da coerção, é possível estabelecer outros tipos de relação mais positiva: a autoridade e a persuasão. O poder legítimo se traduz em autoridade, mas sem coerção,

que reside na relação de respeito que o professor consegue estabelecer com os alunos. A persuasão, por sua vez, é a arte do convencimento (TARDIF, 2001).

Portanto, é possível estabelecer uma relação mais horizontal com os alunos, menos hierárquica, baseada na interação, na abertura ao diálogo, onde “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2016a, p. 25).

Segundo Moran (2013), os grandes educadores atraem não só pelas suas ideias, mas pelo que eles são e pelas relações que estabelecem com os alunos:

É importante termos educadores/pais com amadurecimento intelectual, emocional, comunicacional e ético, que facilitem a organização da aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação (MORAN, 2013, p. 29).

Essa postura exige do docente renunciar a um papel de detentor do saber, para se colocar em uma posição mais próxima do aluno e mais aberta ao diálogo multidirecional. Postura dialógica é incompatível com postura autoritária. “O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 67). O diálogo não tira a autoridade do professor, é uma postura pedagógica de quem respeita os alunos, reconhece seu potencial de contribuir de maneira ativa e significativa no processo de construção do conhecimento e renuncia ao autoritarismo de ser considerado o centro, a única fonte de informações e o único depósito do saber. “Nós, seres humanos, sabemos que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (*Ibidem*, p. 65).

O professor deve refletir sobre sua prática pedagógica, procurando sempre novas estratégias que levem à aproximação dos alunos, buscando introduzir mudanças que permitam afetar e ser afetado na relação pedagógica.

Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. [...] É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar e desenvolver em nós o gosto de querer bem e

o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido (FREIRE, 2016a, p. 161).

Paulo Freire alerta que seriedade não é incompatível com uma relação afetiva: “Não é certo [...] que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2016a, p. 138). O autor acrescenta que o que não se pode permitir é que a afetividade acabe interferindo no exercício da autoridade, não pode condicionar a avaliação do acadêmico, isto é, não pode interferir no exercício da ética profissional (*Ibidem*).

Vecchia, analisando a afetividade na obra de Paulo Freire, reconhece o afeto como uma força revolucionária: “Tudo se origina de um sentir a realidade, um pensar sobre este sentir e uma ação subsequente e engajada [...] Não há pensamento crítico e ética sem a mobilização sensível e emocionada diante do outro na sua condição histórica” (VECCHIA, 2017, p. 27). Ou seja, na discussão sobre razão e emoção, o que faz a pessoa se abrir ao outro e se solidarizar com sua situação, é a afetividade, a emoção. O que faz com que o docente se comprometa com a aprendizagem do aluno e com sua formação integral como cidadão reflexivo e crítico é sua dimensão afetiva. Por isso, podemos dizer com Freire que “o que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (FREIRE, 2016a, p. 43).

Seria um equívoco entender a instituição escolar como um ambiente em que as relações são formais e frias, é igualmente equivocado entender que a relação do professor com seus alunos deve ser uma “experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (FREIRE, 2016a, p. 142). Freire entende que “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal [...]. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos” (FREIRE, 1987, p. 81).

Paulo Freire se refere à amorosidade como característica essencial para o educador, pois “não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica” (FREIRE, 2016a, p. 118). Amorosidade não deve ser confundido com falta de

respeito ou de autoridade. Trata-se de uma característica do professor que confia no aluno, a ele se abre e com ele estabelece uma relação dialética e afetiva, com humildade e sem prepotência.

Para Freire (1987), o amor é também diálogo, é seu fundamento. “Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens [...] Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 1987, p. 80).

O professor tem que ser consciente de que, seja qual for sua postura perante os alunos, deixa sua marca neles. O professor autoritário deixa as marcas de seu autoritarismo e falta de tolerância e abertura. Enquanto que o professor que trata os alunos com amorosidade e se abre a um diálogo humilde, sem arrogância, afetando e deixando se afetar, deixará uma marca de alegria, de esperança e de afeto. Uma boa motivação para a aprendizagem.

Na teoria de Paulo Freire vemos a preocupação com a humanização da educação e, especificamente, com a humanização da relação professor – aluno. Freire propõe uma educação dialógica ou problematizadora, para superar a educação bancária: “[...] Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] Não há docência sem discência [...]” (FREIRE, 2016a, p. 25). Portanto, a educação implica uma busca de maior completude e supõe um ato de confiança e de esperança, implica um reconhecimento da potencialidade do aluno: acreditar que ele pode superar aquela postura tradicional de mero receptor e assumir um papel ativo, de protagonista, e que pode contribuir de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem. “A educação é possível para o homem porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (FREIRE, 2016b, p. 34).

Na compreensão tradicional da educação bancária, em que raramente se incentiva no aluno o gosto pela indagação, pela pesquisa, deixa-se o aluno numa posição ingênuas, que não leva a uma compreensão crítica do conhecimento e da realidade, mas a uma relação mecânica de memorização e desvinculada da realidade. Não se exigindo do aluno elaboração, criação, mas apenas reprodução, é deixado em uma posição de sabedoria inautêntica. Atitude que encerra descrença na potencialidade do aluno (FREIRE, 2017). “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A

análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (*Ibidem*, p. 127).

Nessa compreensão tradicional de educação, em lugar de trocar ideias, o professor dita ideias, discursa. Em lugar de debater, de discutir, a aula se transforma em uma palestra, em uma conferência de quem sabe, que se dirige a quem não sabe. Em lugar de trabalhar *com* o educando, trabalha-se *sobre* ele. O educando guarda as informações, mas não as incorpora porque para que haja incorporação tem que haver busca, esforço de recriação, reinvenção (FREIRE, 2017).

Segundo Paulo Freire, não seria possível romper com os esquemas verticais característicos da educação bancária sem o diálogo. “É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 1987, p. 68).

Para que haja autêntico diálogo, o professor tem que superar a educação bancária, pois “quando estamos em um diálogo, não podemos depositar nossas ideias nas outras pessoas. Isso seria tratá-las como objetos determinados e manipulados. Aprender por meio do diálogo significa nomear o mundo juntamente com os outros” (AU, 2011, p. 252). O ser humano é um ser cultural, que precisa da interação, do diálogo e da emoção. Segundo Maturana (2004), a característica mais importante do estilo de vida de nossos ancestrais é o fato de viver em redes de conversações.

Entendemos diálogo no sentido freiriano: não se trata de um mero verbalismo ou palavreado, mas de diálogo como um direito que não pode ser privilégio de alguns, mas direito de todos. “Não há diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e de recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 1987, p. 81).

“O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 124).

A comunicação, a abertura ao outro por meio do diálogo é natural no ser humano. “O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo

sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 11). Porém, o diálogo tem que ser bem entendido. Não é qualquer fala que se configura em diálogo, não é qualquer ato de comunicação que pode ser considerado dialógico e muito menos uma interação construtiva e libertadora. “Comunicar não é mero verbalismo, não é mero pingue-pongue de palavras e gestos” (*Ibidem*, p. 65).

O conceito de diálogo tem como pressuposto a dialética e não há dialética sem reconstrução. Isto é, dialogar não é uma troca de palavras ou ideias nem uma discussão acalorada (RODRIGUES, 2013).

Diálogo é entendido por Freire e Shor:

[...] não como uma técnica *apenas* que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não [...] como uma *tática*, que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação [...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos [...] O diálogo é uma espécie de postura necessária (FREIRE e SHOR, 1986, p. 64, grifos dos autores).

Apple também destaca que para o diálogo, valorizar o conhecimento do outro, a partir de baixo não é suficiente, pois “a questão não é se ‘os subalternos falam’, mas se são ouvidos” (APPLE, 2013, p. 45). Não se pode dialogar sem saber escutar. “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro” (FREIRE, 1987, p. 117). O diálogo supõe um movimento não unidimensional, mas de abertura ao outro em um diálogo multidirecional. É escutando que se aprende a arte de falar sem que a fala seja de cima para baixo, mas realmente um diálogo em que o outro, além de escutar, também é escutado, considerado, valorizado, como alguém que tem algo a contribuir e com o qual alguém pode aprender.

“Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar *com* é falar impositivamente” (FREIRE, 2016a, p. 111, grifos do autor).

Cortesão (2012) também indica que a escuta sensível é uma atitude necessária para que o professor possa se adequar e dialogar com a diversidade de alunos com que trabalha, respeitando a singularidade de cada um dentro da riqueza da pluralidade.

Na EAD, em que a conversa é predominantemente escrita, também é necessário manter uma atitude de diálogo e de escuta, que não é apenas física: escutar os alunos por meio da escrita, das dúvidas colocadas, das questões levantadas nos fóruns, escutar também sabendo ler nas entrelinhas e inclusive sabendo interpretar o silêncio virtual (ALBUQUERQUE, 2014).

O diálogo supõe uma relação horizontal. Quando os dois polos do diálogo se ligam por meio do amor, da confiança, da humildade, da fé um no outro, instala-se uma relação de simpatia entre ambos os lados. Só o diálogo comunica. O antidiálogo, pelo contrário, implica uma relação vertical, que não gera senso crítico, não é humilde, mas arrogante, autossuficiente. Aqui não se estabelece uma relação de simpatia entre os dois polos. O antidiálogo não comunica, apenas faz comunicados (FREIRE, 2017).

O diálogo, a abertura ao outro, em uma relação não autoritária, nem de dominação, é condição para que se possam estabelecer laços afetivos, com empatia e simpatia. Esse clima motiva e abre os alunos a um espírito de busca, de discussão, de crítica e autocrítica. Freire destaca que não há diálogo, se não há humildade: “Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’?” (FREIRE, 1987, p. 80).

A relação da educação com a comunicação é determinante no processo de humanização e no processo de construção e de leitura do mundo. “Onde há comunicação, há educação, mesmo que não seja a educação escolar tradicional. Não há processo comunicativo sem que haja uma modificação nas partes envolvidas. E modificação é educação” (TUZZO, 2013, p. 75). Mas, segundo o mesmo autor, não se trata simplesmente da união de dois campos de saber (educação e comunicação), trata-se da criação de outro processo social de interpretação, de uma nova ressignificação dos significados, criando um terceiro processo de interpretação da sociedade. Nesse sentido, as instituições de ensino têm um papel fundamental como espaço para o desenvolvimento e construção de uma nova realidade da comunicação.

O termo comunicação deriva da palavra latina *communis*, que significa pôr em comum alguma coisa com outrem. Pode se utilizar no sentido de “comunicar-se”, dialogar,

trocá-las em reciprocidade; ou pode ser entendido no sentido de verbo transitivo: “comunicar”, como ato de informar ou transmitir algo de um emissor a um receptor. Esta última acepção acabou por predominar, ficando a primeira (a recíproca) no esquecimento (KAPLÚN, 2002).

Essa maneira de entender a comunicação como uma via de mão única acaba impondo o silêncio a um dos lados do ato comunicativo. Quem comunica, comunica algo a alguém e se este alguém recebe a mensagem de maneira passiva, seria mais apropriado falar de informação transmitida e recebida e não de comunicação.

Compreender a comunicação como diálogo ou, ao contrário, como um ato por meio do qual são depositadas informações em outrem, determina o tipo de relação que se estabelece nas relações humanas. A comunicação (ou a incomunicação) pode ser instrumento de dominação, de neutralização e amordaçamento. A incomunicação também pode ser consequência de um processo de dominação, de colonização, anulando pessoas ou grupos de pessoas e relegando-as ao silêncio (MARTIN-BARBERO, 2014). Para o autor, a incomunicação é uma herança cultural, América Latina ainda sofre as consequências da colonização:

Primeiro, entre os diferentes passados, o que teria permitido decifrar a conquista e a colônia como processo histórico e não como finalidade de um destino [...] em segundo lugar, com o fazer político das massas, desses milhões de homens e mulheres que ainda por cima têm que desistir de sua língua materna para ter acesso aos meios de comunicação (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 27-28).

As estruturas e mecanismos da dominação são múltiplos, mas um jeito privilegiado e eficaz de dominar é impedir que o outro se expresse, relegá-lo ao silêncio, pois silenciar é uma maneira de ignorar, de invisibilizar os sujeitos.

O Brasil deve a seu passado de colonização o fato de ter nascido e crescido sem experiência de diálogo, doente, sem fala autêntica. A intenção dos colonizadores era meramente de exploração comercial, sem pretensões de ficar e se integrar com a colônia. A dialogação implica consciência transitiva, responsabilidade social e política. As circunstâncias da colonização do Brasil não favoreceram a vivência comunitária e democrática, mas favorecia um fechamento extremamente individualista. A única voz que

se podia ouvir era a voz do púlpito (FREIRE, 2017), em uma relação hierárquica e impositiva.

Por isso, para Freire não há possibilidade de diálogo “entre os que querem a *pronuncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito” (FREIRE, 1987, p. 79, grifos do autor). Mas não basta dar a palavra para que haja realmente diálogo e comunicação. Para Freire, só se pode falar de diálogo em uma relação horizontal:

[O diálogo] nutre-se do amor, da humildade. Da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2017, p. 141).

O termo *práxis* está muito presente na obra de Paulo Freire e tem estreita relação com outros termos relevantes em sua obra, como educação libertadora, diálogo, autonomia, ação-reflexão, etc. (ROSSATO, 2017). Segundo o mesmo autor, a obra de Paulo Freire é impensável sem a relação estreita que se estabelece entre a teoria e a prática educativa, mas não entende *práxis* como oposto à teoria, também não identifica *práxis* como mera atividade ou ação. A *práxis* implica a teoria “como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar essa mesma realidade” (ROSSATO, 2017, p. 325). Educar não é um ato neutro, está embebido de intencionalidades, opções e valores, portanto, é um ato político. A educação tem que partir da realidade concreta e a ação do professor pode evidenciar a realidade ou pode ocultá-la, não existe neutralidade na prática docente (*Ibidem*).

O diálogo, a comunicação, é uma exigência existencial, mas, segundo Paulo Freire (1987), a palavra verdadeira é *práxis*, está relacionada com a reflexão e com o desejo de transformar a realidade. “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. [...] É *práxis* que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 67). Privilegiando a ação, sem reflexão, a palavra é oca, cai no ativismo, assim como “[...] esgotada a palavra de sua dimensão de

ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavraria, verbalismo, blablablá” (*Ibidem*, p. 78).

Segundo Tuzzo (2013), pode se dizer que no mundo moderno é abundante a informação, a troca de informações, porém a comunicação é algo raro, pois comunicação não é simplesmente falar, pressupõe a compreensão do receptor e da capacidade de provocar uma reação no receptor. Informação não se pode identificar com comunicação, nem comunicação com conhecimento, mas não há conhecimento sem comunicação e informação. É na interação professor-aluno, entendendo os dois como emissores e receptores do processo de comunicação, que se constrói o processo de interação no ensino e na aprendizagem.

Aprender não é um processo mecânico de absorção de conhecimento, mas um processo lúdico, curioso, de sentido de vida. “Por isso o conhecimento está além das palavras ditas ou escritas; o que importa está para além da palavra, o que importa é a contextualização de um ensinamento que deve ser agregado aos valores já carregados por cada indivíduo” (TUZZO, 2013, p. 57).

Paulo Freire entende a educação como um instrumento para a transformação da sociedade, não entendendo ingenuamente que ela por si só consiga a transformação, não é um valor absoluto nem a educação nem a instituição escolar. Mas também afirma que a educação tem força instrumental e pode levar o ser humano à procura da verdade comum, uma educação que faça o homem cada vez mais consciente de sua transitividade (FREIRE, 2017).

Não entendemos a comunicação como algo exclusivo dos profissionais dessa área. Todo professor precisa entender o processo de comunicação, pois toda ação educativa é um ato comunicativo (KAPLÚN, 2002).

“Do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa [...] A pedagogia é, antes de mais nada, uma ação falada e significativa, em suma, uma atividade comunicativa” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 249). Não existe educação sem comunicação. O modelo de comunicação adotado impacta diretamente nas relações que se estabelecem entre professor e aluno e entre eles e a construção de conhecimento.

O sucesso de uma estratégia de ensino e aprendizagem não depende diretamente dos meios tecnológicos utilizados, mas da postura que os participantes assumem no processo comunicativo. Dependendo da prática da comunicação desenvolvida, estaremos diante de uma concepção de educação ou outra (KAPLÚN, 2002).

Kaplún (2002) distingue três modelos de Educação: o modelo que põe a ênfase nos conteúdos, o que enfatiza os efeitos e ainda o modelo que põe a ênfase no processo.

A educação que põe a ênfase nos *conteúdos* é um modelo exógeno, pois coloca o foco fora do destinatário. Tem sua origem na Escolástica, na Europa. O educando é visto como objeto da educação, não como sujeito. Esta é a maneira tradicional de entender a educação, como uma transferência de conteúdos e valores de uma geração para a geração seguinte. Trata-se de uma relação hierárquica: de professor para aluno, da elite para as massas, de cima para abaixo (KAPLÚN, 2002).

Este modelo equivale ao que Paulo Freire denomina de educação bancária, modelo que predomina até hoje e que consiste no ato de depositar uma série de conteúdos no educando, atitude passiva que o leva a uma aprendizagem mecânica, memorizando os conteúdos de maneira acrítica. Adotando essa postura, o aluno acaba se acostumando à passividade de mero receptor, sem criatividade, sem transformação. Na educação ‘bancária’, entende-se o conhecimento como uma doação: os que se acham sábios doam saber aos que acham que nada sabem (FREIRE, 1987).

[...] é impossível um estudo sério se o que estuda se põe em face do texto como se estivesse magnetizado pela palavra do autor, à qual emprestasse uma força mágica. Se se comporta passivamente, “domesticamente”, procurando apenas memorizar as informações do autor. Se se transforma em uma “vasilha” que deve ser enchida pelos conteúdos que ele retira do texto para pôr dentro de si mesmo. Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele (FREIRE, 1981, p. 08-09).

A educação bancária apoia-se em uma comunicação igualmente bancária, comunicação autoritária e vertical que flui em uma única direção: do emissor ao receptor.

Para que uma comunicação seja libertadora não basta que o conteúdo da mensagem seja libertador, é necessário abandonar a atitude de detentores do saber para dar espaço ao outro: quem é ele, quais seus anseios, suas necessidades, suas angústias, sua realidade. Atitude fundamental para não cair na comunicação vertical e autoritária (KAPLÚN, 2002).

Para superar este modelo de educação, também não basta com adotar recursos que abandonem a narrativa do professor e deem voz a filmes, vídeos ou quaisquer outros recursos mais dinâmicos, que podem contribuir muito bem ao aprendizado dos alunos, mas também pode ser que simplesmente se esteja utilizando uma linguagem mais dinâmica e atrativa para continuar impondo conteúdos aos alunos, sem dar espaço ao diálogo e à reflexão (KAPLÚN, 2002).

O professor tem que se abrir ao aluno, renunciando a ocupar o lugar central de único que detém conhecimento. E aqui podemos destacar dois tipos de renúncias, ou melhor falar de aberturas, para destacar o sentido positivo. Por um lado, é fundamental que o professor tenha a convicção de que os alunos não são uma “tabula rasa” e entender que podem contribuir de maneira ativa e significativa no processo de ensino e aprendizagem, podem ser fonte de conhecimento para os colegas e para o próprio professor. Por exemplo, com frequência vemos alunos orientando os professores quanto ao manuseio de alguma tecnologia. Esse é um momento de aprendizagem para o professor. Por outro lado, os alunos estão cada vez mais conectados, dentro e fora das salas de aula. Esse fato possibilita que os alunos possam ter acesso a outras fontes de informação diferentes da voz do professor. Em lugar de ver essa situação como uma ameaça, o professor pode aproveitar para estabelecer um diálogo com outros pontos de vista e percepções. Dessa maneira, estaria valorizando a atitude ativa de busca dos alunos, incentivando a participação deles nas aulas; estaria também dando exemplo de respeito, diálogo e tolerância; estaria, finalmente, demonstrando que essa atitude é uma vantagem pedagógica: a argumentação e o diálogo com a diversidade.

O segundo modelo de educação destacado pelo autor é aquele que põe a ênfase nos *efeitos*. Trata-se também de um modelo exógeno e consiste em moldar o comportamento das pessoas com objetivos pré-estabelecidos. Segundo o autor, este é o modelo que mais tem influenciado na concepção da comunicação. Este modelo surge como reação ao modelo anterior, tradicional, se apresentando como uma concepção mais atual e moderna. O objetivo aqui é provocar a mudança de atitude, propõe ações, isto é, é um método ativo,

com *feedback* do destinatário. Porém, mesmo com aparência de novo, não é menos autoritário que o anterior, pode ser inclusive mais impositivo que o modelo tradicional. (KAPLÚN, 2002).

Este modelo tem sua origem nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, quando se precisava um modelo não libresco, que fosse capaz de treinar soldados de maneira rápida e efetiva. O modelo anterior, libresco, com ênfase nos conteúdos era muito lento e caro. O objetivo agora é “condicionar o educando para que adote as condutas e as ideias que o idealizador havia determinado previamente [...] Quem determina o que o educando tem que fazer, como deve atuar, inclusive o que deve pensar, é o programador”⁸ (KAPLÚN, 2002, p. 28-29, tradução nossa).

Se o primeiro modelo é denominado de educação bancária, este pode receber o nome de educação manipuladora. Este modelo é trazido à América Latina, com o objetivo de que os países, considerados atrasados e ignorantes, adotassem os métodos de produção dos países capitalistas, ditos desenvolvidos. “A educação e a comunicação deviam servir para atingir estas metas. Por exemplo, eram utilizadas para persuadir os camponeses ‘atrasados’ a abandonar seus métodos agrícolas primitivos e adotar rapidamente as novas técnicas”⁹ (KAPLÚN, 2002, p. 29, tradução nossa).

Aqui já não se trata apenas de repassar conteúdos, não se trata apenas de informar, mas é necessário persuadir, convencer o educando para que adote a conduta proposta. Tal é o objetivo do behaviorismo, baseado no mecanismo de estímulo e resposta. A resposta é condicionada pelo estímulo, levando ao hábito na conduta, porém, não implica reflexão nem consciência, trata-se de uma resposta automática, mecânica: é uma mudança de atitude, abandonando antigos hábitos e adotando os novos propostos por alguém que planeja e programa, mas alguém que é externo ao educando, por isso também é exógeno, como o primeiro modelo (KAPLÚN, 2002).

O educando nem sempre se deixa persuadir facilmente da necessidade de mudança de comportamento. Às vezes os hábitos que pretendem ser substituídos falam mais alto: tradições, valores, crenças, etc. Resultado da resistência é o conflito. Quando a persuasão

⁸ Original: “Condicionar al educando para que adoptara las conductas y las ideas que el planificador había determinado previamente [...] El que determina lo que el educando tiene que hacer, cómo debe actuar, incluso qué debe pensar, es el programador”.

⁹ Original: “La educación y la comunicación debían servir para alcanzar estas metas. Por ejemplo, debían ser empleadas para persuadir a los campesinos ‘atrasados’ a abandonar sus métodos agrícolas primitivos y adoptar rápidamente las nuevas técnicas”.

não passa pela conscientização, pela reflexão, a não aceitação e resistência pode ser o resultado. Neste sentido, pode-se afirmar que a “rebeldia” ou “indisciplina” das quais muitas vezes se queixam os professores, pode ser manifestação desse tipo de resistência. Isto é, a “indisciplina” pode ser uma maneira de comunicação dos que não têm voz, um modo de expressar resistência, de manifestar inconformidade, não por meio de palavras, mas por meio de atitudes.

Os meios de comunicação de massas são exemplos claros deste modelo de educação e comunicação. As propagandas que querem convencer da “necessidade” de comprar um produto, de votar em um candidato ou fazer turismo em determinado lugar. O objetivo que se pretende é que o educando, ou o receptor, *faça* alguma coisa, que adéque sua conduta segundo padrões previamente estabelecidos. Mesmo que neste modelo se prevê um *feedback* ou retroalimentação, não pode ser confundido com um papel ativo do educando, pois a retroalimentação serve apenas para controle do programador, que precisará fazer ajustes para conseguir plenamente os objetivos, caso o *feedback* obtido seja de resistência, ou seja, a voz é dada, neste caso, mas para saber como proceder e poder obter finalmente o êxito pretendido (KAPLÚN, 2002).

Neste sentido, Paulo Freire faz uma distinção entre a integração do ser humano ao seu contexto, resultante de estar com ele e não apenas nele, e a simples adaptação, acomodação ou ajustamento. A integração supõe a capacidade de se ajustar à realidade e, sobretudo, a capacidade de transformá-la. Mas quando o ser humano opta por submeter-se a prescrições externas, obedecendo a ordens estranhas, neste caso, não há integração, mas acomodação (FREIRE, 2017).

Quando o ser humano é privado da liberdade, da possibilidade de escolha, resta apenas a acomodação, desenraizado e sem integração. A acomodação está relacionada ao mutismo. No ajustamento, o ser humano não dialoga, não participa, é proibido de falar. A acomodação é própria do animal, pois se caracteriza por respostas reflexas e não reflexivas, enquanto que a integração é própria do ser humano. A luta do homem por superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado é a luta por sua humanização (FREIRE, 2017).

O terceiro modelo é a educação que põe a ênfase no *processo*. Diferente dos dois modelos anteriores, este modelo é endógeno, pois o educando é sujeito do processo. Aqui a preocupação já não se centra tanto nos conteúdos ou nos efeitos; neste modelo, o que

importa é a pessoa e a comunidade: o processo de transformação da pessoa, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e o processo de transformação das comunidades (KAPLÚN, 2002). A aprendizagem supõe a vivência, a participação do educando no processo de construção do conhecimento. Trata-se do que Paulo Freire (1987) denomina educação transformadora, libertadora. Aprendizagem e conscientização não se separam.

Portanto, aqui o objetivo não é que o educando saiba (primeiro modelo), nem que faça (segundo modelo), mas que pense, que aprenda a aprender, que seja crítico e reflexivo. E que esse processo, que é contínuo, o leve ao desejo de transformar sua realidade (KAPLÚN, 2002; FREIRE, 1987).

Segundo Rodrigues (2013, p. 26), “a teoria crítica da comunicação denominada teoria da recepção muda o eixo de entendimento da relação entre o emissor e o receptor”. Na nova compreensão, o receptor não fica mais numa posição secundária e passa a ser o ponto de partida e de chegada do processo. “O emissor, por sua vez, é tido como o sujeito que organiza, medeia a comunicação e promove a construção de uma estrutura de leitura de saberes ou mesmo de produção de saberes, garantindo as interações inerentes ao processo comunicativo” (*Ibidem*), isto é, trata-se de um processo de interação horizontal entre os sujeitos do ato comunicativo.

O sujeito protagonista do processo comunicativo, nesta abordagem da recepção, tem que ser considerado como um ser que se comunica e se educa (RODRIGUES, 2013). Isso não quer dizer que se possa prescindir do educador, continua sendo imprescindível, mas não mais como aquele que dirige, mas como aquele que acompanha o educando, para estimular o processo de análise e reflexão, para ser facilitador, mediador, aprendendo juntos e construindo juntos (KAPLÚN, 2002; FREIRE, 1987).

Veloso e Mill (2018) falam de “comunicação em estrela (todos-todos)”. Esse tipo de comunicação também é conhecida como comunicação em rede, todos-todos, muitos-muitos, multidirecional. Neste tipo de comunicação há uma reciprocidade entre emissor e receptor, com contínua inversão dos papéis, isto é neste tipo de comunicação, o emissor pode se tornar receptor e vice-versa, todos os participantes podem emitir e receber.

“A comunicação em estrela [...] fomenta o surgimento de novos paradigmas, novas maneiras de se relacionar, bem como novos tipos de interação, mudando a forma pela qual o homem se comunica e participa do processo de construção da história” (VELOSO;

MILL, 2018, p. 121). Com essa compreensão de comunicação em estrela pode se superar o modelo de EAD de cunho tecnicista que enfatiza a importância do material didático em detrimento da interação professor-aluno, abrindo-se para a valorização da mediação pedagógica em cursos online.

Para concluir este capítulo, trazemos as palavras de Paulo Freire a respeito da relação entre humanização e tecnologia. Destacamos neste capítulo a importância do processo de humanização na relação professor-aluno e no contexto educativo como um todo, sabendo, como destaca Freire, que humanização e tecnologia não são excludentes:

[...] Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. Por isso também não posso reduzir o homem a um simples objeto da técnica, a um autômato manipulável [...] (FREIRE, 2016b, p. 28).

É necessário superar o falso dilema humanismo versus tecnologia. Não pode ser desprezada a preparação técnica, mas também é muito importante não cair na massificação, no anonimato. Precisamos de uma visão harmônica entre a posição verdadeiramente humanista e a tecnologia. Ambas não são excludentes nem incompatíveis (FREIRE, 2016a; 2017).

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS

“Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar”.
(Antonio Machado)

Conforme indiquei no início deste trabalho, a primeira proposta delineada pela primeira vez no projeto foi redefinida e reconfigurada várias vezes. Por isso, ao longo do desenvolvimento da pesquisa foi necessário revisitar o Projeto inicial para fazer ajustes. A seguir apresento o fluxo da pesquisa desta tese. A fundamentação teórica, na realidade, acompanhou todo o percurso, mas destaquei no fluxograma a seguir o período em que esta foi mais intensa.

Figura 1 – Fluxograma do desenvolvimento da Tese



Fonte: Elaboração própria (2020)

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, e, como tal, “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. [...] centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31-32).

Segundo Chizzotti (2009, p. 78), nas ciências humanas e sociais, acabou a hegemonia das pesquisas positivistas, pois estas privilegiavam a “estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais”. Esse enfoque foi questionado por

pesquisas que querem mostrar a complexidade do ser humano e das relações interpessoais e sociais, as contradições de fenômenos singulares. “Partindo de fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizaram aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social” (*Ibidem*).

O termo qualitativo implica uma partilha densa com as pessoas e com o contexto que constituem o objeto de pesquisa, “para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 03).

O método nas ciências sociais se distingue dos objetos da natureza pela complexidade do seu objeto, pois “o método precisa dar conta de um objeto dotado de capacidade reflexiva, que planeja suas ações em interação com seu ambiente, não reagindo de forma mecânica a ele” (PREMEBIDA *et al.*, 2013, p. 20).

“Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), por isso, para pesquisar o processo de humanização, a interação professor x aluno em cursos de graduação na modalidade a distância, a pesquisa será qualitativa.

A escolha do objeto de pesquisa, assim como a postura que o pesquisador adota ao longo da investigação, as análises que realiza e as conclusões do seu trabalho estarão permeadas pela subjetividade do pesquisador: pelo que ele é – influenciado pelo seu passado, sua história de vida -, pelo que ele faz no presente – seu trabalho, suas inquietações, dúvidas, ocupações, temores – e pelas expectativas de futuro. O pesquisador, no processo de desenvolvimento da investigação, não pode prescindir de quem ele é, do que pensa e sente.

Partimos do suposto de que não existe neutralidade nem objetividade na pesquisa: “o olhar do investigador influi sobre a resposta do fenômeno investigado” (GARCIA, 2011, p. 20). Segundo Maturana e Varela (1995, p. 17), “não é possível conhecer ‘objetivamente’ fenômenos (sociais) nos quais o próprio observador-pesquisador que descreve o fenômeno está envolvido”.

Concordamos com Maturana e Varela (1995) em que não se pode presumir objetividade no conhecimento dos fenômenos sociais, sobretudo quando o próprio pesquisador está envolvido no fenômeno em estudo. Mesmo sabendo que a neutralidade

não é possível nem nesse caso nem em outros, pois falamos, observamos, pesquisamos e refletimos a partir do que somos, do que acreditamos e pensamos, minha postura foi de busca sem pressupostos, tentando entender os entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos nos cursos de graduação a distância da Instituição em que trabalho.

Por outro lado, os sujeitos da pesquisa também fazem sua contribuição a partir de suas subjetividades e influenciados pelas suas histórias de vida. O pesquisador e os sujeitos da pesquisa são seres do mundo e no mundo, não lidamos com indivíduos ilhados, mas inseridos em um contexto determinado (CUNHA, 2013). Pode-se afirmar ainda que, por meio da comunicação, “os participantes se transformarão em sujeitos da pesquisa, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e condições” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 14).

