

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação de Mestrado

**Relação Dialógica no processo de formação e
(auto)formação na educação a distância:**
um estudo de caso a partir dos pressupostos freirianos

Adriane Bender Arriada

Pelotas, 2012

ADRIANE BENDER ARRIADA

Relação dialógica no processo de formação e autoformação na educação a distância:

um estudo de caso a partir de pressupostos freirianos.

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Pelotas, 2012

Banca examinadora:

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi (UFPel) - orientador

Prof^a. Dra. Lucia Maria Vaz Peres (UFPel)

Prof^a. Dra. Fabiane Tejada da Silveira (UFPel)

Prof^a. Dra. Ana Lucia Freitas (PUC/RS)

Catálogo na Publicação:
Maria Fernanda Monte Borges

Bibliotecária - CRB-10/1011

Catálogo na Publicação:
Maria Fernanda Monte Borges
Bibliotecária - CRB-10/1011
A775r Arriada, Adriane Bender

A relação dialógica nos processos de formação e autoformação na educação a distância: um estudo de caso a partir de pressupostos freirianos / Adriane Bender Arriada ; orientador : Gomercindo Ghiggi. – Pelotas, 2012. 99 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

1. Educação a distância 2. Formação docente 3. Freiriano 4.
Diálogo I. Ghiggi, Gomercindo (orient.) II. Título.
CDD 370

370.71

Dedico à minha mãe (*inmemoriam*) incentivadora dos meus estudos e responsável por guiar os meus passos até chegar aqui. À minha filha Luisa por ser o estímulo e a razão de eu estar sempre galgando um passo a mais em minha trajetória acadêmica e profissional. Por sua compreensão e consciência da importância deste trabalho para mim, ficando a me observar no silêncio e na profundidade do seu olhar azul que se expressa sem precisar de palavras.

Agradecimentos

Ao meu orientador por me aceitar neste árduo percurso, sem nunca ter perdido a paciência comigo, sendo sensível a ponto de perceber alguns momentos difíceis por que passei e aguardar o meu tempo.

Agradeço aos professores participantes da Banca por aceitarem o convite.

À professora e amiga Lúcia Peres que fez parte de toda minha trajetória acadêmica e no mestrado, me auxiliou a mergulhar e desfrutar as benesses do mar.

À Marie-Christine Josso que, sem me conhecer e estando do outro lado do Oceano, disse que leria o meu “mestrado” com prazer.

Aos colegas que fizeram o mesmo percurso que eu, no mesmo tempo, com suor e dedicação, pelas palavras de apoio.

À amiga Patrícia Daniela Maciel pelo seu incentivo e exemplo de dedicação prazerosa aos estudos e pesquisa, com certeza, este exemplo me deu forças para seguir em frente.

À Gabriela Medeiros Nogueira, amiga que se dispôs a ler e auxiliar-me em etapas quando eu tinha dificuldade em escolher qual caminho a seguir na escrita.

Às minhas alunas do curso de Pedagogia a Distância da UAB/UFPEL, fonte de inspiração para realizar a pesquisa.

Quem nada conhece, nada ama.

Quem, nada pode fazer, nada compreende.

Quem nada compreende, nada vale.

Mas quem compreende também ama, observa, vê...

Quanto mais conhecimento houver inerente numa coisa tanto maior o amor...

Aquele que imagina que todos os frutos amadurecem ao mesmo tempo, como as cerejas, nada sabe a respeito das uvas.

PARACELSO

Resumo

ARRIADA, Adriane Bender. **Relação dialógica no processo de formação e autoformação na educação a distância: um estudo de caso a partir de pressupostos freirianos**. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta investigação analisou minha prática pedagógica no trabalho docente como tutora a distância do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Pelotas no Pólo de Herval, em processos de formação e autoformação mediados por tecnologias digitais. Tendo como objetivo identificar na prática pedagógica exercida o estabelecimento do diálogo, utilizando como categorias de análise a afetividade, o compromisso e a rigorosidade, pautados em pressupostos freirianos, visto que, a interação com os educados se dava prioritariamente virtualmente. A coleta de dados teve por instrumento a utilização de narrativas, primeiramente oral, seguida pelas narrativas escritas, elaboradas por quatro educanda, do curso CLPD. Após a explanação de como seriam realizadas as narrativas e deixar claro que as educanda deveriam narrar sua trajetória no curso durante o tempo em que eu fui tutora e explicitar se nossa interação propiciou o estabelecimento de vínculos afetivos, fundamental para que a prática pedagógica dialógica estivesse presente em nossa interação virtual e como elas visualizavam nossa relação online. Nesse sentido, identifiquei a viabilidade e o estabelecimento do vínculo afetivo, da prática pedagógica pautada pelo diálogo, sem por isso estar ausente o compromisso e a rigorosidade na minha atuação com as educanda.

Palavras-chave: Freire; Diálogo; Afetividade; Formação de Professores

Abstract

ARRIADA, Adriane Bender. **Dialogical relationship in the processor training and (self)training in distance education: a case study of the assumptions “freirians”**. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This investigation analyzed my pedagogical practice in the teaching process as a distance learning tutor in the Federal University of Pelotas – Herval Pole Distance Learning Pedagogy Course, throughout auto-formation and formation processes supported by digital technology. It had as a goal to identify, in the exercised pedagogical practice, the establishment of dialogue, using, as analysis categories, the affectivity, the compromise and the rigorosity patterns, guided by the “Freirian” outlines, considering that the interaction with the students occurred virtually. The data collection had as an instrument the use of narratives, orally in the first moment, followed by the written narratives, elaborated by four students of the CLPD course. After that, the explanation of how would be made the narratives and keep clear that the students would explain their trajectory in the CLPD course, through the period in that I was the tutor, and explicit if our interaction provided the establishment of affective bonds, which were fundamental for the dialogical pedagogical practice to take place in our virtual interaction and in our on-line relation. Through the data analysis I identified the viability and the establishment of affective bonds, and the existence of a dialogue paused pedagogical practice in the relation, not been absent the compromise in terms of rigorosity in my action with the students, which showed have been achieved the proposed goals.

Key-words: Freire; Dialogue; Affectivity; Teacher' formation

Lista de figuras

Figura 1	Fachada do Pólo Universitário de Herval.....	23
Figura 2	Sala de aula presencial	23
Figura 3	Antigo Pórtico de Herval (2008).....	24
Figura 4	Pórtico atual de Herval (2011)	24
Figura 5	Confraternização, após o encontro presencial.....	39
Figura 6	Eu dando algumas explicações no laboratório do Pólo de Herval. Apesar da parceria, o comprometimento que elas entendessem atividades no ambiente virtual	41
Figura 7	Eu, alunas e tutoras presenciais em um rigoroso debate	43
Figura 8	Encontro presencial, o virtual se presencializando	47
Figura 9	Encontro presencial, o virtual se presencializando	47
Figura 10	Almoço no Assentamento São Virgílio. Nesta imagem, algumas alunas participantes da pesquisa e seus familiares	52
Figura 11	Momento em que o grupo fazia as narrativas orais	52
Figura 12	Momento em que o grupo fazia as narrativas orais	52
Figura 13	O grupo discutindo as narrativas orais no mesmo dia, para após partir para as narrativas escritas.....	53

Lista de siglas

ANPEDSUL	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação a Distância
CLPD	Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância
EaD	Educação a Distância
FAE	Faculdade de Educação
IES	Instituição Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
MSN	Messenger (software de comunicação instantânea)
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

Sumário

1. Primeiros passos da pesquisa	11
1.1 Para entender os porquês	13
1.2 Primeiras reflexões acerca da EaD	18
2. Os caminhos da pesquisa	27
2.1 Revisão de literatura	28
3. Diálogo e prática dialógica	35
3.1 Afetividade	37
3.2 Comprometimento.....	40
3.3 Rigoriedade	42
4. Caminhos metodológicos e marco teórico	48
5. Realização da pesquisa	57
6. Para onde aponta meu olhar	71
Referências bibliográficas	78
Anexo I	81
Apêndice I	90
Apêndice II	92

1. Primeiros passos da pesquisa

O presente trabalho teve por finalidade analisar minha experiência enquanto tutora¹ a distância do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, do CEAD/UFPEL/UAB, no Pólo Universitário de Herval², visando afirmar que a prática pedagógica adotada pode ser considerada dialógica levando em conta algumas estratégias explanadas no decorrer do texto, tendo como referência a pedagogia freiriana.

Pesquisas sobre a Educação a Distância (EaD) sugerem que o diálogo desempenha função essencial para a aprendizagem. Quando se percebe que a realização do diálogo virtual pode contribuir para o entendimento da complexidade dos espaços educacionais virtuais e suas inter-relações com os sujeitos da educação, é possível criar diversas estratégias utilizando o diálogo como fomentador da aprendizagem, pois age como facilitador da troca de saberes no ambiente virtual.

Dentre as possibilidades de pesquisa nessa área, considerei pertinente analisar minha prática pedagógica, já que atuei como tutora a distância do CLPD durante dois anos e vivenciei o processo de interação entre tutor e educando e suas peculiaridades no uso das ferramentas virtuais.

Considero fundamental o diálogo nas relações, tanto na educação presencial como na modalidade a distância. Essa característica faz parte da minha forma de estar no mundo e de me relacionar com os educandos do CLPD, do Pólo de Herval. Não concebo minha existência com o outro sem desenvolver vínculos que permitam um processo de formação que possa coexistir também com a afetividade, compromisso, rigor e pautados na relação dialógica.

¹ A função de tutoria no curso CLPD/CEAD/UFPEL tem status de função docente. Os tutores participam semestralmente de capacitações, reúnem-se semanalmente presencial e virtualmente para discussões pedagógicas tanto com os docentes como também com os acadêmicos. São os responsáveis diretos pelos feedbacks elaborados em forma de pareceres no ambiente virtual dos alunos.

² Os primeiros cursos executados no âmbito do Sistema UAB resultaram da publicação de editais. O primeiro edital, conhecido como [UAB1](#), publicado em 20 de dezembro de 2005, permitiu a concretização do Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de pólos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios, Herval faz parte de um dos 7(sete) municípios da UAB1.

No decorrer da minha prática profissional dentro dessa modalidade de educação a distância, até então desconhecida por mim, fui refletindo sobre a possibilidade de estabelecer uma relação dialógica com os educandos e vislumbrei isso como realidade, uma vez que meus diálogos com os estudantes no AVEA influenciam suas escolhas por uma prática docente diferenciada. Eles me enxergam como mestre e acreditam poder os meus saberes acrescentar-lhes mais compreensão do ato de educar e maior capacidade para empreendê-lo ao se somar aos deles. Este entendimento também é motivador para ampliar minha própria formação, pois, parafraseando Freire, *enquanto ensino também aprendo*.

O texto a seguir visa indicar, de forma mais detalhada, a origem e os caminhos percorridos durante a pesquisa.

No primeiro capítulo, explano como serão as seções do texto, esclareço os fundamentos, a origem e o objeto da pesquisa; estabeleço a relação pesquisadora/pesquisa, através de minha narrativa autobiográfica para elucidar minha formação e os caminhos e motivações que me fizeram decidir por esta investigação. Também apresento os porquês e as primeiras reflexões sobre EaD e UAB; conceituo o diálogo a partir dos pressupostos freirianos e sua utilização na EaD; situo a pesquisa conforme o embasamento teórico e o contexto sociológico onde se desenvolve, com as peculiaridades do Pólo no qual os sujeitos pesquisados estudaram e comento o perfil dos alunos do CLPD.

No segundo capítulo, abordo os caminhos da pesquisa, efetuo novamente reflexões sobre EaD, dinâmicas de ensino *online* e lanço indagações sobre o problema de pesquisa; explico os objetivos norteadores desta investigação, e descrevo as categorias utilizadas para análise dos dados. Igualmente trago a revisão de literatura, comentando vários trabalhos sobre o tema EaD e diálogo, EaD e afetividade e EaD e Freire e em quais pontos tais trabalhos foram referências adotadas.