Portanto, concordamos com González Rey (2012) que precisamos superar o pensamento ocidental dicotômico que concebe o mundo como independente em relação a nós e externo, como se nós não fizéssemos parte dele: “A *Epistemologia Qualitativa* defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como *apropriação* linear de uma realidade que se nos apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 05, grifos do autor).

O conhecimento não é algo estático e nem um processo linear. Trata-se de um processo de construção “que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas produções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo” (*Ibidem*, p. 07).

É na pesquisa empírica que a teoria se confronta com a realidade. O autor enfatiza o caráter construtivo-interpretativo da pesquisa, o que significa que o caráter teórico é essencial na proposta de metodologia qualitativa. “A afirmação do caráter teórico desta proposta não exclui o empírico, nem o considera em um lugar secundário, mas sim o comprehende como um momento inseparável do processo de produção teórica” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 08-09). Portanto, precisamos superar mais uma dicotomia: entre a teoria e o campo empírico. O campo empírico não é uma realidade externa, nem a teoria é mera especulação (*Ibidem*).

Este trabalho de pesquisa é um estudo de caso. Para André (1984, p. 52), o estudo de caso “não é um método específico de pesquisa, mas uma *forma particular* de estudo.

[...] O caso é um ‘sistema delimitado’, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular” (grifo da autora). Conforme destacam Lüdke e André (2003), o caso pode até ser similar a outros casos já pesquisados, mas, mesmo assim, o interesse reside no que ele tem de único e singular. Segundo os mesmos autores, é característica do estudo de caso a interpretação em contexto, ou seja, na pesquisa desenvolvida se tem que levar em conta o contexto em que se encontram os sujeitos da pesquisa. É o contexto o que dá a singularidade à pesquisa no estudo de um caso determinado.

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Segundo Chadderton e Torrance (2015, p. 91), “o estudo de caso é um ‘enfoque’ de pesquisa que [...] pressupõe que a ‘realidade social’ é criada por meio da interação social [...] e procura reconhecer e descrever antes de tentar analisar e teorizar, isto é, ela dá precedência à descrição sobre a explanação”. Ou seja, quer saber o que está acontecendo, antes de querer explicá-lo. Pressupõe que a realidade pode não ser como parece e prefere a pesquisa profunda em lugar da cobertura: compreender ‘o caso’ em vez de generalizá-lo ao conjunto de uma população. No estudo de caso, opta-se pela profundidade em detrimento da abrangência. Mesmo assim, trata-se de pesquisas de pertinência e interesse gerais (*Ibidem*).

Já que o estudo de caso consiste em um exame aprofundado e sistemático (ANDRÉ, 1984), é necessário que haja um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação ou objeto que se pretende pesquisar. A autora coloca essa condição como um obstáculo, pois nem sempre o pesquisador dispõe do tempo necessário para conciliar as exigências da prática da pesquisa com os outros afazeres. Esse obstáculo, no meu caso, como coordenadora pedagógica da equipe da qual foram selecionados os sujeitos da pesquisa, não existiu, pois a instituição pesquisada faz parte do meu dia a dia profissional.

Outra característica importante, segundo Lüdke e André (2003, s.p.), é que “[...] os estudos de caso visam a descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo”. Portanto, é importante que o pesquisador esteja aberto a mudanças e tenha flexibilidade no decorrer da pesquisa.

André (2013) ainda destaca mais duas características dos estudos de caso: que o pesquisador use uma variedade de fonte de dados e que tenha uma postura ética, trazendo para o leitor em que fundamenta suas análises: “[...] ou seja, que descreva de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, transcreva depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos sujeitos/participantes, busque intencionalmente fontes com opiniões divergentes” (ANDRÉ, 2013, p. 97). Dessa maneira, o leitor poderá compreender as interpretações apresentadas pelo pesquisador.

Sendo que, dentre todas as características destacadas, a mais distintiva do estudo de caso, segundo André (1984), é a ênfase na singularidade, no particular, nos próximos itens, falamos do contexto dos sujeitos, da Educação a Distância na Instituição pesquisada e suas características.

4.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A história da Educação a Distância na Instituição pesquisada pode se remontar ao ano de 1998, quando um grupo de professores, das áreas da tecnologia educacional e das licenciaturas, inicia estudos sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação. Naquele início, o grupo visava o uso dessas tecnologias no contexto de sala de aula presencial, pesquisando, dentre outras coisas, a utilização de ferramentas de autoria e de apoio ao trabalho cooperativo para a criação de ambientes multimídias com o uso do computador como instrumento principal.

Nestes anos iniciais já houve as primeiras experiências de Educação a Distância na Instituição por meio da oferta de cursos de Extensão e de cursos de formação de professores nessa modalidade. A partir dessa iniciativa, foi se consolidando um grupo

(Grupo de Educação a Distância) que seria o precursor da atual Diretoria de Educação a Distância (UCDB, 2015a).

Comecei o trabalho na equipe multidisciplinar da Educação a Distância no ano de 2003. Foi nesse ano que começaram os trâmites para o credenciamento da Instituição para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância. Meu trabalho nessa equipe, de início, consistiu na elaboração de uma primeira proposta metodológica para a oferta de cursos de graduação a distância. participei também na elaboração, junto com uma equipe de professores, dos Projetos Pedagógicos dos primeiros cursos de graduação e na preparação dos materiais didáticos para os três primeiros cursos: Administração Pública, Administração de Agronegócios e Ciências Contábeis.

A Instituição pesquisada foi credenciada para a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação a distância em fevereiro de 2005 pela Portaria Ministerial N°. 550, de 25 de fevereiro de 2005. No segundo semestre desse mesmo ano, a Instituição passou a ofertar os três cursos de graduação já citados. Posteriormente, estendeu a oferta de cursos de graduação conforme se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Cursos de Graduação ofertados pela IES pesquisada

	Curso	Início da oferta
Bacharelados	Ciências Contábeis	2005
	Administração	2005
	Teologia	2014
	Serviço Social	2017
Licenciaturas	Pedagogia	2015
	Letras	2015
	História	2015
	Filosofia	2016

Cursos Tecnológicos	Gestão Pública	2008
	Gestão Ambiental	2008
	Gestão Financeira	2008
	Negócios Imobiliários	2008
	Recursos Humanos	2010
	Logística	2010
	Processos Gerenciais	2010
	Marketing	2010
	Comércio Exterior	2012
	Gestão de Cooperativas	2012
	Secretariado	2012
	Gestão Comercial	2016

Fonte: Elaboração própria (2018).

Para definir os cursos para a oferta na modalidade a distância, a Instituição começou com cursos que já tinham longa experiência como cursos presenciais, o qual garantia a presença de um corpo docente na área dos cursos ofertados. Todos os cursos são ofertados até a atualidade, portanto, a instituição conta com 21 cursos de graduação com processo seletivo aberto duas vezes por ano para todos os cursos: um ingresso no primeiro semestre e outro no segundo semestre.

A oferta de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* começou em 2009 e a Instituição hoje mantém ativos 47 cursos de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento. Os critérios para a definição dos cursos de Pós-Graduação que seriam ofertados igualmente

levaram em conta com quais recursos humanos contava para a oferta, priorizando sempre os professores que já faziam parte do corpo docente da Instituição. Sendo assim, as áreas priorizadas para esta oferta foram: Gestão, Saúde e Educação. A oferta dos cursos de Pós-Graduação é também totalmente virtual, com alunos de todas as regiões do Brasil e alguns, inclusive, moram no exterior.

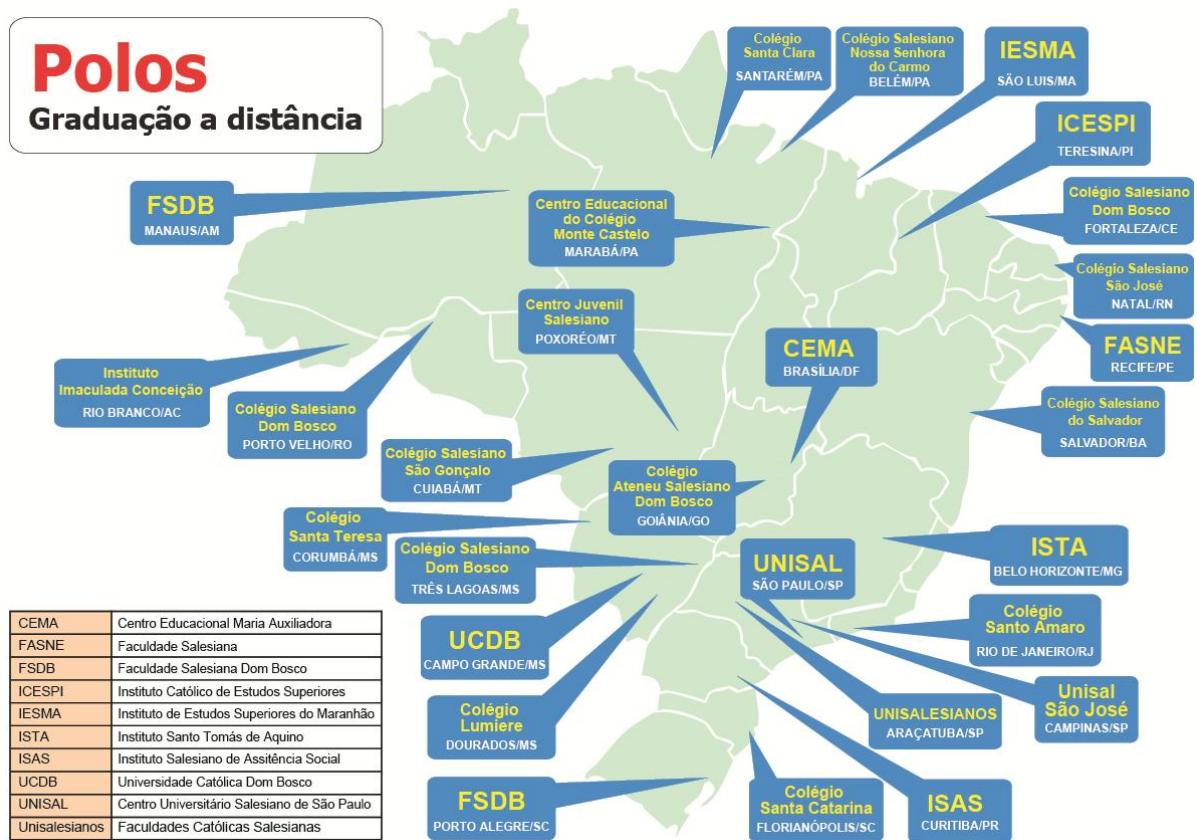
A Instituição analisada é privada e confessional, sem fins lucrativos. Quando começou a oferta de cursos a distância em 2005, para definir a abrangência geográfica da oferta, deu a prioridade a polos dentro do estado de Mato Grosso do Sul e polos em cidades mais distantes dos grandes centros urbanos, onde se concentra a presença de instituições físicas de ensino. Priorizaram-se, sobre tudo os estados das regiões do Norte e do Nordeste, com o intuito de favorecer a inclusão social e educacional dos que estavam mais limitados pelas condições geográficas.

Depois, aos poucos, a oferta dos cursos de graduação foi se estendendo a quase todas as capitais dos estados do Brasil, estando hoje presente em 28 polos¹⁰ de apoio presencial, em todas as regiões do Brasil: Campo Grande/MS; Corumbá/MS; Dourados/MS; Três Lagoas/MS; Araçatuba/SP; Campinas/SP; São Paulo/SP; Belém/PA; Marabá/PA; Santarém/PA; Cuiabá/MT; Poxoréu/MT; Curitiba/PR; Florianópolis/SC; Fortaleza/CE; Goiânia/GO; Manaus/AM; Porto Alegre/RS; Recife/PE; Rio de Janeiro/RJ; Salvador/BA; São Luís/MA; Teresina/PI; Belo Horizonte/MG; Natal/RN; Porto Velho/RO; Rio Branco/AC; e Brasília/DF. A meta da Instituição é estender os polos de apoio presencial a todas as cidades com mais de um milhão de habitantes.

A seguir a distribuição dos polos de apoio presencial para a realização das atividades presenciais:

¹⁰ O Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 define polo de educação a distância como “unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso”. Os polos são instalações físicas com a infraestrutura necessária para acolher os alunos e desenvolver as atividades pedagógicas previstas no Projeto Pedagógico de cada curso a distância. O Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017, já não abriga a ter polos de apoio presencial, as instituições podem oferecer cursos a distância apenas desde a sede, sem necessidade de abrir polos externos.

Figura 2 – Localização dos polos de apoio presencial



Fonte: Instituição pesquisada (2018).

Os cursos são virtuais, portanto, as atividades presenciais realizadas nos polos se limitam à realização de atividades avaliativas duas vezes por semestre. Os polos são em Instituições de ensino parceiras, de preferência da mesma congregação que a Instituição ofertante.

A instituição pesquisada optou por um modelo mais virtual, desenvolvendo todas as atividades via web, com as orientações feitas a distância, pela internet ou pelo telefone, com linha 0800. Neste modelo os encontros presenciais são basicamente para a realização de atividades de avaliação, não contando, portanto, com tutores presenciais, mas apenas virtuais.

A Instituição optou por este modelo para facilitar a entrada de alunos que moram distantes dos polos, situação que dificultaria e, segundo o caso, impediria, a possibilidade de se fazer presente com periodicidade semanal no polo. Com a tutoria virtual, o aluno

pode ser atendido, independente da localização geográfica do mesmo. Por exemplo, no início de cada semestre, os calouros são recebidos em uma Acolhida Virtual, que consiste em uma sala em que é apresentada a Instituição por meio de vídeos institucionais, acolhida do Reitor, Pró-reitores, gestores da Educação a Distância e coordenadores de curso. Também se explica o que é Educação a Distância, como funciona a metodologia da Instituição, dando dicas de como organizar o estudo e como explorar e se familiarizar com o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

As turmas são pequenas, permitindo que a interação com os alunos seja frequente e rápida. O total de alunos nos cursos de graduação não chega a 2.000, considerando os alunos dos 21 cursos de graduação e todas suas turmas.

Para facilitar o estudo, as disciplinas de cada semestre são distribuídas em dois módulos de aproximadamente dois meses cada um. No final de cada módulo há um encontro presencial para a realização da prova das disciplinas cursadas no respectivo módulo. Os alunos recebem, no início de cada semestre, os materiais didáticos impressos. No Ambiente Virtual de Aprendizagem, além de encontrar o pdf desses mesmos materiais, o aluno dispõe também de aulas audiovisuais, exercícios, atividades, espaço interativo, fóruns, materiais complementares e outras informações como o Plano de Ensino de cada disciplina, o progresso do aluno, com as notas da avaliação formativa e da somativa, *feedback* de cada atividade realizada, calendário de atividades, mural de avisos, participantes na sala virtual, horário de atendimento do professor e do tutor, etc. Quando finaliza a disciplina, se insere na sala virtual um instrumento de avaliação, em que o aluno avalia o material didático (texto e audiovisual), as atividades e avaliações, a mediação pedagógica, as aulas ao vivo, a atuação do tutor, etc., contendo também alguns itens de autoavaliação: organização do tempo, disciplina, etc.. No final do instrumento, tem um campo aberto para que o estudante possa se expressar de maneira livre e anônima, com críticas, elogios e sugestões.

As provas, quando realizadas, são digitalizadas e colocadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem à disposição de cada aluno. Os professores fazem a correção e fornecem um *feedback* explicativo ao aluno. Embaixo da prova se abre um espaço para que o aluno possa estabelecer um diálogo a respeito da sua prova ou da correção, podendo solicitar esclarecimentos ou questionar a correção, caso seja necessário.

Na fase de planejamento dos cursos, os professores elaboram os materiais didáticos (em forma de texto e em linguagem audiovisual). A partir da ementa prevista no projeto Pedagógico do Curso para a respectiva disciplina, o professor é acompanhado pela equipe pedagógica na elaboração do material. O coordenador do curso avalia e valida o conteúdo do material antes de ser liberado aos alunos.

A Instituição tem uma política de atualização dos materiais, prevendo duas possibilidades: por tempo (os materiais são revisados periodicamente a cada três anos para mantê-los devidamente atualizados), ou por demanda, isto é, mesmo antes de completar os três anos, é possível que o material precise passar por revisão, por exemplo, no caso de ter surgido uma legislação nova e ser necessário introduzir ajustes no conteúdo do material inicial.

Na fase de execução, os professores acompanham o dia a dia das atividades acadêmicas dos estudantes. Segundo o Manual do Professor, “o papel do professor não consiste apenas em corrigir atividades e lançar as notas. O professor é o responsável pela interação, por manter o aluno motivado, tem que se sentir responsável pelo andamento da Comunidade Virtual” (2015b, p. 10). Portanto, o docente que atua na modalidade a distância nesta Instituição não é um tira-dúvidas. Mesmo que na EAD se valorize a autonomia do aluno e mesmo sabendo que é fundamental a responsabilidade do discente mantendo um papel ativo, isso não exime o professor do seu papel de motivador e incentivador no exercício da mediação pedagógica.

A Instituição, por meio do Manual do Professor, orienta a não tratar o aluno como um número, um RA. As relações têm que ser o mais humana, individual e pessoal possível. Pensando nisso que a Instituição escolheu uma modalidade de EAD com grupos pequenos e não de massa, para possibilitar uma interação com os alunos frequente e de qualidade, que permita maior proximidade dos alunos.

Orientações retiradas do Manual do Professor (2015b) quanto à atitude que se espera do docente na mediação pedagógica:

- Atitude flexível. Sem confundir flexibilidade com falta de compromisso, o educador deve ser flexível e ao mesmo tempo exigente. A finalidade é a aprendizagem do aluno, sendo isso muito mais importante que a pontualidade na entrega de uma atividade. Como lembra Freire, o bom-senso diz que é negativo

cair no “formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo” (FREIRE, 2016a, p. 60);

- Contato contínuo com os alunos, se utilizando das ferramentas de comunicação do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA. Quando o assunto tratado pelo aluno não for pessoal, se aconselha usar o espaço interativo (na ferramenta fórum), pois assim todos podem se beneficiar das trocas e das orientações. O retorno nunca deverá ultrapassar os sete dias úteis da data do contato do aluno. Mas além da rapidez, é fundamental a preocupação com o conteúdo: tecnicamente correto e humano;
- Comunicação clara e tecnicamente precisa. Por exemplo: a correção das atividades é uma possibilidade de interação com o aluno. Além de lançar a nota, o “professor dará um *feedback* pessoal, fugindo de respostas feitas [...] É uma oportunidade para “falar” com o aluno dando-lhe um retorno quanto ao trabalho realizado” (2015b, p. 11);
- Humanidade na comunicação. Utilizar o nome do aluno, com linguagem amigável, motivar para a participação e comunicação, etc. A tecnologia deve ser um instrumento de aproximação auxiliar-aluno e não de distanciamento. Além das duas características anteriores (rapidez e precisão do ponto de vista técnico) a interação com os alunos deve ser humana no tratamento. O aluno tem que ser considerado como um ser humano na sua integralidade. E, como tal, além da necessidade de aprender, tem que se considerar a situação do aluno como um todo.

Os professores trabalham diretamente vinculados aos respectivos coordenadores dos cursos. São estes, por exemplo, os responsáveis pela lotação nas diferentes disciplinas no início de cada semestre e acompanham o andamento geral dos professores no curso (horário de atendimento, avaliação feita pelos discentes, atualização do material didático, etc.). Meu trabalho é na coordenação pedagógica geral dos cursos ofertados na modalidade a distância na Instituição, responsável pela formação dos professores, por acompanhar a produção de material didático nas diversas mídias, acompanhar o trabalho do dia a dia dos professores no ambiente virtual, etc.

Nos cursos de graduação, a mediação pedagógica é feita exclusivamente a distância, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem na plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - Moodle* e a linha 0800. As ferramentas de comunicação, que estão à disposição no Ambiente Virtual de Aprendizagem, são:

Tarefas: maioria das avaliações virtuais é realizada e enviada por meio desta ferramenta e consistem na elaboração individual de textos reflexivos sobre assuntos da disciplina que são enviados para avaliação. Com o intuito de que os alunos não negligenciem as atividades acadêmicas ao longo dos módulos, limitando o estudo à preparação para a prova presencial, os estudantes recebem um calendário de atividades distribuídas ao longo do módulo estimulando o acompanhamento do estudo do material didático de maneira gradativa. A nota atingida nas atividades virtuais compõe 50% da nota final em cada disciplina. A avaliação presencial supõe 50% restante na composição da média final.

Questionários: em todas as disciplinas há questionários com perguntas de múltipla escolha, que não são pontuados. Trata-se de questões reflexivas que indicam ao estudante se está tendo uma compreensão adequada dos assuntos abordados. O gabarito é fornecido de maneira automática quando o estudante finaliza o questionário.

Espaço interativo: cada sala virtual¹¹ conta com um fórum, chamado espaço interativo, para discussão de assuntos pertinentes ao conteúdo da disciplina. É aqui que os alunos são orientados a colocar suas dúvidas, trocar impressões com os colegas, expressar suas dificuldades, etc. Pois a participação neste espaço interativo é vista por todos e todos podem responder e aprender com as perguntas e respostas dos colegas e auxiliares. Também é espaço utilizado pelo professor para disponibilizar novidades de interesse, incentivar os alunos à participação das discussões, colocar desafios, etc.

Ferramenta Mensagem: trata-se de uma ferramenta de comunicação individual (diferente do espaço interativo, em que tudo é visto por todos). Esta ferramenta é utilizada pelo professor para fazer comunicações individuais com os alunos, mensagens que não são

¹¹ Sala virtual ou sala de aula virtual é o nome que se dá ao espaço virtual ou ambiente *online* em que se desenvolvem as atividades de ensino e aprendizagem entre sujeitos fisicamente distantes (COSTA; MILL, 2018). A sala de aula no ambiente virtual fica reestruturada e redimensionada, de maneira a atender às necessidades dos educandos num contexto não físico, com o auxílio das “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, que trazem em seu bojo inúmeras possibilidades de comunicação e interação entre aqueles que se encontram distantes fisicamente, mas que podem estar virtualmente próximos uns dos outros” (*Ibidem*, p. 575).

do interesse de todos e, portanto, não caberiam no espaço interativo. Também é utilizada pelos alunos quando querem colocar alguma dúvida e sentem receio de se expor no espaço interativo. Esta opção é mais frequente do que nós gostaríamos. A orientação que damos aos professores e auxiliares é que, preservando o anonimato do aluno, a pergunta seja levada ao espaço interativo para que seja também um espaço colaborativo. Assim todos os colegas têm a oportunidade de participar e de aprender com a pergunta e com as respostas, como acontece nas aulas presenciais. Dessa maneira a possibilidade de aprendizagem não fica restrita apenas ao aluno que colocou a pergunta, mas se respeita seu desejo de anonimato.

Os alunos também contam com uma ferramenta de comunicação chamada Serviço de Atendimento ao Estudante – SAE. Por meio desta ferramenta, os alunos podem entrar em contato com os diversos setores da Instituição que podem ser de seu interesse: a Diretoria, a Coordenação Pedagógica, a Secretaria Acadêmica, Tesouraria, setor de Logística, Ouvidoria, etc., assim como com o coordenador do seu curso, os professores e tutores.

Além dessas ferramentas, conforme já foi dito, o aluno tem à sua disposição a linha 0800, que é utilizada, para interagir com os tutores e docentes, no horário de atendimento disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem. Para a comunicação com os tutores, estes se utilizam do WhatsApp, utilizando aparelhos fornecidos pela Instituição para serem utilizados dentro do lugar de trabalho e apenas durante o horário de atendimento dos tutores. A orientação dada aos docentes é que a mediação seja feita apenas utilizando as ferramentas do AVA até para facilitar o registro e o histórico das comunicações.

Os alunos dos cursos de graduação a distância têm à disposição o acervo de duas bibliotecas virtuais no Ambiente Virtual de Aprendizagem: a Biblioteca Virtual e a Minha Biblioteca, que disponibilizam mais de 10.000 títulos das mais diversas áreas do conhecimento. Os professores, normalmente indicam textos disponíveis nestas bibliotecas para a realização das atividades avaliativas e como matérias complementares para aprofundamento.

A Instituição tem dois modelos de mediação pedagógica distintos: nos cursos de Ciências Contábeis e Administração (primeiros cursos a serem ofertados a distância na Instituição), a mediação pedagógica é realizada diretamente pelo docente de cada disciplina. Estes docentes são mestres e doutores e dividem a carga horária com disciplinas

lecionadas nos cursos presenciais da mesma Instituição. Os docentes destes dois cursos são os sujeitos da presente pesquisa.

Nos outros cursos de graduação a distância, além da figura do docente, a mediação pedagógica conta com outro profissional, que é o Auxiliar de Orientação Educacional - AOE.

Na Instituição pesquisada, denomina-se de Auxiliares de Orientação Educacional o que normalmente as Instituições que ofertam cursos na modalidade de Educação a Distância denominam de tutor ou professor-tutor. Na Educação a Distância, o trabalho do tutor ou auxiliar é diferente do trabalho do docente, embora ambos exerçam uma atividade pedagógica. O professor é responsável pela disciplina, prepara o material didático nas diversas mídias e planeja a avaliação. A atividade dos auxiliares começa quando inicia a oferta da disciplina ou curso, após a matrícula do aluno. No caso da instituição pesquisada, o trabalho do auxiliar é realizado inteiramente *online*. Seu trabalho “é composto por atividades didático-pedagógicas circunscritas ao atendimento aos alunos: [...] estimular os estudantes em seus estudos, orientar na realização das atividades da disciplina, auxiliar os estudantes em suas dúvidas [...] empregar estratégias de estímulo à reflexão sobre os temas discutidos [...] dar *feedback* sobre as atividades, etc.” (MILL, 2018c, p. 657).

Nestes casos, os docentes têm também carga horária para se dedicar ao curso, mas é menor que no modelo anterior, com o objetivo de acompanhar o trabalho dos Auxiliares e lhes dar suporte, quando necessário. O processo de avaliação também é de responsabilidade dos docentes. Mesmo que a correção das atividades e provas seja feita de primeira mão pelos auxiliares, sempre com a ajuda dos critérios de avaliação fornecidos pelos professores. Os docentes têm acesso ao ambiente virtual de aprendizagem e podem acompanhar todo o processo de avaliação, interferindo sempre que necessário.

Neste segundo modelo, o docente responsável por cada disciplina também mantém contato direto com o aluno nas aulas ao vivo por web conferências realizadas com o aplicativo Adobe Connect. Em cada disciplina, o docente agenda, no mínimo, uma aula ao vivo para revisão dos conteúdos da disciplina. Os alunos que acompanham sincronamente a aula podem interagir com o professor por meio de perguntas e comentários. Os alunos que não têm disponibilidade para acompanhar ao vivo, podem acessar a aula depois, pois a aula fica gravada no ambiente virtual de aprendizagem.

Os auxiliares têm carga horária definida de maneira diferente aos docentes, pois não depende dos créditos das disciplinas que acompanham e sim do número de disciplinas e do número de alunos. Eles também têm o horário de atendimento divulgado no Ambiente Virtual de Aprendizagem para que os alunos possam entrar em contato pela linha 0800, que é gratuita.

Além dos docentes e dos Auxiliares, todos os cursos de graduação contam com a figura do Tutor, que, nesta Instituição, tem carga horária de 44 horas e não participa da mediação pedagógica, mas tem um papel muito importante no acompanhamento da vida acadêmica do aluno.

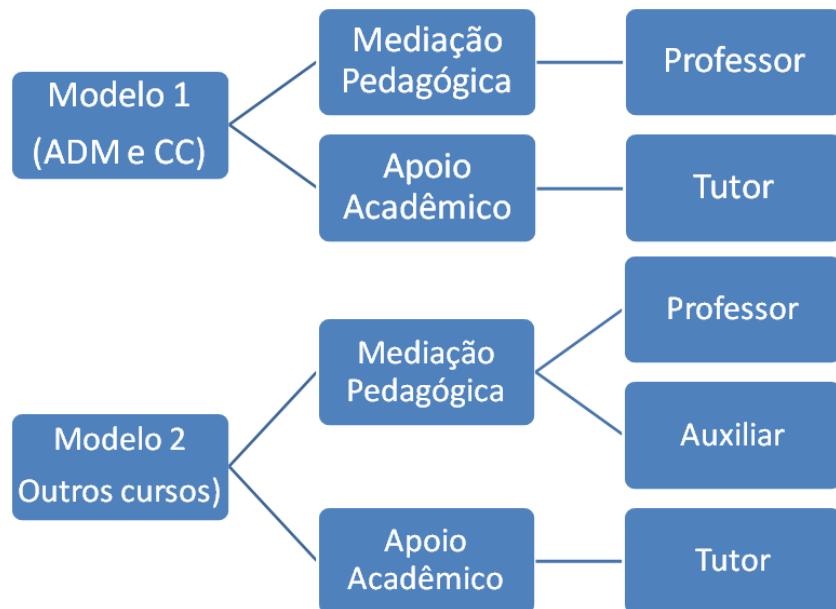
Quando o aluno ingressa em um curso de graduação, lhe é designado um tutor, que o acompanhará até a conclusão do curso. Seu acompanhamento é administrativo, de um lado, acompanhando o aluno na matrícula, na familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem, mas, além disso, os tutores também ajudam o aluno na adaptação ao contexto de estudo da Educação a Distância e suas especificidades, sendo importante sua função de incentivador e motivador. É ele que alerta o aluno quando está com as atividades atrasadas, o anima a não desistir, alerta das datas importantes para que os alunos possam participar das aulas ao vivo e não esqueçam os encontros presenciais, etc.

O tutor é o responsável por dar suporte aos alunos que, por qualquer motivo não podem comparecer ao polo para a realização das atividades presenciais, acompanhando a agenda específica de prazos de atividades e realização de provas junto com a Coordenação Pedagógica: alunas em licença de maternidade, alunos com problemas de saúde, alunos que precisam de suporte especial para a realização das avaliações presenciais (alunos com algum tipo de deficiência), etc.

A figura do tutor é muito importante porque ao longo do curso, o aluno vai interagir com diversos auxiliares e/ou professores, pois estes são alocados nas disciplinas, dependendo da área de formação, mas o tutor é sempre o mesmo, portanto é o ponto de referência fixo e contínuo para o aluno ao longo de todo o curso.

Na figura a seguir, apresento um resumo esquemático dos dois modelos presentes nos cursos de graduação da Instituição pesquisada.

Figura 3 – Profissionais envolvidos na interação com os alunos nos dois modelos



Fonte: Elaboração própria (2020).

Os sujeitos desta pesquisa são os docentes que fazem a mediação pedagógica nos cursos de Administração e de Ciências Contábeis a distância, portanto os docentes do modelo 1. São graduados na área do conhecimento das disciplinas que cada um acompanha e todos têm pós-graduação *Stricto Sensu*.

A carga horária dos docentes oscila entre 2 horas e 28 horas, carga horária, completada pela maioria deles com outras atividades nos cursos a distância e com aulas nos cursos presenciais.

O docente tem a carga horária com os mesmos critérios que no presencial: dependendo dos créditos da disciplina. Isto é, se uma disciplina tem 2 créditos, o docente tem uma carga horária de 2 horas semanais para se dedicar à interação com os alunos nessa disciplina. Cada docente informa no início do semestre qual será seu horário para as disciplinas em que está lotado nos cursos a distância, horário que tem que cumprir na Instituição, na sala reservada aos docentes da Educação a Distância, pois o horário de atendimento é divulgado no Ambiente Virtual de Aprendizagem e os alunos podem ligar pela linha 0800 nesses horários para interagir com os docentes, caso seja necessário.

Para a realização desta pesquisa, os sujeitos são os professores que atuam diretamente na mediação pedagógica dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, sem contar com a figura dos Auxiliares de Orientação Educacional. Porém, contam com o apoio da equipe de tutoria. Quando um aluno se matricula em um curso de graduação, é vinculado a um tutor, que o acompanhará ao longo de todo o curso.

4.2 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O pesquisador deve fazer uma seleção criteriosa das técnicas de coleta de dados que serão utilizadas para conseguir os dados, pois “da escolha correta dos processos é que resultará a verdadeira contribuição científica da pesquisa” (ROSA; ARNOLSI, 2014, p. 08). As técnicas ou instrumentos escolhidos têm que ser condizentes com o problema que motiva o trabalho de investigação e com o referencial teórico que norteia toda a pesquisa, pois, do contrário, a metodologia cairia em um metodologismo, que, segundo González Rey (2012), acontece quando há uma emancipação dos instrumentos de pesquisas, se convertendo em princípios absolutos de legitimidade, dissociados da fundamentação teórica.

Segundo González Rey (2012), os instrumentos representam apenas o meio pelo qual o pesquisador provoca os participantes para se expressar. “Isso significa que não pretendemos obrigar o outro a responder ao estímulo produzido pelo pesquisador, mas facilitar a expressão aberta e comprometida desse outro [...] O instrumento privilegiará a expressão do outro como processo” (2012, p. 43).

A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética na Pesquisa da UCDB – CEP/UCDB, por meio do Parecer 3.246.740. Após a autorização, procedi ao início do trabalho com os sujeitos da pesquisa, começando com uma apresentação do trabalho: Tema da pesquisa, objetivos, metodologia e uma breve abordagem dos assuntos mais importantes do referencial teórico de maneira que os sujeitos-alvo da pesquisa pudessem ter um conhecimento mais preciso do que se pretende para poder decidir se querem ou não participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE 1).

A coleta de dados aconteceu em dois momentos: questionário e entrevista. Em um primeiro momento, foi aplicado um questionário aos 17 professores que atuavam diretamente na mediação pedagógica nos cursos de Administração e Ciências Contábeis no semestre de 2019A, período da coleta dos dados. Trata-se de um questionário com perguntas abertas e fechadas, visando uma primeira aproximação do tema em estudo com todos os sujeitos da pesquisa, antes mesmo de fazer a seleção do grupo menor que participará da segunda etapa da coleta de dados, por meio de conversas mais demoradas, que permitam aprofundar no tema dos entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância.

Os questionários, como instrumentos de pesquisa social, têm a vantagem de serem de fácil aplicação e fornecem informações a respeito de um grupo social, dando informações sobre suas características (PREMEBIDA, 2013). “O questionário de tipo fechado é utilizado somente para obter informação objetiva que seja suscetível de descrição e que possa adquirir diferentes significados no curso da pesquisa por meio de sua relação com outras informações” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 51).

O questionário aplicado (APÊNDICE 2) tem perguntas fechadas e abertas para obter dados pessoais e profissionais dos sujeitos de pesquisa: sexo, estado civil, titulação, área em que atua, carga horária na Instituição, tempo de atuação como professor nos cursos de graduação a distância, etc. Essas perguntas permitem a caracterização dos sujeitos. As perguntas abertas permitem maior variedade de categorias de resposta (PREMEBIDA, 2013).

Houve uma conversa inicial com os sujeitos para que fossem cientes da importância da participação deles para o desenvolvimento da pesquisa. E também informei que poderia ser necessário voltar várias vezes à coleta de dados com agendamento de diversos momentos de conversa, mas, que se alguém quisesse desistir durante o percurso do trabalho, poderia abandonar a qualquer momento a pesquisa, sem necessidade de continuar até o final da pesquisa empírica, bastando informar seu desejo. Mesmo assim, apresentei uma previsão de agenda com o período em que se pretendia fazer as entrevistas, sendo que a previsão inicial era que acontecessem ao longo do mês de maio de 2019.

Em um primeiro momento pensei em aplicar os questionários diretamente, em interação face a face com os sujeitos, pois essa dinâmica tem a vantagem de poder explicar ao vivo os objetivos da pesquisa e a importância do envolvimento deles para os resultados

da pesquisa. Porém, preferi encaminhar o questionário por e-mail para facilitar a escrita das respostas se utilizando do computador e propiciando também que os docentes pudessem responder no momento mais adequado sem ficar pressionados pela minha presença. Sendo que a pesquisadora encontra com todos os docentes ao menos uma vez por semana, foi fácil fazer as explicações ao vivo, deixando as respostas para ser enviadas por e-mail ulteriormente.

O questionário tem também questionamentos, por meio de perguntas abertas e amplas, a respeito do objeto de pesquisa, para facilitar que os participantes possam construir suas respostas a respeito do tema, segundo sua singularidade e subjetividade. Para González Rey (2012):

[...] o questionário representa um sistema de indutores pensados em seu conjunto para facilitar a expressão da maior quantidade de informação possível por parte do sujeito, que é obtida por meio de perguntas que possam ter um caráter complementar na expressão da informação sobre o estudado (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 55).

Dos 17 professores, 14 enviaram o questionário respondido e todos eles se dispuseram a participar da segunda fase desta pesquisa de campo: a entrevista. Para participar dessa segunda parte da pesquisa empírica, houve uma seleção.

O número de sujeitos não precisa ser um número grande, pois, também conforme Bauer e Gaskell (2015, p. 70-71), “mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada”. Segundo os mesmos autores, embora cada indivíduo tenha uma experiência particular, as representações das experiências são resultado de processos sociais e, portanto, “as representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas” (*Ibidem*, p. 71).

Dos 14 respondentes ao questionário, foi selecionado um grupo menor de 10 professores. Os critérios de seleção foram fundamentalmente dois: em primeiro lugar selecionei os professores que tinham mais de 6 anos de experiência de atuação como docente em educação a distância. Neste grupo ainda havia 12 professores. Destes 12, apenas foram selecionados os professores que tinham 6 horas ou mais de disciplinas com interação direta com os alunos. Com isso, restou um grupo de 10 professores: três doutores

e sete mestres e todos eles com longa experiência na mediação pedagógica em cursos a distância.

Huberman (1992) distingue diversos ciclos de vida do professor: a entrada na carreira, os primeiros anos da carreira docente seria o primeiro ciclo. Este primeiro ciclo distingue-se por ser um período de descoberta, em que o professor confronta os ideais construídos ao longo de sua formação com as realidades cotidianas da sala de aula e pode verificar as dificuldades reais da relação pedagógica. O segundo ciclo, segundo o autor, supõe a fase de estabilização, entre os 4 e os 6 anos, trata-se do momento em que se supõe que o docente já tem uma identidade profissional como docente e uma consciência a respeito de sua capacidade como profissional docente. Nesta fase surge a consciência de pertença a um corpo profissional.

Todos os professores entrevistados estavam na terceira fase: fase da diversificação, entre os 7 e os 25 anos. Nesta fase os professores têm mais segurança e optam por estratégias mais diversificadas, são mais dinâmicos e procuram novos desafios (HUBERMAN, 1992). Pelo fato da Educação a Distância ter características próprias e ser necessário um período de capacitação e de familiarização com a metodologia, consideramos para a escolha, não o tempo de experiência do docente no ensino superior presencial, mas sim, o tempo de atuação como docente na Educação a Distância.

Os dois critérios foram estabelecidos com o intuito de selecionar os docentes com mais experiência de atuação docente na Educação a Distância, por tempo de experiência e por quantidade de carga horária na mediação e interação com os alunos de graduação a distância. Não se podem entender os ciclos como algo linear, trata-se de um processo, de um continuum em que cada professor tem um ritmo diferenciado, porém, a classificação de Huberman recolhe o que representa o desenvolvimento da maioria.

A seguir apresento quadro com o perfil dos professores que participaram apenas da primeira fase, respondendo o questionário e os professores que participaram das duas fases da pesquisa empírica: questionário e entrevista.

Quadro 2 – Perfil dos professores – sujeitos da pesquisa¹²

Nome¹³	Titulação máxima	Experiência no Ensino Superior	Experiência em EAD	Faixa etária	Carga horária em EAD¹⁴
Professores que responderam apenas o Questionário					
Carolina	Mestre	4 anos	4 anos	30 - 39	2 h/a
Devanir	Doutora	33 anos	2 anos	50 - 59	4 h/a
Mariana	Mestre	31 anos	9 anos	50 - 59	2 h/a
Soueumesmo	Mestre	47 anos	12 anos	Acima de 60	2 h/a
Professores que responderam o Questionário e a Entrevista					
Ayrton	Mestre	15 anos	12 anos	50 - 59	10 h/a
Estela	Mestre	10 anos	10 anos	30 - 39	6 h/a
Francis	Mestre	14 anos	12 anos	50 - 59	25 h/a
Juan	Mestre	12 anos	11 anos	30 - 39	10 h/a
Luciana	Mestre	12 anos	12 anos	30 - 39	8 h/a
Marvel	Doutora	13 anos	12 anos	40 - 49	6 h/a
Minerva	Doutora	14 anos	12 anos	40 - 49	28 h/a
Pedro	Doutor	16 anos	9 anos	40 - 49	16 h/a
Rosa	Mestre	17 anos	11 anos	50 - 59	15 h/a
Sol	Mestre	10 anos	10 anos	40 - 49	12 h/a

Fonte: elaboração própria (2019)

¹² Dados retirados dos questionários.

¹³ Os nomes que constam aqui são pseudônimos que cada professor escolheu. Ao longo desta tese nos referiremos a eles utilizando estes pseudônimos para preservar o anonimato.

¹⁴ Na carga horária foram consideradas apenas as disciplinas em que os professores fazem a mediação pedagógica nos cursos de Administração e de Ciências Contábeis, ignorando aqui as disciplinas que têm em outros cursos a distância, em que a mediação pedagógica é feita pelos Auxiliares de Orientação Educacional.

Após a definição do grupo de 10 professores, se procedeu às entrevistas com o grupo selecionado com intuito de recolher informações mais pormenorizadas sobre as concepções que os professores têm a respeito do processo de humanização, do relacionamento com os seus alunos; identificar quais as práticas utilizadas na tentativa de conseguir maior humanização na interação, etc.

Conforme já foi destacado anteriormente, as técnicas escolhidas para recolher os dados devem estar em consonância com a base teórica da pesquisa, do contrário se constituiriam em instrumentos isolados, sem validade interpretativa (PREMEBIDA, 2013).

Segundo González Rey (2012), uma das características da epistemologia qualitativa é “compreender a pesquisa como *um processo de comunicação, um processo dialógico* [...] já que o homem, permanentemente, se comunica nos diversos espaços em que vive” (p. 13). Portanto, a comunicação é um meio privilegiado para conhecer os processos de sentido subjetivo e permite ter acesso a como as condições da vida afetam o ser humano. “A ênfase na comunicação como princípio epistemológico está centrada no fato de que uma grande parte dos problemas sociais e humanos se expressa, de modo geral, na comunicação das pessoas seja direta seja indiretamente” (*Ibidem*, p. 13).

Segundo Rosa e Arnolsi (2014), antes de se decidir pela realização de entrevistas, o pesquisador tem que fazer algumas análises prévias: a técnica vai contribuir a resolver o problema da pesquisa? Entre as outras técnicas, a entrevista é a que melhor viabilizará o desenvolvimento da pesquisa? O pesquisador conhece com profundidade o tema sobre o qual fará questionamentos? O pesquisador está preparado para fazer as entrevistas do ponto de vista psíquico e físico? O pesquisador está capacitado para a interpretação dos dados coletados?

Consideramos que a entrevista é um instrumento de coleta de dados adequado para manter uma coerência entre o campo empírico, a coleta de dados e o referencial teórico. Porém, não entendemos aqui a entrevista como um conjunto de perguntas e respostas, pois “converter o outro em objeto de nossas perguntas elimina sua capacidade de produção subjetiva, enquanto eliminamos o lugar a partir do qual essa capacidade se estimula, o lugar do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 41).

Os sistemas conversacionais [...] permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um *tecido de informação* o qual implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 45).

A entrevista utilizada na pesquisa empírica (APÊNDICE 3) não é entendida aqui como um simples diálogo, muito menos é um conjunto de perguntas e respostas, “mas uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa” (ROSA; ARNOLSI, 2014, p. 17).

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2015), esse tipo de entrevista surge como reação e crítica ao esquema de pergunta-resposta predominante nas entrevistas. “No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem” (p. 95). Os mesmos autores reconhecem que seria ingênuo considerar que existe narração sem estrutura, mas tem que se evitar que o pesquisador imponha uma forma de linguagem que não seria adotada pelo entrevistado de maneira espontânea (*Ibidem*).

Foi elaborado um roteiro com os itens centrais, mas a entrevista não se limitou a estímulo-resposta. Partindo dos temas centrais do roteiro, cada professor foi provocado em uma conversa espontânea, explorando os assuntos que cada professor foi destacando. “Há certo consenso [...] de que elas [as entrevistas] servem a pesquisas voltadas para o desenvolvimento de conceitos, o esclarecimento de situações, atitudes e comportamentos, ou o enriquecimento do significado humano deles” (MATTOS, 2005, p. 825).

O Referencial Teórico é um filtro por meio do qual o pesquisador passa a conhecer melhor a realidade, sugerindo assuntos que possam ser abordados nas entrevistas. Consideramos que a entrevista/conversação é uma técnica de recolhida de dados apropriada para o objeto de pesquisa que nos propomos, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”.

As entrevistas têm a vantagem de poder recolher os dados na linguagem do próprio sujeito pesquisado, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia

sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Segundo González Rey (2012), a postura do pesquisador deve ser espontânea e reflexiva na conversação. “O pesquisador reflete, questiona, posiciona-se, enfim, mantém-se totalmente ativo no curso das conversações” (p. 50).

Um aspecto importante para a entrevista é a confiabilidade. A cordialidade entre pesquisador e entrevistado conduzirá a uma relação de confiança. Sem esse elemento, a entrevista está fadada ao fracasso. O entrevistador deve adotar uma atitude de diálogo, que faça com que o entrevistado se sinta à vontade para expressar seus pontos de vista e sentimentos (ROSA; ARNOLSI, 2014).

Segundo Cardano (2017), quando entrevistador e entrevistados são pessoas estranhas, que não se conhecem, esse contexto pode favorecer a abertura do entrevistado, pois, provavelmente, nunca mais encontrará com o entrevistador, e isso pode fazer com que se sinta mais à vontade para expressar de maneira mais livre e autêntica seu ponto de vista. Porém, a familiaridade entre entrevistador e entrevistado também tem vantagens, pois permite maior compreensão do discurso.

Seguindo as orientações de Rosa e Arnolsi (2014), as entrevistas foram conduzidas de maneira que os entrevistados puderam expressar seus pensamentos, tendências e reflexões a respeito dos assuntos objeto da pesquisa. O roteiro da entrevista foi previamente pensado com assuntos gerais, mas com formulação flexível, de maneira que o próprio discurso do entrevistado pôde provocar outras indagações. A dinâmica de cada entrevista foi singular, mesmo tendo o mesmo roteiro inicial. O tempo dedicado a cada uma das entrevistas variou de 50 minutos a 90 minutos.

Como destacamos antes, entrevista não é um simples diálogo ou conversa informal, é uma técnica e, como tal, deve ser muito bem planejada, pois erros cometidos por imperícia podem comprometer a confiabilidade dos dados recolhidos. É importante que os entrevistados selecionados sejam capazes e estejam dispostos a colaborar com a pesquisa (ROSA; ARNOLSI, 2014).

O lugar e o momento escolhidos para as entrevistas podem parecer detalhes irrelevantes, mas Rosa e Arnolsi (2014) destacam que o pesquisador deve ser cuidadoso neste item e priorizar a vontade do entrevistado, garantindo a privacidade e tranquilidade do momento. Portanto, o momento e o lugar para a entrevista foram escolhidos pelos docentes, de maneira a garantir um clima familiar e que não gerasse constrangimentos.

Nove professores preferiram manter a conversa nas próprias instalações que a Instituição tem para as atividades dos cursos a distância e, para poder conversar sem interrupções, reservei uma sala de reuniões próxima à sala dos docentes da Educação a Distância. Apenas uma professora solicitou que a conversa fosse em uma sala de reuniões do ensino presencial.

Segundo Rosa e Arnolsi, uma coisa que pode atrapalhar a disposição dos entrevistados é “o temor de que a informação dada transcendia e se volte contra o próprio entrevistado” (2014, p. 53). Portanto, todas essas informações foram dadas antes mesmo de solicitar aos sujeitos o consentimento para a participação da entrevista: objetivos que se pretendem, duração prevista da entrevista, relevância da pesquisa, etc.

Os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE 1). O fato de o indivíduo concordar em participar da pesquisa não significa necessariamente que o consentimento seja esclarecido, a decisão tem que ser tomada consciente dos motivos e objetivos da pesquisa, dos risco, se houver. O sujeito tem a liberdade de deixar de ser participante na pesquisa por qualquer que seja o motivo, mesmo após ter assinado o Termo (ROSA; ARNOLSI, 2014).

Os autores destacam que esclarecer não é a mesma coisa que informar. A pessoa pode ser informada e não entender a proposta ou não ser consciente de detalhes que possam ser de seu interesse para tomar a decisão de participar ou não de maneira livre. Informei os professores que as entrevistas seriam realizadas respeitando a disponibilidade de agenda de cada um e no local que fosse mais adequado. Houve informação também a respeito de qual a previsão média da duração e como seriam feitos os registros.

Simons e Piper (2015), consideram que seria mais adequado o conceito de “consentimento informado atualizado” ou “consentimento em andamento”, ou seja, renegocia-se o consentimento ao longo da pesquisa, pois os sujeitos podem mudar de opinião quanto à participação ou não dependendo do desenrolar da pesquisa. Nesse sentido, informei os professores que em qualquer momento, poderiam desistir de participar na pesquisa.

Desde o início esclareci que seria preservado o anonimato. Os professores indicaram já nas respostas dadas ao questionário com qual pseudônimo deveriam ser identificadas os depoimentos dos mesmos. Também ficou claro para eles que os dados

obtidos dos sujeitos não poderiam ser utilizados para outros fins diferentes dos que constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ROSA; ARNOLSI, 2014).

Além do consentimento dos sujeitos da pesquisa e do anonimato, outro pressuposto na prática ética é a confidencialidade. Segundo Simons e Piper (2015), tanto o anonimato quanto a confidencialidade se relacionam. Confidencialidade supõe que “as pessoas podem não só falar em sigilo como também recusar-se a autorizar a publicação de material que no seu entender possa prejudicá-las” (p. 57). Já o anonimato oferece proteção da privacidade, mesmo que, segundo os mesmos autores, não se pode garantir totalmente que não haja prejuízo nesse sentido, pois “a menos que seja totalmente mascarado, o contexto dá indícios da identidade, mesmo quando se trocam os nomes e lugares” (*Ibidem*). Para evitar a identificação dos mesmos não se revela em nenhum momento de qual área que cada um deles é, nem as disciplinas que lecionam.

Os cuidados com o registro dos dados é importante para que não escape nada que possa ser relevante. As falas dos entrevistados foram gravadas. Logo depois de cada encontro, foram feitas anotações a respeito do contexto em que aconteceu a conversação e outros detalhes, como, por exemplo, atraso do entrevistado, postura corporal durante a entrevista, demora para dar as respostas, se o entrevistado se sente constrangido com alguma pergunta, se titubeia ou faz silêncio e fica pensativo antes de dar o depoimento, etc. Estes detalhes são tão importantes quanto o registro das palavras pronunciadas. Ou seja, trata-se de registrar dados que podem ser significativos no contexto da entrevista e que podem complementar o conteúdo da fala.

Conforme as entrevistas iam acontecendo, procedi à transcrição de cada entrevista realizada. A transcrição foi literal, sem excluir nada da fala de cada docente, incluindo os silêncios e as emoções expressas durante a conversa. Os dados dos questionários foram recolhidos em 32 páginas e a transcrição das entrevistas resultou em 127 páginas.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Após a finalização do período da coleta e transcrição dos dados, que se prolongou até início do mês de junho de 2019, começou a etapa de análise dos dados. Faz parte da análise se familiarizar com os dados à disposição: dados que têm que ser estudados, lidos e

relidos para que o pesquisador possa se familiarizar com o conteúdo coletado e a partir daí fazer a categorização das falas dos docentes.

Consideramos com Franco (2018), que o ponto de partida para a análise de conteúdo deve ser a mensagem, seja verbal (oral ou escrita), ou de qualquer outra natureza (gestual, silenciosa, etc.). A mensagem, necessariamente, expressa algo, expressa algum sentido, algum significado. “A análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem [...]: o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? [...] E os silêncios [...]” (*Ibidem*, p. 25-26).

Em uma pré-análise foi feito um primeiro contato com o material coletado para definir as unidades de análise, tratava-se ainda de uma pré-análise, de buscas iniciais, de um primeiro contato com o material (FRANCO, 2018). Num segundo momento, se procedeu à definição das categorias, isto é, “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um agrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (*Ibidem*, p. 63). Segundo o mesmo autor, a criação das categorias é um momento crucial na análise de conteúdo, mas é um processo longo e desafiante. As categorias emergem dos dados coletados, das respostas obtidas, do discurso, não são definidas previamente (*Ibidem*).

Devido à grande quantidade do material recolhido, o primeiro passo foi fazer várias vezes uma leitura atenta do material coletado. Conforme ia fazendo as leituras, fui destacando os assuntos que eram recorrentes nas falas dos professores. Na primeira categorização realizada, surgiram muitas categorias menores que, em um segundo momento, foram agrupadas ao redor de palavras-chave que aglutinavam temas afins para dar resposta aos objetivos, evita-se assim a fragmentação com o intuito de compreender as concepções dos professores, de sua prática docente, assim como as implicações das relações humano-afetivas nessa prática, interligando e relacionando as categorias que emergiram na análise.

No quadro a seguir, apresentamos as categorias consideradas centrais e que foram mais utilizadas para responder a cada objetivo.

Quadro 3 – Categorias consideradas na análise dos dados

Objetivos	Categorias	Eixos Temáticos
Concepções quanto ao ser aluno e professor na modalidade EAD	<ul style="list-style-type: none"> Ansiedade dos alunos Organização do tempo Motivação Autonomia do aluno 	Aluno
	<ul style="list-style-type: none"> Equipe multidisciplinar Planejamento pedagógico Interação com os pares Interação com os alunos 	Docente
Práticas pedagógicas na EAD com possibilidades interativas e comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> Participação dos alunos Diálogo Escuta dos alunos 	Interação
	<ul style="list-style-type: none"> Agilidade na correção Docência ubíqua Flexibilidade de tempo 	Redimensionamento do tempo na prática docente
Implicações das relações humano-afetivas na prática pedagógica dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação assíncrona Falta de olho no olho Ferramentas de comunicação 	Comunicação
	<ul style="list-style-type: none"> Distância física Periodicidade de encontros Humanização Agilidade na comunicação 	Distância Transacional
	<ul style="list-style-type: none"> Flexibilidade / rigor Netiqueta Autoridade / autoritarismo 	Inter-relações

Fonte: Elaboração própria (2020).

Segundo Andrade (2014, p. 180), o hábito de leitura no pesquisador deve ser incessante, tem que “ler o texto muitas vezes na expectativa de que [os textos] digam sempre mais e outras coisas. Ler e reler o material empírico permite-me argumentar quais

discursos de diversas áreas se tornam legitimados como mais verdadeiros do que outros”. E essas leituras e releituras têm que ser demoradas para poder enxergar possibilidades de interrogar o material de maneira diferente, para descobrir o que combina com a epistemologia de nossa pesquisa (PARAÍSO, 2014).

Os dados foram analisados a partir do referencial teórico que sustenta a pesquisa e com o foco nos objetivos traçados para responder à questão central que motivou a pesquisa.

A Teoria Crítica da Educação foi utilizada para dar sustentação à análise dos dados, para fundamentar a sistematização do conhecimento originado das fontes de informações coletadas com técnicas/instrumentos próprios da pesquisa empírica (questionário, entrevistas). Para isso utilizamos os pressupostos teóricos principalmente dos seguintes autores: Michael Moore (2002), autor da Teoria da Distância Transacional; Romero Tori (2017) para a reflexão da possibilidade de uma educação virtual, mas sem distância; a obra de Paulo Freire (1981; 1987; 2016a; 2016b; 2017) e Mario Kaplún (2002), para a compreensão da educação como ato comunicativo, tendo como base a interação e o diálogo; Luiz Carlos Restrepo (2001), Humberto Maturana (2004; 2005) e Paulo Freire (1981; 1987; 2016a; 2016b; 2017) para abordar a questão do resgate da dimensão humano-afetiva e a importância da amorosidade como condição para uma prática pedagógica emancipatória; para refletir sobre a afetividade na prática docente, utilizei como base fundamentalmente Paulo Freire (1981; 1987; 2016a; 2016b; 2017), Celso dos Santos Vasconcellos (2011), Maurice Tardif (2001; 2014) e Maurice Tardif e Claude Lessard (2014).

Uma vez feita a sistematização e análise dos dados, se procedeu a tecer o texto com uma redação coerente, precisa, fluida que leve o leitor a uma compreensão do processo realizado e dos resultados alcançados. Etapa importante também para poder contribuir com futuros pesquisadores (ROSA; ARNOLSI, 2014).

5 ALGUNS ACHADOS: TECENDO ANÁLISES

Após o trabalho de categorização e reestruturação dos dados para responder aos objetivos da pesquisa, dialogando com o referencial teórico utilizado, procedemos à análise e discussão dos dados. Nem todos os depoimentos recolhidos nos questionários e nas entrevistas foram utilizados para apresentar a análise nos itens a seguir. Foi feita uma seleção dos que foram considerados mais significativos para responder aos objetivos, mas o conjunto de dados será valioso para ulteriores produções e aprofundamentos nas temáticas que emergiram na pesquisa empírica.

Há categorias que serão utilizadas para mais de um objetivo, dependendo do contexto das respostas dos docentes. Assim aconteceu, por exemplo, com a conversa a respeito das interfaces utilizadas para a interação com os alunos: os depoimentos dos professores, nestes casos, serviram umas vezes para responder a respeito das concepções dos professores acerca da EAD (primeiro objetivo), outras vezes para entender sua prática pedagógica e como as interfaces são utilizadas na mesma (segundo objetivo) e ainda para analisar as relações humano-afetivas da prática pedagógica dos docentes, por meio da utilização das diversas ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (terceiro objetivo).

Outro exemplo, nesse sentido, aconteceu com a categoria “participação dos alunos”, que aparece ao falar das características dos alunos, na análise dos dados para responder ao primeiro objetivo, mas apareceu de maneira mais expressiva para responder ao segundo objetivo, a respeito da concepção dos docentes sobre os processos de interação.

5.1 SER ALUNO E SER PROFESSOR NA EAD

“Os homens se sabem inacabados.
Têm a consciência de sua inconclusão”
(Paulo Freire)

Para analisar e discutir a concepção que os professores têm a respeito do aluno e do docente na Educação a Distância, escolhi alguns assuntos que foram mais recorrentes nas análises do conteúdo dos questionários e entrevistas. Começamos nossa análise com a concepção que os professores pesquisados têm a respeito dos alunos de cursos de

graduação a distância. Para esta análise, utilizaremos algumas categorias: ansiedade dos alunos, organização do tempo, autonomia do aluno, motivação, etc.

Começamos analisando a concepção a respeito dos alunos por considerar, com Freire (2016a) que não há docência sem discência. Para entender a prática docente, que será analisada no próximo item, é fundamental ter abordado antes o aluno com o qual eles interagem no dia a dia da prática educativa, qual o perfil de aluno traçado na perspectiva docente e quais seus maiores desafios.

Segundo Tardif (2014), a maioria dos trabalhos que se interessa pelo ensino aborda quase com exclusividade o que consideram que os professores deveriam ou não deveriam fazer na sua prática docente, em lugar de pesquisar o que eles realmente fazem e como o fazem. Nesta análise vamos abordar a percepção que os professores pesquisados apresentam da própria prática docente em cursos de graduação a distância.

Pode-se dizer que o perfil de aluno que frequenta cursos a distância são alunos adultos, com família formada, inseridos no mundo de trabalho. Esse perfil já sugere algumas características próprias. Segundo Moore e Kearsley (2007), trata-se de alunos com maior experiência de vida, muitos deles com bagagem profissional, com motivação intrínseca. Segundo os mesmos autores, os motivos que levam os alunos à procura destes cursos são variados: alguns veem nessa modalidade a oportunidade para retomar os estudos há tempo interrompidos, outros querem melhorar a empregabilidade ou a renda com um curso superior ou com uma segunda graduação, em outros casos, ainda, se trata de profissionais das mais diversas áreas que decidem cursar Filosofia, Teologia, História, ou qualquer outro curso, como realização pessoal.

Essa realidade dos alunos influencia na maneira de enfrentar o estudo. São pessoas que têm que conciliar o estudo com outras atividades profissionais e compromissos familiares, não têm o dia inteiro para se dedicar ao curso. A organização do tempo, para conseguir um hábito de estudo de maneira a conseguir realizar as atividades do curso de maneira satisfatória, às vezes não é coisa simples. Porém, como também destaca Mill, a EAD pressupõe que o aluno saiba organizar o seu tempo “ou aprenda a fazê-lo, o que desencadeia um grande conjunto de particularidades no perfil do estudante virtual em relação ao estudante da educação presencial” (2012, p. 36).

Outra característica destacada por Moore e Kearsley (2007), é a ansiedade pelo aprendizado, devido aos fatores apontados: inseridos no mundo do trabalho;

responsabilidades familiares, financeiras, profissionais; o ritmo de estudo da academia ficou distante para a maioria. Tudo isso somado ao fato de ter escolhido um curso em que todo o processo de ensino e aprendizagem acontece mediado por uma tecnologia, situação bem diferente da sala presencial com a qual estão acostumados.

Maia e Mattar (2007, p. 07) trazem uma peculiaridade do contexto EAD que pode afetar diretamente o aluno: “O tempo virtual [...], ao contrário do tempo real que mede as aulas presenciais, pode ser controlado pelo aluno em EaD”. O fato de o estudante poder controlar o tempo é uma vantagem, mas também pode ser um complicador. De um lado, a flexibilidade de tempo tem o aspecto positivo de facilitar o respeito ao aprendizado de cada estudante, no seu ritmo particular e nos horários em que cada um tem disponibilidade, sem ter que se submeter aos horários pré-estabelecidos por uma instituição, como acontece no ensino presencial. Porém, para que essa flexibilidade não se volte contra o próprio aluno, é necessário que seja acompanhada também de organização do tempo e de disciplina.

A seguir alguns depoimentos dos professores referentes à organização do tempo por parte dos alunos:

O aluno tem que se conhecer. Às vezes o aluno entra na EAD, acha que vai ser fácil, mas não é fácil, é mais difícil ainda, porque você tem que ser disciplinado. Lá no presencial tem o professor que fica repetindo. Na EAD, se você não se organizar, você se perde porque tem as atividades, os prazos [...] [Ser aluno a distância] é ter comprometimento e disciplina. Eu acho que é mais difícil ser aluno a distância do que presencial [...] se você não tem o comprometimento, com disciplina, você pode se perder. Aí o aluno às vezes acha que está com dificuldade, mas na verdade é que ele não se organizou (ESTELA).

O professor Francis ainda diz que quando um aluno do presencial reprova e quer fazer a recuperação da disciplina a distância, ele fala assim: “‘não vai, que você não vai dar conta’. [...] aqui, que você está me olhando uma hora e meia e você não está conseguindo, lá você não vai conseguir, tem que ser mais proativo, tem que ter mais organização do tempo” (FRANCIS).

A professora Rosa ainda destaca que para ser aluno a distância “tem que ter muita garra, tem que ter disciplina, tem que ser uma pessoa determinada [...] se a pessoa não se organiza, eu acho que ela se perde, ela entra em pânico, ela entra em desespero [...] (ROSA).

Pelos depoimentos apresentados anteriormente é possível verificar que os alunos que não conseguem um bom planejamento e organizar seu tempo têm muita chance de não ter sucesso em um curso a distância, ou seja, a experiência dos professores pesquisados vai ao encontro das palavras de Moore e Kearsley (2007, p. 187): “adiar [a realização das atividades] é o inimigo número um da educação a distância”.