No terceiro capítulo, busco elucidar, de forma mais profunda, o diálogo, a prática dialógica que é o ponto de partida da pesquisa e justifico as escolhas pelas categorias de afetividade, comprometimento e rigorosidade utilizadas para analisar as narrativas e orientar a investigação. Uma breve fundamentação aponta a necessidade de pesquisar a partir de pressupostos freirianos mostrando a busca do diálogo na pesquisa.

Ao abordar a afetividade, realizo uma explanação sobre como vínculos afetivos estabelecidos entre a tutora e os educandos podem propiciar o diálogo pedagógico e transformador. Em se tratando de comprometimento, pontuo o que considero compromisso em minha prática pedagógica, tendo como base a EaD. E, no referente à categoria rigorosidade, finalizo a discussão sobre os conceitos, discorrendo sobre o rigor no meu fazer docente.

Na continuação do trabalho no quarto capítulo intitulado de caminhos metodológicos e marco teórico, explico toda a metodologia da pesquisa com os autores utilizados. No quinto, nomeado realização da pesquisa, exponho como realizei a investigação e descrevo as narrativas das alunas já analisadas, embasadas em autores que pautaram a pesquisa. Enfim, na última parte trago as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos da pesquisa.

1.1 Para entender os porquês

Pretendo inicialmente evidenciar como cheguei até aqui e as motivações para a escolha do tema da pesquisa, nascendo das angústias próprias de minha ação como educadora. Este retorno propiciou-me o prazer de dialogar com o tempo, rastrear minhas memórias e relembrar a época dos primeiros contatos com as leituras que fizeram de mim o que sou hoje, somado às experiências vividas em minha trajetória pessoal, social e acadêmica.

O primeiro contato com a escola não foi nada prazeroso, ingressei no pré-escolar do Instituto São Benedito e, olhando aqueles corredores enormes e longos senti mais solidão do que já estava acostumada a sentir em casa, pois era uma criança muito tímida e triste, sem até hoje poder definir os motivos de minha tristeza e melancolia. Apesar disso, segui minha trajetória escolar carregando a tristeza, pois eu não acreditava ter o direito de dizer a alguém como me sentia e nunca, então, esse segredo fora descoberto. Do Instituto São Benedito, fui para o Colégio Gonzaga e embora lá tenha feito amizades, sentia-me um “peixe fora d’água” e não uma “galinha gorda”³, não entendia nem refletia sobre os motivos que me faziam sentir assim no colégio.

³“Galinha Gorda” era o modo que eram chamados os alunos que estudavam no Colégio Gonzaga na época.

Hoje, percebo ter querido sempre pertencer a um ambiente mais popular⁴. Fui criada apenas por minha mãe e meu irmão mais velho, pois meu pai desde meu nascimento morava em Minas Gerais, o que fez com que eu vivenciasse algumas situações de preconceito, por exemplo, os vizinhos não deixavam os filhos brincarem comigo e meu irmão porque tínhamos mãe divorciada. Criei coragem, falei à minha mãe do desejo de estudar em uma escola pública, e assim cheguei ao Colégio Pelotense para cursar o ensino médio. Lá sim, consegui estabelecer relações mais horizontais, tornando-me realmente uma “gata pelada”⁵. Os vínculos estabelecidos modificaram inclusive meu modo de ser e de agir no mundo. O fato de me sentir necessária naquele “mundinho” escolar fez minha baixa autoestima transformar, aos poucos, em personalidade forte, corajosa minha timidez se foi dissipando, fazendo-me considerar que poderia construir alguma coisa para o mundo melhorar.

Nesse momento já percebia as diferenças sociais e econômicas, não por me sentir discriminada, fazia parte do grupo das pessoas “abonadas”, era a amiga e colega com “casa boa”, “mãe com carro”, isso não fazia diferença para mim naquele momento. Isto até o instante, em que, entrando na Universidade Católica de Pelotas para cursar Psicologia, no 2º semestre tive de abandoná-la, pois no dia do pagamento minha mãe desabafou e disse que o dinheiro havia acabado. Passei a trabalhar nesta época e abandonei a faculdade.

Esta situação fez-me amadurecer, permitindo-me perceber a diferença entre ter tido condições financeiras e passar a não ter. Precisei “abandonar” a faculdade para trabalhar. Enfim, tudo mudou! Entretanto, isso não me fez sentir vítima da vida; pelo contrário, foi uma alavanca para tornar-me mais determinada e madura.

O fato de não dispor mais de bens como antes não foi problemático para mim, pois meus amigos sempre viveram sob as condições em que agora eu estava. Mesmo antes, eu já questionava questões de classe sociais e diferenças, por que uns têm e outros não? Nessa época, já lia bastante. Muitas vezes livros entendê-los na época, mas que, com certeza, fizeram parte de minha formação. Conversava com amigos e primos levantando questões sobre a sociedade em geral, pois todo mundo deveria ter tudo igual: uma casa, um carro, saúde para todos. Divagávamos sobre

⁴ Popular, no sentido de ser mais crítica em relação à sociedade, ser comprometida e participativa com a transformação da minha educação e da educação em geral, conviver com pessoas com consciência cidadã.

⁵ “Gata(o) pelada(o)” eram chamados os alunos que estudavam no Colégio Municipal Pelotense.

tantas diversidades e sobre as soluções, eu adorava as ideias sobre igualdade social.

Foi assim que, depois de já trabalhar, ter minha filha com um ano, ingressei no curso de Pedagogia da UFPel, não por considerar-me vocacionada, mas sim, por ser um curso que eu poderia cursar à tarde, pois, à noite tinha de cuidar da minha filha Luisa. Escolhi pelas circunstâncias da vida, mas, no curso de Pedagogia é que o encantamento brotou, pois comecei a ter contato com os conceitos de Paulo Freire.

Além das leituras da Graduação, que também contemplavam as obras do educador Paulo Freire, foi o trabalho de bolsista e pesquisadora, sob a orientação do professor Gomercindo Ghiggi, que efetivamente originou e propiciou-me o fascínio de refletir sobre as ideias por mim pensadas sobre educação, porque as obras do referido educador vinham ao encontro delas. Assim descobri ser meu interesse a Educação Popular⁶. Estabelecendo algumas relações com meu passado, ainda na época do Ensino Médio, pude perceber que embora estudante de escola particular, me sentia totalmente diferente daquelas pessoas, pois, em meu coração, o sentimento humanitário já expressava fortemente a preocupação com o social. Depois de tanto tempo, entendi o motivo de ter pedido insistentemente à minha mãe a transferência para uma escola pública. Eu não queria estudar somente para ter um futuro “garantido”, como os mais velhos diziam para a gente, eu queria estudar e fazer algo diferente por mim, pelas pessoas ao meu redor e, mesmo na época sem entender o motivo, fazer algo pelos sujeitos no mundo. Eu percebia as diferenças sociais, políticas e econômicas, já na época, isso era inquietante.

Como “gata pelada”, deparei-me com outras realidades, outros contextos sociais, culturais e econômicos, bem diferentes dos vivenciados na escola particular os quais eu própria vivia no cotidiano. Narrando um pouco do meu percurso de vida, lembrei-me de Dominicé, que afirma que:

Sem ser redutível a um processo relacional, esse processo de formação tem semelhanças com um processo de socialização. Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. (DOMINICÉ, 2010, p. 86).

⁶ Para Freire, a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnoseológica, política, ética e estética (FREIRE, 2007a).

Entendo ter minha passagem pelo ensino fundamental no Colégio Gonzaga contribuído para eu perceber que aquele mundo não era exatamente o mundo de que eu queria participar. Conhecer sim, mas passar a interagir efetivamente com outros educandos ali também presentes, não acontecia. Isso se concretizou no Colégio Pelotense. Porém, os professores, colegas, funcionários, todos aqueles sujeitos também fizeram parte da trajetória e construção da minha identidade, por isso não foi uma experiência vaga, passada em branco. Trouxe-me, sim, a certeza de que eu precisava vivenciar outro contexto escolar, por isso fiz a escolha de cursar o Ensino Médio no Colégio Municipal Pelotense.

A conscientização de, decididamente, desejar ser Educadora Popular se deu quando ingressei como tutora⁷ do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Pelotas, pois este curso, no qual trabalho, embasa sua estrutura curricular na teoria freiriana⁸. Senti o compromisso de estar sendo professora de um curso de formação de professores. Já não era somente a minha autoformação em jogo, eu tinha o comprometimento, a responsabilidade de ajudar na formação de sujeitos que estarão nas salas de aula formando crianças e adultos.

A entrada no curso e a percepção das implicações docentes de minha atuação foram-me direcionando a pesquisar minha prática, e isso me impulsionou a buscar o mestrado. Senti necessidade de possuir outros subsídios para minha prática pedagógica, a fim de efetivá-la de forma a não frustrar os educandos que se sentem dependentes de mim e confiam nos conhecimentos que irei mediar, problematizar.

⁷ Definição da Capes: Tutor é o profissional selecionado pela IPES vinculada ao Sistema UAB para o exercício das atividades descritas a seguir. No entanto, cabe às instituições de ensino determinar, nos processos seletivos de tutores, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos. São atribuições do Tutor:

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes.
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso.
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes.
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas.
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes.
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes.
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino.
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria.
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável.
- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações.

Fonte: uab.capes.gov.br/index.php?option=com

⁸ A partir dos excertos dispostos no Anexo A, é possível ratificar esta assertiva.

Meu comprometimento indicou a necessidade de alargar o respaldo teórico e as discussões em torno do meu fazer, pois não quero ser uma educadora bancária e transmissora, mas transformadora, nas bases do educador Paulo Freire, nos fundamentos de um pedagogo preocupado em tornar seus alunos críticos, incentivando a fazer reflexões acerca de, própria prática, o diálogo como diz o próprio Freire: “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 1995, p. 28).

Desde aquele momento tive a oportunidade de trazer à prática questões referentes ao acumulado através do tempo e das leituras realizadas. A turma com a qual trabalhei na cidade de Herval, também vivencia um contexto sociocultural, econômico e político que não foge do perfil de educandos populares, desempenho levado em consideração pelo Sistema UAB para implantar Pólos de Apoio Universitário isso foi possibilitando que eu aproximasse minhas leituras e discussões ao meu fazer.

Assim com as leituras do educador Paulo Freire, ratifiquei a certeza de meu propósito na vida profissional e pessoal ser o de lutar por uma sociedade justa, tentando, através da minha prática pedagógica, causar transformação e promover condições para conscientizar estudantes do valor de educar por meio do diálogo, da troca de saberes, da afetividade. Igualmente para, além da minha prática pedagógica, os educandos, com os quais colaboro quanto à formação profissional a sentirem necessidade de serem educadores progressistas e conscientes de seu papel político e social no contexto onde estão inseridos. Segundo Zitkoski (2010, p. 117), “o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo”.

No decorrer da minha atuação docente, fui criando laços com a turma de Herval. Nossas trocas no ambiente virtual não serviam apenas para mediar conteúdos, mas, também, criar fortes laços de afetividade, de parceria, de receber mensagens instantâneas, escrevendo sobre problemas pessoais. Uma parceria que, tenho certeza ficará para toda vida, pois ainda nos comunicamos, quando pedem conselhos sobre qual curso de pós-graduação cursar. Nem eu, nem os alunos com quem participei da formação pedagógica, nos esqueceremos. Essa experiência deixou marcada nossa trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Ambos os lados aprenderam muito e algo mudou em nossa maneira de ver o mundo.

1.2 Primeiras reflexões acerca da EaD

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas Matérias-primas, enfrentemos os desafios oriundos das novas tecnologias.

(KENSKI, 1997)

A partir do meu ingresso como tutora a distância do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Pelotas, em 2007, muitas reflexões e discussões foram levando-me à constatação de haver uma diferença, ainda nebulosa, para mim, além do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC)⁹.