A EAD supõe uma queda de barreiras de espaço e tempo, mas, essa realidade, ao mesmo tempo em que é um trunfo e uma grande vantagem por conta da flexibilidade que supõe para a vida do aluno, implica também um grande desafio, pois muitos alunos não conseguem administrar o tempo, conciliar o estudo com as outras atividades e obrigações. Abbad et al (2010) consideram que o que mais leva a desistir de um curso a distância é: “a falta de habilidade para administrar o tempo de estudo, falta de habilidade para conciliar as atividades concorrentes com as tarefas exigidas pelo curso, falta de experiência como aluno em cursos a distância” (p. 294).

Junto ao problema da organização do tempo, aparece nos depoimentos dos professores a questão da disciplina e o hábito de estudo, como assuntos correlatos. Por exemplo, o professor Pedro considera que “o maior problema da Educação a Distância, olhando para o aluno, é a questão da disciplina, a disciplina de perceber que, embora o cronograma permite flexibilidade de tempo, é uma construção diária”. E ainda acrescenta que conversando com alunos que abandonam a EAD, pode verificar que “o grande problema é a disciplina, não conseguiram resolver a disciplina. O problema não é que a EAD fosse ruim, é que eles não conseguem se ajustar, é um problema dele, de hábito de estudo”.

Segundo a professora Sol, ela mesma já teve várias experiências como aluna, de começar a fazer um curso online de idiomas e não conseguir dar sequência. Por isso, ela conclui que “fazer um curso [de graduação] inteiro a distância é um desafio, acho que o aluno tem que ser muito disciplinado”.

No mesmo sentido, a professora Estela declara que “às vezes o aluno entra na EAD e acha que vai ser fácil, mas não é fácil, é mais difícil ainda, porque você tem que ser disciplinado. Lá no presencial tem professor que fica repetindo. Na EAD, se você não se organizar, você se perde [...]”.

Tudo isso representa um desafio para o aluno e para os professores. A proposta metodológica e a didática do professor podem ajudar no envolvimento do aluno,

propiciando maior engajamento e motivação. Porém, temos que concluir, com Sturzenegger (2017), que a flexibilidade de tempo é uma vantagem da Educação a Distância atrativa que faz com que muitos optem por essa modalidade para cursar seus estudos, porém, “um curso a distância não é ideal para qualquer pessoa. O aluno dessa modalidade precisa ter perfil e características próprias: deve ser disciplinado e não necessitar de atenção constante” (p. 41).

Ou seja, além da disciplina, a autonomia é característica necessária para o aluno na EAD. Autonomia é entendida no contexto educacional como independência do estudante para realizar as atividades relativas à aprendizagem em ritmo diferenciado, no lugar tempo e forma apropriados (PUCCI; CERASOLI, 2018).

Para Freire, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor” (2016a, p. 58). Postura necessária no educador é o respeito à singularidade do educando e sua alteridade; o objetivo da prática docente não deve ser que o educando tenha a mesma visão de mundo que o educador, mas criar as possibilidades para que ele faça seu caminho próprio, com suas reflexões e suas escolhas.

Paulo Freire propõe a discussão a respeito da autonomia a partir de um paradoxo: o paradoxo de uma autonomia que, ao mesmo tempo, é dependência. “Por sermos seres de cultura, nós, homens e mulheres, somos necessariamente dependentes. Assim, ser autônomo é ter a capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude [...]” (MACHADO, 2017, p. 53). Quer dizer, a autonomia é processual e, nesse processo histórico de construção da autonomia, a relação, a interação com os outros é fundamental.

Nessa esteira, o professor Pedro traz uma reflexão interessante, pois considera que o professor também tem que estar disposto a ajudar o aluno a trabalhar a autonomia. Autonomia não é sinônimo de autodidatismo e não pode ser confundido com um abandono do aluno a sua própria sorte. O professor Pedro entende que o aluno não chega ao Ensino Superior preparado para viver o processo de aprendizagem com autonomia e vê a autonomia como algo processual: “[...] talvez quando o aluno entra, precisa de alguma preparação para isso [...] A gente vai começar meio que maternal e aí vai preparando para a transição”. No mesmo sentido, a professora Estela entende que a autonomia do aluno tem que ser incentivada pelo professor: “acho que nós, professores, temos que incentivar mais [a autonomia]”.

A professora Marvel compara a autonomia nos alunos dos cursos presenciais e nos cursos a distância e declara: “No presencial você tem que incentivar muito mais a pesquisa, incentivar muito mais a autonomia, a busca, porque o aluno do presencial é acostumado a receber o conteúdo pronto, mastigado. E o aluno do ensino a distância, não. Ele sabe que tem que correr atrás”. Segundo esta professora, a autonomia “é o diferencial do aluno a distância”.

A professora Marvel traz para discussão uma atitude mais frequente dos estudantes de esperar de maneira passiva o conteúdo pronto e “mastigado”, atitude que se observa, mesmo que em graus diferentes, em qualquer contexto de ensino. Trata-se da falta de autonomia de parte do aluno, que herdeiro de uma educação tradicional, bancária, em que o professor é entendido como depósito do saber, se resiste a assumir sua autonomia, seu papel de co-responsabilidade no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, cabe ao professor cultivar a ruptura com essa herança, agindo com paciência, mas sempre com esperança, para contribuir para que o educando assuma papel mais ativo, sem esperar que tudo venha já predeterminado de parte do professor. “Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (FREIRE, 2016a, p. 116). “É interessante observar o quanto a postura do educando depende da maneira como é tratado pelo educador” (VASCONCELLOS, 2011, p. 112). Mesmo assim, o autor destaca que o aluno autônomo “é aquele que internalizou valores e vai agir de determinada forma não em função do exterior, do que pode ganhar ou perder, mas por um apelo interno” (*Ibidem*). Mas, sem perder de vista que a construção da autonomia é processual. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2016a, p. 105).

E nesse processo de construção, a influência externa é fundamental, pois os valores são culturais e construídos socialmente, porém, precisa-se contar com a disposição do indivíduo que, em último término, será a que vai decidir o agir autônomo ou dependente. Por isso, conforme abordamos no capítulo 2 deste trabalho, mesmo reconhecendo que é fundamental a responsabilidade do discente mantendo um papel ativo, isso não exime o professor do seu papel de motivador e incentivador.

A professora Luciana, que tem experiência de dar aulas nos cursos de Ciências Contábeis presencial e também a distância, comparando os alunos das duas modalidades, coloca que os alunos a distância têm a característica de serem mais autônomos e ilustra essa afirmação com um dado interessante: até o ano de 2014 o Conselho Federal de Contabilidade divulgava os dados obtidos no Exame de Suficiência por Instituições, mas sem distinguir quem era aluno do curso presencial e quem era aluno da EAD. A partir de 2015 começaram a sair os dados separados. “Os números indicam isso. Nós tivemos um percentual de alunos do EAD com maiores notas, destaque do Exame de Suficiência, mais do que no presencial. A gente não tinha essa percepção até 2014, a partir de 2015, o Conselho Federal começou a desmembrar, a dar os dados por separado. Quando eles separaram, a gente teve certeza de que realmente o nosso aluno EAD tem maior destaque que o aluno do presencial”.

Em outra fala, a professora Luciana relaciona a autonomia com a colaboração que acontece no espaço interativo (na ferramenta fórum):

[Os alunos] são muito mais autônomos do que nós. Muito autônomos. Autonomia na EAD tem a ver com ele buscar o conhecimento, não necessariamente esperando uma resposta do professor e eu não estou falando só da internet, às vezes eles colocam um questionamento no fórum, o outro colega responde, outro colega posta um material complementar e você vê só no dia seguinte. Na hora que você vê, já respondeu um aluno, às vezes eu nem conhecia esse material, que legal que o colega postou o material.

A colaboração, no sentido colocado pela professora, só é possível se o professor acredita no potencial dos seus alunos de poder contribuir de maneira significativa na construção do conhecimento e se, além de acreditar, permite e dá esse espaço para que os alunos possam contribuir de maneira significativa e serem emissores no processo de ensino e aprendizagem e não apenas receptores. Para Paulo Freire, a esperança, a fé nos homens é fundamental para que haja possibilidade de diálogo horizontal. “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 84, grifos do autor). As preposições utilizadas nesta frase por Paulo Freire são muito significativas. “Para” sinaliza origem em A e destinatário em B, isto é, os alunos como depósitos. “Sobre” sinaliza uma hierarquia de quem sabe sobre aquele

que não sabe. Já o “com” permite o diálogo horizontal, a colaboração do aluno em um diálogo multidirecional, superando a educação bancária.

Dentre as concepções dos professores a respeito da autonomia, me chamaram a atenção as palavras do professor Ayrton, pois ele questiona que talvez o aluno nem saiba que ele pode ser autônomo: “eu não sei se ele entende de autonomia [...] Talvez ele acha que a Universidade ainda é rígida, que não abre espaço, pensa que é melhor não perguntar para não incomodar [...]. Considero importantes estas palavras porque no modelo da educação bancária –infelizmente ainda o mais conhecido pela maioria– não se dá espaço para essa autonomia, o que se espera do aluno é que ele reproduza, mas sem autonomia intelectual. Então, o questionamento do professor faz sentido: sendo que o aluno ainda vive a herança desse modelo, será que ele sabe que pode e deve ser autônomo? E nós poderíamos acrescentar mais um questionamento: sendo que o professor ainda também é herdeiro do modelo tradicional, será que permite a autonomia e dá espaço para o amadurecimento do aluno?

A questão da autonomia requer uma reflexão crítica que supere o romantismo e a idealização que às vezes encontramos quando se fala de Educação a Distância, como se o aluno da EAD, talvez por ser de idade mais avançada e, portanto, entende-se mais maduro, fosse necessariamente mais autônomo intelectualmente falando. Isso pode ser o ideal, mas não é a realidade. Assim alerta Belloni (2006): “a imagem que se tem comumente do estudante típico de EaD não parece corresponder a este ideal [...] muitos estudantes a distância tendem a realizar uma aprendizagem passiva [...] (p. 40). Portanto não cabe categoricamente falar de alunos de cursos presenciais como dependentes e de EAD como autônomos. Nos dois casos (como também acontece com os professores) trata-se de alunos herdeiros de uma concepção de ensino que normalmente não se caracterizava pela valorização da autonomia do aluno.

Mas é importante o entendimento da autonomia como algo que se constrói processualmente e, neste sentido, como algo que deve ser trabalhado e construídos junto com o professor (em qualquer contexto de ensino, presencial ou a distância) e não como algo já conquistado por uma categoria de alunos.

Além disso, nesse sentido, Belloni destaca mais um requisito como necessário para que possamos falar de estudantes autônomos na EAD: é necessário que se desenvolvam pesquisas sobre educação de adultos centradas no perfil do aluno a distância, “produzindo

conhecimento sobre suas características socioculturais e [...], suas experiências vividas, e interagindo este conhecimento na concepção de metodologias que criem efetivamente condições para a aprendizagem autônoma” (2006, p. 46).

A reflexão a respeito da necessidade de o aluno da EAD organizar seu tempo nos levou à reflexão a respeito da disciplina e hábito de estudo para a flexibilidade de tempo que a modalidade a distância propicia não se volte contra ele mesmo e não se transforme em uma armadilha. E a organização do tempo e a disciplina do aluno trouxeram à tona o tema complexo da autonomia, reconhecendo o importante papel do professor como mediador no processo de construção da autonomia.

Outro aspecto que os professores destacam a respeito do perfil dos alunos a distância é que eles querem agilidade na devolutiva: “o aluno não pode ficar muito tempo esperando” (ESTELA). “[O aluno] tem ansiedade de ter uma resposta. Ele posta uma atividade lá e eu procuro responder o mais rapidamente possível para ele. E quando demoro um pouco, ainda peço desculpa: desculpe pelo atraso” (AYRTON). A professora Minerva também destaca: “No Virtual, o tempo é diferente. Assim, para o nosso aluno um dia é muito tempo [...]”.

Mas os professores também veem um aspecto negativo nessa pressa dos alunos:

Mas o que eu tenho percebido na educação a distância como um todo, não especificamente da nossa educação a distância, é que muitas vezes o caráter da agilidade prepondera, então a pessoa quer logo o diploma dela, quer logo atividade dela corrigida, quer logo passar etapas, quer logo ter uma outra graduação, uma outra Pós... e a agilidade acaba tomando conta: cursos rápidos [...] uma inversão de valores, onde a agilidade acaba preponderando. (JUAN)

O professor Pedro, inclusive, considera que a agilidade pode se voltar contra a humanização desejada na relação com os alunos:

[...] nem sempre, penso eu, a agilidade consegue proporcionar a humanização adequada, o conhecimento adequado. Tanto é que a gente observa que hoje tem vários movimentos do slow [...] para tentar meio que desacelerar um pouco a vida das pessoas para poder absorver mais. Então está tudo muito rápido [...] (PEDRO).

As palavras desse professor vão ao encontro do pensamento de Kenski (1998, p. 60), que considera que a palavra velocidade “é o termo-síntese do status espaço-temporal do conhecimento na atualidade. Velocidade para aprender e velocidade para esquecer [...]”. Segundo a mesma autora (2013, p. 62), essa velocidade às vezes nem é percebida, pois já se naturalizou: “A velocidade já se incorporou, como valor, ao nosso ritmo de vida”.

Maia e Mattar (2007, p. 13), concordam com esta percepção e alertam do que eles chamam de impaciência patológica: “A impaciência patológica e a busca por velocidade são expressões do mundo computadorizado”. Os autores chamam a atenção, então, das consequências nocivas que pode ter a velocidade, pois no processo de ensino e aprendizagem, o tempo é essencial para que as ideias possam amadurecer. A aprendizagem requer tempo, maturação, não pode ser em ritmo acelerado de mais.

Nos questionários e nas entrevistas, os professores foram questionados a respeito do número de alunos nas salas virtuais e se consideravam que esse número permitia a interação e propiciava o diálogo com os alunos.

A professora Carolina, no questionário, coloca o número de alunos em sala como algo que não ajuda à aproximação dos alunos. Já os professores entrevistados consideram que o número de alunos facilita a interação. O professor Juan, por exemplo, coloca que “as turmas de graduação têm [...] em torno de 20 alunos, no máximo 30 alunos. Aí sim, dá para gente fazer uma interação muito boa”.

O professor Pedro acha que “um grupo muito pequeno também é ruim porque limita os olhares”, mas ele gostaria que os grupos tivessem entre 15 e 20 alunos: “um grupo entre 15 e 20 alunos seria o ideal. É claro que quando a gente olha a sustentabilidade financeira do negócio, aí não tem jeito”.

Já a professora Minerva destaca que, quando o grupo é pequeno, não se deve esperar necessariamente que a interação dos alunos será maior. Às vezes não é assim: “[Turma pequena] facilita, mas ela não é razão da interação para mim, porque você pode ter poucos e não fazer essa interação [...].” A professora pensa que às vezes o professor espera que com grupos pequenos será mais fácil a interação. E ela diz que para o professor sim, é muito mais fácil com uma turma pequena, mas o número pequeno não gera automaticamente uma maior participação de parte dos alunos.

A questão levantada pela professora Minerva é importante: o fato de se tratar de turmas pequenas é um facilitador, mas não é a única variável que influencia para que haja

ou não interação. Além da quantidade de alunos, precisa se levar em conta a frequência de oportunidades que são oferecidas ao aluno (TORI, 2017). Quer dizer, se o número é pequeno, mas não há oportunidades de interação, ou o aluno não se sente motivado a interagir, a quantidade não se verá traduzida em mais oportunidades de participação ativa. Outros fatores podem influenciar a não participação como a dinâmica que o professor propõe para a interação, a ferramenta tecnológica utilizada, o (des)interesse pelo assunto em discussão, a cultura fomentada pelo ensino tradicional que incentiva a passividade dos alunos, falta de motivação, etc.

Concluindo este primeiro item, o perfil de aluno de cursos de graduação a distância levantado pelos professores entrevistados é de um aluno que dispõe de flexibilidade de tempo e espaço, mas nem sempre consegue que isso seja uma vantagem no processo de aprendizagem, sendo necessário que o aluno consiga certo grau de autonomia e responsabilidade na organização do seu tempo. Um fator destacado como negativo é a questão da pressa exagerada que é vista como inimiga da reflexão e maturação.

Isso tudo supõe desafios para o aluno e, também, para o professor, que deverá levar em conta esse perfil para contribuir de maneira mais eficaz à adaptação do aluno ao contexto da Educação a Distância, evitando tratar o aluno da EAD como se tivesse as mesmas características, perfil e necessidades dos alunos que o professor conhece tradicionalmente nas salas de aula dos cursos presenciais.

Para analisar e discutir a concepção que os professores têm a respeito do que é ser docente na Educação a Distância, escolhi alguns assuntos que foram mais recorrentes nas análises do conteúdo dos questionários e entrevistas. Para esta análise, utilizaremos as seguintes categorias: equipe multidisciplinar, planejamento pedagógico, interação com os pares, interações com os alunos, etc.

A atividade docente nos cursos de graduação a distância é similar à atividade que qualquer docente desenvolve em um curso presencial: planeja a disciplina, escolhe e organiza (ou elabora) materiais didáticos, prepara aulas, acompanha e avalia as atividades dos alunos, etc. (MILL, 2018a). Porém, a forma como são desenvolvidas todas essas atividades é muito diferente na modalidade a distância devido principalmente a dois fatores. Em primeiro lugar, segundo Belloni (2006, p. 81), “a característica principal do ensino a distância é a transformação do professor de uma entidade individual para uma entidade coletiva”. Em segundo lugar, a diferença se deve às especificidades da EAD,

sobretudo, ao fato de professor e alunos estarem separados física e especialmente, o que exige o uso de tecnologias digitais na mediação pedagógica para poder superar a distância física.

Na Educação a Distância, o tempo de planejamento de um curso ou disciplina é muito maior que no ensino presencial (MOORE; KEARSLEY, 2007). O professor, junto com a equipe multidisciplinar (equipe pedagógica, equipe de produção, designer instrucional, equipe de desenvolvimento, etc.), começa o planejamento com muito mais antecedência que quando se trata de preparar uma aula presencial, pois é necessário um tempo maior para pensar e elaborar o material didático junto com a equipe multidisciplinar.

O professor Pedro declara que a preparação para lecionar na EAD é bem mais acurada, mais planejada: “às vezes no presencial eu [...] não faço uma aula expositiva tão detalhada quanto eu faço aqui. Aqui é bem mais planejada. Eu gosto muito”. Estas palavras trazem um aspecto que consideramos positivo: o fato de contar com uma fase de planejamento que faz com que o professor pense de maneira mais aprofundada e fundamentada no conteúdo que será abordado e na maneira em que será trabalhado. A professora Minerva concorda com o trabalho maior na fase de planejamento: “Eu acredito que na educação presencial, é um esforço muito grande a cada aula, e na EAD é mais um trabalho maior quando você prepara o conteúdo, porque você prepara o material didático”. Porém, a professora também alerta do perigo de o professor acomodar durante a mediação pedagógica porque já foi planejado, como se o papel do professor parasse com a elaboração do material didático e após essa fase, começasse o papel do aluno:

[...] porque alguns professores podem pensar: Bom eu já fiz o que eu tinha que fazer. Ou seja, já fiz o material, está aqui. E eu vejo que depois vem outro trabalho: será que o aluno realmente entendeu o que eu quis colocar no material? Será que ele consegue resolver as atividades? [...] Eu acredito que é uma obrigação do professor acompanhar o aluno, que é o resultado de tudo aquilo que eu fiz antes (MINERVA).

O esforço do professor na fase de planejamento das respectivas disciplinas é árduo, pois, mesmo nos casos em que o professor tem longa experiência lecionando a disciplina no ensino presencial, o conteúdo tem que ser pensado e “estruturado de uma forma adequada ao aprendizado a distância” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 107). Além do material didático, a dinâmica da interação, a avaliação, os momentos presenciais (quando

houver), também têm que ser planejados com antecedência. Todo esse planejamento inicial não dispensa o acompanhamento na fase de implementação, como lembra a professora Minerva.

Sem interação, o curso seria autoinstrutivo. A intervenção do professor ao longo do andamento da disciplina é fundamental como mediador, motivador, facilitador da aprendizagem. Espera-se do professor nesta fase uma atitude ativa e proativa, evitando uma postura reativa, em que o professor reage apenas quando recebe algum questionamento ou dúvida do aluno. Daí a importância de definir qual o papel que se espera do professor e do aluno e, na fase de planejamento, desenhar a proposta pedagógica, as metodologias de ensino, atividades, tecnologias que serão utilizadas na fase de implementação. Lembrando que o planejamento nunca acaba, é processual e continua mesmo quando a disciplina está em andamento, pois o professor terá que interferir com ajustes que sejam identificados como necessários atendendo ao contexto da turma, perfil dos alunos, etc.

Segundo Belloni (2006, p. 39), o exercício da docência na EAD exige “um trabalhador multicompetente, multqualificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender. Em suma, um trabalhador mais informado e mais autônomo”. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Mill (2012, 2018a) fala da docência virtual como polidocência porque além dos saberes e conhecimentos próprios do professor no contexto do ensino presencial, o professor virtual terá que fazer as coisas de maneira diferenciada, usando de novos espaços e novos lugares de ensino-aprendizagem, por isso, o rol de saberes do docente virtual inclui “o domínio de tecnologias digitais, a capacidade de trabalhar em equipe e a gestão do tempo (horários) e do espaço (lugar) de trabalho” (MILL, 2018a, p. 184).

Fala-se de polidocência também porque a diversidade de funções e papéis necessários para as fases de planejamento, execução e avaliação de um curso a distância são tão diversos que normalmente os programas contam com uma equipe multidisciplinar em que outros profissionais se somam aos docentes: equipe de produção, de tutores¹⁵, etc.

¹⁵ Na Instituição pesquisada, denomina-se de tutores o grupo de profissionais responsáveis pelo acompanhamento da vida acadêmica dos alunos. Desde o momento da matrícula, cada aluno é associado a um tutor que o acompanhará até finalizar seu curso. Esse tutor será o responsável pela familiarização do aluno com a modalidade de EAD, com o Ambiente Virtual de Aprendizagem e suas ferramentas. Alerta o aluno quando está com as atividades atrasadas, o anima a não desistir, lembra as datas importantes para que os alunos possam participar das aulas ao vivo e não esqueçam os encontros presenciais.

O professor passa a fazer parte de uma equipe multidisciplinar, dentro da qual precisa interagir e trabalhar de maneira articulada com outros profissionais.

Usando a metáfora teatral, Belloni destaca:

O professor não mais terá o prazer de desempenhar o papel principal numa peça que ele escreveu e também dirige, mas deverá saber sair do centro de cena para dar lugar a outros muitos atores – os estudantes – que desempenharão os papéis principais em uma peça que o professor poderá até dirigir, mas que foi escrita por vários outros autores (2006, p. 82).

O professor Juan vê assim essa colaboração do professor que atua na EAD com a equipe multidisciplinar na Instituição em que ele atua:

Se você tiver um modelo de Educação a Distância onde só o professor faça tudo, aí sim ele precisa criar outras habilidades e competências, mas em um modelo onde você tem uma equipe que dá suporte ao professor, eu acredito que traz benefícios. De um lado um bom professor [...] com uma equipe que complementa a outra parte, é uma mistura muito boa (JUAN).

No caso em estudo, os docentes fazem parte de uma equipe multidisciplinar mais ampla, mas, mesmo assim, o papel do professor é vasto e inclui elaboração do material didático em forma de texto e em mídias audiovisuais, mediação pedagógica se utilizando das ferramentas de comunicação disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem e da avaliação dos alunos e do curso. Às vezes, ocorre que o material didático tenha sido elaborado por outro professor, mas o normal é que seja elaborado pelo mesmo professor que faz a mediação pedagógica. Mill e Veloso (2018) falam de polidocência na Educação a Distância, pois a docência normalmente é partilhada, geralmente trata-se de um trabalho pedagógico realizado por vários profissionais. Situação que é bem diferente ao que acontece no ensino presencial, pois, por mais que também haja uma interdependência de outros profissionais, “na educação presencial, um único professor pode, individualmente, organizar seus conteúdos manejar a turma e ministrar as aulas [...] Na EaD, esse mesmo professor, por praxe, não conta com a possibilidade de conduzir uma disciplina e manejar sua turma sozinho” (MILL; VELOSO, 2018, p. 507).

Cinco dos docentes pesquisados neste trabalho começaram sua atuação no Ensino Superior em cursos de graduação a distância e só depois começaram a atuar também nos cursos presenciais, mas a maioria deles (9 do total de 14) começaram a atuar na modalidade a distância após serem professores dos cursos presenciais. Nas entrevistas, quando eles se referem à sua experiência na EAD normalmente o fazem comparando a vivência deles nas duas modalidades.

Para trazer a concepção dos docentes a respeito da figura do professor e de seu papel na Educação a Distância, vamos analisar em primeiro lugar os aspectos apresentados como positivos e depois os aspectos considerados negativos.

Na instituição pesquisada, os docentes contam com uma sala para a realização do trabalho virtual. Cada professor disponibiliza o horário de atendimento dependendo da carga horária da disciplina que leciona (se for uma disciplina de 2 créditos, o horário de atendimento é de 2 h/a e assim por diante). O docente deve se fazer presente na sala, que é compartilhada com os outros professores que atuam na EAD, nesse horário de atendimento, pois o horário é disponibilizado para os alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e eles podem entrar em contato com os docentes de maneira síncrona pelas ferramentas do ambiente ou pela linha 0800.

Segundo o depoimento do professor Francis, o fato de trabalhar na mesma sala, junto com outros professores, é um aspecto positivo, pois facilita a interdisciplinaridade, a interação com os outros colegas e a troca de experiências com os pares:

No presencial eu vou lá para dar minha aula. Aqui, não, aqui eu fico preocupado com o que ele está estudando na outra disciplina. Às vezes eu fico conversando com os outros professores: você deu tal assunto? Porque eu estou cobrando aqui assim, assim... Isso não acontece no presencial porque a gente entra para dar aula, eu quero saber do meu conteúdo. E aqui, o fato de todos os professores trabalharmos na mesma sala, facilita, ouvimos comentários de outros professores. No presencial é eu com os alunos. Aqui não, aqui é o aluno com os professores, o processo se inverte.

Na fala deste professor se percebe como é importante contar com momentos e espaços para a convivência e interação com os outros professores. Neste caso, a restrição física da sala de aula é vista como algo negativo, que não facilita a comunicação com os

outros docentes e o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, pois pode fazer com que os professores fiquem isolados, sem muitas possibilidades de interagir com outros docentes com a finalidade de cooperação, integração e de incentivo à interdisciplinaridade.

Um termo que aparece com frequência quando o professor fala positivamente a respeito do que é ser professor na EAD é a palavra desafio. O motivo do desafio é explicado de maneiras diferentes, como veremos logo, mas é importante essa ocorrência da sensação de sentir que a atuação como docentes na modalidade a distância, os desafia positivamente, não deixando cair na acomodação.

O professor Francis considera que ser professor na EAD o desafia mais que sua atuação no presencial: “eu acho que faz a gente crescer mais do que no presencial porque desafia mais”. Quando o professor especifica quais são esses desafios, centra sua fala na elaboração e atualização do material didático:

A gente aprende mais e eu acho que a gente também tem mais chance de evoluir, porque, por exemplo, esse negócio de a gente estar atualizando o material [...] Porque no presencial, você tem que dar aula sobre isso, aí eu vou lá pego o assunto e fico falando [...] Aqui não, aqui tem que embasar, você tem que fundamentar, você tem que escrever, e isso acaba obrigando a gente a teorizar um pouquinho mais. Eu acho isso muito legal. Eu acho que aqui a gente cresce mais, cresce muito mais. Dá mais oportunidades de crescimento (FRANCIS).

A função da autoria na EAD, tanto em formato de texto como em formato audiovisual são realmente uma tarefa nova e desafiadora para os docentes, pois no ensino presencial não se costuma trabalhar com essas mídias. Por outro lado, o processo de elaboração dos materiais tendo os professores como autores oferece a oportunidade de aprofundamentos, pesquisa e atualização do docente. Essa tarefa não é simples e o professor conta com o apoio de uma equipe multidisciplinar (coordenador do curso, equipe pedagógica, equipe de produção, arte, etc.), mesmo assim, a tarefa do professor é árdua (MILL; SILVA; GONÇALVES, 2018). Porém, conforme o professor Francis destaca, isso acaba sendo um aspecto positivo, pois faz com que o professor aprofunde mais nos conteúdos para poder elaborar um material didático bem fundamentado, aprendendo a se comunicar por meio da linguagem escrita.

Para o professor Francis, o fato de além de ser professor autor, ser ele mesmo que faz a mediação pedagógica com os alunos servindo-se do material elaborado por ele, ajuda a perceber os erros: “a gente vê o erro: eu não percebi isso, eu escrevi errado. A pergunta que eu fiz lá, hoje vejo que não tem nada a ver isso que perguntei... Eu acho que é mais fácil de a gente identificar os erros”. A atuação no dia a dia com os alunos faz com que o professor reveja o material e enxergue com outros olhos sua própria produção, estimulando a autocritica e o desejo de melhorar: eu acho que a gente está sempre preocupado em arrumar, em consertar, ver o erro” – acrescenta o mesmo professor.

A possibilidade de revisitar o próprio material facilita a autocritica. Além do mais, os próprios alunos avaliam o material disponibilizado e o processo de interação do professor. Este feedback ajuda a reflexão do docente no sentido de perceber o que pode melhorar, levando o professor a maior autoconhecimento e desafiando-o a continua melhora.

Para Paulo Freire (1987), o ser humano é inacabado, é inconcluso. “Diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. [...] A educação se refaz continuamente na práxis” (p. 73). Essa consciência de inacabamento é fundamental para que o professor se mantenha, com humildade, aberto a mudanças na sua prática docente.

Para a professora Rosa, ser professor a distância “é um desafio contínuo, porque não depende só de mim, depende também de quem está do outro lado, para eu me aproximar”. Não há ensino sem aprendizagem. “Uma das condições básicas para provocar o interesse do aluno é, com certeza, a mobilização do professor” (VASCONCELLOS, 2011, p. 139). A aprendizagem do aluno é resultado de um processo interativo, em que o professor tem que acreditar no potencial do aluno e auxiliá-lo na construção da sua própria autonomia, mas sabendo que a adesão é sempre uma decisão do aluno e que não depende apenas da mobilização e estratégias do professor. Prova disso é que diante do mesmo professor e das mesmas dinâmicas e metodologias, tem alunos que correspondem de uma maneira e outros de outra.

A professora narra o depoimento de uma aluna que passou muitas necessidades econômicas e conflitos com a família para poder se formar e no final do curso, expressou o agradecimento à professora. E a professora colocou: “É um desafio gostoso, é muito gratificante também. [...] Então, isso me mostrou que a gente pode fazer a diferença na

vida de uma pessoa". Segundo Spagolla (2009), o professor, mais que nenhum outro profissional, afeta, deixa sua marca, influencia consideravelmente na construção do ser humano dos alunos. Por isso, é muito importante que o professor tenha amor pela tarefa de ensinar, e que seja consciente de que o papel dele é decisivo para a construção de um mundo melhor. Este assunto ainda será explanado e aprofundado no item 5.3.

Outro aspecto destacado como positivo pelos professores é o fato de interagir com alunos que já tem experiência pessoal e profissional, como destacávamos no item anterior. Por exemplo, o professor Ayrton afirma: "Eu ensino e mais aprendo. Temos vários alunos que têm grandes experiências de vida, de trabalho, potencial enorme, que agregam muito aos professores e universidade". Segundo o professor Pedro, na interação com os alunos vivencia "muitos cenários que contribuem para um processo contínuo de aprendizagem da minha prática [...] Sou estimulado a compreender novos cenários e também a buscar novas informações". A professora Luciana, inclusive, traz um exemplo interessante:

Aprendo e ensino, às vezes mais aprendo do que ensino. Os alunos são muito generosos, sempre nos surpreendem com perspectivas e olhares diferentes. Lembro de uma aula em que mencionei um cálculo de ICMS sobre serviços, e um aluno me questionou com uma simples pergunta, mas isso mudou a forma de enxergar o assunto, e precisei alterar várias aulas seguintes em razão de uma única pergunta. Temos alunos que possuem muito mais conhecimento e experiência profissional que muitos de nós. Já tive um aluno que foi meu colega de trabalho [...], era meu superior no ambiente profissional.

De nenhum aluno se pode afirmar que seja uma "tabula rasa" ou que não tenha vivências e conhecimentos prévios. Mas, segundo vimos com Moore e Kearsley (2007), é muito comum entre os alunos desta modalidade o fato de serem pessoas inseridas no mundo do trabalho (muitas vezes na mesma área em que se pretendem formar), com ampla vivência e bagagem pessoal e profissional.

Um aspecto destacado por alguns professores como negativo é o que Moore e Kearsley destacam como uma das diferenças mais marcantes entre o ensino presencial e a modalidade a distância: como professor "você não saberá como os alunos reagem ao que você redigiu, gravou ou disse em uma transmissão" (2007, p. 147).

A professora Estela diz que no presencial "na hora que está explicando, você já vê a feição do aluno, balançando a cabeça ou concordando", mas na EAD, não tem o recurso da

comunicação facial e corporal, se o aluno não manda mensagem e fala, não acontece esse *feedback*. “Então, eu acho que falta isso, olho no olho. Ou pelo menos alguém que possa te dar um retorno”. O professor Francis expressa assim esse receio:

No presencial eu percebo na hora se os alunos estão gostando ou não. Aqui não, a gente não sabe. Por exemplo, coloco uma música, será que eles não estão achando que é perda de tempo? No presencial, você percebe se eles estão incomodados. Aqui não dá para saber. Eu gostaria utilizar mais recursos, mais músicas, mais vídeos, mas aí, por exemplo, eu passo um trecho de um filme, é no mínimo 3 ou 4 minutos, então, são 3 ou 4 minutos que ele vai ter que ficar olhando para o computador, e eu sem saber se ele está gostando ou não.

Podemos ver na fala do professor o desejo de controlar todo o processo de ensino e aprendizagem. Não tendo o *feedback* imediato, a fase de planejamento adquire maior importância, pois tudo deve ser bem pensado, mas ao mesmo tempo, sem que isso suponha uma camisa de força. Na medida em que o professor recebe os feedbacks, deve intervir para corrigir, considerando variáveis que não podiam ser consideradas na fase de planejamento porque dependem do andamento de cada turma, de cada aluno, de cada situação concreta.

Para concluir este primeiro item da análise e discussão dos dados, destaco a consciência que os professores demonstram de que ser aluno e professor na Educação a Distância tem especificidades próprias e, por isso, o perfil de ambos requer adaptação ao contexto, não sendo viável a mera transposição das características de professor e aluno do ensino presencial à EAD. Para o professor, a experiência adquirida no ensino presencial é sempre importante no sentido de que a boa prática docente exige que o professor seja um profissional comprometido com a aprendizagem dos seus alunos e que tenha capacidade de se adaptar aos diversos cenários e necessidades dos seus estudantes. Se o professor já tem essa prática no ensino presencial, a EAD possivelmente seja mais uma adequação a um contexto diferente e a um cenário com interlocutores diferentes.

Os professores pesquisados percebem que ainda estão em período de adaptação. Nos depoimentos deles, percebe-se que a comparação com a experiência que eles têm do ensino presencial é contínua, isto é, a referência de ensino continua sendo o presencial e, a partir dessa experiência, avaliam as vantagens e desvantagens encontradas na EAD.

No perfil levantado dos alunos, os professores destacam como vantagem o fato de serem pessoas mais maduras, responsáveis e com maior autonomia, mesmo que todas essas características não impeçam que a organização do tempo de dedicação ao curso possa ser um problema frequente.

Quanto à percepção do perfil da docência na EAD, vale destacar o aspecto levantado por vários professores da dificuldade com lidar com o lapso de tempo que há entre os atos de comunicação, fazendo com que o professor não tenha um retorno imediato a respeito da percepção dos alunos quanto ao material fornecido, aos encaminhamentos, à interação e à prática do docente como um todo.

5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, COMUNICATIVAS E INTERATIVAS

“Ensinar ensina o ensinante a ensinar” (Paulo Freire)

Para responder ao segundo objetivo de nossa pesquisa “compreender como o docente desenvolve suas práticas pedagógicas na EAD”, a análise foi baseada fundamentalmente nas entrevistas realizadas com os professores. Para analisar a concepção dos professores a respeito da interação, utilizamos as categorias: participação dos alunos, diálogo e escuta dos alunos. O redimensionamento do tempo na prática docente foi analisado reunindo os dados nas seguintes categorias: Agilidade na correção, docência ubíqua e flexibilidade de tempo na atuação docente. Para a concepção dos professores a respeito da comunicação na modalidade a distância e suas especificidades, trabalhamos com as categorias: Comunicação assíncrona, falta de olho no olho e as ferramentas ou interfaces de comunicação utilizadas na mediação pedagógica.

Conforme já apresentamos, a Educação a Distância distingue-se por ser um processo de ensino e aprendizagem em que os participantes estão física e espacialmente separados. Para poder superar a distância, é fundamental “uma compreensão profunda da natureza da interação e de como facilitá-la por meio de comunicações transmitidas com base em tecnologias” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 152). Os autores distinguem três tipos de interação: interação do aluno com o conteúdo, com o professor e com os colegas de curso.

Na Educação a Distância esses três tipos de interação precisam do uso da mediação de um equipamento, de um sistema ou ferramenta tecnológica para que o aluno possa interagir com o conteúdo e com os outros participantes que se encontram separados fisicamente: tanto com os colegas quanto com o professor. Por isso, na literatura sobre a educação a distância, é comum encontrar o uso do termo interação, que se refere à relação ou comunicação entre seres humanos, e o termo interatividade, referido à capacidade de um sistema ou equipamento possibilitar a interação (FERREIRA, 2010).

A prática docente, em qualquer contexto de ensino, deve estar permeada de interações, pois se trata de uma atividade humana que se baseia fundamentalmente na interação entre pessoas. “Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2014, p. 118).

Para Moore e Kearsley (2007), uma das causas do fracasso nos programas de Educação a Distância se deve à negligência da interação, considerando talvez que a mera apresentação de conteúdos, a entrega de material didático ao aluno seria o suficiente, porém, isso seria cair na mesma dinâmica de um curso por correspondência, com a única diferença do meio pelo qual se fornece o material didático aos alunos, ignorando as possibilidades de interação que oferece um curso virtual, com todas suas ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona.

O professor Pedro, indo ao encontro desta afirmação, percebe que a interação é o grande diferencial na aula presencial ou a distância. Se não houver essa interação, a figura do professor é até prescindível: “Já aconteceu, dependendo de como conduzir a aula, de repente eu não explorei tanto a interação no presencial, falo ‘essa aula poderia tranquilamente ser um vídeo, sem interação, poderia ser um vídeo, sem problema’”.

Outros professores destacam a ausência de interação dos alunos no ambiente virtual e atrasos no envio das atividades (professoras Mariana, Marvel, Sol e Rosa). Segundo Tori (2017), a causa da desmotivação pode ser a falta de autonomia do aluno. Quando a pessoa percebe que não tem autonomia, isso pode causar perda de autoestima e desmotivação para a realização das atividades educacionais. Mas ter autonomia não basta, as pessoas precisam se relacionar, o aluno não pode cair na autossuficiência: “Ter a consciência de que ninguém se basta a si mesmo é um bom começo. Este parece ser um requisito fundamental para começar a exercer a autonomia” (ROMÃO, 2008, p. 124-125). Para esta autora, a

abertura à interação, participação e cooperação é fundamental para um bom exercício da autonomia do aluno.

Porém, o professor Juan pensa que, mesmo que não haja interação com o professor, se o aluno está interagindo com o conteúdo, já considera que pode ser suficiente para ele aprender, e, portanto, relativiza a necessidade constante da interação com colegas e professor, como veremos logo adiante no excerto da fala dele.

Belloni destaca a importância do aspecto temporal na interação, pois, “o contato regular e eficiente, que facilita uma interação satisfatória e propiciadora de segurança psicológica [...] é crucial para a motivação do aluno, condição indispensável para a aprendizagem autônoma” (2006, p. 54). Para a autora, a interação deve ser “regular e eficiente”, isto é não basta a quantidade, mas tem que prezar também pela qualidade dessa interação.

Tori (2017, p. 81) destaca que “uma aula não precisa ter interação o tempo todo para ser interativa [...]. A sensação de interatividade é suficiente para fazer com que todos se sintam interagindo, ainda que a interação ocorra apenas em alguns momentos e com poucos alunos” e coloca dois exemplos para ilustrar essa situação: em um caso, um professor tem apenas vinte alunos, mas a aula dele é monótona e fica mais tempo olhando para a lousa que para os alunos, sem lançar provocações aos alunos. Enquanto que outro professor tem oitenta alunos, mas demonstra empolgação, ensina com bom humor, dirige frequentemente perguntas aos alunos.

Mesmo que no exemplo colocado por Tori, em que ele se refere à educação presencial, o número de alunos não atrapalha à interatividade, na Educação a Distância, o número de alunos por professor e a frequência de oportunidades que se oferecem ao aluno influenciam diretamente na maior ou menor distância interativa e, portanto, na distância transacional (TORI, 2017).

Kenski distingue entre estar desacompanhado e se sentir só. Na EAD as pessoas estão desacompanhadas, mas a interação pode ajudar a minimizar a sensação de solidão e, portanto, diminuindo a distância transacional. A questão é: “como utilizar as tecnologias interativas de comunicação e informação na docência para superar a solidão e viver a emoção na ‘aula’? Como pedir auxílio à tecnologia para [...] não se sentir só, mas apenas desacompanhado, nas aulas virtuais?” (KENSKI, 2006, p. 120). Segundo a autora, então,

na EAD estar desacompanhado é uma realidade, mas se sentir só, mesmo sem presença física, pode ser evitado por meio da interação.

As ferramentas de interação serão abordadas adiante ainda nesta análise, assim como a questão da motivação, mas trazemos aqui as concepções dos professores a respeito de duas variáveis que influenciam diretamente na presença ou ausência de interação e, portanto, na sensação de solidão: a (falta de) participação dos alunos, o silêncio virtual e a escuta.

Segundo Freire e Shor (1986, p. 20), “a pior coisa que existe é estar dentro de uma sala de aula onde os estudantes estão em silêncio”. Porém, temos que reconhecer que a educação tradicionalmente não tem incentivado a participação dos alunos, pois se supunha que quem sabe é o professor e, portanto, é ele que deve expor seu conhecimento aos alunos, que deveriam, então, acolhê-lo em silêncio e com disciplina para ser reproduzido no dia da prova.

De acordo com Freire e Shor (1986, p. 148), os alunos acabaram internalizando “os papéis passivos, que a sala de aula tradicional reservou para os alunos. [...] Depois de anos em aulas de transferência de conhecimentos, em cursos maçantes, recheados com soníferas falas professorais, muitos se tornaram não-participantes”.

O silêncio não faz parte da natureza do aluno, foi algo criado por uma concepção que entende que quem tem algo a dizer é o professor (FREIRE; SHOR, 1986). Portanto, o silêncio atual dos alunos deve ser entendido ainda dentro dessa cultura que relega o aluno a uma atitude passiva e silenciosa. “Um dos problemas mais sérios é como enfrentar uma poderosa e antiga tradição de transferência do conhecimento. Até os estudantes têm dificuldades em entender um professor que não faz transferência de conhecimento” (*Ibidem*, p. 22).

Pode ser esse o principal motivo pelo qual muitas vezes os alunos também na Educação a Distância, preferem o silêncio, a não participação ativa. Mas na educação virtual, podemos acrescentar mais um possível motivo desse silêncio: trata-se de uma realidade (a virtual) relativamente nova. Do mesmo jeito que as primeiras gerações que usaram o telefone para se comunicar com pessoas que não estavam fisicamente presentes não tinham a mesma relação com o aparelho que a que nós temos hoje, já familiarizados com esse meio de comunicação, facilitado pelo uso diário do celular. Talvez, com o passar

do tempo, aconteça a mesma coisa com a comunicação virtual, mas esse processo de familiarização podemos dizer que está apenas começando.

Muitos professores entrevistados dizem ficar incomodados quando os alunos não participam. “Saber que ele está lá e nunca participou... me incomoda” (AYRTON). Às vezes a fala do professor deixa transparecer um desejo de controle do aluno e fica incomodado quando não consegue saber o que está acontecendo: “Pois é, mas eu me incomodo, ele tem que estar enviando atividades, eu tenho que ver” (FRANCIS).

A professora Sol diz se questionar quando o aluno não participa: “Será que ele assistiu uma vez ao vídeo e não gostou? O que será que eu poderia ter feito diferente para que ele acessasse”. Aqui vemos que a professora se sente co-responsável pela falta de interação do aluno e reflete, procurando nela qual pode ser o motivo do silêncio dos alunos.

Na mesma linha, a professora Luciana expressa que se incomoda com a não participação dos alunos e pensa que pode ser porque ela esteja fazendo alguma coisa de errado. E acrescenta que no presencial, mesmo quando o aluno não se manifesta, o fato de saber que ele está lá, já é tranquilizador: “[Na EAD], como eu não estou olhando para ele... no presencial a gente olha no olho do aluno, você vê que ele está lá. Às vezes nem sei por que ele está lá, ele te olha, mas não te enxerga, mas ele está ali. Na EAD, não, não tem como olhar para ele” (LUCIANA).

Segundo Freire e Shor (1986, p. 127), mesmo que o desejo de o professor seja a participação, o silêncio é um direito do aluno. “O diálogo não tem como meta ou exigência que todas as pessoas da classe devam dizer alguma coisa”. Porém, eles também reconhecem que, caso a maioria dos alunos decida fazer uso do direito de não participar, isso pode acabar com a interação.

E, poderíamos acrescentar à fala de Freire e Shor que do mesmo jeito que os alunos se acostumaram com o papel passivo da aula tradicional, na fala da professora Luciana, de alguma maneira transparece também o sentimento de uma certa tranquilidade em saber que, no ensino presencial, mesmo que o aluno não participe, o fato de ver ele lá sentado, em silêncio, supõe a falsa segurança de que tudo está conforme o esperado.

Já o professor Juan considera que não dá para confundir silêncio do aluno com falta de participação:

[...] se essa participação for entendida como o aluno interagir, comentar o que o professor comentou, conversar com outros alunos e responder a fórum... Eu acho que isso não é o mais relevante. E eu já penso que o aluno pode ser muito participativo fazendo todas as atividades, todos os exercícios, assistindo aos vídeos, sem nunca se manifestar. Ele pode aprender muito bem só seguindo o roteiro, então acredito que muitos alunos estão sendo muito participativos, mas a gente tem confundido o silêncio dele com a falta de participação (JUAN).

Para este professor, se o aluno interage com o conteúdo, mesmo que não tenha interação com os pares, nem com o professor, não haveria problema. Porém, isso seria limitar as potencialidades de um curso virtual, ignorando as possibilidades de comunicação com os outros participantes e com o professor. Estaríamos mais próximos de uma educação bancária, em que o estudante é considerado mero receptor (FREIRE, 1987). Temos experiência do que o professor Juan coloca inclusive no ensino presencial: às vezes, o aluno não fala nada, não pergunta, não responde, mas está atento a tudo o que acontece na aula e acompanha com atenção e dedicação, mesmo sem falar. É uma maneira de participar.

O professor Pedro vai na mesma linha, pois considera que, para ele o problema é quando o aluno não realiza as atividades, podendo comprometer a aprendizagem, mas se ele não se manifesta, para ele não é necessariamente um problema: “Eu acho que é o caso do aluno que [...] fica muito na dele, ele não quer interagir, mas ele está ali, tentando fazer. Agora, aquele que não faz atividades, que está sumido, aí eu mando mensagem: olha você não apareceu, a gente já começou, estamos caminhando, como você está?”

A professora Marvel já diz abertamente que ela não se incomoda com o silêncio virtual e apela ao respeito:

Não, não me incomoda. Deve ter um respeito, eu respeito as pessoas nem sempre querem trazer uma conversa e podem passar um semestre todo, um curso todo, sem se pronunciar, desde que ele esteja aprendendo, fazendo as atividades... eu me comunico com eles e não espero resposta. Eu respeito esse silêncio, acho que cada um tem o seu perfil, cada um é diferente.

Segundo Freire e Shor (1986, p. 149), o silêncio dos alunos pode corresponder a duas situações: alunos que, mesmo em silêncio participam tomando “anotações e acompanham a voz do professor diligentemente”, porém, outros “sentam-se em silêncio e devaneiam”, ignorando a aula. Essa distinção fica mais fácil no ensino presencial, pois, como dizia a professora Luciana, lá estamos vendo, enquanto que na Educação a Distância, gera incômodo a muitos professores, talvez até pelo fato de escapar do controle do professor o que está acontecendo nos bastidores.

O silêncio virtual pode ser imposto explícita ou implicitamente, por exemplo, com uma atitude autoritária do professor, é possível que os alunos prefiram adotar o silêncio. Seja qual for o motivo do silêncio, Albuquerque (2014) destaca que faz parte da atitude de escuta do docente saber ler nas entrelinhas e inclusive saber interpretar o silêncio. Romão (2008) também destaca que é necessário que o docente reflita para poder escutar no silêncio educativo.

No mesmo sentido, Redin destaca:

O silêncio pode e deve ser a matriz do pensamento e da criação, e não sua ausência, negação. Vivemos a era da comunicação e da informação [...] e, por isso mesmo, corremos o risco da ausência ou da carência da autonomia do pensamento original, da autoria, do pensamento próprio que nasce na experiência do silêncio interior (REDIN, 2017, p. 372).

Então, temos que concluir que o silêncio nem sempre é negativo. É negativo quando se trata de uma imposição, quando a incomunicação é consequência de um processo de dominação (MARTIN-BARBERO, 2014). Mas o silêncio que leva à reflexão e maturação é algo positivo. Aliás, o silêncio é necessário, tão necessário como a comunicação. Deve de haver momentos de comunicação e momentos de silêncio e de reflexão. A autoria autêntica seria resultado dos dois momentos: silêncio para refletir e espaço para se comunicar e dialogar em uma comunicação multidirecional, saindo do papel de mero receptor.

Outro aspecto destacado por Paulo Freire (2016a), é a escuta, fundamental em um diálogo. “É escutando que aprendemos a falar *com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. [...] O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*” (p. 111, grifos do autor). Em uma educação dialógica a escuta é fundamental para que a comunicação não se veja reduzida a um monólogo. Mas é

importante também observar as duas palavras utilizadas por Freire para especificar o tipo de escuta válido: escuta paciente e crítica. O educador tem que saber valorizar a fala do educando, sua experiência, sua leitura de mundo, respeitando a diferença e a singularidade de cada um: “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar” (*Ibidem*, p. 118). Mas saber escutar não significa concordar com ele: “Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando” (*Ibidem*, p. 120).

Para a professora Marvel, é fundamental que o professor tenha uma atitude de escuta e que deixe claro para o aluno que o canal de comunicação está aberto e que pode ser utilizado pelo aluno para fazer qualquer tipo de participação, com assuntos acadêmicos ou de qualquer natureza:

Olha, a princípio, quando a gente entra numa [...] nova turma, nós temos que fomentar esse canal aberto de comunicação, primeira coisa, trazer esse aluno para perto de forma que a comunicação não seja apenas para tirar dúvidas, mas se ele estiver com alguma outra situação, por que não, até extra-acadêmica, ele poder conversar, por que não ter esse canal aberto. Então, saber ouvir é o que vai tornar a relação entre o docente e o aluno talvez uma relação mais próxima.

O professor Pedro destaca também a importância da escuta, como atitude fundamental no processo de construção do conhecimento:

A gente fala bastante quando a gente grava vídeo aula, quando faz material, fala bastante. A partir daí, é a escuta e aí você vai intervindo ou mediando. Eu penso muito nisso, mas a gente tem que escutar muito. Eu acho que essa é a construção que a gente tem. Não tem como você falar em educação, educação de fato, se você não escutar (PEDRO).

O silêncio do aluno, quando se trata de Educação a Distância, tem conotações diferentes e se vive muitas vezes de maneira mais “trágica”, pois na educação presencial, mesmo que o aluno não fale, ele é visto e sua presença é sentida pelos outros colegas e pelo professor. Os presentes podem perceber se o estudante está atento e acompanhando o desenvolvimento da aula ou se está “de corpo presente”. Porém, na Educação a Distância, a presença do aluno só pode ser percebida por meio de sua participação, por meio de sua

fala. Se permanecer em silêncio, mesmo que ele esteja, para os outros, é como se não estivesse.

Concordamos com Tardif (2014) em que o conhecimento da matéria que o professor leciona é condição necessária, mas não é suficiente para o trabalho pedagógico. “A tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam comprehendê-la e assimilá-la” (p. 120). E esse processo de transformação, de construção junto com os alunos faz com que o aspecto da interação do docente com os estudantes não seja um fator secundário, mas, pelo contrário, determina a própria natureza do processo. “Somente o contexto do trabalho interativo cotidiano permite compreender as características cognitivas particulares da docência, e não o inverso” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 32-33).

Outro assunto que merece destaque é a percepção do tempo na prática docente na modalidade a distância. Segundo Maia e Mattar (2007, p. 07), “o tempo curricular é um paradigma confortável que, na verdade, a EaD emprestou do ensino presencial sem as devidas adaptações”. No ensino presencial se conta a carga horária de um curso ou de uma disciplina com facilidade, pois faz referência ao tempo em que professores e alunos se encontram reunidos em sala de aula. Para uma disciplina de 40 horas, o professor fará um planejamento para estar em sala de aula 40 horas, distribuídas ao longo de um período de tempo. Na modalidade a distância, porém, o tempo de uma disciplina é relativo e independe da carga horária estimada pela Instituição. Cada estudante pode dedicar mais ou menos tempo para a realização de suas atividades na disciplina dependendo de múltiplas variáveis, como a disponibilidade de tempo de cada um, o ritmo individual, a facilidade ou dificuldade com determinados assuntos, etc.

Como já abordamos anteriormente, na EAD, a fase de planejamento de um curso ou disciplina é muito mais longa e complexa do que no presencial. E na etapa de execução, na mediação pedagógica, a relação da prática docente com o fator tempo também tem suas peculiaridades, com aspectos positivos e negativos. Nas entrevistas podemos observar que os professores tentam um equilíbrio para ter agilidade na correção, nas devolutivas, que é considerado pela maioria como uma variável importante para conseguir aproximação e humanização na relação com os alunos, mas sem comprometer o processo de aprendizagem.

A professora Estela lembra que não dá para pensar em humanizar a relação se não houver agilidade no feedback: “não tem como trabalhar a humanização e não ter agilidade”. Para a professora Marvel, “a agilidade é fundamental, porque [...] se eu não tiver agilidade eu não vou ter o ensino-aprendizagem”. Mas o professor Ayrton destaca que, para ele, a rapidez na resposta não é um valor absoluto: “Não adianta agilidade para poder zerar as correções e nem responder adequadamente”. Na mesma linha, o professor Pedro pensa que “nem sempre a agilidade consegue proporcionar a humanização adequada, o conhecimento adequado”.

A discrepância a respeito da agilidade evidencia a preocupação dos professores em, por um lado, manter uma interação com feedbacks rápidos, pois os módulos são curtos e se a resposta demorar, pode prejudicar a compreensão do aluno e levar à desmotivação e à sensação de abandono. Mas, por outro lado, a rapidez não pode ser motivo para negligenciar o conteúdo das interações. Rapidez não pode ser sinônimo de aligeiramento.

O professor Francis lembra que o fato de a Educação a Distância não ter a periodicidade semanal de encontros, como é no presencial, não é necessariamente uma dificuldade:

Aqui [na Educação a Distância] a gente interage mais do que no presencial porque no presencial eu dou um conteúdo, na outra semana eu dou revisão e aí na outra semana é a prova. Aqui não, aqui ele tem atividades para fazer, ele manda a atividade e eu devolvo com solicitação de correções, e ele devolve no outro dia. Em uma semana a gente já resolveu todos os problemas e foram resolvidas as dúvidas que ele tinha.

Por outro lado, essa fala traz outra variável que precisa ser levada em conta. Pois no ensino presencial, professor e aluno sabem que a periodicidade de encontros semanais é o que marca o compromisso do professor para com a turma e se surgir uma dúvida do aluno ao longo da semana, supõe-se que ele deverá esperar à próxima semana para sanar a dúvida em sala de aula. Na Educação a Distância, “as facilidades de interação e mediação dos espaços virtuais ampliam o tempo das pessoas em situação de trabalho” (KENSKI, 2013, p. 35). Vários professores falaram dessa ampliação do espaço virtual. Vejamos:

Então a flexibilidade é muito importante, até mesmo - por que não?-, usando outro canal de comunicação, com flexibilidade. Por exemplo, na

véspera da prova, um aluno de Belo Horizonte conversou comigo pelo WhatsApp para tirar uma dúvida, porque ela estava viajando para ir fazer a prova e não tinha como estar na frente do computador (MARVEL).

[...] o horário que eu estou no WhatsApp é o horário que o aluno pode falar comigo. Então, acho que é uma tecnologia que hoje para o aluno é uma praticidade, de você, em um minutinho, ali, você tecla e a pessoa te responde. [...] Algumas pessoas dizem: ‘Mas Minerva, você é louca de dar o WhatsApp para seus alunos, a quantidade de alunos que você tem...’ Não me incomoda isso. Mas aí eu acho que entra essa questão de você se colocar no lugar do outro. Já pensou se o aluno que está tentando fazer a atividade, ele não consegue, ele vai desistir, porque ela tava li, encontrou uma dificuldade... para mim, um minuto que paro para responder, não é aquele incomodo... Eu respondo. Mas não são todos os alunos que entram no WhatsApp. São 10%, imagino (MINERVA).

Já a professora Estela diz que essa situação não é só com os alunos da Educação a Distância, acontece também nos cursos presenciais:

Tem que ter flexibilidade. Nossa! Do jeito que está a coisa!! Até no presencial, você está saindo de sala, chegando em casa e está mandando um WhatsApp para você. Tem que responder, tem que dar atenção, hoje com a tecnologia não pode falar... Claro tem momentos que não vai poder, se está dirigindo não vai poder responder. Mas a gente tem que ter flexibilidade (ESTELA).

O espaço e o tempo docente, então, ficam visivelmente redimensionados. E isso “modifica toda a dinâmica das relações de ensino-aprendizagem” (KENSKI, 1998, p. 70). O problema é que não tendo as barreiras delimitadas, isso pode ser um complicador para o professor se não souber colocar limites para poder preservar sua privacidade e seu tempo de descanso e lazer. Nesse sentido, a fala da professora Estela é significativa:

[...] daqui para frente, a gente tem que sempre estar esperto [...] porque eu acho que a tendência do mundo hoje é essa. A gente tem que estar antenado. Não pode dizer: agora não dá, é minha hora de descanso... Precisamos nos colocar no lugar do aluno, ele tem ansiedade e tem a dificuldade de não estar fisicamente presente.

Cunha e Bianchetti (2018, p. 178) denominam de docência ubíqua “o trabalho docente em razão da condição ou do caráter ubíquo da atividade, decorrente da incorporação de tecnologias digitais e, sobretudo, de dispositivos móveis ao cotidiano”.

Quando o espaço físico dá lugar ao ciberespaço, em que os limites do público e o privado, da ausência e a presença são muito tênuas.

Os depoimentos das professoras destacam a parte positiva da possibilidade de ficar à disposição do aluno nos momentos em que ele pode estar precisando mais do suporte do professor, e também destacam a facilidade do acesso por parte do aluno e do professor. Porém, essa facilidade e flexibilidade pode ser uma armadilha para o professor, pois, dessa maneira, a atuação docente independe do contexto do trabalho e invade a esfera privada. Cunha e Bianchetti (2017) falam de característica paradoxal da docência contemporânea: a ubiquidade permite transitar com flexibilidade entre os diferentes espaços, ao mesmo tempo que otimiza o tempo de trabalho, e reduz distâncias e deslocamentos físicos, porém, o outro lado da moeda é que também pode fazer com que o professor fique em constante contato com o trabalho.

Mill (2012), igualmente, destaca que as novas configurações de tempo e espaço que permite o ciberespaço têm aspectos positivos e aspectos negativos. O lado positivo é que permite maior colaboração e interatividade, assim como maior flexibilidade. “A maior flexibilidade temporal e espacial possibilita maior flexibilidade pedagógica e curricular, o que está na base de uma formação personalizada, capaz de atender às condições de cada educando” (p. 39). Mas também alerta que essa realidade pode diluir os limites de tempo dedicado ao trabalho, por não estar necessariamente restrito a um tempo e espaço definidos e permitir a comunicação assíncrona (*Ibidem*).

Outro ponto de destaque da prática docente é a comunicação. Segundo Kaplún (2002), como já foi destacado, todo professor precisa entender o processo de comunicação, pois toda ação educativa é um ato comunicativo. Não existe educação sem comunicação. O tipo de comunicação adotado impacta diretamente nas relações que se estabelecem entre professor e aluno e entre eles e a construção de conhecimento.

Os professores destacaram como algo que dificulta a comunicação na EAD o fato de que os participantes não têm a contribuição dos gestos faciais, a postura e o tom de voz como aliados para a compreensão da mensagem e das emoções do interlocutor. Isso contribui a que com frequência haja mal-entendidos ou equívocos na comunicação. O que foi escrito com uma intenção pode ser entendido de maneira diferente ou até contrária, levando a possíveis tensões e conflitos.

Neste sentido, a professora Carolina destaca como característica da comunicação nesta modalidade algo que ela considera uma limitação: “É uma comunicação escrita e, dessa forma, precisa ser bem pensada e cuidadosa, para não passar um tom arrogante – eu sei, você não”. Quer dizer, por ser uma comunicação que está isenta de tonalidade, como a linguagem falada, o teor das palavras pode ser mal interpretado. Lembremos a este respeito que para Kenski (1998), na linguagem escrita prevalece a racionalidade.

Vários professores destacam em suas respostas a importância da motivação para que os alunos efetivamente participem. O professor Juan, em resposta a qual é a dificuldade que encontra para se aproximar aos alunos, destaca: “A maior dificuldade que encontro é que temos que tentar motivá-los a participar das oportunidades de interação. Se deixar apenas por conta dos alunos, percebo que eles tendem a apenas realizar as atividades e avaliações”. Como já destacamos ao traçar o perfil dos alunos na EAD, trata-se de alunos com uma motivação mais intrínseca (MOORE; KEARSLEY, 2007), mas isso não quer dizer que o professor possa esquecer-se de sua função de motivador, pois a motivação inicial do aluno tem que ser mantida ao longo do curso. Por outro lado, como também foi destacado, os alunos têm a tendência a se comportarem como receptores passivos no ambiente virtual. A intervenção do professor neste sentido é importante, como motivadores da participação ativa dos alunos, primeiro passo para sair de uma educação bancária (FREIRE, 1987) ou na terminologia usada por Kaplún (2002), educação que põe a ênfase nos conteúdos e que tem o educando como objeto da educação, não como sujeito.

A professora Mariana também considera que as dificuldades encontradas para a aproximação se devem à falta de interesse dos alunos: “A única dificuldade é a mesma da aula presencial, alguns alunos têm pouco interesse, querem apenas que façamos as correções e que passemos dicas para a prova”. Em outro momento do questionário esta mesma professora acrescenta: “Os alunos que querem aprender estão sempre próximos a nós e procuram interagir conosco durante o semestre”.

Mas aqui cabe questionar: o que fazer com os alunos que não estão perto, que não se aproximam espontaneamente? O professor também deve ficar incomodado com o distanciamento dos que, por um motivo ou outro, estão longe porque não querem ou porque não conseguem a aproximação. É necessário pensar estratégias de parte do docente que motivem para a participação e possibilitem a aproximação de aqueles que talvez sejam

os que mais precisam da proximidade do professor e da interação com ele e com os colegas.