O emprego de uma nova ferramenta e a inauguração de outro espaço como sala de aula, o virtual, possibilita uma redefinição de papéis e a melhoria de uma relação muitas vezes pautada pela continuidade das ações docentes por anos e anos. Este fato vem colaborando para uma reorganização dos espaços de interação entre educandos e educadores, justificada não apenas pela inserção de uma nova modalidade de educar, mas igualmente pelo conjunto de buscas e pesquisas instauradas no momento em que uma nova modalidade se sedimenta no contexto educacional. Nela, tanto educador, quanto educandos estão mergulhados em relações inovadoras bem estabelecidas e passam a contar com uma autonomia e horizontalidade bastante marcada. A interação se dá através de fóruns, chats, MSN e até mesmo por e-mail.

A EaD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Neste contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos (LEVY, 1999, p. 58).

Neste sentido, cabe verificar a interação, que, por ora, se diferencia da estabelecida na modalidade presencial, pois o ato de comunicar, na educação a

⁹ TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação. Na EAD, a utilização das TIC é tão importante quanto na educação presencial, mas assim como, na educação presencial estas podem ser subutilizadas, na EAD, esta ação também poderá ocorrer. Desta forma, seria necessário ficar atento as novas possibilidades apontadas para utilização de tecnologias interativas que visam a aprendizagem colaborativa não perdendo o foco e o desenvolvimento cognitivo dos envolvidos a partir da utilização de interfaces computacionais.

distância, possibilita uma prática pedagógica dialógica com bases freirianas, considerando-se estar a tutora distante espacialmente e, por vezes, temporalmente dos educandos. Em diversos momentos, estamos em atividades online e síncronas, exceto nos encontros presenciais realizados semanalmente no Pólo onde está se localiza a turma da tutora.

Portanto, cabe o seguinte questionamento: A prática de ensino adotada na modalidade a distância possibilita abertura ao diálogo crítico, problematizador e autoformador dos sujeitos envolvidos no processo, sujeitos esses compostos pela educadora e educandos? Conforme Freire:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia 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. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue (FREIRE, 2005a, p. 91).

O direito de fala e discurso deve ser assegurado a todos e de várias formas. É através do diálogo que os homens se aproximam uns dos outros, desarmados de qualquer preconceito ou atitude de ostentação. Ninguém que pense em dialogar estabelece uma relação na qual um dite as regras e o outro, simplesmente, as observe. Não se pode dar a palavra, a palavra é de todos. Todos têm direito a ela e devem usá-la. Assim, respeitando a palavra do outro, mesmo que não concordando, está acontecendo o diálogo. Não por afirmar isso quero dizer que o diálogo existe entre antagonicos: nessa condição, ninguém quer ouvir a palavra de alguém.

Se, é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91 – *aspas no original*).

Na maioria das obras de Freire, ele escreve sobre o diálogo, porém, não toma para si a criação do debate sobre o diálogo. Outros autores já tinham esta preocupação e haviam trazido tal polêmica como: Aristóteles, Tomás de Aquino e Jacques Maritain, Karl Jaspers e John Dewey. Inclusive Freire, muitas vezes se

referiu a esses autores em suas obras, conforme salienta Oliveira (1996, p. 8) em sua obra *“Educação: redes que capturam caminhos que se abrem”*.

Embora se preocupasse, em escrever obras apresentando a filosofia do diálogo, Freire, ao mesmo tempo, se defendia das críticas em relação àqueles que o acusavam de falta de originalidade. Conforme Dewey (1979, *apud* OLIVEIRA, 1996, p. 8-9) “a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso das coisas conhecidas”. O ser humano precisa de outros para se comunicar, crescer, transformar-se, pois é na socialização e interação com outros sujeitos que aprendemos a dialogar, ninguém pode crescer sozinho, sem a troca de experiências, sem ser ouvido e falar com outros. Segundo Oliveira:

A palavra básica EU-TU somente pode ser pronunciada com o ser total do outro. A concentração e fusão em um ser total jamais poderão ser efetuadas por mim, mas não saberá ser também realizada sem mim. Eu necessito de um TU para tornar-me EU; tornando-me Eu, Eu digo Tu. Toda existência real é encontro (BUBER, 2001 *apud* OLIVEIRA, 1996, p. 8).

No referente a estes jogos de palavras, isto é, *Eu-Tu*, Buber atribui a eles o nome de palavras-princípio, podendo ser denominadas também como palavras-base ou palavras-fundamento.

É visível a importância que o autor concede às palavras-princípio, pois, segundo ele, a palavra é portadora de ser e, por isso, ela é muito mais que simples conjunto de símbolos e signos. Pode-se dizer que é, por meio da palavra, que o homem se introduz na existência, ou seja, ele se faz e se situa no mundo com os outros. Mediante a palavra, o homem manifesta a sua realidade interior e torna possível a relação, esta que é fruto do encontro; com isso, tem-se “a palavra como diálogo, o fundamento ontológico do humano” (ZUBEN *apud* BUBER, 1979, p. 62).

De acordo ainda com Buber (1979, p.17): “O amor é responsabilidade”, pois, necessariamente, aquele que ama sabe dizer Tu. Porque aquele que responde, a partir de uma contemplação, doa-se ao outro que o aceita, de modo que um torna-se presente ao outro e, com isso, gera-se a reciprocidade que, por consequência, gera o amor, a responsabilidade.

A reciprocidade existente entre *Eu-Tu* gera a unidade, a vida em diálogo, ou seja, não é o eu nem o tu, mas sim, *Eu-Tu*, que por sua vez gera o amor. À medida que a pessoa se relaciona com o seu próximo, ela se realiza, pois o fenômeno da resposta está vinculado ao diálogo, quando isso acontece, tem-se a atualização do

ser de cada pessoa envolvida na relação. Aquele que responde, responde para outro, e este conseqüentemente, mantém a mesma ligação, mediada pela palavra. Pode-se dizer que o ato de compreender seres une na seguinte expressão mounieriana: “Ser todo para todos sem deixar de ser eu” (MOUNIER, 2004, p. 47).

Durante o decorrer do trabalho, abordo três categorias que considero centrais ao diálogo, as quais nortearam a análise de pesquisa, sendo primordiais para o diálogo poder centralizar-se na minha prática: comprometimento, afetividade e rigorosidade.

Penso que meu modo de existir e viver experiências depende da minha interação com o outro, de estar comprometido, em dialogar com o outro. Minha forma de estar no mundo origina que eu dê sentido à minha prática, ressignificando minha existência e experiência com os outros. Para Perdigão,

O significado mais profundo que Karl Jaspers atribui ao esclarecimento da Existência surge da articulação destes dois aspectos. Sem essa luz própria da Razão, a Existência não teria o brilho humano que a caracteriza. A Razão confere-lhe as condições e/ou a capacidade que lhe faltava (ao nível do *Dasein*) de significação e reflexividade do seu *dentro*, do seu conteúdo especificamente humano. A Existência, por sua vez, dá sentido, profundidade e futuro, dá humanidade à Razão (PERDIGÃO, 2001, p. 543 – *destaques no original*).

Por isso a necessidade sentida de refletir, analisar minha prática pedagógica, pois minha forma de existir e atuar no mundo inquietou-me. Percebi que necessitava olhar para dentro de mim, como sujeito também e dar significado ou ressignificar minha prática pedagógica. Assim, nesta seção do trabalho, explano rapidamente a EaD e a UAB; a seguir, abordo brevemente o contexto da cidade de Herval e o perfil dos alunos.

Inúmeras experiências com educação online (SILVA, 2003) apontam para a superação da ideia de cursos através de computadores, de mídias digitais enfim, poderem atrapalhar perigosamente um processo construtivista comprometido com a qualidade. No entanto, não se pode perder de vista a formação de educadores, em âmbito regional e nacional, nestes novos tempos quando a cultura da mudança se estabelece orientada por novos paradigmas, tanto sociais quanto educacionais, indicando, a possibilidade de novos conceitos. À medida que, são identificados conteúdos com forte coloração multiculturalista advindos da diferença e da criatividade de cada educador, agregados ao se recriarem realidades, eles são incorporados ao cotidiano de cada um, numa dimensão crítico-reflexiva.

Na educação a distância (EaD), há algumas formas de organizar e temporizar a interação entre educandos e educadores, através de chats, fóruns e outras ferramentas dentro do ambiente virtual. No CLPD, interação e comunicação entre educador e educando acontece por meio do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), responsável pela administração de atividades educacional e destinada à criação de comunidades on-line, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem dentro do sistema Moodle.

Para tanto, utiliza-se uma série de recursos e ferramentas escolhidas pelo administrador do AVEA conforme a intencionalidade do educador. Além deste espaço, o curso estabelece encontros presenciais realizados semanalmente com a mediação dos tutores presenciais e organização da equipe docente¹⁰. Conforme calendário semestral, contará com a presença da equipe docente do pólo. Esta é uma exigência do sistema UAB.

A UAB é um sistema integrado por universidades públicas visando oferecer cursos de nível superior para a população com dificuldade de acesso à formação universitária. Por exemplo, as cidades do interior sem universidades ou localizadas distantes de cidades que as possuem, como Herval, situada no interior do RS, onde vivem pessoas que moram nos assentamentos e não possuem transporte à noite para frequentar nem mesmo um curso a distância. Além de possuir a finalidade de expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País, também promove a articulação entre os três níveis governamentais (federal estadual e municipal). As Universidades participantes desta parceria são responsáveis pelo corpo docente que atenderá os alunos e os Municípios, por toda a estruturação física e manutenção do Pólo de apoio presencial localizado na cidade onde se firmou parceria.

O pólo de apoio presencial é totalmente de responsabilidade do município, desde sede, mobiliário, laboratórios, computadores, sala de tutoria, até as instalações usuais necessárias para funcionamento conforme a exigência da UAB (Figuras 1 e 2).

¹⁰ O CLPD, em sua organização curricular, organiza equipes docentes para cada um dos pólos de Apoio Universitário que atua. A equipe é formada por um professor pesquisador, 2 professores a distância, que estão na Sede da Instituição de Ensino Superior (IES) e 2 professores presenciais, que estão no Pólo de Apoio Universitário. Estes são responsáveis pela dinâmica e mediação com os educandos no Pólo.



Fig. 1 – Fachada do Pólo de Universitário de Herval.



Fig. 2 – Sala de aula presencial.

O curso de Pedagogia a Distância oferecido na cidade de Herval (conforme edital UAB1), em que fui tutora do primeiro ingresso e fiz a presente pesquisa, possui bases freirianas. Justamente pela proposta de o curso ter esta característica, foi possível, em minha prática pedagógica estabelecer vínculos afetivos, abrindo portas para o diálogo sem perder a rigorosidade de atitudes e o comprometimento com meu dever de educadora.

O Decreto nº 5622, de 19/12/2005, ao regulamentar o artigo 80 da LDB, também traz uma definição legal para a EaD:

A Educação a Distância é a modalidade 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 tempo diversos (BEHAR. 2009, p. 16).

Busquei então como tutora trabalhar de forma colaborativa, através de uma relação de ensino/aprendizagem permeada pelo diálogo sem, contudo, distanciar-me da autoridade inerente a um professor. Para Freire:

O grande problema que se coloca ao educador ou à educação de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 2007a, p. 105).

Tendo em vista as bases filosóficas do CLPD serem freirianas, esta característica está contemplada no projeto político pedagógico do curso e consta

nos anexos. A busca de coerência em meu fazer se faz no sentido de estabelecer práticas e definir estratégias de ensino condizentes com a dinâmica do curso sem cometer o erro de invadir o contexto social, cultural, econômico e político da cidade de Herval.

Por isso, considerei relevante conhecer os alunos, seus problemas, suas ansiedades e como era seu cotidiano, para assim, aos poucos, ir mediando os conteúdos do curso e as atividades de forma a não “espantar” os alunos do curso, já que, antes de atuar na modalidade a distância, eu lia sobre a evasão nos cursos de EaD. Trago nesta parte do texto brevemente o contexto da cidade (Figuras 3 e 4) onde a pesquisa aconteceu.



Fig. 3 – Antigo Pórtico de Herval (2008)



Fig. 4 – Pórtico atual de Herval (2011)

Proponho-me, então, a realizar uma análise da prática pedagógica a partir da minha experiência como tutora a distância do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel/UAB de 2007 a 2009, na cidade de Herval.