Segundo Mattar (2011), uma das ferramentas assíncronas mais utilizadas na Educação a Distância é o fórum de debates, ferramenta em que as postagens de todos os participantes são publicadas em um espaço interativo ao qual todos têm acesso. Na classificação de Leffa e Freire (2013), esta ferramenta permite uma comunicação assíncrona de muitos para muitos, possibilitando a construção coletiva e não hierárquica do conhecimento.

As percepções dos professores a respeito do uso do fórum na mediação pedagógica são muito variadas. Como veremos a seguir, há professores que veem o uso do fórum como possibilidade de aproximação, mas essa percepção não é unânime. A experiência da professora Estela, por exemplo, é diferente: “Talvez o que menos aproxima seja o fórum, parece que há alguns alunos que não gostam de se expor ou expor suas ideias no fórum”.

A resposta da professora Minerva destaca, nesse mesmo sentido, que a falta de participação no fórum está motivada pela vergonha e o medo da exposição: “Ao meu ver, o aluno não interage por vergonha, por receio de se expor. Não acredito que seja falta de motivação [...]”.

Ao contrário do que acontece na comunicação presencial, na comunicação virtual, a presença do outro só é percebida por meio das mensagens registradas. A presença sem registro, sem participação, é ausência para os outros, pois a presença só pode ser sentida se expressa em atos comunicativos. Um aluno pode estar acompanhando as discussões do fórum, lendo, refletindo, assimilando, isto é, pode estar participando de maneira silenciosa, mas sem fazer nenhuma participação ativa.

Valente (2011) alerta que o professor pode criar situações de motivação para a participação do aluno, mas se este não reage, se não corresponde à ação do professor, não há diálogo. Isto é, a interação implica necessariamente a intenção e a ação comunicativa dos dois lados. Por isso, é importante que o aluno exerça sua autonomia, mas sem esquecer que a participação e a interação são fundamentais.

A percepção destas duas professoras (Estela e Minerva) é que a falta de participação estaria motivada pelo medo da exposição, porém, Morán (s.d.) pensa no outro lado da moeda, pois o fórum, para o autor, pode ser uma forma alternativa de participação

para aqueles alunos mais tímidos ou com pouca habilidade na comunicação oral. Isto é, é possível que haja alunos que sintam esse tipo de inibição destacado pelos professores, mas não se pode generalizar.

A professora Marvel vê pontos positivos no uso do fórum:

Considero que o fórum é o local de maior interação, pois os alunos que aderem ao fórum estão dispostos a contribuir sem medo de errar, de fazer perguntas sem nexo. E nisso, eu os incentivo a perguntar, [...] pois nós estamos aqui para interagir e colher e não para tolher.

Esta professora não percebe nos alunos medo a se expor, ao contrário, acredita que seus alunos se manifestam sem medo de errar, em um ambiente distendido. Chama a atenção que a professora fala dos erros e equívocos como algo normal, que faz parte do processo de aprendizagem. E entende que, se não fosse assim, sua atitude poderia contribuir a que os alunos se sentissem acanhados e, portanto, poderia provocar falta de participação. Como destaca Morin (2015, p. 20), “o erro pode ser fecundo, desde que seja reconhecido, desde que se elucide sua origem e causa a fim de eliminar sua repetição”. Não se trata de tolerar o erro para continuar errando, mas de dar espaço para que os estudantes se expressem sem receio, sem medo de errar, pois só tropeça quem está a caminho. O erro faz parte do processo de aprendizagem.

A professora Luciana destaca que a contribuição dos colegas e a rapidez da interação no fórum permitem a comunicação horizontal: “O aluno posta uma dúvida e em pouco tempo temos ele mesmo comentando a sua postagem e outros alunos complementando ou dando novas explicações. O tempo de resposta é muito rápido e não tem limite”.

Esta professora destaca a rapidez nas respostas, no sentido de que qualquer participante pode responder, sem necessidade de esperar a intervenção da professora. Mas tem que se destacar que uma das características deste tipo de ferramentas assíncronas é que possibilitam a reflexão, pelo fato de estar à disposição do aluno por mais tempo para propiciar a discussão.

A ferramenta fórum é para socializar, discutir e aprofundar colaborativamente em discussões. A variedade de experiências mostra que a simples proposta de um debate em um fórum não garante interação nem aprofundamento nos conteúdos. A maneira de

planejar e conduzir o debate é crucial. Moore e Kearsley (2007) dão algumas sugestões para que o fórum tenha sucesso. Não basta com propor um fórum e achar que isso basta por si só para que haja participação de parte dos alunos. Em primeiro lugar, os autores destacam que é necessário que a condução do fórum seja humanizando, tratando cada aluno da maneira mais pessoal possível. E acrescentam algumas sugestões técnicas a respeito do número e da extensão das mensagens, fazer comentários genéricos, mas também respostas individuais, etc.

As aulas ao vivo são uma ferramenta de comunicação síncrona de um para muitos (LEFFA; FREIRE, 2013). No caso da Instituição pesquisada, a interação nas aulas ao vivo é direta, sem a mediação de tutores. Os professores fazem os agendamentos das aulas com antecedência e os alunos que podem e querem se fazer presentes ao vivo têm a oportunidade de interagir de maneira direta e síncrona com o professor durante uma hora. Nestas aulas, o professor se comunica por meio de imagem e som e os alunos podem interferir diretamente (sem mediador) com perguntas, questionamentos, comentários, durante a exposição do docente, mas neste caso somente por meio de texto.

Os professores que participaram da pesquisa declararam que a experiência com as aulas ao vivo é muito positiva. Todos os professores manifestaram que as aulas ao vivo aproximam pelo fato de ser uma ferramenta síncrona e ter os alunos ao vivo, em contato direto com o professor. Destaco a seguir algumas respostas.

A professora Marvel declara: “Um ambiente que adorei, e vejo como inovação, são as mediações ao vivo. Pois a interação é dinâmica e permite que possamos trocar experiências, muito válidas, e tira a sensação de distância, acolhendo os alunos”.

A professora Minerva responde na mesma direção: “Ao meu ver [o que mais aproxima] são as aulas ao vivo, pois o aluno consegue conhecer o professor, o professor pode brincar, interagir, se aproxima muito do momento presencial”.

O professor Juan considera que “a [ferramenta] que mais aproxima são os vídeos e as aulas ao vivo. O aluno não fica preso ao material e pode ver você falando. Isso o faz lembrar a interação da sala de aula”.

Tori (2017) considera que a comunicação assíncrona tem, como propiciar maior reflexão e permitir que cada aluno tenha seu próprio ritmo. “No entanto, um diálogo em tempo real, além de indispensável em certos momentos, aumenta a sensação psicológica de proximidade” (p. 63). Existe uma relação diretamente proporcional entre a existência de

diálogo e a sensação de distância. “Mesmo em uma atividade presencial, a falta de diálogo cria um distanciamento” (TORI, 2017, p. 64).

Neste sentido, é interessante a percepção dos professores de que as experiências que se assemelham mais às aulas presenciais são as que mais agradam aos alunos, por trazer mais viva a figura do professor presente, conversando com os alunos. Segundo Moore e Kearsley (2007), o vídeo é um meio com poder de atrair e manter a atenção dos alunos, capaz de transmitir impressões e aspectos emocionais. Essa seria uma das grandes vantagens da comunicação audiovisual sobre o texto, pois independe do hábito de leitura do aluno e tem maior potencial motivador.

A professora Luciana, porém, traz a tona um questionamento interessante, relativizando a influência das ferramentas para aproximar ou distanciar. Para ela, o decisivo é a intenção das pessoas envolvidas no ato comunicativo e como este acontece, mesmo que reconhece que qualquer ferramenta tecnológica pode facilitar a aproximação:

Não tem uma ferramenta que aproxime, o que aproxima são as pessoas, é a troca de afeto, preocupação, dedicação que damos ao outro [...] tentar entender nas entrelinhas como o outro vê o mundo. Isso não é realizado por uma ferramenta, isso é realizado pela humanização no atendimento. E hoje, todas as ferramentas de interação podem proporcionar essa função (LUCIANA).

A opinião da professora vai ao encontro do que defende Kaplún (2002): a postura assumida pelos participantes no processo de ensino e aprendizagem (que é um processo comunicativo) é mais decisiva do que as tecnologias utilizadas. Neste sentido, para Mendonça (2013), o contexto de ensino e o uso de qualquer tecnologia não determinam a proposta pedagógica de um curso. Também aqui se pode reproduzir um modelo de educação bancária, mantendo uma relação hierárquica entre emissor e receptores e uma comunicação unidirecional. As tecnologias são condição necessária, mas não suficiente para falar da instauração de novas práticas educacionais. Utilizar ferramentas tecnológicas não significa inovar o processo de ensino e aprendizagem, pois é necessário competência pedagógica, a mera competência tecnológica não é suficiente.

Resumindo este segundo item de análise e discussão dos dados, destaca-se que o fundamental na prática docente é a interação. Como já dizíamos no início, a prática docente deve estar permeada de interações em qualquer contexto de ensino, mas na

Educação a Distância, a discussão a respeito da interação cobra maior destaque devido à separação física de professores e alunos e destes entre si. Todos os assuntos aqui abordados se relacionam de uma maneira ou de outra com a interação: silêncio virtual, diálogo, escuta dos alunos, ferramentas de interação e o redimensionamento do tempo do docente na interação com os alunos.

A falta de interação provoca estranheza nos docentes, mesmo que haja discrepâncias na maneira de entender o silêncio virtual: uns ficam incomodados e procuram motivar os alunos para a participação, enquanto que outros consideram que é um direito do aluno e que há diferentes maneiras de aprender e, portanto, o silêncio tem que ser respeitado. Como já foi abordado, nem todos os professores percebem a importância da interação e do diálogo professor-aluno para a aprendizagem, considerando que a interação com o conteúdo poderia ser o suficiente.

Destacamos aqui a relevância da discussão a respeito do aspecto temporal: o fato de na EAD não haver a periodicidade de encontros semanais, de um lado oferece flexibilidade aos docentes, pois não é necessário estar fisicamente no estabelecimento de ensino em horários pré-estabelecidos, mas, do outro, pode ser uma armadilha que leve o docente a ampliar o tempo em situação de trabalho. Situação evidenciada inclusive nos cursos presenciais, segundo depoimento de alguns professores.

5.3 RELAÇÕES HUMANO-AFETIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

“Não se pode falar de educação sem amor”
(Paulo Freire)

Para analisar e discutir as implicações das relações humano-afetivas na prática pedagógica dos professores dos cursos de graduação a distância na Instituição pesquisada, após a leitura do material das entrevistas e questionários, escolhi alguns assuntos que foram mais recorrentes. Começamos nossa análise com a concepção que os professores pesquisados têm a respeito da distância transacional, utilizando pra tal as seguintes categorias: Distância física, periodicidade de encontros, da importância da humanização junto com o conhecimento na prática docente, a agilidade na comunicação. Para finalizar

este item, analisamos a concepção dos professores a respeito das inter-relações e as implicações do fato das mesmas serem virtuais. Para este assunto, utilizamos as categorias: flexibilidade e rigor do docente com relação aos prazos, a netiqueta, a relação autoridade-autoritarismo, e finalizamos o item com reflexão e discussão a respeito da concepção dos professores com relação à prática pedagógica com amor, como reverso da coerção e do autoritarismo.

Para França *et al* (2007), em toda relação humana há influências mútuas, isso acontece também na relação professor-aluno, seja presencial ou a distância. Os alunos são afetados pela maneira de pensar do professor, por seus sentimentos, crenças, valores, etc. e vice-versa. Em contextos de ensino e aprendizagem em que os participantes se encontram fisicamente distantes, a relação é mantida, mas utilizando recursos tecnológicos que permitam manter os laços professor-aluno. “[...] O professor consciente de sua tarefa lembra-se que atrás da máquina há um ser humano que deseja ser tratado como tal; que há um aluno buscando na interação não só o conteúdo, mas também a pessoa que, do outro lado, encontra-se na função de educando” (FRANÇA et al., 2007, p. 08-09).

Esses vínculos podem desencadear a motivação necessária para o aluno, facilitando o interesse e sua autonomia, aspectos que são muito importantes para o processo de ensino e aprendizagem em qualquer contexto, mais ainda em cursos a distância, em que os participantes têm que superar a distância física e temporal.

Quanto à distância transacional, as experiências e vivências dos professores não são unâimes. Encontramos alguns depoimentos que minimizam a distância espacial como um obstáculo para a prática docente, enquanto que em outros momentos vemos um destaque para essa situação como componente que pode ser um complicador para se sentir mais próximo e em sintonia com os alunos, podendo ser um óbice para poder criar maior sinergia do professor com seus alunos.

O professor Ayrton, por exemplo, se expressa assim: “Independentemente da distância, para mim é como se estivesse olhando no olho [...] Eu sempre faço uma comparação também com pessoas do presencial. Muitas vezes a pessoa pode estar na sua frente, olho no olho, mas a pessoa não está te vendo, não existe para você”. Essa afirmação vai ao encontro da Teoria da Distância Transacional de Moore (2002), segundo a qual, a sensação de distância pode ser percebida em qualquer contexto de ensino, seja presencial ou a distância. O fato de a pessoa estar fisicamente presente não quer dizer

necessariamente que haja uma maior sintonia, uma maior participação que aquele que está distante, porém participando se utilizando de ferramentas de comunicação que permitem minimizar e até superar a distância física.

O professor Juan traz uma contribuição interessante:

O Pe. Gildásio tem alguns estudos sobre a inteligência espacial, que ele também classifica como inteligência geográfica. [...] essa inteligência é de espaços físicos e virtuais e você consegue, no espaço físico ou virtual, proporcionar essa aproximação entre os indivíduos, mas para isso você precisa de recursos. Por exemplo, do ponto de vista físico, a gente consegue uma aproximação maior se a gente colocar aberturas na nossa mente para que essa comunicação ocorra e o mecanismo é o mesmo a distância. Não importa a distância física que as pessoas estejam, se tiver a receptividade dos dois lados, é possível sim que haja esse *rapport*, esse contato (JUAN)

No entanto, o professor Juan acrescenta que ele vê duas barreiras para que esse *rapport* seja uma realidade. Em primeiro lugar, fala de uma barreira que ele diz que é comum também ao presencial: “na relação aluno-docente, culturalmente, a gente aprende que existe uma diferença, existe uma distância e essa distância eu sinto que é mais do lado docente [...] O aluno todo ano é diferente, então a gente acaba criando certo distanciamento”. Inclusive, segundo o mesmo professor, na EAD, pelo fato de as disciplinas serem modulares (o semestre é dividido em dois módulos), a troca de alunos é mais rápida ainda e isso, segundo ele, dificulta uma maior proximidade do professor com relação aos alunos. A segunda barreira que ele destaca é um obstáculo que ele percebe para a aproximação na modalidade a distância: “a tecnologia ainda está começando a fazer parte maior no nosso dia a dia. A gente ainda não confia que a tecnologia seja um bom mediador de relações, embora o número de pessoas que criam novos relacionamentos por sites de relacionamento tem aumentado” (JUAN).

Segundo Sibilia (2012, p. 192), mesmo que as experiências de Educação a Distância estejam crescendo por todo o mundo, sobretudo no Ensino Superior, há desconfiança ainda com relação à falta do contato físico e essa desconfiança, segundo a autora, se deveria ao “confinamento espaço-temporal característico da educação formal moderna”.

Para além deste confinamento espaço-temporal, as palavras do professor parecem expressar falta de familiaridade com a comunicação digital, processo de adaptação quando se introduz uma tecnologia nova. Com o uso do telefone também se pode observar um processo ao longo da história, uma evolução entre o uso que faziam dessa tecnologia as primeiras gerações, que estavam acostumadas a ouvir a voz do outro só quando estes estavam fisicamente presentes e de repente, prescindindo da presença física, a voz é escutada saindo de um aparelho. O telefone, por ser um meio de comunicação caro no início, era utilizado apenas para dar recados, comunicações curtas. As primeiras gerações possivelmente não tinham a mesma familiaridade que vivenciamos hoje com a comunicação ao telefone. Hoje não causa tanta estranheza e conseguimos nos comunicar com mais naturalidade e espontaneidade com uma tecnologia que passou a ser uma extensão do nosso corpo (o celular).

Talvez seja esse mesmo o processo que cabe esperar com a comunicação virtual. Estamos ainda engatinhando, nos familiarizando com as características do novo ambiente, daí ainda a desconfiança expressada pelo professor: barreira para conseguir maior aproximação dos alunos. Mas aqui teríamos que lembrar a colocação de Moore (2002) e também de Tori (2017), sem negar essa dificuldade, temos que reconhecer que a presença física também não garante a proximidade do ponto de vista transacional. Podemos estar um do lado do outro, mas sem que isso signifique proximidade real, empatia, comunicação.

Outros professores relativizam a distância física: “A distância é muito relativa. Imagina! A gente tem alunos do Brasil inteiro [...] Temos um interesse comum, talvez sejam interesses difusos, interesse educacional, mas estamos aqui com objetivos comuns. Não acho que o meio seja causador de distância” (LUCIANA). Para esta professora, o fato de ter um interesse e um objetivo comum é o que une e aproxima, independente do meio utilizado (tecnologia) e independentemente da distância geográfica que separa os diferentes alunos e estes do professor.

Na mesma linha, a professora Marvel destaca que uma condição para a proximidade é que da parte do professor haja uma atitude de intenção de interagir e ir ao encontro do aluno, saindo do congelamento da comunicação do material didático e das aulas gravadas: “Uma situação em que eu posso trazer o aluno para uma comunicação melhor na aula virtual é chamar o aluno pelo nome, [...] e isso vai fazer com que o aluno se sinta acolhido por mim. Eu não sou apenas uma professora de uma aula gravada”. E

destaca um aspecto que pode ser positivo para que o aluno e professor se sintam mais à vontade nesse tipo de comunicação, menos expostos: “Um ponto importante para falar da interação é a questão da exposição. Quando eu estou atrás de uma tela, quando eu estou na rede social, eu estou mais à vontade para interagir” (MARVEL).

Alguns professores destacam que, mesmo com distância física, pode haver uma maior aproximação com o aluno quando há interação:

Eu particularmente não gosto do nome de Educação a Distância porque se o aluno quiser, fala conosco todo o dia. O acadêmico do presencial não fala conosco todo o dia. [...] E realmente a gente tem alunos que você acaba tendo uma afetividade maior, mas não porque você escolheu, mas porque é aquele aluno que manda mensagem sempre [...] Então, de alguma forma, você também devolve aquilo que você está recebendo (MINERVA).

Pelo testemunho desta professora pode-se perceber que o fato de não ter uma periodicidade de encontros físicos não necessariamente atrapalha ou é visto como uma barreira para o sentimento de pertença e o estabelecimento de vínculos afetivos com os alunos, pois a frequência das interações pode até ser maior, dependendo do envolvimento dos alunos e dos professores.

O professor Francis também destaca essa frequência comparando com a periodicidade de encontros do ensino presencial:

Aqui [na Educação a Distância] a gente interage mais do que no presencial porque no presencial eu dou um conteúdo, na outra semana eu dou revisão e aí na outra semana é a prova. Aqui não, aqui ele tem atividades para fazer, ele manda a atividade e eu devolvo com solicitação de correções, e ele devolve no outro dia. Em uma semana a gente já resolveu todos os problemas e foram resolvidas as dúvidas que ele tinha (FRANCIS)

A internet permite que as interações entre professor e aprendizes e também entre aprendizes sejam intensas, sendo possível que o professor acompanhe os alunos e que esteja junto deles, mesmo virtualmente (VALENTE, 2011).

A professora Rosa relata como mudou sua percepção a respeito da proximidade na educação a distância: “a princípio a gente não acreditava muito, quando fala ‘Educação a

Distância', eu acho que a palavra distância já coloca uma barreira de longe [...] Não acreditava que a Educação a Distância fosse capaz de fazer a diferença na vida do outro porque eu acreditava que a distância atrapalhava". Mas, conforme destaca Tori (2017), não existem parâmetros claros e bem definidos para medir distâncias nas relações interpessoais. "Eu acho que essa gentileza, esse cuidado que você tem junto com os alunos é que traz ele para perto, é que traz ele para conversar com você [...] para provocar essa proximidade, independente se é presencial ou EAD". A professora concorda com a relatividade da distância também no presencial, inclusive destaca que o distanciamento de alguns alunos não é só com relação ao professor, mas também com relação aos colegas: "No presencial tem alunos muito distantes [...] não só do professor, mas da sala, da turma [...] estão muito mais distantes do que um aluno que está dentro de uma webconferência, dentro de um chat de conversa, está dentro de um fórum" (ROSA).

Essa declaração vai ao encontro da afirmação de Tori (2017, p. 59), segundo o qual, "não é apenas na relação aluno-professor que a sensação de distância ou de presença se manifesta em um contexto educacional", a sensação de distância ou proximidade com relação aos colegas e ao conteúdo também é importante parâmetro motivacional.

Tori (2017) reconhece que a tecnologia ainda não consegue substituir a riqueza de possibilidades que propicia um encontro com contato físico, portanto, a existência de distância espacial provoca algum nível de distância transacional, porém, sua extensão e impacto podem ser minimizados pela utilização de tecnologia para unir quem está separado fisicamente.

Como falei no início deste item, a concepção dos professores com relação à distância transacional é variada. Nem todos têm a mesma experiência. Há professores que sentem a falta da presença física:

[...] Por exemplo, tem aula que eu estou sozinho olhando para a câmera. E a gente que tem muita prática de aula presencial, a gente quer sentir nos olhos dos alunos se está tendo uma boa receptividade, se a gente está emocionando. E aí eu sinto falta disso, de alguém que acompanha. [...] Então, eu acho que falta isso, olho no olho. Ou pelo menos alguém que possa te dar um retorno: 'professor, não entendi ainda', que faça essa interação. Eu acho que eu ainda não consegui fazer isso assim, sem a presença de alguém [...] (FRANCIS).

Para o professor Francis, o fato de não contar com o olho no olho pode ser um obstáculo para gerar mais empatia na relação professor-aluno e, portanto, maior aproximação.

Eu tenho um pouquinho mais dificuldade, porque na EAD a gente não tem muito contato visual, físico. Mas eu consigo ter esse contato com aluno na hora que eu tenho uma aula ao vivo, quando ele faz esse questionamento... Eu queria ter mais, saber qual que é a dificuldade da Maria... (ESTELA)

A professora Estela sente a falta do contato físico e vê nas ferramentas síncronas, como as aulas ao vivo, um bom recurso para suprir a ausência física, na mesma linha que Tori (2017, p. 41) considera que as atividades ao vivo “propiciam maior contato entre os participantes, *feedback* instantâneo e emocional, entre outras vantagens do ‘estar junto’”. Mas o tom do depoimento da professora Estela é de que seria bom contar com a presença física, vista aqui como facilitadora na relação professor-aluno.

Vale lembrar as palavras de Valle e Bantim (2018), que consideram que a presença, mais que uma condição necessária, deve ser concebida como uma disposição a ser conquistada em qualquer modalidade de ensino. Na Educação a Distância falamos de presencialidade, presença virtual (VALLE; BANTIM, 2018) ou “estar junto virtual” (VALENTE, 2018) alargando o conceito de presença com outras possibilidades, mesmo que não seja possível a presença física ou que esta seja limitada.

Outro assunto que apareceu na entrevista feita com os professores é a relação existente entre o conhecimento, a humanização e a agilidade¹⁶ nas devolutivas aos estudantes.

Segundo Freire (2016a), “uma das tarefas primordiais [dos professores] é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis” (p. 28). Assim como ninguém pode dar o que não tem, ninguém ensina o que não sabe. “Como professor, não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (*Ibidem*, p. 93).

Para Freire, o rigor não se refere apenas ao conhecimento do conteúdo, mas se trata bem mais de propiciar as condições para que seja possível um pensamento crítico. “Sua

¹⁶ No processo de formação dos docentes pesquisados, continuamente é destacada a importância de que na prática docente dos mesmos esteja presente o que convencionamos chamar de CHÁ (Conhecimento, Humanização e Agilidade), adaptando assim o termo desenvolvido por Scott, CHA (Conhecimento, Habilidade e Atitude), tão utilizado na área da gestão.

tarefa não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo [...] E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (*Ibidem*, p. 28-29).

No item anterior já destacamos as palavras de Tardif (2014) que considera que o conhecimento da matéria que o professor leciona é condição necessária, mas não é suficiente. O conhecimento do professor é importante, mas não pode ser entendido como um pacote dado, pronto e acabado que o professor já detém e teria que fazer com que esses conhecimentos fossem depositados nos alunos. Em lugar disso, Freire fala de uma abertura do docente no sentido de abandonar as certezas e se colocar junto com os alunos na busca do conhecimento. Freire fala de dodiscência (docência-discência) (2016a).

Vejamos alguns depoimentos dos professores a esse respeito:

Acho que um vai puxando o outro. Conhecimento, humanização, agilidade... um vai puxando o outro. Não tem como eu trabalhar o conhecimento, se também não tem essa humanização. Não tem como trabalhar a humanização e não ter agilidade. (ESTELA).

Eu acho que quando não há empatia, não tem conhecimento, não rola. (FRANCIS).

Então para o engajamento eu preciso de emoção, eu preciso de viver e para viver essa vontade, esse impulso de pegar uma ferramenta de gestão e colocar em prática, eu preciso ter a emoção envolvida, só conhecimento não basta. (MARVEL)

Os professores acima concordam em que apenas disponibilizar o conteúdo para os alunos não basta. Isso seria cair na mera transmissão do conhecimento e esperar que o estudante seja um autodidata. Por bom que seja o conteúdo, é necessária a mediação pedagógica do professor para interagir com os alunos e estabelecer uma relação interpessoal de construção do conhecimento no diálogo, gerando proximidade e humanização do processo de ensino e aprendizagem.

Para Freire o “pensar certo” do educador consiste em “desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (2016a, p. 39).

Na mesma linha, segundo Tardif (2014), todo trabalho tem uma técnica, também a profissão docente, mas “o campo próprio da pedagogia são as interações concretas entre os professores e os alunos. O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja,

um trabalho baseado em interações entre pessoas” (p. 118). O caráter interativo e de relações interpessoais – caráter humano – não é secundário na prática docente.

Segundo Paulo Freire (2016a, p. 60), ensinar exige bom-senso e, na prática docente, é esse “bom-senso que me diz ser tão negativo [...] o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno, quanto o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega de trabalhos”.

Quanto à flexibilidade nos prazos dos alunos a distância, alguns professores destacam a insegurança quanto aos argumentos apresentados pelos alunos quando solicitam flexibilização dos prazos: “no presencial a gente consegue saber um pouco quando é malandragem do aluno ou não. A distância, não. Então, eu prefiro confiar no aluno, prefiro entender que ele não está de brincadeira, eu prefiro confiar nas pessoas” (JUAN). No mesmo sentido, o professor Ayrton, apela à responsabilidade do aluno: “Sem dúvida [...]. Nós estamos fazendo nosso papel de flexibilizar, de dar essa atenção. Cabe ao aluno a responsabilidade, é o livre arbítrio que ele tem, não é isso?”.

Mesmo sem essa segurança, o professor prefere apelar para a confiança no aluno e agir com bom-senso. A professora Luciana destaca que, quando um aluno solicita prorrogação do prazo por ter ficado ausente do ambiente virtual por um período, ela se pergunta: “o que é que aconteceu com o aluno nesse período? Será que ele não estava doente? Será que ele não estava, sei lá, fazendo um curso na área de atuação dele? Será que a gente não pode olhar o lado do ser humano e tentar entender o porquê dessa demora?”.

A professora Sol fala de flexibilidade necessária por conta do perfil dos alunos diferenciado na Educação a Distância:

Na educação a distância a gente vê um público diferente, totalmente diferente: [...] a maioria já passou a época de Ensino Médio há muito tempo, para voltar agora a estudar. Então às vezes são mães que têm filhos pequenos, são pessoas mais velhas que voltaram agora depois que os filhos estão criados ou são aqueles que moram muito longe. Então você tem que saber as dificuldades de cada um e eles retratam isso quando eles se expõem: Ah, hoje eu não entreguei a tarefa porque meu filho ficou doente, estava a trabalho, viajei. Então a gente tem que saber ter um jogo de cintura. Por isso que eu falo que não penalizo os alunos por conta de ter entregue atrasado e geralmente eles justificam. Então você tem que entender, é um desafio você não julgar, colocar todo mundo no mesmo cesto. [...] Então você tem que ter esse jogo de cintura e geralmente eu faço isso.

Para a professora Marvel, o importante é que o aluno realize a atividade, nem tanto que seja dentro do prazo: “acho que o prazo é importante, claro, que precisamos dos prazos, mas se o aluno mandou meia noite e dez, para mim, o importante é que ele enviou”, mais ainda, levando em conta que são muitas as variáveis que podem fazer com que o aluno não consiga honrar os prazos: “precisamos que internet do aluno funcione, que não tenha chovido na cidade dele, porque precisa de conexão, do tempo, porque esse ser humano é diferenciado, esse aluno faz muita coisa para ele poder estudar” (MARVEL).

Mesmo que o perfil dos alunos a distância cada dia é mais variado, segundo o último censo da ABED¹⁷ (2019, p. 51), nos cursos regulamentados totalmente a distância, “a grande maioria, 39,9%, tem alunos em idade média entre 26 e 30 anos, e 37% delas têm alunos com idade média entre 31 e 40 anos”. Portanto, podemos ainda considerar com Moore e Kearsley (2007) que a maioria dos alunos desta modalidade são alunos adultos com muitas atividades e preocupações (trabalho, família, vida social, etc.) e os programas de Educação a Distância devem levar em conta essa situação como fatores que podem desencadear possíveis problemas que venham a dificultar o estudo do aluno obedecendo a um cronograma pré-estabelecido.

O professor Francis relativiza a importância do prazo, quando o que está em jogo é a aprendizagem: “independente do prazo, eu acho que o importante é a aprendizagem, é ele conseguir concluir”. Na mesma linha, a professora Marvel, considera que a flexibilidade é fundamental para respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem:

Como cada aluno é diferente um do outro, eu preciso ter uma determinada flexibilidade na mediação pedagógica, sim. Muitas vezes eu consigo perceber que ele desenvolve a atividade, mas com uma velocidade diferente. Então eu preciso entender que a velocidade dele pode ser um pouco menor e eu preciso incentivá-lo a continuar, eu não posso fazer o contrário, eu não posso dizer simplesmente: “o seu prazo termina amanhã e você precisa me entregar hoje”, eu preciso entender por que ele está com dificuldade, [...] porque o nosso objetivo não é meramente [...] cumprir prazos, é ensinar e a aprendizagem. Isso depende muito da flexibilidade.

¹⁷ O Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância é feito anualmente. Para este censo, a ABED envia questionário às instituições brasileiras que atuam na modalidade a distância. Os dados apresentados no censo se referem às informações coletadas das 259 instituições que contribuíram com o envio dos dados (ABED, 2019, p. 07).

O atraso na realização das atividades pode não ser por conta de falta de organização do tempo, por conta de uma viagem ou qualquer outro motivo externo, pode ser que o aluno tenha dificuldade de aprendizagem. Nesse caso, não se trata de uma condescendência, o professor tem que ter sensibilidade de respeitar o ritmo individual de cada um e a situação específica em cada caso.

O professor Pedro destaca o perigo de usar da flexibilidade sem maturidade:

[...] Flexibilidade por flexibilidade, por si só, eu acredito que ela pode até atrapalhar, por quê? Porque é necessário, penso eu, maturidade do professor, maturidade do aluno. Eu penso que o professor consegue, se ele tiver maturidade e essa percepção bem clara para ele [...] ele consegue transmitir isso para o aluno, [...]. Só que se o professor não estiver preparado para isso e com essa percepção, aí eu acredito que ele pode prejudicar o processo. Então aquela coisa de qual é a intensidade ou o nível de comprometimento que cada um tem com aquilo que está fazendo, de enxergar qual é o resultado final que deseja.

O professor Juan enxerga também o perigo de dar flexibilidade sem limites:

[...] eu posso oferecer oportunidades novas para o aluno que eventualmente não tenha atingido um desempenho mínimo, que eventualmente não tenha compreendido um determinado tema, até um certo limite. Mas eu não posso também oferecer infinitas oportunidades para o aluno ter um aproveitamento na disciplina. Eu não posso estender prazos de maneira indefinida. Ele comprou um pacote e tem que entender como aquele pacote funciona. [...] Se a gente, por outro lado, subverter isso, se a gente transcender de maneira negativa isso, a gente pode perder o respeito, a autoridade e conseguir resultados que não sejam os mais desejados.

A equação liberdade x autoridade x flexibilidade não é fácil de se resolver. Cada professor tem que confiar na maturidade do estudante e apostar pela liberdade, porém, sabendo que “sem limite, a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo” (FREIRE, 2016a, p. 102-103). E Freire acrescenta: “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada. [...] Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem [...]” (*Ibidem*).

A flexibilidade evidenciada pelos professores não é apenas com relação à questão dos prazos do envio das atividades, eles também entendem a flexibilidade como algo que faz parte do processo formativo dos alunos. Os professores permitem o reenvio das

atividades quando, após correção, percebem que o aluno poderia melhorar: “Dependendo do que ele escreve, coloco dicas para ele reenviar corrigindo os erros, melhorando a atividade” (FRANCIS).

A professora Marvel oportuniza o reenvio das atividades, pois entende que é normal que o aluno cometa erros no processo de aprendizagem:

O erro te auxilia a você fazer o certo porque eu penso que na Universidade, na graduação, é diferente de um concurso público, que se ele errou, ele não entra. Aqui ele está para aprender porque ele tem que fazer o certo como profissional, mas aqui ele pode errar. Por isso que eu oportunizo o reenvio das atividades (MARVEL).

Por outro lado, vários professores expressaram a preocupação com guardar um equilíbrio entre a flexibilidade e o rigor. Flexibilidade sem critérios pode, inclusive, levar a faltar à responsabilidade de professor, quando não se trata de flexibilizar os prazos, mas de fechar o olho quando o aluno não está evoluindo no aprendizado de maneira esperada: “mas a minha maior preocupação, nesse momento, é o aprendizado. Se eu percebo que o aprendizado não está acontecendo, eu acho que estou lesando o outro se eu simplesmente mandar ele para frente sem o mínimo necessário para que ele avance” (ROSA).

Sabemos que não é algo simples de ser equacionado, pois facilmente se pode incorrer em dois extremos que seriam dois erros: a flexibilidade descomprometida e irresponsável e a inflexibilidade desumanizadora. Mas, penso que não existe uma receita ou uma atitude que seja válida para ser aplicada universalmente. É importante que o professor esteja atento à realidade dos seus alunos – de cada aluno -, com sensibilidade e empatia. “É o ‘estar vivo’, ‘antenado’ nos acontecimentos e no contexto, [...] a sensibilidade tem o papel decisivo de manter o ‘radar ligado’ durante todo o processo” (VASCONCELLOS, 2011, p. 137).

Na interação com os alunos, é frequente que a equação flexibilidade x responsabilidade leve a conflitos entre o professor e os alunos. Conforme destaca Morin (2015), a compreensão do outro está comprometida por múltiplos fatores e pode levar a um mal-entendido ou não entendimento entre as partes, no caso, entre professor e aluno. Essa incompreensão pode desencadear múltiplos conflitos.

O professor Francis se expressa assim quando fala desse tipo de conflitos com alguns alunos: “eu tento olhar o lado dele, mas ele tem que entender que a gente não pode

abrir mão de tudo, que eu represento uma autoridade, uma instituição [...] alguma coisa a gente pode abrir mão, mas exigência tem que ter”. Este professor comenta que quando algum aluno chega questionando a nota e querendo “arredondamentos”, ele tenta que eles entendam o processo e coloca um exemplo:

Mas eu falo: o que você fez foi muito pouco, a gente tinha que construir alguma coisa juntos. Por exemplo, eu pedi para você refazer a atividade e você não refez [...] Na última hora quer resolver a tudo custo [...] Agora, se a gente foi construindo junto e, por exemplo, o aluno sai mal na prova, mas fez as atividades, participou, e eu percebi sua dificuldade... alguma coisa a gente releva [...] (FRANCIS)

O professor destaca na sua fala a importância que ele dá à participação ativa do aluno, ao compromisso do aluno com a própria aprendizagem e como ele leva isso em conta na hora de ser flexível com um estudante. Esse tipo de situações é comum em qualquer contexto de ensino, seja presencial ou a distância. O docente trabalha com seres humanos e, por isso, em grande parte, a prática docente consiste em gerenciar a relação com os seus alunos. Nessa interação são inevitáveis os conflitos e as tensões, sendo necessárias as negociações e as estratégias de interação para resolver os embates sem agressão, sem favoritismos, sem exclusão (TARDIF, 2014).

O professor Ayrton destaca como postura importante para resolver os conflitos “se colocar na posição do aluno” para tentar enxergar a situação do ângulo dele, a partir das dificuldades dele. A professora Estela declara que ela aprende muito conversando com os colegas de profissão que têm mais experiência: “A gente aprende todo dia e eu tenho muito costume de conversar com alguns professores que estão há mais tempo. E às vezes quando estou com uma situação de conflito, eu pergunto: ‘e aí, o que é que eu faço?’”.

O professor Juan acrescenta que o docente tem que saber discernir e não deve interpretar como conflito qualquer situação de descontentamento do aluno:

Às vezes demoro para responder uma questão e o aluno fica chateado com razão, às vezes eu faço uma correção que o aluno não aceita... Mas não sei se chega a ser um conflito, às vezes é um descontentamento. [...] Para que um descontentamento vire conflito, eu também tenho que aceitar isso, não é? (JUAN)

A postura do professor no conflito é fundamental para minimizá-lo e para que a situação possa se resolver rápido e sem maiores constrangimentos. A professora Rosa destaca a importância da maturidade na gestão dos conflitos: “Você tem que ter a maturidade de não se ofender porque o aluno às vezes está tão carregado com as coisas, que descarrega tudo com você. [...] Mas tem que ouvir, deixa falar, mas sem deixar chegar na agressão [...] eu não tiro o sarro, não sou sarcástica” (ROSA). A maturidade do professor ajuda em dois sentidos: a saber discernir o que é problema com ela ou com sua disciplinas e o que é alheio; e a não ajudar a inflamar o conflito com uma atitude irônica, com autoritarismo.

Aqui podemos lembrar também a distinção que Paulo Freire (2017) faz entre integração e acomodação. Se o educador tiver uma postura autoritária e inflexível, incentivará nos seus educandos a atitude de acomodação, que é quando o ser humano renuncia à possibilidade de transformar a realidade e, em lugar de tentar a integração, opta pela acomodação, relacionada ao mutismo de quem se submete às ordens que vêm de fora, como maneira de sobreviver em uma relação que não é de iguais. É um perigo que existe em toda relação em que as partes não têm igual poder. Porém, se o educador for flexível, incentivará nos educandos a reflexão, a integração por meio do diálogo.

Quanto a como lidar com esse tipo de situações de conflito na Educação a Distância, os professores percebem que a assincronia da comunicação é um aliado, que ajuda para resolver os conflitos evitando agir no calor do momento. Por exemplo: “Uma coisa que eu aprendi: nunca responde uma mensagem quando ela chega, não vá no impulso” (PEDRO). “Quando você abre uma mensagem de um aluno com críticas pesadas [...] A virtual tem essa vantagem de não precisar falar na hora, no calor. Você vê a crítica e pode pensar, analisar o que vai responder, ler duas ou três vezes para ver se é aquilo mesmo [...]” (SOL).

Aqui aparece um aspecto positivo da assincronia, pelo fato de o professor não precisar responder na hora e poder fazer algum tipo de reflexão a respeito do assunto com cabeça fria. Mas Andrade traz uma reflexão interessante: o aluno, no ambiente virtual, pode se sentir protegido pela não exposição física e ter uma reação que não seria esperada se professor e aluno estivessem em contato face a face. “No ambiente virtual algumas pessoas sentem-se camufladas e acreditam que podem ser ‘sinceras’, para dizer o mínimo, não levando em consideração os sentimentos das pessoas” (ANDRADE, 2012, p. 05).

Às vezes surgem conflitos que não são diretamente com um professor, mas entre os colegas. Mesmo que não seja um conflito com o professor, é importante que o professor tome conhecimento do conflito para avaliar se será necessária sua mediação para não deixar o conflito crescer:

Já aconteceu que o aluno colocou uma mensagem mais agressiva e os próprios colegas começaram a repelir, já aconteceu também de eu ter que chamar ele in box, ligar para ele: ‘Olha, o que está acontecendo que você está tão insatisfeito? Como que a gente pode melhorar essas sensações para concluir de maneira mais tranquila?’ (PEDRO)

O alerta do professor tem que ser contínuo, pois às vezes, nos fóruns, que são interfaces em que todos os participantes têm acesso às postagens de todos os colegas e demais participantes, pode haver situações que levem à exclusão de um colega: “Já aconteceu de os próprios alunos isolarem um aluno, não porque ele foi agressivo, mas porque ele faz perguntas que são para a maioria de fácil entendimento. [...] A gente tem que mediar e lembrar que aquele ambiente é um espaço colaborativo” (PEDRO).

Em uma relação virtual, privados da exposição física, as pessoas podem esquecer que estão interagindo com pessoas reais, com seres humanos e, mesmo que seja um espaço democrático em que todos podem se expressar, existem limites que devem ser respeitados. Para se comportar na rede de maneira adequada, existe a netiqueta¹⁸ e suas normas básicas de convivência ética e salutar (RAMOS, 2012).

Na prática docente o professor não conta com receitas que possam ser aplicadas no “como fazer”. O professor Pedro expressa o medo de poder cometer injustiças na tomada de decisões, pois a situação de cada um é singular: “Eu tenho muito medo quando preciso tomar uma decisão: você vai dar um prazo a mais para esse aluno ou não? [...] O que eu faço para um, tenho que fazer para todo mundo. Tenho receio de fazer para um e ser injusto com outro”. E o professor confessa que, precisamente para evitar ser injusto com quem talvez esteja precisando mais, e como maneira de se proteger da arbitrariedade, acaba se protegendo atrás da letra da norma, fazendo valer o prazo estabelecido no

¹⁸ Netiqueta (net – abreviatura de internet + etiqueta). Termo criado por Kallos em 1988. A netiqueta pressupõe regras que devem ser levadas em consideração nos ambientes virtuais. “A regra principal é ‘colocar-se no lugar do outro’ e pautar sua conduta nos ambientes virtuais pelo tratamento que gostaria de receber dos colegas” (PUSTILNIK; MILL, 2018, p. 479).

calendário: “A regra é a regra e pronto. [...] Eu acho que, enquanto docente, também você tem essa preocupação de proteger você mesmo”.

“Os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num ‘saber-fazer’ técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza” (TARDIF, 2014, p. 137). Nesse contexto, o autor fala de “as verdadeiras tecnologias da interação: a coerção, a autoridade e a persuasão” (*Ibidem*).

Mas não temos nenhum caso que possamos destacar dos depoimentos dos professores em que se identifique uma coerção direta na atuação de um docente, ao menos não de maneira consciente. A professora Estela narra situação de tentativa de intimidação por parte de um aluno que se dirigiu a ela nos seguintes termos: “‘Você sabe com quem está falando? Você sabe quem sou eu?’ Aí eu levei na brincadeira, eu falei: ‘não, não sei, não’. Fui levando, não sei como consegui manter a calma”.

Também se pode identificar que o professor é consciente do poder que ele tem com relação aos alunos: “Para mim, o autoritarismo é: eu sou o dono da caneta e eu mando. Não acho legal porque, embora você tenha esse poder –até brinco quando vou corrigir prova- ... acho que a persuasão é o caminho, até porque a academia é espaço de diálogo” (PEDRO). Tardif (2014) destaca que, mesmo que não haja coerção física, pode estar presente outro tipo de coerção que ele denomina de coerção simbólica: indiferença para com um aluno, discriminação pelo ritmo de aprendizagem, desprezo, sarcasmo, ironia...

O docente tem que saber distinguir na sua relação com os alunos entre a autoridade e o autoritarismo. Quando falamos em educação democrática e libertadora não estamos falando de uma educação sem autoridade. Rigor, na obra de Paulo Freire não se confunde com rigidez ou autoritarismo, ao contrário, precisa do exercício da liberdade (STRECK, 2017). Paulo Freire (2016a) alerta do perigo do ‘mandonismo’ que seria o desejo desenfreado e desmedido pelo poder, pelo exercício do mando. “A autoridade reside no ‘respeito’ que ele [o docente] é capaz de impor aos seus alunos, sem coerção” (TARDIF, 2014, p. 139). A professora Rosa vai ao encontro das palavras de Tardif:

Eu acho que autoridade é uma necessidade, e para você ter autoridade na turma, antes de tudo, você tem que ter respeito dela e o respeito é recíproco: se você não respeita, eles não vão te respeitar também, então você perde a autoridade em sala. Às vezes a gente escuta muito a palavra chavão ‘dominar a turma’. A gente não domina seres humanos, a gente

não domina turma, a gente conquista e a conquista é através do respeito, ouvindo o outro, enxergando o outro (ROSA).

Para esta professora, não é possível exercer a autoridade sem conseguir o respeito dos alunos. Essa mesma professora reconhece que já teve atitudes autoritárias com os alunos e que se deu conta de que era um caminho errado, pois com autoritarismo não se conquista a turma. Mesmo quando o professor esteja com a razão, “não basta dizer é assim e pronto, tem que explicar, argumentar” (ROSA).

A professora Luciana fala de persuasão pelo exemplo: “essa questão de você se identificar e tomar a transparência como um valor próprio, eu acho que é fundamental e é muito importante como poder de persuasão” (LUCIANA). Paulo Freire, nesse sentido, considera que é impossível o professor escapar da apreciação dos alunos, daí a importância de que uma das maiores preocupações do educador deva ser a coerência: “a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que eu digo e o que eu faço, entre o que eu pareço ser e o que realmente estou sendo” (FREIRE, 2016a, p. 94).

Pode-se concluir de toda esta discussão que tanto a atitude do aluno, como também a do professor, têm que estar regradas pela netiqueta para que sejam relações éticas, pois tanto o aluno pode se exceder e errar com uma atitude mal educada ou até grosseira, como também o professor pode cair em uma relação autoritária, coercitiva, se escudando, igualmente atrás da falsa proteção de uma tela de computador, pelo fato de não existir o embate físico.

A seguir vamos desenvolver a concepção dos professores a respeito do que é a prática pedagógica com amor, que seria o reverso da coerção e do autoritarismo. Atitude necessária em qualquer contexto de ensino e que acredito que é mais necessária ainda na Educação a Distância pelo fato de existir o distanciamento físico: o amor pelos alunos e pela própria prática docente.

Quero começar esta reflexão com uma fala do professor Pedro: “Eu acredito que nem todo o mundo é educador. Tem muitos professores, mas nem todo professor é educador. Porque ser educador eu penso que não é fácil, porque precisa de um senso constante de autocrítica [...] de se incomodar com aquilo que você faz: será que eu fiz certo?” (PEDRO). E o professor relaciona esse se incomodar contínuo, que leva o educador a não se acomodar na mesmice, com o amor e o respeito pelo educando: “Eu acho que a educação depende de amor, sim, esse amor de respeito pelo outro, de

reconhecimento da individualidade de cada um [...]. Para Paulo Freire (2016a, p. 16), “*formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (grifos do autor), é necessário que o educador queira bem aos educandos, respeitando sua singularidade e sua autonomia.

Para o professor Ayrton, “trabalho prazeroso é aquele que se faz com amor [...]. Quando você faz com amor, com vontade, com prazer, com dedicação [...] sem dúvida tudo flui naturalmente”. Estas palavras vão ao encontro do resultado da pesquisa realizada por Rebolo (2012), segundo a qual, o componente relacional do trabalho docente é apontado pelos professores como propiciador de bem-estar, quando as relações são positivas.

O professor Francis amplia esse componente relacional da prática docente e fala do amor aos educandos e também entre os pares:

Eu acho que o amor é importante. Ah, eu acho que não é piegas, não. Se você não vê sentido [...] E o sentido é mais emocional do que racional. Se eu não estou me realizando naquilo que eu faço, não vale a pena. Eu acho que tem que ter alguma coisa nesse sentido, amor pelo outro e até de grupo, entre nós professores [...] (FRANCIS)

O professor Juan destaca três elementos que compõem o sentimento do amor do docente pelo discente:

[...] mas esse amor que eu entendo aqui, ele é composto por três elementos: o primeiro o respeito, respeito pelo que o outro é, ou seja, ser humano, o outro é igual a mim, independentemente da cor, da altura, do que quer que seja [...] A liberdade é o segundo, quer dizer, as pessoas são livres para fazer as próprias escolhas e eu preciso voltar ao primeiro conceito, que é o respeito, a pessoa escolhe o que ela quer para vida dela e só resta a mim respeitar. E a outra que é o entendimento, [...] só o respeito não basta, a gente tem que entender também a diversidade do pensamento do outro. (JUAN)

Nas palavras do professor aparece o sentimento de respeito pelo ser outro, ser diferente do aluno, isto é, respeito pela sua alteridade. Como destaca Freire (2016a), o educador não pode nem deve renunciar ao que ele é e aos seus sonhos, porém, sabendo que o aluno é um sujeito diferente e tem direito a ver as coisas de maneira diferente.

A professora Mariana fala da esperança e da fé no ser humano “como faço o que gosto, vejo em cada aluno(a) um ser humano único e que tem potencial para fazer o

melhor”. Paulo Freire (1987) vê no amor ao ser humano e ao mundo a condição para que seja possível o diálogo, a interação. Sem acreditar na autonomia do estudante e no potencial que ele tem de ser autor e não meramente receptor, não existe possibilidade de educação dialógica. Portanto, na base do diálogo está o afeto, o amor, pois “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo” (*Ibidem*, p. 80).

Segundo Tardif e Lessard (2014), a felicidade no trabalho do professor vem da alegria de trabalhar com seres humanos e poder vê-los evoluir, crescer, se desenvolver, aprender, fazer descobertas, etc. A professora Rosa comenta que ela tinha dificuldade em relacionar o amor com sua atividade profissional, pois pensava que esse sentimento se restringia aos mais íntimos, à família:

Eu tinha dificuldade quando falava em amor, eu achava que amor é só para o meu grupo restrito, é para os meus filhos e para a minha família. Você não fala em amor pelos amigos, amor pela profissão, parece que são coisas que não se podem misturar. E na realidade não é isso. O amor é uma motivação interna nossa, de ver o outro bem e você ver o outro avançando, progredindo, e bem é a questão da humanização (ROSA).

O professor, na sua atividade profissional, está continuamente interagindo com seus alunos. “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 31). Para os autores, o fato de o professor trabalhar com seres humanos não é mais um elemento a ser levado em conta, muito menos é algo insignificante ou periférico na atividade docente: “trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões” (*Ibidem*, p. 35).

Assim, também, segundo Paulo Freire (2016a), não se pode confundir a formalidade acadêmica, a seriedade docente com a falta de afetividade e de amor, respeito e interesse pelos educandos, pois “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (p. 138), bem pelo contrário, em uma relação onde predomina a confiança e a empatia, o diálogo se faz mais fluido e espontâneo; estudantes e professores se sentem mais à vontade e o clima é bem mais produtivo, pois “além da responsabilidade que professor e aluno devem assumir, o sucesso da aprendizagem depende da existência de uma mínima sintonia entre professor e aluno, envolvendo simpatia e fatores afetivos” (LOPES, 2007, p. 405).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa é um trabalho de abertura, de construção de conhecimento para uma maior compreensão de um objeto de pesquisa. Nesse processo, partimos do conhecimento e experiência de outros autores, desenvolvendo o trabalho com a ajuda de leituras que fundamentem nosso referencial teórico, mas também com as análises dos dados obtidos nos questionários e, sobretudo, nas entrevistas dos sujeitos de pesquisa: os professores. A abertura às experiências e concepções dos professores foi muito frutífera, em primeiro lugar, para conhecer melhor os professores e suas práticas, mas também para admirar a dedicação, empenho e a atitude de contínua busca de estratégias que possam levar a maior aproximação e humanização da relação com os alunos na mediação pedagógica. Fiquei positivamente surpresa com os depoimentos escutados, pois evidenciam o comprometimento dos sujeitos pesquisados com a atividade docente que desenvolvem e com a participação nesta pesquisa.

Os docentes pesquisados demonstram ter consciência de que ser aluno e professor na Educação a Distância tem especificidades próprias e, por isso, entendem que ambos precisam de um processo de adaptação para adequar o perfil a um contexto educacional diferenciado, não sendo viável a mera transposição das características de professor e do aluno do ensino presencial para a modalidade de EAD.

Os professores pesquisados se sabem inacabados e em processo de formação, percebem que ainda estão em período de adaptação ao contexto do ensino e aprendizagem virtual. Percebe-se nos depoimentos recolhidos nos questionários e nas entrevistas que para falar e refletir a respeito de sua experiência como docentes na EAD, os professores continuamente recorrem à comparação com a realidade conhecida do ensino presencial, tanto quando se referem à sua atuação docente, como quando falam das características do aluno na EAD. Isso mostra que, mesmo que muitos docentes tenham já longa experiência na Educação a Distância – todos os professores entrevistados têm nove anos ou mais de prática docente nesta modalidade –, para eles, a referência de ensino continua sendo o presencial e, a partir dessa experiência, vivida como alunos e como docentes, analisam a sua prática como docentes na EAD.

A interação com o aluno da Educação a Distância traz novos desafios à prática docente a distância, pois o professor percebe que não pode tratar o aluno da EAD como se

tivesse as mesmas características, perfil e necessidades dos alunos que o professor conhece tradicionalmente nas salas de aula dos cursos presenciais. A maior autonomia do aluno, o silêncio virtual, a assincronia da comunicação com os alunos, por exemplo, são elementos que representam desafios aos docentes no exercício da prática docente, sobretudo no dia a dia da interação com eles.

O papel do professor continua sendo de mediador do processo de ensino e aprendizagem, mas com características diferenciadas, pois, para exercer a mediação pedagógica sem a presença física, os docentes têm que recorrer a novas estratégias na sua prática. Continua sendo função do docente, por exemplo, motivar os alunos para a participação ativa nas atividades propostas, mas essa motivação tem que ser trabalhada por meio da utilização das ferramentas de comunicação do Ambiente Virtual de Aprendizagem, devido à não presença física.

Quanto à percepção do perfil da docência na EAD, vale destacar o aspecto levantado por vários professores da dificuldade com lidar com o lapso de tempo que há entre um ato de comunicação e sua resposta, fazendo com que o professor não tenha um retorno imediato a respeito da percepção dos alunos quanto ao material fornecido, aos encaminhamentos, à interação e à prática do docente como um todo. Devido à distância física e temporal, na EAD, o professor não pode acompanhar os processos da mesma maneira que está acostumado a fazer no ensino presencial, em que tudo, ou quase tudo, está sob seu ‘controle’. Na EAD não consegue ter o mesmo controle e pode produzir estranhamento, por exemplo, o fato de não ter um retorno imediato da reação dos alunos à dinâmica proposta em uma atividade. O retorno imediato, que se percebe na educação presencial apenas com o olhar, falta quando os participantes não estão presentes fisicamente. As reações acontecem, mas escapam ao olhar imediato do professor, que só terá um retorno do aluno se este quiser se expressar.

Isso causa estranhamento em alguns docentes, que dizem sentir a falta do “olho no olho” que proporciona um *feedback* instantâneo, pois acostumados a perceber as reações dos estudantes em sala de aula com um olhar atento à linguagem corporal, conseguem perceber sentimentos e emoções de maneira mais intuitiva. Na Educação a Distância, as emoções e sentimentos existem igualmente, os alunos têm sua percepção e reagem à dinâmica do professor, mas em uma comunicação assíncrona o professor terá que saber ler nas entrelinhas. A comunicação síncrona com ferramentas que permitam os interlocutores

ver o rosto e ouvir a voz permitem uma maior aproximação e percepção do mundo dos sentimentos.

Um termo que aparece com frequência nos depoimentos dos professores quando falam da sua prática docente na Educação a Distância é a palavra desafio, levando à consciência do inacabamento, de inconclusão. Na prática docente, seja qual for o seu contexto, a experiência de inacabamento acompanha o docente, pois a realidade é sempre plural e diversa e novos desafios vão surgindo na sua prática. Quando um docente com experiência no ensino presencial começa a atuar na EAD essa consciência de inconclusão é mais clara ainda, pois a atuação docente nessa modalidade obrigará o profissional a novas experiências que exigirão novos aprendizados, adaptação a um contexto de ensino e aprendizagem diferenciado.

A oportunidade de os próprios professores elaborarem o material didático, contando com o acompanhamento e suporte da equipe multidisciplinar, é visto como desafio positivo, pois leva os docentes a pesquisar e se aprofundar na área do conhecimento de sua disciplina, aprendendo a se comunicar de maneira didática em linguagem escrita e audiovisual.

Outro aspecto que merece destaque quanto ao papel do docente se refere à concepção que têm a respeito de qual deve ser sua intervenção nas diferentes etapas do processo: planejamento e execução de um curso. Neste sentido, é preocupante o depoimento dado por um professor na entrevista, que dá a entender que, na compreensão dele, a maior contribuição do professor é na fase de planejamento da disciplina, quando ele deve elaborar um material didático com possibilidades de que o aluno, interagindo com o conteúdo, possa aprender de maneira autônoma, minimizando a importância da interação com os outros participantes, seja professor ou colegas, no processo de construção da aprendizagem.

Porém, não é esta a concepção dos professores que se viu como predominante. O professor tem consciência de seu papel de mediador na Educação a Distância. Mesmo com a ausência física, há diferentes maneiras de se fazer presente de maneira efetiva e afetiva, valendo-se das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Pode-se fazer presente (presencialidade) incentivando o aluno, provocando-o, apontando novas possibilidades, chamando-o à participação. Essa atitude do professor alimenta o sentimento de pertença, a identificação do aluno com o curso e com o grupo, e estabelece um relacionamento com o

aluno, fazendo com que este se sinta motivado e mais seguro, sabendo-se acompanhado pelo professor. Quanto maior é a interação, menor o sentimento de solidão no curso e, portanto, menor a distância transacional de parte dos alunos.

A prática docente deve estar permeada de interações em qualquer contexto de ensino, mas na Educação a Distância, a discussão a respeito da interação cobra maior destaque devido à separação física de professores e alunos e destes entre si. Todos os assuntos abordados nesta tese se relacionam de uma maneira ou de outra com a interação e seus desdobramentos, como a preocupação dos docentes com o silêncio virtual, com o diálogo, a escuta dos alunos, etc.

A falta de interação provoca estranheza nos docentes, mesmo que haja discrepâncias na maneira de entender o silêncio virtual: uns ficam incomodados e procuram motivar os alunos para a participação, enquanto que outros consideram que é um direito do aluno e que há diferentes maneiras de aprender e, portanto, o silêncio tem que ser respeitado. Como já foi abordado, nem todos os professores percebem a importância da interação e do diálogo professor-aluno para a aprendizagem, considerando que a interação com o conteúdo poderia ser o suficiente.

Levando em consideração toda esta discussão a respeito da importância da interação nos cursos a distância e da mediação pedagógica no acompanhamento dos alunos, não considero apropriado um termo que vemos utilizado com certa frequência quando se fala de EAD: autoaprendizagem. Conforme abordamos no segundo capítulo desta tese, a autonomia do aluno não pode ser confundida com o autodidatismo, pois a proposta não é que o aluno se baste sozinho fazendo uso do material didático providenciado pelo professor.

Considero relevante a discussão a respeito do aspecto temporal. Na Educação a Distância espaço e tempo ficam redimensionados, tanto para o aluno quanto para o professor. O fato de na EAD não haver a periodicidade de encontros semanais, de um lado oferece flexibilidade tanto aos estudantes quanto aos docentes.

Para os alunos, essa flexibilidade supõe evitar deslocamentos e poder fazer os estudos e as atividades em horários diversos, dependendo da disponibilidade de cada um. Se o estudante tiver conexão à internet, pode acessar desde qualquer lugar e a qualquer hora. Porém, a flexibilidade traz um aspecto não tão positivo para os estudantes que têm dificuldade para organizar e administrar o tempo de estudo e de dedicação ao curso. A

disciplina tem que estar conjugada com a flexibilidade para que não se volte contra o próprio estudante.

A atividade docente também conta com flexibilidade, pois na Educação a Distância o espaço e o tempo em que deve acontecer a mediação pedagógica não estão determinados, não é necessário estar fisicamente no estabelecimento de ensino em horários pré-estabelecidos, mas, por outro lado, essa flexibilidade também pode ser um problema para o professor se não ficarem estabelecidos os limites para o tempo de dedicação à interação com os alunos e a definição de quais as ferramentas síncronas que ficarão à disposição dos estudantes.

É o caso, por exemplo, de professores que disponibilizam o WhatsApp para que os alunos possam interagir com maior flexibilidade. O perigo é que essa situação não respeite a privacidade e o tempo de descanso do professor, levando a ampliação do tempo do docente em situação de trabalho. Esta realidade é evidenciada inclusive nos cursos presenciais, segundo depoimento de alguns professores. Outro aspecto que deve ser considerado nesta reflexão é que esse tipo de comunicação, rápida, quase instantânea, sem limites temporais, pode contribuir negativamente à questão que foi levantada por vários professores nas entrevistas: a ansiedade, o desejo de resposta rápida. Poder acessar o curso a qualquer hora do dia não quer dizer ter o professor à disposição 24 horas por dia.

Quanto à distância transacional, a sensação de distância que sente cada pessoa envolvida em um curso (aluno ou professor) é algo muito subjetivo, varia de pessoa a pessoa e as variáveis não influenciam na mesma medida em cada caso. A este respeito, as experiências e vivências dos professores não são unânimes. Alguns depoimentos minimizam a distância espacial como um obstáculo para a prática docente, enquanto que em outros momentos vemos um destaque para essa situação como componente que pode ser um complicador para se sentir mais próximo e em sintonia com os alunos, podendo ser um óbice para poder criar maior sinergia do professor com seus alunos, gerando sensação de distanciamento nos docentes.

O que sim parece ser unânime é a percepção de que pode haver distância transacional em qualquer contexto de ensino, seja presencial ou a distância e que a separação física não se traduz necessariamente em sensação de distância, percebendo que existem outras maneira de se fazer presentes que não apenas a presença física. Destaca-se a importância da atitude do professor e dos alunos de querer estar em situação de

comunicação como fundamental para que a interação e o ‘estar junto virtual’ realmente aconteçam.

A interação professor-aluno e aluno-aluno, o diálogo, a comunicação multidirecional são fundamentais para minimizar a sensação de distância. Nesse sentido, os docentes destacam a contribuição das ferramentas de comunicação síncronas, que propiciam a interação entre os participantes, gerando uma maior sensação de proximidade por permitirem comunicação instantânea, situação que se aproxima mais da experiência conhecida por todos do ensino presencial.

No contexto dos cursos na modalidade a distância, o ambiente de diálogo, uma relação baseada na empatia, com habilidade no relacionamento com os estudantes, com estímulo a uma relação de abertura ao aluno com proximidade, sem autoritarismo, contribui de maneira positiva a superar a distância física que separa professor e aluno, fazendo com que o ambiente virtual seja mais familiar e agradável para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O conhecimento, a humanização e a agilidade são os elementos que compõem o tripé que deve estar presente na atuação docente, na mediação pedagógica com os alunos. Os professores evidenciaram que não é suficiente ter apenas um conhecimento técnico, intelectual dos assuntos que serão abordados na disciplina. É muito importante que o professor tenha uma postura de abandonar as certezas e se abrir ao que Freire chama de dodiscância, postura de busca do conhecimento junto com os estudantes. Por bom que seja o conteúdo, é necessária a mediação pedagógica do professor para interagir com os alunos e estabelecer uma relação interpessoal de construção do conhecimento no diálogo, gerando proximidade e humanização do processo de ensino e aprendizagem. Um material didático, por bom que seja, não dispensa a atuação do docente na mediação pedagógica.