Em vista desta proposta, é pertinente relatar resumidamente o perfil dos alunos atendidos por mim no Pólo Universitário, pois o povo de Herval tem peculiaridades inerentes à cidade e ao contexto em que estão inseridos. São simples, respeitam muito a figura do professor. Hospitaleiros, valorizam a educação, e em muitos momentos, eu fui tratada como “uma grande mestra”. Era encantador ser professora deles, éramos respectivamente alunos e tutora aprendendo juntos e sabendo lidar com a diversidade de mundos de vida.

Em Herval, ainda existe valor em “dar a palavra”, em comprar no mercadinho da esquina e ter crédito apenas pela frase “Pago dia tal...”. Essa prática só existiu no

passado, mas lá ainda é assim. Apesar deste contexto, a tecnologia aproximou dois mundos tão diferentes: o meu e o deles. De acordo com Ribeiro:

Herval é pequena e bela. Lá chegando visualiza-se a beleza da Serra e do verde que faz parte da cidade. Com muitas características rurais. Onde o meio de transporte de muitos ainda é o cavalo e/ou a carroça. Embora conviva também, com aspectos tecnológicos mais avançados. Herval foi escolhido como pólo de assentamentos de colonos Sem Terra, pelo tipo de ocupação de terras do município e também porque se fizeram várias negociações entre proprietários e Governo Federal. E a partir de 1995, através dos assentamentos aumenta a sua população em mais de 25%. (RIBEIRO, 2004, p. 35)

A cidade de Herval possui uma população de 6757 mil habitantes; a base da economia é a agropecuária. A cidade conta com 101 docentes em nível de ensino fundamental e 2 docentes em nível de educação infantil, havendo 14 escolas de ensino fundamental e duas escolas de educação infantil (IBGE, 2011 apud RIBEIRO, 2004), além do Pólo Universitário com os cursos de graduação em Matemática, Educação do Campo, Pedagogia e Espanhol.

A maioria dos 43 alunos(as) que frequentam o curso de Pedagogia a Distância no Pólo Universitário de Herval, inaugurado em agosto de 2006, são trabalhadores do comércio local; outros(as), funcionários públicos e professores das escolas da cidade e uma terça parte deles mora em assentamentos e, inclusive, dão aulas nas escolas dos assentamentos. Especificamente, assentamento São Vergílio e no assentamento Basílio.

Cabe destacar que entendo como fundamental, abordar o cenário onde acontecem os fatos constitutivos do objeto de pesquisa: compreender o entorno e as dinâmicas que tornam este espaço diferenciado e singular na vida dos sujeitos. Assim, no decorrer da elaboração da dissertação pretendo realizar esta tarefa, visando tratar, de forma específica, as particularidades socioeconômicas e a atual conjuntura da educação municipal.

Iniciei a pesquisa tendo, como objetivo geral, analisar minha prática pedagógica, objetivando descobrir se era possível estabelecer o dialogismo no CLPD e ressignificar o processo de formação e autoformação, visto, o processo de ensino e aprendizagem ser mediado por tecnologias nas quais a tutora estaria distante espacialmente e, inúmeras vezes, temporalmente, dos educandos.

Considerarei fundamental, como objetivo específico, observar se a interação estabelecida com os alunos no ambiente virtual poderia ser considerada dialógica

entre tutora e alunos, propiciando uma formação capaz de contribuir para seu processo de autoformação, possibilitando formar educadores críticos e dialógicos comprometidos em transformar a sociedade, ou, pelo menos, terem consciência dessa necessidade de vivermos numa sociedade mais justa e igualitária.

Penso ser fundamental analisar e avaliar a contribuição das narrativas escritas pelos alunos com o intuito de identificar como houve a construção do pensamento crítico e a problematização através do diálogo e de como ele se dá na modalidade de ensino a distância. Por fim salientar a importância da relação pedagógica baseada no diálogo e na afetividade, evidenciando que a troca de saberes entre tutor e educandos proporcione um processo de formação e autoformação qualificada para a educação na atualidade.

2. Os caminhos da pesquisa

A partir do meu ingresso como tutora a distância do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Pelotas, em 2007, muitas reflexões e discussões foram aproximando-me da constatação de haver uma diferença ainda nebulosa, para mim, além, do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), quanto ao desempenho do ministrante e dos aprendentes.

A utilização de novas mídias e a inauguração de outro espaço como sala de aula, o virtual, possibilitam redefinir papéis e uma relação muitas vezes pautada pela continuidade das ações docentes por anos e anos. Este fato vem colaborando para reorganizar os espaços de interação entre educandos e educadores, não justificado apenas pela inserção de uma nova modalidade de educação, mas pelo conjunto de buscas e pesquisas instauradas no momento de uma nova modalidade se sedimentar no universo educacional.

Neste novo modelo de ensino, a sala de aula virtual, tanto educador, quanto educandos estão imersos no estabelecimento de relações inovadoras e têm a possibilidade de desenvolver autonomia e horizontalidade evidentes e necessários na educação a distância. A interação se dá através de fóruns, chats, MSN e até mesmo por e-mail. Vale, assim, verificar que, por ora, ela se diferencia da estabelecida na modalidade presencial, visto a educação a distância possibilitar uma prática pedagógica dialógica com bases freirianas, considerando que a tutora está distante espacialmente e, por vezes, temporalmente, dos educandos. Em diversos momentos, todos estamos em atividades on-line e síncronas, exceto nos encontros presenciais realizados semanalmente no Pólo onde está localizada a minha turma, na qual atuo como tutora. Portanto, cabe o seguinte questionamento: A prática de ensino adotada na modalidade a distância possibilita abertura ao diálogo crítico, problematizador e autoformador dos sujeitos envolvidos no processo, compostos pela educadora e educandos?

Conforme Freire:

Sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformadores em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagonica. O

diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isso mesmo, um encontro de inconciliáveis. (1992, p. 43 – *aspas no original*)

Ao repensar minha trajetória e formação, reafirmo o pensamento de ser mais fácil analisá-la e também os educandos com quais vou trabalhar com narrativas, a partir das categorias escolhidas na minha pesquisa: afetividade, rigorosidade e comprometimento, segundo o pensamento e conceitos do educador Paulo Freire, a minha narrativa servirá como ponto de partida para minha investigação, não é objeto de estudo.

Acredito na relevância desta pesquisa por se tratar da análise e autorreflexão sobre minha própria prática pedagógica frente a uma modalidade de ensino que vem se consolidando atualmente e avançando em questões tecnológicas muito rapidamente. Faz-se necessário desenvolver novas modalidades de ensinar e aprender, pois a tecnologia está por todos os locais, invadindo escolas, universidades, etc.

Como tutora de um curso de formação de educadores, é primordial, através da pesquisa, poder qualificar minha ação docente e ter a possibilidade de examiná-la a fim de requalificar e ressignificar meu fazer, sempre, utilizando os referenciais teóricos freirianos na busca de consolidar uma prática pedagógica dialógica. A trajetória percorrida ao longo desses dois anos possibilitou novas reflexões sobre minha prática, criou um novo olhar e, mediante a ação docente já realizada, deu-me condições de aprofundar a análise sobre os dados e atingir o grande objetivo de: Analisar a possibilidade de estabelecer uma relação dialógica com os educandos do CLPD, no processo de formação e autoformação, visto que, o processo de ensino/aprendizagem é mediado por tecnologias nas quais a tutora está distante dos educandos, temporal ou espacialmente

2.1 Revisão de Literatura

Neste capítulo, apresento o resultado do meu levantamento realizado em trabalhos apresentados em eventos científicos; artigos publicados em periódicos na área da educação; teses e dissertações, considerando o período de 2005 a 2010.

As principais fontes de busca foram: o Banco de Dissertações e Teses (CAPES); CD-ROMs ou sites de eventos científicos e o Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEDSUL) e também o nacional. As referências bibliográficas dos textos lidos também foram utilizadas para o levantamento, sendo empregados na busca os seguintes descritores: “EaD e Diálogo”, “EaD e Freire”, “EaD e Afetividade”.

A seguir, discorro brevemente sobre os trabalhos apresentados em eventos científicos, artigos e dissertações. Inicialmente, é relevante apresentar uma produção de Miriam Garfinkel e Lina Cardoso Nunes da Universidade Estácio de Sá - São Paulo, “A Dimensão Dialógico-Reflexiva na Formação de Educadores ON-LINE: Possibilidades e Limites”.

Este artigo pretende identificar, entre as inúmeras possibilidades e desafios do ambiente on-line, as possíveis contribuições que autores como Freire, Habermas, Bakhtin, Benjamin, Buber, Shon e Levy, agregam à formação de formadores, capaz de levá-los a uma prática voltada para o diálogo e a reflexividade, quando à frente de cursos on-line. Este trabalho me fez descobrir autores relevantes para a pesquisa e ratificou a certeza da necessidade de dialogar e refletir na formação de formadores.

Aqui cito o trabalho intitulado de “O papel do diálogo em educação a distância” de Silvia Dotta e Marcelo Giordan, da Universidade de São Paulo o objetivo deste trabalho é analisar interações discursivas realizadas em um serviço de tutoria on-line. Os autores partem do pressuposto de que a formação de educadores para o diálogo virtual em serviços de tutoria on-line precisa considerar o desenvolvimento da capacidade comunicativa do educador para as interações verbais capazes de promover a aprendizagem dialógica. Os autores consideram que, além da preparação técnica para uso de ferramentas de comunicação a distância ou de ambientes virtuais de aprendizagem, outros elementos como o surgimento de novos gêneros discursivos, o conceito de educação dialógica e a importância do diálogo problematizador para a construção de significados, se tomados em conta na ação do tutor, podem influenciar na forma como ele irá praticar o processo de tutoria pela internet. Verificaram que a manutenção do interesse do aluno e o sucesso da construção do conhecimento estão diretamente relacionados ao fluxo do diálogo mantido por meio da linguagem adequada por parte do tutor.

Para isso articulo o conceito de educação dialógica elaborado por Freire (2005a). O trabalho foca também na educação dialógica de Freire (2005a) sugere que somente a educação dialógica pode fomentar a problematização e a colaboração. “Problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” (FREIRE, 2005a, p. 193). Isso significa a necessária co-participação dos sujeitos no ato de compreender a significação do significado. O professor precisa, então, promover situações para possibilitar a participação ativa e crítica dos estudantes na construção do conhecimento e isso somente é possível a partir do diálogo.

Ler este trabalho foi fundamental para eu descobrir a existência de pesquisas nesta área da educação a distância e conhecer diversos educadores, assim como eu, que acreditam e consideram fundamental a prática de educadores na modalidade a distância buscar a dialogicidade.

Embora os autores não utilizem a categoria afetividade, como eu faço, acham pertinente que o tutor seja colaborador, dialógico, buscando a aprendizagem significativa virtual. Eles também consideram adequada, e acham possível a problematização baseada em pressupostos freirianos na educação a distância.

Senti-me gratificada, pois embora não analisem suas próprias práticas no ambiente virtual, têm essa premissa como objetivo no trabalho, considerando fundamental que os tutores busquem a forma dialógica de trabalhar on-line, para formar educadores críticos e problematizadores.

A seguir, comento a dissertação de Mestrado de Marcos Munhoz da Costa, da Universidade Metodista de São Paulo: “A Educação a Distância e a Formação do Sujeito: Estudo realizado sobre o professor tutor nos cursos de Graduação, na modalidade a distância da UNESP, sob a ótica da multirreferencialidade”. Embora o foco dessa pesquisa não seja a prática dialógica na EaD, tem como objetivo o desvelar das relações entre a formação do sujeito e o professor tutor. As hipóteses sustentadoras da pesquisa do referido autor revelam ser a tutoria considerada como mediadora no processo de construção do conhecimento e desenvolvimento do sujeito. Considerei-a de relevante citação, pois o papel do tutor na educação a distância é essencial para que o aluno aprenda a interagir no ambiente virtual, perceba a importância do comparecimento às aulas presencias disponibilizadas no Pólo de apoio presencial, é o tutor que interage diretamente com o educando, portanto sua função é primordial.

Outro trabalho que considero de destaque é o da Professora Márcia Hernández Dias Koller, que publicou sua dissertação de Mestrado “Analisando Possibilidades de Construção da Autonomia em Curso de EaD: Um Estudo de Caso, FAE/UFPEL”, que apesar de focar os aspectos da autonomia dos educandos na educação a distância, tem sólido referencial teórico freiriano, porém possui foco e objetivo diferente do meu trabalho, sua pesquisa foi feita num curso a distância particular e teve como conclusão que os educandos participantes da referida pesquisa não possuíam autonomia e nem desenvolveram a mesma no curso. A relevância em citá-lo foi às várias informações que trouxe sobre EaD e referências bibliográficas que me auxiliaram muito.

Dentre os trabalhos pesquisados, está o artigo publicado pela Professora Claudete da Silva Lima Martins, da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL/Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, que salienta a possibilidade do diálogo na EaD em: “O diálogo na educação a distância: reflexões a partir de uma perspectiva freireana”.

A professora Claudete aborda quesitos sobre o diálogo e a educação a distância, comenta não pretender exaurir todas as questões concernentes ao diálogo freiriano conectado à Educação a Distância, mas sim suscitar o debate e a reflexão acerca do assunto também, trata do mesmo tema de minha pesquisa e também concordamos que a luta pela ressignificação da prática docente é elemento indispensável no processo de transformação social.

O trabalho dela foi instigador para minhas reflexões, pois igualmente penso ser a formação um movimento permanente como Claudete traz no texto. Embora ela não analise a própria prática como eu, as suas considerações foram relevantes para minha pesquisa. Discorro a seguir sobre a dissertação de Daniela Tereza Santos com o título “Afetividade, aprendizagem e educação”, pesquisa elaborada na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Esta investigação analisou a afetividade como elemento importante na Educação praticada no ciberespaço, ou seja, na sala de aula *on-line*, em processos de formação mediados por tecnologias digitais. Considerei interessante a pesquisadora se referir à sala de aula presencial como “sala de tijolos” e a sala de aula virtual ser a “sala de aula de Bits”.

Ela identifica, no modelo de educação *on-line*, estratégias e condições utilizadas por professores para, senão garantir, pelo menos perseguir a efetiva aprendizagem no ambiente virtual, a despeito de lidar com a aparente ausência

docente. Foi possível identificar professores capazes de valorizar a afetividade nas relações de ensino/aprendizagem e reconhecer a dificuldade de incorporá-la no ambiente virtual. Mas há também aqueles crédulos quanto ao fato de, por estarem a distância, serem liberados desse tipo de conduta.

Segundo a pesquisadora, existem ainda docentes que encaram o desafio e buscam, com iniciativas às vezes individuais, minimizar os efeitos dessa aparente ausência de controle sobre a aprendizagem. Por fim, ela aponta eventuais impactos no processo ensino/aprendizagem pautado por uma prática afetiva entre os atores envolvidos: de um lado, o sentimento de pertencerem a uma comunidade de aprendizagem e, por outro, a experiência de uma aprendizagem carregada de autonomia.

Percebi, neste trabalho comentado, não ser a única a buscar o vínculo afetivo na relação pedagógica na EaD, mas ficou claro que a diferença entre minha pesquisa e a da autora é de eu a distância ou presencialmente, buscar o vínculo afetivo sempre e, principalmente, a prática dialógica. Como aparece em sua pesquisa, alguns professores sentem-se livres para não serem afetivos devido a, estarem distantes dos alunos, como se estes não fossem notar a falta de afetividade e de querer bem ao educando. Nem precisa ser num feedback, no fórum de discussão dos temas, pois mesmo numa simples mensagem, o aluno nota a frieza ou não do educador.

O aluno percebe quando o professor ou tutor a distância procura ser amistoso, parceiro e está realmente buscando a aprendizagem do aluno ou se não interessa ao educador que ele aprenda e se torne um profissional qualificado, preparado para enfrentar a sociedade, a vida, o mundo. Não foram poucas às vezes em que li e ouvi queixas de alunos sentindo-se “abandonados” no ambiente virtual, enviando inúmeras mensagens sem obter respostas, precisando tirar uma dúvida, ou entender melhor a atividade e não obtinham respostas ou as recebiam friamente, até mesmo grosseiras, como se, estar a distância, o aluno tivesse obrigação de adquirir autonomia. Querer de um aluno autonomia é uma coisa, descaso em apoiar um aluno em dificuldades, aproveitando não estar olho no olho é outra. Não sou contra a autonomia, muito pelo contrário, eu a defendo até no ensino presencial, contudo, bem compreendida.

Ainda sobre afetividade e EaD, encontrei outro trabalho: “A Importância da Afetividade nas Interações no Contexto da EaD”, de Benedito Bonatto, Ronei

Martins, Luiz Ramos, Gamariel Santos e Wanise Silva, da Universidade Federal de Itajubá, Minas Gerais. Este grupo de autores tem, como objetivo, compartilhar uma reflexão sobre a importância da afetividade nos relacionamentos e interações no contexto de EaD.

A partir das contribuições elaboradas pelos autores, durante o Curso de Especialização – *Latu Sensu* – em Design Instrucional para EaD virtual, os pesquisadores perceberam que o tratamento dado aos alunos em um curso na modalidade EaD, por vezes tenta ser afetuoso, porém com manifestações de pouca aproximação. Compreenderam não se resumir a afetividade apenas a manifestações de carinho físico ou mesmo elogios superficiais, com o qual destacamos algumas qualidades do indivíduo. Postura, dedicação, afetividade e senso de pertencimento a uma comunidade são fundamentais para o trabalho pedagógico. A afetividade e a inteligência são complementares na evolução psíquica. Ambas possuem funções definidas e integradas devendo ser consideradas na atuação docente. Um líder-educador cativa seus liderados, comunicando-lhes suas emoções e correndo riscos.

Em educação a distância, essencial é considerar as diferentes dinâmicas humanas na criação dos desafios investigativos individuais e colaborativos, partindo-se, sempre que possível, das motivações emocionais das pessoas e do grupo considerado. A pesquisa sistemática ainda comprovará aquilo já conhecido empiricamente de longa data em educação: que é mais gostoso aprender e ensinar com quem a gente gosta!

Fica claro que, embora os autores do artigo considerem importante a afetividade na EaD, nem todos os educadores atuantes nessa modalidade utilizam tal modelo de formação na EaD. Muitos optam pelo distanciamento como já havia expressado. Mesmo assim achei relevante trazer este trabalho, pois percebo não estar sozinha em pensar que a afetividade e o diálogo são fundamentais na EaD. Por isso, repito aqui: essa prática é de cada educador.

Consegui estabelecer este vínculo afetivo porque minha essência como educadora me impõe essa forma de ser mediadora de conhecimentos. Percebi ter a prática permeada por afeto e diálogo facilitando a aprendizagem dos educandos interagidos comigo, foi uma questão de conscientizar-se de, realmente ser mais fácil aprender com quem a gente gosta, como diz o grupo de pesquisadores.

Enfim, fazer pesquisa de trabalhos com as palavras-chave, EaD e diálogo, EaD e afetividade, EaD e Freire, proporcionou-me descobrir novas referências de

autores desconhecidos, e gratificou-me em poder saber que, assim como eu, muitos educadores e pesquisadores concordam a EaD coexistir com a afetividade, o diálogo e a distância geográfica e temporal não necessariamente ser uma barreira para a interação prazerosa. Podemos sim, fazer uma formação de qualidade para constituir sujeitos com qualidade profissional, aptos a acreditar na humanização, na conscientização, na ética e na boniteza do ato de ensinar e aprender, mesmo na EaD.

3. Diálogo e prática dialógica

Muito se fala em diálogo nas práticas educativas e se utilizam citações de obras de Freire para atribuir a elas uma caracterização dialógica. O movimento que me propus foi o de pautar a reflexão de minha prática a partir da contribuição freiriana sobre diálogo e, assim, qualificar as estratégias docentes utilizadas como forma de contribuir para o crescimento cognitivo do educando. Ultrapassei o objetivo de apenas transmitir conteúdos e promovi caminhos para o próprio aluno ser sujeito e construir seu conhecimento e autonomia, através de uma relação de ensino e aprendizagem mediada pelo diálogo.

Busquei na prática pedagógica na EaD, exercer um novo papel no processo educativo: ensinar os conteúdos a partir de um trabalho colaborativo com os aprendentes. Conforme Belloni,

Em EaD como na aprendizagem aberta e autônoma da educação do futuro, o professor deverá tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa e na busca da inovação pedagógica (BELLONI, 2006, p. 81).

Neste sentido, ao desejar perseguir este preceito, procurei, além de interagir no ambiente virtual e também nos encontros presenciais, tornar minha prática e experiência como educadora em dialógicas e transformadoras, tanto virtual quanto presencialmente. Procurei igualmente significar essa forma de ensinar, objetivando formar sujeitos críticos, pois conforme Freire, “o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou o objeto cognoscível em torno de que gira quanto à exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (2000, p. 118).

Afirmo então poder tal práxis dialógica, tão fundamental no processo de ensino e aprendizagem, ser também vislumbrada na educação a distância e ainda intensificada, tendo em vista o professor necessitar de estratégias para se tornar presente e superar a presença da máquina como substituta do sujeito.

Deixo claro, apesar de distante espacial e temporalmente, ser possível a interação, a troca de saberes e a construção de uma relação dialógica que propicie ao aluno a construção do conhecimento, mesmo que virtualmente. A educação a distância necessita que todos, educandos e educador, se exponham e explicitem

seu entendimento, uma vez que não há expressões faciais capazes de levar o educador a suspeitar a fala do educando. Para Moran:

Na educação o presencial se virtualiza e a distância se presencializa. Os encontros em um mesmo espaço físico se combinam com os encontros virtuais, pela Internet. E a educação a distância cada vez mais se aproxima das pessoas (MORAN, 2007, p. 89).

A partir desta questão central apontada, torna-se fundamental refletir sobre esta experiência ainda recente, mas tão promissora, tendo em vista poderem as formas e estratégias diferenciadas levar a uma grande reorganização das relações pedagógicas. Enquanto interajo com outras pessoas e educandos, estou vivendo diversas situações, ou seja, há uma interação entre sujeitos, objetos e outras pessoas:

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio. O meio ou o ambiente é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. (DEWEY, 1979, p. 36-37).

Como educadora de um curso formador de sujeitos para serem educadores, é fundamental ser eu mesma uma professora reflexiva, com preocupação em analisar como procedo ao interagir com os educandos. Cabe ao educador determinar o ambiente onde, entrando em interação com as necessidades e capacidades dos alunos, irá criar a experiência educativa válida. Experiências necessariamente significativas, uma vez que somente tais vivências podem transformar a educação, os educadores e os educandos, pois possuem valor educativo e transformador.

No momento em que optei por analisar e ressignificar minha prática e experiência pedagógica como professora a distância, sabia implicar tal decisão muitos atos de refletir *a posteriori* sobre minhas ações, pois ela requer que o docente se confronte com as formas de organização de seu pensamento, com os modos pelos quais as concepções de vida/mundo/educação compuseram-se com as condições desafiantes de cada momento histórico vivenciado em minha existência. É um processo delicado, pois me obriga, como profissional, a liberar algumas amarras de minha subjetividade, a compor-me com a carga emocional decorrente de processos dessa natureza, sendo, enfim, preciso comprometer-me com a mudança.

Como seres inconclusos, somos inacabados, e penso ser fundamental eu estar sempre em busca de mais, principalmente do “ser mais” como diz Freire. Consciente de estar inacabada e o conhecer e o aprender serem infinitos, mantenho-me sempre inserida no processo de educar e ser educada. Nessa dinâmica ressignifico minha prática e me permito refletir sobre como me constituo, formando-me e formando outros sujeitos. Conforme Freire, “a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (2005a, p. 84).