A equação liberdade x autoridade x flexibilidade apresenta não poucos desafios aos docentes para evitar cair no radicalismo do autoritarismo, mas sem renunciar ao rigor metodológico, à qualidade e à autoridade do docente. Mesmo que o professor precise estar atento à situação e ao contexto de cada estudante, permitindo a flexibilidade e o exercício da autonomia intelectual do aluno, o equilíbrio precisa ser mantido estabelecendo limites aos estudantes, para não cair na excessiva permissividade e na irresponsabilidade.

Na prática docente o professor não conta com receitas prontas de “como fazer” que possam ser aplicadas indistintamente. Mesmo com as orientações da coordenação

pedagógica, cada professor tem que achar a maneira de equacionar essa relação no seu contexto específico. Essa diversidade foi evidenciada nos depoimentos dos docentes: apesar das diretrizes comuns, cada um vai descobrindo, em sua prática concreta, as estratégias que aproximam mais, que permitem um exercício da autoridade, mas com flexibilidade, as estratégias que podem dar certo para uma maior participação ativa dos alunos.

Os docentes sujeitos desta pesquisa entendem que falar de amor pela prática docente e pelos estudantes não é algo piegas e que faz sentido se questionar a respeito dessa dimensão afetiva na prática docente, pois faz parte do ser do educador o zelo, o respeito, a preocupação com o aluno e com sua aprendizagem. A prática pedagógica com amor supõe atitude oposta à coerção e ao autoritarismo.

O amor pelos alunos e pela própria prática docente é atitude necessária em qualquer contexto de ensino, mas podemos dizer que é mais necessária ainda na Educação a Distância pelo fato de existir o distanciamento físico. Essa atitude amorosa implica acreditar na autonomia do estudante e na potencialidade que ele tem de ser autor, emissor, e não meramente receptor, não existe possibilidade de educação dialógica sem abertura ao outro. Portanto, na base do diálogo está o respeito, o afeto, está o amor, está a alegria de ver o crescimento e o desenvolvimento dos alunos com cada descoberta, com cada aprendizagem.

Pode se concluir a partir da análise dos depoimentos dos professores nos questionários e nas entrevistas que os docentes consideram que, apesar de o aluno da modalidade a distância ter uma maior motivação inicial e maior autonomia, se comparado aos estudantes dos cursos presenciais, a interação professor-aluno, a comunicação bidirecional, inclusive multidirecional, levando em conta a possibilidade de comunicação com os pares, é fundamental no processo de mediação pedagógica na Educação a Distância para minimizar a sensação de distância, ter maior presencialidade.

Embasada no referencial teórico utilizado e nas análises dos depoimentos dos professores, são várias as projeções que podem ser feitas como premissas a serem levadas em conta nos programas de cursos a distância e que podem servir para as equipes multidisciplinares que planejam cursos nessa modalidade, mas, sobretudo, penso que podem ajudar aos docentes e aos gestores.

Considero de suma importância que a instituição tenha uma proposta pedagógica e metodológica definida e que os docentes tenham uma formação inicial e continuada nessa proposta. A formação inicial é indispensável para que o docente possa conhecer não apenas a EAD, sua dinâmica e suas especificidades, o ambiente virtual de aprendizagem e suas interfaces tecnológicas com as quais precisa se familiarizar, mas também a proposta metodológica concreta da Instituição em que irá atuar.

Além da formação inicial, a formação do docente também é continuada, por meio de oficinas, seminários de socialização de experiências com os pares, etc., pois continuamente se introduzem novas ferramentas que abrem novas possibilidades de uso na mediação pedagógica. O processo de conhecimento, integração e familiarização com as tecnologias é gradual e contínuo. O docente tem que conhecer a tecnologia para poder se sentir à vontade no seu uso e descobrir suas potencialidades pedagógicas, só assim poderá utilizar em cada momento o meio que seja mais condizente para os objetivos de ensino e aprendizagem que se pretendem.

Mas a formação dos professores não pode se limitar ao bom uso de uma máquina e suas ferramentas. A tecnologia é parte importante para a atuação docente, pois toda ela é mediada pelo uso de tecnologias digitais, mas a formação do docente não pode ser meramente instrumental, tem que estar focada na importância de promover processos interativos com os estudantes que se encontram separados fisicamente, colocando o foco no estudante e nos objetivos de aprendizagem, no intuito de criar um clima de proximidade que motive o aluno a uma participação ativa não apenas com o conteúdo, mas também com as outras pessoas envolvidas (colegas e professores), pois é por meio desses laços que a sensação de distância é minimizada fazendo com que o aluno não só não se sinta sozinho, mas conte com a mediação pedagógica do professor e se utilize das possibilidades que o curso fornece mediante as ferramentas de interação.

Portanto, a formação dos professores para a atuação docente em cursos de graduação a distância deve ser continuada, de maneira a superar qualquer reducionismo técnico ou meramente instrumental. É fundamental que a dimensão humano-afetiva esteja presente, permeando essa formação de maneira que na sua atuação docente não se esqueça que, mesmo com distância espacial e temporal, o trabalho docente é com seres humanos e para seres humanos, evitando cair na atividade rotineira e mecânica. Do outro lado da máquina tem gente, há alguém que tem necessidades, anseios, dificuldades, medos,

projetos, alguém que tem que ser considerado não como mero aprendiz, mas como ser humano integral, com outras muitas necessidades além da aprendizagem, aliás, é importante perceber que todas essas outras necessidades influenciam no seu processo de aprendizagem.

A existência de distância geográfica, o fato de os participantes de um curso não estarem fisicamente presentes no mesmo espaço físico, sempre vai provocar algum nível de distância transacional, porém a utilização da tecnologia pode reduzir o impacto desse fato minimizando a sensação de distância desde que seja utilizada integrada a uma proposta metodológica que valorize a mediação pedagógica em processos interativos e comunicativos.

A proposta metodológica adotada por uma Instituição para a oferta de cursos a distância pode influenciar potencializando a sensação de distância ou de proximidade. Nesse sentido, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação permitem encontros de comunicação síncrona. As aulas ao vivo são momentos ricos de interação que podem ser introduzidos com maior frequência nos programas de EAD. Porém, sabe-se também que é importante respeitar a flexibilidade de tempo das atividades para permitir que as pessoas não sejam excluídas pelo uso de atividades síncronas em horários que dificilmente seriam do agrado de todos.

A escolha do ambiente virtual e de suas ferramentas deve ser feita a partir da proposta pedagógica, de maneira que a tecnologia seja um aliado no intuito de facilitar a interação, a imersão e o sentimento de pertença de todos os envolvidos no processo de interação: corpo docente, corpo discente e tutores.

Neste sentido, a inserção de áudio e vídeo nas ferramentas de interação do ambiente virtual de aprendizagem é uma boa estratégia para evitar que as comunicações assíncronas do dia a dia tenham que ser sempre escritas, acrescentando à comunicação a possibilidade de ver a imagem do outro e poder ouvir sua voz. Mesmo permanecendo assíncrona, nestes casos, a comunicação pode fluir talvez com menos ruídos, permitindo explicação mais clara e levando a experiências mais próximas do cotidiano acadêmico. A inserção do tom de voz, dos gestos e até da postura corporal, acrescentam conteúdo à comunicação e dão mais dinamismo aos processos. Talvez assim se pode ver diminuída a sensação dos professores que destacaram a falta de olho no olho na interação com os estudantes.

É importante também destacar a autonomia do aluno não como um pré-requisito do estudante, mas como um processo, como algo gradual que vai sendo construído ao longo da vida acadêmica do estudante. O docente tem papel fundamental no processo de amadurecimento do aluno, em que o aluno com a ajuda dos outros –sobre tudo dos docentes- vai adquirindo segurança em si mesmo.

Conforme destaquei na metodologia, esta pesquisa é um estudo de caso, ou seja, tinha como pretensão conhecer um caso concreto: a percepção dos professores dos cursos de graduação de Administração e Ciências Contábeis a distância de uma Instituição privada. Mesmo que a temática seja de interesse geral, esta pesquisa se limitou à singularidade e particularidade de um grupo definido de professores que atuam diretamente na mediação pedagógica, com uma proposta pedagógica que preconiza a formação integral dos alunos.

Outras pesquisas dessa mesma temática e assuntos afins poderão complementar estes resultados com estudos em outros contextos, com outros sujeitos de pesquisa, pois cada Instituição tem sua cultura organizacional e sua proposta pedagógica, que podem influenciar na maneira dos professores entenderem seu papel como docentes e nas concepções a respeito de qual o papel do professor na EAD. Além do mais, cada programa de cursos a distância tem um modelo e uma compreensão do que significa ensinar e aprender em contextos virtuais. Por isso mesmo, outras pesquisas realizadas em instituições que aplicam outros modelos de EAD podem vir a complementar o estudo realizado neste caso. Também pode ampliar a compreensão sobre o assunto, o fato de escolher professores de cursos de áreas diferentes, pois a formação dos docentes e os conteúdos trabalhados podem influenciar na maneira de conceber e experimentar a vivência nos ambientes virtuais.

Este trabalho centra sua atenção na figura do docente e como ele concebe os entrelaçamentos humano-afetivos na interação professor-aluno em cursos de graduação a distância, mas considero que seria também de suma importância ampliar a pesquisa em futuros estudos à concepção dos estudantes: qual a percepção que eles têm do que é ser aluno, do que é ser professor, qual a importância que eles dão à interação com o professor e com os colegas, como vivem a distância física e temporal, se sentem ou não a necessidade de estabelecer laços afetivos com professores e colegas, qual o uso que fazem da flexibilidade, se consideram alunos autônomos, etc.

Espero que este trabalho possa contribuir como base para outras pesquisas que venham a surgir no futuro. Espero também que possa ajudar professores, tutores, gestores e membros das equipes multidisciplinares de programas de Educação a Distância, a perceber a importância dos entrelaçamentos humano-afetivos dos processos interativos na educação como um todo e, especificamente, na Educação a Distância.

Enfim, aproveito para destacar que esta tese foi concluída em plena época de pandemia, momento em que estamos vivenciando intensamente a experiência de aulas remotas, com a construção da aprendizagem em processos interativos em que os envolvidos estão separados fisicamente. A tese foi concluída após cinco meses de isolamento social, período em que os professores que têm atividades em cursos presenciais, de uma maneira ou outra, se viram desafiados a adaptar suas atividades e sua mediação pedagógica inserindo a distância como um elemento do qual não se podia prescindir, mas tentando manter a proximidade dos alunos e as relações humano-afetivas, em um momento em que é tão importante a motivação e a criatividade para diminuir a sensação de distância, imenso desafio atual para os educadores do mundo inteiro.

As discussões desenvolvidas nesta tese, portanto, podem ajudar os professores que se encontram em situação de aulas remotas a entender melhor a mediação pedagógica a distância e a importância dos processos interativos fazendo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para minimizar a distância transacional.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, Gardênia da Silva; ZERBINI, Thaís; SOUZA, Daniela Borges Lima de. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, 15(3), setembro-dezembro/2010, 291-298.
- ALBUQUERQUE, Daniela Aparecida de. **Afetividade e dialogismo no ambiente EAD:** um estudo de caso sobre o curso de letras português da UFSC. Dissertação de Mestrado, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- ALBUQUERQUE, Gabriel Arcanjo Santos de; BRITO, Gláucia da Silva. Mídias Digitais. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 451-452.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.
- ALVES, Luciana. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011.
- ANDRADE, Francine. E a postura, onde fica? In: MATTE, Ana Cristina Fricke et al. **Liberdade na internet e aprendizagem:** relações dentro e fora da sala de aula quando a aula está na rede. Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre. v.1, n.3 (2012).
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 175-196.
- ANDRÉ, Marli. **Estudo de Caso:** seu potencial na educação. 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.
- ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANDRÉ, Marli; BRZEZINSKI, Iria; LÜDKE, Menga; ROLDÃO, Maria do Céu. Pesquisa sobre Formação de Professores: Síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPEd. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, p. 152-159, ago./dez. 2010.

APPLE, Michael W. As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional. **Revista Pedagógica**. Chapecó, SC, ano 17, n. 30, vol. 01, p. 29-6, jan./jun. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo ead.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017. Disponível em:
http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 01 abr. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo ead.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo ead.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba: InterSaberes, 2019.

AU, Wayne. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Educação crítica: Análise internacional**. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011. p. 150-261.

BAUER, Martin W; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educ. Soc.** [online]. 1998, vol.19, n.65, p. 143-162.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

BERRAVIERA, Benedito; FERREIRA JÚNIOR, Rui Seabra; FERREIRA, Ana Sílvia Sartori Berraviera Seabra. Revistas científicas nacionais e internacionais de EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância**: o estado da arte. Vol. 2, 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 403-409.

BERTOLDO, Haroldo Luiz; MILL, Daniel. Tecnologia. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 596-606.

BITTAR, Marisa. Educação. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 195-198.

BLANCO, Elias; SILVA, Bento. **Tecnologia educativa em Portugal:** conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. 1993. Disponível em: <<http://repository.sdu.mn.uminho.pt/bitstream/1822/521/1/1993%2c6%283%29%2c37-56%28EliasBlanco%26BentoDuartedaSilva%29.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Cristiane Borges. **Fatores de presença de ensino, social, cognitiva e afetiva em cursos a distância.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, UFC.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. **Portaria 2.253, de 18 de outubro de 2001.** Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-norma-me.html>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

BRASIL. **Portaria Ministerial Nº. 550, de 25 de fevereiro de 2005.** Credencia a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) para a oferta do curso de graduação a distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0009_05.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 01 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. **Portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa:** a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (Coleção Sociologia)

CARVALHO, Marcella Reis; LIMA, Rosângela Lopes. A importância da afetividade na EAD: uma perspectiva de Wallon. **Revista EDaPECI**. São Cristovão (SE) v.15. n.1, p. 192-205, 2015.

CASAGRANDE, Marilda Paula; CAINELLI, Marlene. O professor e a escola: mudanças e permanências frente aos desafios da modernidade. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v.7, n.12, jan./jun. 2015.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do Conhecimento à Política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A sociedade em rede: do Conhecimento à Acção Política**. Belém: Imprensa Nacional, 2005. p. 17-30.

CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

CHADDERTON, Charlotte; TORRANCE, Harry. Estudo de casos. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (Org.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90-98.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, 2003, p. 221-236.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012.

COSTA, Maria Luisa Furlan; MILL, Daniel. Sala de aula virtual. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 575-577.

CRUZ, Dulce Márcia. Mediação Pedagógica. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 429-432.

CRUZ, Sayonara Ribeiro Marcelino; SOUZA, Aniele Moraes. **Afetividade e EAD: Caminhos possíveis**. 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128138.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores**: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CUNHA, Rafael; BIANCHETTI, Lucídio. Docência Ubíqua. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 178-180.

DAMÁSIO, Antonio Rosa. **O erro de Descartes**. Emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FARIAS, Suelen Conceição. Os benefícios das tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de Educação a Distância (EAD). **RDBCi: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 11, n. 3, p. 15-29, ago. 2013.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas *on-line* ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 135-154.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O Dicionário da Língua Portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIALHO, Vanessa Ribas. **Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distância na perspectiva da complexidade**. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, UCPEL.

FISCHMAN, Gustavo E; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, abr. 2010.

FRANÇA, George; SILVA, Liliam Maria de; SANTOS, Luciana Aparecida; VASCONCELOS, Paulo A.C. Design Instrucional: Metodologias, Comunicação, Afetividade e Aprendizagem. **Revista Científica Internacional**. v.1, n.2 (2007). Disponível em:
[<http://www2.interscienceplace.org/ojs/index.php/interscienceplace/article/view/16/0>](http://www2.interscienceplace.org/ojs/index.php/interscienceplace/article/view/16/0). Acesso em: 01 abr. 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2018 (Série Pesquisa).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à Prática Educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 37. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. **EAD, tecnologias e finalidades da educação**. (2020) Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

FUTIGAMA, Maria Aparecida da Silva. **Estudo sobre as contribuições das relações afetivas na aprendizagem da educação a distância**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4412>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antonio Flávio et al (Orgs). **Para quem pesquisamos**: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-42. (Coleção questões da nossa época; v.31).

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**. Os processos de construção da informação. São Paulo: Learning, 2012.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 171-197.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: Um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90-113.

JUSTI, João Eduardo; MILL, Daniel. Comunicação. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 116-118.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogia de la comunicación** (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos, 2002. Disponível em: <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

KENSKI, Vani Moreira. Novas Tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 58-71, jul./ago. 1998.

KENSKI, Vani Mireira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Série Prática Pedagógica).

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** [livro eletrônico] Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação).

KENSKI, Vani Moreira. Cultura Digital. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância.** Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 139-144.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. **Segredos do coração:** a escola como espaço par o olhar sensível. **Cad. Cedes.** Campinas, v.30, n.80, jan/abr, 2010.

LECH, Marilise Brockstedt. **A humanização da educação:** a influência da pessoa do professor. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS.

LEFFA, Vilson José; FREIRE, Maximina Maria. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais.** São Paulo: Humanitas, 2013. p. 13-38.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas.** 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, Maria Cristina Lima. Formação tecnológica: um fenômeno em foco. **Série-Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande - MS, n. 19, p. 127-136, jan/jun. 2005.

LOPES, Maria Cristina Lima. Teias de inter-relações no ambiente digital. **Revista Inter-Ação.** Revista da Faculdade de Educação da UFG, n. 32 (2), p. 401-417, jul/dez, 2007.

LOPES, Maria Cristina Lima. Formação tecnológica do professor em uma sociedade digital: desafios e perspectivas. **Polifonia - EDUFMT.** Cuiabá - MT, n.17, p. 165-174, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2003. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MACIEL, Cristiano. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância.** Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 31-33.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 53-54.

MAIA, Cristina de Oliveira. **Estudo de Caso em Educação a Distância:** Análise dos pressupostos da Teoria da Distância Transacional a partir das relações observadas em cursos livres. 2013. Tese (Doutorado em Química Biológica) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em Educação e Transformações Sociais. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 2, p. 173 – 192, 2016.

MATTAR, João. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning / Portal Educação, 2011.

MATTOS, Pedro Lincoln C.L. de. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **RAP**, Rio de Janeiro, 39(4):823-47, Jul./Ago. 2005.

MATURANA, Humberto. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**. Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004. p. 25-115.

MATURANA, Humberto. **Emociones y lenguaje en educación y política**. 9. ed. Madrid: Editorial Tauro, 2005.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas – SP: Editora Psy II, 1995.

MENDONÇA, Alzino Furtado de. Conceitos difusos: educação e comunicação. In: RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho; FARIA, Juliana Guimarães; CALAÇA, Gabriella Luccianni Moraes Souza (Orgs.). **Educação, Comunicação, Mídias e Tecnologias**. Goiânia: Cânone Editorial, 2013.

MILL, Daniel. **Docência Virtual**: Uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

MILL, Daniel. Docência virtual. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018a. p. 181-185.

MILL, Daniel. Educação a Distância. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018b. p. 198-203.

MILL, Daniel. Tutoria na Educação a Distância. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018c. p. 656-659.

MILL, Daniel; SILVA, Aparecida Ribeiro da; GONÇALVES, Maria Ribeiro. Materiais didáticos para Educação a Distância. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 412-417.

MILL, Daniel; VELOSO, Braian. Polidocência na Educação a Distância. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 506-510.

MOORE, Michael G. **Teoria da Distância Transacional**. 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. **EmAberto**, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996.

MORAN, José Manuel. Desafios da Educação a Distância no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação a Distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação).

MORAN, José Manuel. **Algumas características da comunicação assíncrona**. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/MIE-ModIntrod-CD/pdf/Etapa4_comunicacao_assincrona.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2018.

MOREIRA, José Antonio; MONTEIRO, Angélica. *Blended Learning*. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 86-89.

MOREIRA, José Antonio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, V. 20, 2020.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a Distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 02-08.

NUNES, Vanessa Battestin. **Processo avaliativo de tutores a distância em um curso de pós-graduação e reflexões sobre mudanças de condutas.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. As vozes presentes no texto acadêmico e a explicitação da autoria. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.6 n.1 (2014).

PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.) **Educação a Distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 48-55.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-48.

PELLI, Débora; ROSA, Milton. Minimizando a Distância Transacional: aplicando Teorias da Educação a Distância para mediar a aprendizagem de conteúdos da Geometria Plana com a utilização do software GeoGebra na Plataforma Moodle. In: MACIEL, Cristiano; ALONSO, Kátia Morosov; PANIAGO, Maria Cristina Lima. (Org.) **A Educação a Distância:** interação entre sujeitos, plataformas e recursos. Cuiabá: EdUFMT, 2016. p. 23-50.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. A mediação Pedagógica: suas relações e interdependências. **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE**, [S.l.], p. 101-110, nov. 2006.

PREMEBIDA, Adriano *et al.* **Pesquisa social.** Curitiba: InterSaber, 2013. (Série Por dentro das Ciências Sociais).

PUCCI, Bruno; CERASOLI, Jossianne F. Autonomia do estudante na educação a distância. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância.** Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 66-69.

PUSTILNIK, Marcelo Vieira; MILL, Daniel. Netiqueta. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância.** Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 479-480.

RAMOS, Fábio Pestana. **Netiqueta – ética e etiqueta no ambiente educacional virtual:** questionamentos e uma proposta para o ensino de filosofia. Educação a Distância. Batatais: Centro Universitário Claretiano. v.2, n.1, junho 2-2012, p. 47-69.

REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F; TEIXEIRA, L.R.M e PERRELLI, M.A. de S. (Org.). **Docência em questão:** discutindo trabalho e formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 23-60.

REDIN, Euclides. Silêncio. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 371-373.

RESTREPO, Luiz Carlos. **O direito à ternura.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RIBEIRO, Simone Regina de Oliveira. Linguagem e Afetividade em EAD: Questões interdisciplinares. **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Fonologia**, Vol. XVI, Nº 04 Anais do XVI CNLF, 2012.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. O processo comunicativo na prática pedagógica. In: RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho; FARIA, Juliana Guimarães; CALAÇA, Gabriella Luccianni Morais Souza (Orgs.). **Educação, Comunicação, Mídias e Tecnologias.** Goiânia: Cânone Editorial, 2013.

ROMÃO, Eliana. **A relação educativa:** por meio de falas, fios e cartas. Maceió: EDUFAL, 2008.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLSI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 325-327.

SANTAELLA, Lucia. Espaço Virtual. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância.** Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 236-238.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980. (Coleção educação contemporânea).

SERRA, Daniela Tereza Santos. **Afetividade, aprendizagem e Educação Online.** Dissertação de Mestrado, Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, M. Docência Interativa presencial e online In: Valentini,Carla Beatris; Schelmmer, Eliane. (Org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais:** compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul: EDUCS, 2005, v. 1, p. 193-202.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. p. 31-42.

SIMONS, Helen; PIPER, Heather. Questões éticas na geração de conhecimento público. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (Org.). **Teoria e métodos de pesquisa social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 56-66.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimara. Mediação Pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, maio/ago. 2008.

SPAGOLLA, Rosimeire de Paula. **Afetividade:** por uma educação humanizada e humanizadora. 2009. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2343-8.pdf> Acesso em: 13 out. 2019.

STRECK, Danilo R. Rigor/rigorosidade. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 362-363.

STRUCHINER, Miriam; GIANNELLA, Taís Rabetti. Hibridismo tecnológico na educação. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância.** Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 319-322.

STURZENEGGER, Karen Freme Duarte. **Do Pensamento de Paulo Freire:** para uma ação mais humanizada do professor na educação a distância. [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2017.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.16, p. 15-47, jan./jun. 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente.** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Daísa; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Interação e Interatividade. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância.** Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 369-372.

TELES, Lucio. A aprendizagem por *e-learning*. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.) **Educação a Distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 72-80.

TORI, Romero. **Educação sem distância:** as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

TORI, Romero. Distância Transacional. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância.** Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 176-177.

TUZZO, Simone Antoniaci. Comunicação e educação: uma ação de homens e máquinas! In: RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho; FARIA, Juliana Guimarães; CALAÇA, Gabriella Luccianni Moraes Souza (Orgs.). **Educação, Comunicação, Mídias e Tecnologias.** Goiânia: Cânone Editorial, 2013.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. **Plano de Gestão.** Campo Grande: UCDB, 2015a.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. **Manual do Professor dos Cursos de Graduação da UCDB Virtual.** Campo Grande: UCDB, 2015b.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. **Carta de Navegação UCDB. (PDI)** Campo Grande: UCDB, 2017.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. **Projeto Pedagógico Institucional - PPI.** Campo Grande: UCDB, 2018.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.) **Educação a Distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 65-71.

VALENTE, José Armando. Educação a Distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação a Distância:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011. p. 13-44.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, Vol. 1, n. 1, 2014, p. 141-166.

VALENTE, José Armando. Estar junto virtual. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância.** Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 239-242.

VALLE, Lilian do; BANTIM, Danilo. Presença Virtual. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância.** Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 518-521.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo:** a atividade humana como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.7).

VECCHIA, Agostinho Mário Dalla. Afetividade. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 26-27.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Comunicação em estrela (todos-todos). In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância.** Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 119-122.

VIEIRA, Ricardo. **Modelos Científicos e Práticas Educativas** (breve incursão no século XX). 1999. Disponível em:
<https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=79&doc=7655&mid=2>. Acesso em: 04 ago. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

YOKAICHIYA, Daniela Kiyoko. **Estruturação e avaliação de uma disciplina de Bioquímica a distância baseada no modelo de aprendizagem colaborativa.** 2005. Tese (Doutorado em Biologia Funcional e Molecular) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

APÊNDICE 1

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB
CURSO DE DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO - PPGE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na pesquisa de campo referente ao trabalho intitulado ENTRELAÇAMENTOS HUMANO-AFETIVOS EM PROCESSOS INTERATIVOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA, desenvolvido por BLANCA MARTÍN SALVAGO, e ser entrevistado(a) pela mesma.

Fui informado de que a pesquisa tem objetivos estritamente acadêmicos. Como objetivo geral pretende: Analisar os entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância em uma IES privada. E como Objetivos Específicos: analisar elementos que evidenciem a complexidade da Educação a Distância; analisar quais as concepções que os professores dos cursos de graduação a distância têm a respeito da distância física e transacional; analisar a interatividade na prática pedagógica dos professores; analisar os diferentes tipos de comunicação no processo de interação pedagógica.

Fui informado(a) de que esta pesquisa é orientada pela Profa. Dra. MARIA CRISTINA LIMA PANIAGO, com quem poderei entrar em contato ou consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: cristina@ucdb.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui ainda informado(a) de que posso desistir da participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Fui também esclarecido(a) de que o uso das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Minha colaboração se fará de maneira anônima, por meio de questionário com questões abertas e fechadas e de entrevistas que serão gravadas. Sou consciente de que a

pesquisadora pode solicitar ser entrevistado(a) em diferentes momentos, de acordo com a necessidade e andamento da pesquisa. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Campo Grande – MS, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Assinatura do(a) testemunha: _____

O Comitê de Ética em Pesquisa da UCDB – CEP/UCDB autorizou a realização desta pesquisa por meio do Parecer 3.246.740. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, consultar o CEP/UCDB:

Av. Tamandaré, 6000 – Jardim Seminário

79.117-900 Campo Grande - MS

Telefone: (67) 3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO

Caro(a) professor(a),

Convido-o a participar voluntariamente da pesquisa intitulada “**Entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância**”, que desenvolvo no Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, sob orientação da Professora Doutora Maria Cristina Lima Paniago. O objetivo da investigação é analisar os entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância em uma IES privada. As informações concedidas e a identidade dos participantes serão confidenciais. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (tese de Doutorado).

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Agradeço sua colaboração, que deverá ser consentida no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no final do questionário.

Atenciosamente

Profa. Blanca Martín Salvago

1. Nome: _____

2. Faixa etária:

- Entre 20 e 29 anos
- Entre 30 e 39 anos
- Entre 40 e 49 anos
- Entre 50 e 59 anos
- Acima de 60 anos

3. Graduação: _____

4. Formação na Pós-graduação:

- () Especialização *Lato Sensu*
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Pós-Doutorado

5. Tempo de docência no Ensino Superior: _____

6. Tempo de docência em cursos de graduação a distância: _____

7. Carga horária total na UCDB: _____

8. Carga horária em disciplinas a distância: _____

9. Carga horária em disciplinas acompanhadas por Auxiliar de Orientação Educacional: _____

Nas questões a seguir, tente ser o mais explícito e explicativo possível. Argumente e exemplifique suas colocações.

1. Das atividades que você desenvolve como docente nos cursos de graduação a distância, qual a que mais gosta? Qual a que menos gosta? Por quê?

2. No Ambiente Virtual de Aprendizagem há várias ferramentas para a interação e comunicação com os alunos. De todas elas, qual que você considera que aproxima você mais dos alunos? Qual que você considera que facilita menos a aproximação dos alunos? Por quê?

3. Na interação professor-aluno na modalidade a distância, fala-se da importância do “CHÁ”: Conhecimento, Humanização e Agilidade. Acha que os três componentes do tripé são igualmente importantes? Como se concretiza isso na sua prática docente na modalidade a distância?

4. Considera que a humanização está presente na sua interação com os alunos? Por quê? Como? Exemplifique.
5. Indique e explique duas características da comunicação na modalidade a distância.
6. Você encontra alguma dificuldade para a aproximação com os alunos na modalidade a distância? Qual(ais)?
7. Você se considera um professor próximo dos seus alunos? Justifique.
8. Na modalidade a distância, tem espaço para a vivência de afetos, sentimentos? Justifique e exemplifique.
9. No exercício de sua atividade, você ensina? Você aprende? Você ensina e aprende? Justifique.
10. Gostaria de participar do segundo momento da pesquisa de campo, que consistirá em conversas para aprofundar os mesmos assuntos abordados neste questionário?
Sim () Não ()
11. Na pesquisa se manterá o anonimato dos participantes, mas será utilizado um pseudônimo para identificar as falas de cada professor. Qual gostaria que fosse seu pseudônimo¹⁹?

¹⁹ Não escolher nomes de outros professores.

APÊNDICE 3

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Conforme já especificado, sendo que nosso referencial teórico foca a comunicação, a interação, como base para uma relação pedagógica dialógica, as conversações não estão sujeitas a um roteiro com perguntas previamente estabelecidas, portanto, o que apresentamos a seguir é apenas um levantamento de quais são os assuntos das conversações.

- A interação e a comunicação na educação e especificamente na educação a distância. Relação educação x comunicação.
- Importância da flexibilidade na mediação pedagógica; do tratamento individualizado de cada aluno, atendendo a sua especificidade; a afetividade na relação com os alunos.
- Dualismo razão x emoção na educação, na atividade da mediação pedagógica.
- Contribuição da educação para a humanização de todos os envolvidos: alunos, professores e tutores.
- Reflexão a respeito das atividades que contribuem para a relação humana com os alunos e as que automatizam em lugar de aproximar e humanizar.
- Reflexão a respeito do diálogo/interação/comunicação/informação. São a mesma coisa? Distinções no dia a dia da atuação do professor.
- Conflitos na relação com os alunos. Afetos e desafetos. Relação de poder. Coerção, persuasão. Autoridade, dominação...
- Escuta dos alunos. Como? Em quais momentos? Relação horizontal ou vertical?
- O silêncio virtual e sua capacidade comunicativa.
- As ferramentas tecnológicas ajudam na comunicação/aproximação? Atrapalham? De que maneira?
- Papel/lugar do professor x papel/lugar do aluno.

- Percepção que o professor tem a respeito da sua função na mediação pedagógica, na interação com o aluno, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Percepção da marca que eles deixam (ou não) nos alunos por meio da interação/comunicação/diálogo.
- A humanização da educação no ensino superior. Isso é coisa apenas de criança? De que maneira se dá no Ensino Superior?
- A autonomia do aluno. Fatores que influenciam/facilitam/atrapalham na sua construção.
- Distância física x distância psicológica (Distância Transacional).