Diante desta reflexão, seria pertinente desvelar em qual nível o vínculo estabelecido com os alunos contribuirá para o crescimento cognitivo deles, já que a proposta de Freire é dialógica e uma educação problematizadora, com o objetivo não apenas de transmitir conteúdos mas também de promover caminhos para o próprio aluno ser sujeito e construir seu conhecimento e sua autonomia, através de uma relação de ensino e aprendizagem mediada pelo diálogo. Segundo Freire:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que estes lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2005a, p. 96-97).

3.1 Afetividade

Ao me engajar na análise da minha conduta como docente, mediada por tecnologias que possibilitavam uma relação dialógica eu percebi, desde cedo, que o vínculo afetivo estabelecido facilitava a prática pedagógica. No decorrer do processo, percebi que o vínculo afetivo adquirido com as alunas propiciava, cada vez mais, uma interação efetiva no ambiente virtual. Para Freire:

Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa essa abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 2007a, p. 141 – *aspas no original*).

Assim como Freire, não percebo a afetividade e a amorosidade com os alunos como impedimento à construção do conhecimento e ao exercício da minha

autoridade enquanto educadora. Fica visível, na minha interação no ambiente virtual, o vínculo afetivo estabelecido propiciar uma relação de confiança e possibilitar aos educandos se sentirem mais à vontade para questionar, problematizar e explicitar seus anseios e dúvidas, assim possibilitando à professora intervir de forma mais efetiva, facilitando a realização do trabalho na relação com o conhecimento.

A visualização do vínculo afetivo é percebida no momento em que recebo e envio inúmeras mensagens instantâneas, quando os alunos relatam fatos de sua vida pessoal, profissional e até mesmo problemas e ansiedades em relação às atividades. Através dos vínculos afetivos estabelecidos, procuro transformar nossa interação virtual em uma interação permeada pela dialogicidade freiriana, pois o diálogo é fundamental no processo da prática educativa; é indispensável a prática de um professor progressista, desafiando-lhes o senso crítico, sabendo ouvir e respeitando seu direito de perguntar, num processo de interação dialógica educador e educando.

Com a interação da prática baseada na pedagogia freiriana: “enquanto ensino também aprendo”, existe nela uma efetiva troca de saberes e um profundo respeito ao saber dos alunos. E quando foi necessário ir ao Pólo pela primeira vez depois de três meses, a relação já estava estabelecida, pois nestes três meses em que interagimos no ambiente virtual, ela nos deixou próximos e nos encontramos presencialmente como se eu tivesse estado no Pólo toda semana. Inclusive seguidamente fazíamos confraternizações (conforme Fig. 5).

Freire reflete sobre a afetividade não se encontrar fora da cognoscibilidade e avança afirmando:

O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 2007a, p. 141).

Não raro, muitos educadores e educandos confundem a afetividade na educação com ausência de autoridade, compromisso e rigor. Mas não é esse o tipo de afetividade estabelecida em minha prática pedagógica e sim, a afetividade que exige dos educandos justamente o seu “melhor”, por respeito aos seus saberes e por acreditar que podem alcançar e transformar seus saberes e saber mais.

Considero ser o amor um sentimento primário de todo ser humano e dever também fazer parte indiscutivelmente do processo educativo.

Para Freire:

O amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito do seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. Nesta sociedade há uma ânsia de impor-se aos demais numa espécie de chantagem do amor. Isso é uma distorção do amor. Quem ama o faz amando os defeitos e as qualidades do ser amado. Ama-se na medida em que se busca comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama (FREIRE, 2007b, p. 29).



Fig. 5 – Confraternização, após o encontro presencial.

À medida que o processo de aprendizagem e interação se efetiva, a relação do aluno com o tutor muda, aprofunda-se, estreitando os laços afetivos, propiciando a troca educativa, uma vez que a educação deve ser vista sempre como uma prática social ligada à formação de valores e práticas do sujeito para a vida social. Como possibilidade de ir em direção a uma maior autonomia, a vida humana acadêmica ou não acadêmica é permeada por relações interpessoais, onde os vínculos da

amorosidade, da confiança, da relação mútua em prol de objetivos comuns se estabelecem.

3.2 Comprometimento

Esta relação entre professor e alunos é de profundo comprometimento e seriedade: a relação dialógica em que existe a troca de conhecimentos de forma dialética, a partir de reflexões críticas e problematizadoras, prepara os alunos para o embate social e transformador. Conforme Freire:

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 2007a, p. 96).

Quando trago o tema comprometimento, estou referindo-me aos compromissos contraídos como educadora, pois para ser capaz de assumi-los, eu preciso ser consciente, crítica, reflexiva, preciso estar a par da realidade do mundo onde vivo e do mundo onde os educandos vivem, porque tenho o compromisso de formá-los, tendo consciência de ser preciso transpor os limites que me são impostos.

Com isso possibilitarei que os educandos consigam também ter consciência para transpor tais limites, através da transformação, da conscientização, através do compromisso que assumo diante deles. Eu só posso comprometer-me com eles se conheço a realidade e o contexto social, econômico e político em que estão inseridos, se identifico o modo de viver e como vivem seu cotidiano. Conforme Freire:

Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade – inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundando cientificamente (FREIRE, 2007b, p. 21).

Por isso, considero fundamental analisar minha experiência como tutora a distância, pois se faz necessária uma autorreflexão e, conforme percebo equívocos, procuro repensar e transformar meu fazer em busca de um fazer mais qualificado e realmente capaz de proporcionar aos educandos uma formação crítica e reflexiva.

Isso eu chamo de comprometimento com minha profissão de educadora. Para Freire:

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem (FREIRE, 2007b, p. 20).

Pesquisando e lendo as obras de Freire e seus comentadores, percebo que Freire utiliza também o termo “engajamento” como sinônimo de compromisso, porém, conforme Andreola (*apud* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 149): “Freire usa, pois, os dois termos, deixando entender que ‘engajamento’ é mais denso e abrangente em significação”. Partindo dessa referência, julgo configurar-se o compromisso do indivíduo com o mundo, quando inserido em seu contexto histórico. Engajar-se com a realidade em que se vive não pode ser um ato passivo; pelo contrário, exige ação e reflexão.



Fig. 6 – Eu dando algumas explicações no laboratório do Pólo de Herval. Apesar da parceria, o comprometimento que elas entendessem atividades no ambiente virtual.

Assim, procurei em minha prática pedagógica conhecer os educandos, suas fragilidades, os modos de vida, para além das suas vivências no curso, mas também seu cotidiano no contexto social, político e econômico em que estão inseridos. Essa apreensão da realidade de vida dos alunos proporciona uma visão abrangente de

suas possibilidades e limites no tangente a aprendizagem deles, tanto nos encontros presenciais como no ambiente virtual. Para Freire:

[...] O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro (FREIRE, 2007b, p. 19 – *aspas no original*).

Escolhi, como uma das categorias intrínsecas ao diálogo, o compromisso, pois uma das atividades dos alunos, aliás, exigência, é pesquisar o entorno da escola, da comunidade, enfim fazer parcerias com todos os envolvidos no processo educativo. Portanto não tenho como também ausentar-me dessa prática: a de estar a todo o momento inserida no cotidiano dos alunos que estou formando, para, com isso, conhecer sua realidade de vida, seu modo de viver e agir no mundo.

3.3 Rigorosidade

É necessário explanar aqui o que pretendo dizer quando utilizo a palavra “rigorosidade”. Ao decidir analisar se minha prática pedagógica, mesmo a distância, seria uma prática dialógica, não pretendi, em momento algum, abdicar de ser rigorosa, pois o rigor para mim pode existir concomitantemente com uma postura de liberdade, de troca, de ensinar e aprender com o outro. Assim, esse conceito, na minha compreensão, é exigir o máximo do aluno por respeito a ele, ao direito dele de aprender e se pôr a par das coisas que eu posso ensinar-lhe através de um processo de troca de saberes, de ensinamentos possivelmente não disponíveis.

Eu, como educadora, posso mediar, possibilitar o acesso a tais saberes, os saberes formais, encontrados na academia, porém, o educando terá de pensar sobre eles, poderá ou não transformar e qualificar sua vida por meio desses saberes, pois, de acordo com suas percepções ao longo da formação cria sua autonomia e sua conscientização. Importa sublinhar que *rigor*, segundo Freire, se diferencia de rigidez e autoritarismo. Na perspectiva dele, o rigor vive, coabita com a liberdade, necessita, reivindica liberdade (FREIRE & SHOR, 2006) (Fig. 7).



Fig. 7 – Eu, alunas e tutoras presenciais em um rigoroso debate.

Justifica-se assim o pensamento de o professor não ser superior, melhor ou mais inteligente, porque domina conhecimentos dos quais o educando ainda não se apoderou, mas é, como o aluno, participante do mesmo processo de construção da aprendizagem.

Freire segue sua análise colocando como absolutamente necessário o rigor metódico e intelectual pelo educador desenvolvido em si próprio, como pesquisador, sujeito curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica, não ingênua, com questionamentos. O autor orienta seus educandos a seguirem também essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social. Ele complementa: “Não posso entender como posso ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito” (FREIRE& SHOR, 2006, p. 98).

Embora eu considere fundamental a rigorosidade metódica na prática pedagógica, isso não impede a docência de ser exercida com liberdade, troca, amor e afetividade. Pois amar e se pôr à disposição dos alunos como mediadora de conhecimentos e práticas não é ausência do exigir, de ser rigorosa. Mas justamente pelo comprometimento, é querer uma prática progressista, libertadora e conscientizadora do papel social de um educador. Nesse sentido que eu me sinto rigorosa. Quando me autoanaliso, repenso meu papel como educadora, aceito os saberes dos outros e, a partir desses saberes, ressignifico meus próprios saberes e

o fazer docente. Portanto, também exijo rigor na minha ação docente, no sentido de qualificá-la em proveito dos educandos. Para Streck:

O tipo de rigorosidade de Freire pode ser visto na forma como trata os temas. Há uma aproximação amorosa do objeto a ser compreendido, de vários ângulos, numa abordagem (trans)disciplinar. O compromisso não é com determinada teoria a ser “comprovada”, mas com o desvelamento da realidade que, por mais competente que seja o exercício, será sempre maior que capacidade de apreendê-la. Há, na teoria freiriana, a libertação de uma rigorosidade que transforma os meios em fim, tornando-se muitas vezes um obstáculo para a compreensão da realidade (2010, p. 363 – *aspas no original*).

Não raro, muitos educadores confundem educação libertadora com educação sem limites, sem regras, sem rigor. Quando pensei em trazer o conceito de rigorosidade para esta pesquisa, refleti muito sobre como eu faria para ser rigorosa e ao mesmo tempo, dialógica.

Ao ler as obras de Freire, tive a confirmação de poder sim, ser rigorosa e, concomitantemente, ser doce, afetiva, companheira na troca de saberes. Posso ensinar e aprender com os alunos, posso demonstrar nem tudo eu saber por estar no papel de educadora também necessito estar constantemente aprendendo, pesquisando, qualificando-me, isso não me desqualifica perante os alunos, pois é uma questão de respeito a eles e aos seus saberes. Então, qualificando-me sou rigorosa docemente e, por respeitá-los em suas fragilidades, também sou respeitada na minha imperfeição, pois não sou dona nem ninguém é, de todos os saberes.

Nesta pesquisa realizei uma análise de minha própria experiência como tutora a distância do CLPD/UFPEL no Pólo Universitário da cidade de Herval, buscando entender se minha prática pedagógica foi considerada dialógica nos moldes freirianos. Para isso, portanto, foi primordial analisar as narrativas orais e escritas, visto estarmos distantes espacial e temporalmente. Entretanto, o curso no qual atuo como educadora é semipresencial, então, mensalmente os professores da Sede têm a oportunidade de visitar o Pólo, ministrar aulas presenciais e interatuar face a face com os educandos.

Embora eu concretize uma prática dialógica crítica, mesmo a distância, interagindo no ambiente virtual, eu também valorizo muito os encontros presenciais, pois, através deles, posso negociar com os educandos pessoalmente, perceber suas reações e analisar suas intervenções na aula presencial. Este fato é importante e propicia que a interação virtual se fortaleça e o diálogo seja facilitado e alicerçado

com bases sólidas na teoria freiriana, mesmo que, primeiramente tenha-se dado no ambiente virtual.



Fig. 8 – Encontro presencial, o virtual se presencializando.



Fig. 9 – Encontro presencial, o virtual se presencializando.

Através da observação das interações feitas no ambiente virtual, analisarei os diálogos entre educadora e educandos, seja nas mensagens instantâneas trocadas, seja, principalmente, pelas narrativas escritas, pois ser-lhe-á proposto fazer um relato a partir de seu início no Curso de Pedagogia a Distância até os dias atuais, expondo como consideraram nossa interação, e meus questionamentos. Mostrarão assim como minhas intervenções proporcionaram alguma mudança na vida acadêmica, social, pessoal e política deles.

Em relação ao diálogo, o objetivo principal da minha pesquisa, busco evidenciar se propiciou tornar-se mais críticos quanto à educação, a política, a sociedade e a forma de estarmos no mundo. Essa narrativa autobiográfica terá algumas questões dirigidas para não se distanciarem do foco da pesquisa, as referidas questões estão colocadas nos anexos.

Conforme Josso:

As narrativas de vida contam evidentemente vivência, mas contam-nas desenvolvendo-nos já uma significação, por mais sumária que ela seja. Por outras palavras, a narração oral ou escrita inscreve-se de imediato num contexto interpretativo constituído de vivência consideradas semelhantes e/ou num mínimo de um referencial teórico que funciona como grelha de interpretação (JOSSO, 2004, p. 55).

Enfim, evidenciarão como as conversas e trocas foram realmente facilitadoras para minha prática pedagógica ser considerada prática pedagógica dialógica crítica, tendo, como categorias, afetividade, rigorosidade e comprometimento, embasadas no pensamento freiriano, mas também muito utilizadas na EaD.

Pretendo descobrir como minha atuação como educadora a distância causou mudanças efetivas no processo de formação dos educandos, assim como percebo que me sinto transformada, pois se trata realmente de aprender ao ensinar, e a dialética entre o aprender e o ensinar é infinita. Conforme Moran:

A afetividade é um componente básico do conhecimento e está intimamente ligado ao sensorial e ao intuitivo. Manifesta-se em clima de acolhimento, empatia, inclinação, desejo, gosto, paixão e ternura, assim como da compreensão para consigo mesmo, para com os outros e para com o objeto de conhecimento. A afetividade dinamiza as interações, as trocas, a busca e os resultados. Facilita a comunicação, toca os participantes e promove a união (MORAN, 2007, p. 62).

Percebi ter minha atuação, como educadora a distância, causado mudanças efetivas no processo de formação dos educandos. Também me transformei, pois tratou-se realmente de aprender ao ensinar e essa dialética é infinita, se dada pela prática e pela pesquisa. Considero por ter participado de um processo de formação de professores, ter sido imprescindível que esse processo também me tocasse e me transformasse, pois estava concomitantemente formando e me autoformando.

Para Chiené:

Elaborada de forma descritiva, a narrativa de formação tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar de experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida, presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação. Assim, como a produção de uma escrita, constrói-se a experiência de formação (2004, p. 132).

Não pretendo com esse trabalho provar que “todos” os educadores, ao trabalharem em cursos a distância, não raro no mesmo curso em que eu trabalho, se interessem ou consigam utilizar o vínculo afetivo para chegar ao diálogo crítico, pois existem professores direcionados a só dar respostas intelectuais sobre o conteúdo, não se preocupando em entender o aluno e suas necessidades individuais. Muitos docentes e estudantes, não sabem trabalhar unindo autoridade e amorosidade, e nesse sentido, concordo que o diálogo jamais surgirá. Conforme Neder:

A Educação a Distância, nesse sentido, deve ser compreendida como uma modalidade de educação que permite o compartilhamento, o diálogo, entre sujeitos na busca de construção de significados sociais, possibilitando a constituição, por isso mesmo, de um espaço, não necessariamente físico, de interlocução entre sujeitos da ação educativa (NEDER, 1999, p. 82).

Porém, quando levamos a sério e consideramos importante a história de vida de cada educando, seus interesses, seus limites, então mesmo com a distância, procuramos de todas as formas nos fazer presentes, ler as entrelinhas de suas escritas, responder às mensagens que chegam aos professores no ambiente virtual, sobre filhos doentes, falecimento de entes queridos e, até mesmo, sobre alunos que passam fome.

Lendo e ouvindo essas histórias, um professor comprometido e amoroso nunca será omissor, jamais dará somente respostas sobre o conteúdo, porque a indiferença nunca possibilitará a afetividade e o diálogo. Parafraseando Freire, a afetividade não está excluída da cognoscibilidade.

4. Caminhos Metodológicos e Marco Teórico

Iniciei a pesquisa tendo como objetivo geral analisar minha prática pedagógica, objetivando descobrir como era possível estabelecer o dialogismo no CLPD e ressignificar o processo de formação e autoformação, visto, o processo de ensino e aprendizagem ser mediado por tecnologias, nas quais a tutora está distante espacialmente e, inúmeras vezes, temporalmente dos educandos.

Essa pesquisa é de cunho qualitativo, então penso ser fundamental embasá-la na obra de LUDKE & ANDRÉ (1986) sobre pesquisa qualitativa, cujas características principais são: 1) coleta de dados com reduzido número de entrevistados; 2) ser feita preferencialmente nos contextos em que os fenômenos são construídos; 3) ter análise dos dados desenvolvida, de preferência, no decorrer de seu processo de levantamento; 4) interação entre pesquisador e pesquisado ser fundamental. Segundo os dois autores “[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 11).

O trabalho é um estudo de caso. De acordo com LUDKE & ANDRÉ (1986, p. 17), quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. Como eu estava totalmente inserida no contexto da pesquisa por estar analisando minha prática pedagógica, considerei pertinente embasar-me nos autores que abordam o estudo de caso. Para os referidos autores,

Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.18-19 – *aspas no original*)

Nesta parte do texto tenho o propósito de pontuar algumas questões sobre a abordagem de narrativas autobiográficas e assim explicitar a metodologia que venho delineando, cujo embasamento é a obra de Josso (2004): “Experiências de Vida e

Formação”. Desejo mostrar que se considera dialógica a prática docente assim desempenhada, a partir de referenciais freirianos.

Chamou-me a atenção o modo como a autora citada trabalha com histórias de vida, biografias, autobiografias e narrativas. Considerei pertinente utilizar as narrativas como forma de analisar o que as alunas do curso CLPD consideravam a respeito de nossa interação no ambiente virtual e de minha prática docente. Eu acredito, através da leitura das narrativas escritas por elas, ter podido responder às perguntas que, no início da pesquisa, me inquietavam.

Primeiramente tecerei algumas considerações sobre as narrativas autobiográficas com o intuito de explicitar sua aproximação com meus objetivos para então apresentar os caminhos percorridos. Sabe-se que a metodologia de narrativas autobiográficas possibilita conhecer o significado, a reflexão e a auto análise de conceitos e pré-conceitos já engessados e por isso, não perceptíveis, enraizados em nossa mente, em nosso intelecto, em nossa memória e porque não dizer, em nosso coração. Conforme Josso:

O trabalho de reflexão a partir das narrativas de vida foi uma oportunidade que me foi dada para observar como cada um de nós caminha na sua existência, na sua relação com a procura de saber-viver, ou, como escrevi na minha tese de doutoramento, ao retomar o título de uma obra de Pavese, como é que aprendemos “o ofício de viver”. (JOSSE, 2004, p. 137 – *aspas no original*)

Na verdade, para além de utilizar as narrativas como forma de saber as histórias de vida das alunas da pesquisa, eu as utilizei para descobrir como estavam se vendo no processo de formação e como nele me viam como mediadora da formação acadêmica delas próprias. Eu queria saber, através da, como se enxergavam no processo autoformativo, e se eu estava propiciando uma interação que permitisse o diálogo, a afetividade e o comprometimento. Eu queria as respostas para o meu problema de pesquisa, isto é, comprovar se eu realmente tinha uma prática pedagógica dialógica, afetiva e comprometida mesmo estando num curso a distância.

Este caminho potencializa a ressignificação, e a reformulação, em muitos casos, de nosso modo de pensar, ser e agir, levando-nos a perceber que muitas de nossas ações podem ser diferentes. Isso nos faz evoluir, tanto como educadores, como seres humanos em busca de mudanças para a sociedade ter maior qualidade

de vida e, principalmente, para os educadores poderem realmente transformar a educação e qualificá-la. Conforme Nóvoa:

a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos de formação, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação (NÓVOA, 1995, p.16-17).

Além disso, é possível contextualizarmos as trajetórias ao processo histórico vivenciado, cultural, social e político e relacionarmos as ações educativas pensados quanto à formação, a uma educação tradicional própria das circunstâncias vividas naquela época. Neste movimento, fica claro o grau de implicação dos diferentes sujeitos neste trabalho, em labuta, que exige observação e escuta de cada um sobre o que se passa consigo mesmo e com cada um do grupo, tudo isso implicando em respeito, disponibilidade e humildade.

A realização de minha própria narrativa mostrou-se fundamental em meu processo de formação, como ponto de partida e não como objeto de investigação, uma vez que, ao me narrar, estou refletindo e repensando a minha ação e minha trajetória de vida. Ao ler e reler o que escrevo sobre minha própria história de vida e formação, repenso e ressignifico uma variedade de atos antes não refletidos. Comunicar aos outros aquilo por nós vivenciado e feito facilita-nos compreender e/ou dar-lhe sentido, construindo um saber e, se necessário, transformando nossa prática ou modo de viver e até nossa forma de ensinar.

Após eu explicar como seria feito o trabalho, por meio de um pequeno texto apontando o fundamental a ser refletido pelas alunas, abordando a temática da narrativa e explicando como eu trabalharia embasada na teoria da Josso, as alunas foram-se empolgando, inclusive querendo saber mais sobre a Josso. Segundo Josso:

As nossas opções metodológicas tinham e continuam a ter necessidade de reivindicar, de criar um espaço, de justificar a sua fundamentação, de conceder legitimidade à mobilização da subjectividade como modo de produção do saber e à intersubjectividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores das narrativas de histórias e vida (JOSSO, 2002, p. 16).

Decidi escolher aquelas com maior interesse em participar da pesquisa, afinal não é fácil escrever sobre si mesma, sobre sua trajetória num curso de

graduação e, principalmente, sobre a prática docente de sua professora. Apesar de enviar e-mail a toda turma, que estava em época de muitas atividades, separei somente as quatro primeiras respostas recebidas, pois, no decorrer do trabalho, percebi ser muito amplo analisar as narrativas de toda turma. Solicitei às quatro alunas que quisessem fazer parte da pesquisa, marcarem um dia para nos encontrarmos, pois, o trabalho seria em grupo.

Foi acordado que nos encontraríamos na cidade de Herval na casa de uma aluna residente em um assentamento. No dia marcado, segui rumo a Herval. Chegando a casa da estudante fui recebida com muito carinho, muita hospitalidade, típica atitude do povo de Herval.

Estávamos todas do grupo ansiosas pois tanto para mim como para elas, íamos conversarmos sobre nossa relação de professora e alunas e, assim como podiam aparecer elogios, também podiam surgir críticas.

Este tipo de pesquisa com narrativas era algo novo para o grupo e o início foi um tanto tímido, embora, com o decorrer da programação, as discussões fossem acontecendo naturalmente e acabamos por passar o dia inteiro juntas, da manhã à noite. Uma conversa puxava outra, uma narrativa abria espaço para tantas intermediações que todo o grupo passou a interagir como se fosse rotina fazermos o que estava em curso.

Primeiro tivemos um almoço digno de elogios, pois os pais e familiares da aluna não mediram esforços para nos sentíssemos em casa (Fig.10). Após a refeição sentamo-nos na grama, o grupo formado pelas quatro alunas e por mim, começamos a conversar, ouvir e falar sobre os quatro anos da trajetória vivenciados no curso – eu como professora, elas como educanda, discorrendo sobre suas ansiedades do início do curso, já que era uma modalidade diferente. Ouvíamos e relatávamos o que sentíamos e o grupo foi relaxando e soltando-se, falando, enquanto estávamos sendo filmadas (Figs. 11 e 12).



Fig. 10 – Almoço no Assentamento São Virgílio. Nesta imagem, algumas alunas participantes da pesquisa e seus familiares.



Fig. 11 – Momento em que o grupo fazia as narrativas orais



Fig. 12 – Momento em que o grupo fazia as narrativas orais

Antes de minha chegada, eu havia enviado um e-mail, explicando a temática a ser abordada no encontro do grupo e direcionando alguns focos para a conversa e as trocas não perderem o rumo. Também com o objetivo de dar indicativos para a narrativa escrita, não se restringido apenas a uma temática. Afinal todas iriam narrar suas experiências enquanto estiveram no curso e também alguns fatos da infância na escola; a visão que tinham das professoras que desenvolveram toda a trajetória docente vivida antes da graduação; o que sentiam em relação a mim quando me conheceram virtualmente e como essa relação foi-se construindo durante a trajetória de formação delas, pela minha interação (Fig. 13).



Fig. 13 – O grupo discutindo as narrativas orais no mesmo dia, para após partir para as narrativas escritas.

Para Josso, formar-se é “integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros” (2004, p. 39), sendo estes o psicológico, o psicossociológico, o sociológico, o político, o cultural e o econômico.

Escrevi e li a minha narrativa, a qual está neste trabalho no ponto 1.1, com o propósito de também me expor e dar um exemplo de como no momento de nos narrarmos, também refletimos muito sobre nós mesmas. Já que elas estavam expondo-se, a minha narrativa serviu para eu entender melhor como analisaria a minha prática a partir das narrativas delas.

A análise foi concretizada apenas nas narrativas discentes. O grupo fez uma exposição oral e algumas tinham narrativas escritas, e solicitaram ler para todo o grupo. Só que, ao começarem a leitura também começamos a debater, a opinar e a lembrar de fatos acontecidos muito parecidos em nossas vidas. Por fim, a leitura transformou-se em conversas livres, recheadas de improvisação, escutávamos umas às outras sem criticar a fala de nenhuma das pessoas do grupo. Respeitávamos a história de vida e formação de cada uma e até, em alguns pontos, dávamos risadas sentadas na grama, ao lado de um lago cheio de patos e ao som dos pássaros.

Conforme Josso:

A evolução de cada um na sua própria narrativa é o primeiro indício do movimento dessa prática. A noção de “isto nos faz trabalhar” de um dos participantes exprime, sem dúvida de forma mais explícita, a engrenagem de um processo de reflexão. Cada um tomou consciência de que o trabalho exigido pela narrativa oral tinha posto em movimento um processo de

rememoração e um trabalho de pesquisa das articulações e das suas significações (JOSSO, 2004, p. 147 – *aspas no original*).

Veio à tona a administração de ver como eu conseguia ser afetiva e, ao mesmo tempo, não abrir mão do comprometimento e da rigorosidade. Isso era falado naturalmente como se, ao fazer parte do grupo, não houvesse diferenças: éramos todas mulheres falando de suas trajetórias de autoformação. Naquele momento não existia aluna nem professora e sim, pessoas deixando fluir seus sentimentos e a subjetividade contida nas falas e escritas. Embora o objetivo da pesquisa e narrativas fosse bem claro: eu tinha sido dialógica e instigado a criticidade no meu fazer docente? A resposta foi afirmativa.

Tal prática de autobiografia não é recente. Já o clássico educador Jean Jaques Rousseau a fez ainda na Idade Média, em sua obra chamada Confissões, na qual apresenta sua trajetória e coloca-se, de forma consciente, ao julgamento alheio, mas, de forma autêntica, provoca o mesmo processo a quem o lê. Neste sentido, Rousseau instiga o leitor na seguinte passagem:

Soe a trombeta do júzo final quando lhe aprouver; irei com este livro na mão apresentar-me ao juiz supremo. Direi em voz alta: eis aqui o que fiz, o que pensei, aquilo que fui. Falei, com igual franqueza, do bem e do mal. Nada calei de mau, nada acrescentei de bom, e, se me aconteceu empregar qualquer insignificante adorno, foi tão somente para tapar uma lacuna motivada pela minha falta de memória; posso ter tomado como verdadeiro o que sabia havê-lo podido ser, nunca o que sabia ser falso. Mostrei-me tal qual fui: desprezível e vil, quando o hei sido; bom, generoso, sublime, quando o hei sido: revelei o meu íntimo tal qual como tu próprio o viste. Ser supremo, junta à minha volta a inúmera turba dos meus semelhantes: que eles escutem as minhas confissões, que gemam com as minhas infâmias, que corem com as minhas misérias. Que, junto do teu trono, cada um deles abra, por sua vez, o coração com a mesma sinceridade, e que um só que seja te diga em seguida, se ousar fazê-lo: fui melhor do que esse homem. (ROSSEAU, 2008, p. 6).

É possível perceber, a partir da leitura deste trecho, que Rousseau estava consciente da dificuldade em mostrar aos outros, sem ocultar o lado mau e bom, as fraquezas- processo doloroso- e méritos – salientados com orgulho. E assim como Rousseau, o educador Paulo Freire, embora não tenha conceituado ou explicitado seu apreço pelas narrativas autobiográficas, também escreveu e publicou a sua, em diferentes passagens de livros e especialmente em duas obras dedicadas precisamente à partilha de sua trajetória: *À Sombra desta Mangueira* e *Cartas a Cristina*; *Reflexões sobre minha vida e minha práxis*.

Nestas obras, Freire conseguiu estabelecer forte relação entre sua vida e sua práxis, analisando criticamente a si mesmo e ao seu papel de educador, relacionando seus fazeres e pensamentos aos contextos históricos vigentes, sempre fazendo o movimento ético-epistemológico: pensar, refletir criticamente sobre nossas ações para praticar melhor e, efetivamente, causar transformações partindo primeiro de nós mesmos.

Segundo Freire:

Ler criticamente o que escrevo no momento mesmo em que me acho no processo de escrever me “fala” do acerto ou não do que escrevi, da clareza ou não de que fui capaz. Em última análise, é lendo e relendo o que estou escrevendo que me torno mais apto para escrever melhor. Aprendemos a escrever quando, lendo com rigor o que escrevemos, descobrimos ser capazes de reescrever o escrito, melhorando-o, ou mantê-lo por nos satisfazer (FREIRE, 2003, p. 18 – *aspas no original*).

É na escrita e na (re)leitura que se torna possível refletir, repensar, analisar atos e fatos passados e assim perceber qual a repercussão que tiveram em nossa formação.

Então, a narrativa autobiográfica, torna-se uma metodologia adequada para verificar minha prática pedagógica como professora tutora do CLPD, exercendo a função de educadora, a qual pode ser qualificada como dialógica e mostrar a real contribuição possível de perceber quanto à formação dos estudantes para serem educadores progressistas.

Busquei, nas experiências individuais de quatro acadêmicas, categorias que me possibilitaram aferir e aplicar a qualidade de dialógica à minha prática docente. Isso se justifica ao pensarmos a formação como sendo um processo contínuo e de experiência.

[...] sempre experiencial, do contrário não é formação, pois implica um trabalho reflexivo sobre o que se passou, como foi observado, percebido e sentido pelo sujeito, articulando aqui atividade, sensibilidade, afetividade e imaginação (JOSSO, 2004, p. 45).

Por isso, acredito nelas e utilizo as narrativas, pois, nesta modalidade de escrita, lemos suas histórias de vida, seus limites e possibilidades, algo que os educandos, muitas vezes, nem sabem possuírem e é preciso saber o que fazer com essas escritas.

Os educandos sentem-se importantes e participantes do processo, quando escrevem suas histórias e seus textos autobiográficos e alguém está interessado em

lê-los. Isso é fundamental para eles. Tenho alunas que relataram ter sido eu o responsável por mostrar a elas que eram capazes de estarem num curso superior, pois nem elas mesmas acreditavam que venceriam o primeiro semestre.

Segundo Dominicé, (2010, p. 148) “a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Essa dupla função da abordagem biográfica caracteriza a sua utilização em ciências da educação”.

O professor a distância precisa, a todo o momento, estar motivando, mostrando-se presente e interessado e, fundamentalmente, necessita assumir plenamente os compromissos, refletir sobre sua prática, ser crítico, perceber a realidade do mundo em que vive e do mundo em que vivem os educandos.

Além disso, ir transpondo os limites que lhe são impostos, transformando-se e sabendo-se transformado; estar apto a aprender e repensar seus conceitos; compreender e acrescentar outros saberes, trabalhando horizontalmente. Esse modo de ser educador(a) evita a evasão, tão comum em muitos cursos a Distância, porém, com uma prática diferenciada não fica difícil reverter este fato.

Partindo do questionamento central apresentado, busco subsídios na própria relação pedagógica estabelecida com os educandos para pontuar minhas indagações. Para dar conta de uma análise mais pormenorizada irei selecionar cinco educandos e para tanto, analisarei as narrativas realizadas buscando validar a relação dialógica.

5. Realização da pesquisa

A seguir, apresento excertos das narrativas escritas, comentários feitos por mim e também utilizo embasamento teórico de autores considerados pertinentes para a análise das narrativas, a fim de responder o problema de pesquisa, cujo qual o objetivo geral consiste em analisar minha prática pedagógica, para descobrir se é possível estabelecer o diálogo e a afetividade no CLPD, assim resignificando o processo de formação e autoformação. Isso se justifica visto o processo de ensino e aprendizagem ser mediado por tecnologias nas quais a tutora estava distante espacialmente e inúmeras vezes temporalmente, dos educandos.

Nos trechos da narrativa da aluna designada como Aluna A, onde ela narra momentos da sua vida um pouco antes de entrar no curso, a trajetória vivenciada desde o início no curso CLPD e também como era nossa relação pedagógica virtual e nos momentos dos encontros presenciais. Deixa clara sua postura e comenta objetivamente o que considera adequado ou não sobre minha postura como educadora. *“Através da educação dialógica podemos fazer uma transformação social, pois partiremos das necessidades e conhecimentos da comunidade escolar”*.

A aluna percebe que o diálogo e a educação dialógica provocam reflexão, causam transformação, sendo fundamental conhecer a realidade e o entorno escolar para o diálogo seja possível. É impossível se queremos dialogar para se estabelecer uma relação em que um dite as normas e o outro apenas observe. Na relação dialógica, as pessoas são livres para desejar, cultivar e se encontrar, propiciando a humanização de todos os envolvidos, um compreendendo o pensamento do outro. Para Freire:

A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também o que podem eles. Em situação concreta, alienados, ter esse poder prejudicado (FREIRE, 2005a, p. 93).

A aluna ainda ressalta o que para ela significa relação dialógica:

o professor não chegará como o único que possui conhecimento, todos terão voz e vez. Os feedbacks da professora Adriane eram nesse sentido, no sentido de uma educação dialógica porque nós, alunos, podíamos argumentar, justificar as questões e até mesmo quando atrasávamos as atividades éramos ouvidos e ela levava em conta o motivo do atraso, acontecia uma troca professor/aluno o que criou sem dúvidas um laço de afetividade e confiança, resultando em textos muito sinceros da parte do aluno, pois a professora não restringia a discussão apenas das questões propostas nas tarefas do curso, mas questões sociais e também pessoais, tamanho o vínculo de afetividade criado.

Neste trecho da narrativa, ela, além de ressaltar a educação dialógica, aborda o vínculo afetivo que propiciou a abertura para o diálogo entre a professora e aluna. Para Dalla Vecchia:

Assim como a amorosidade é a característica principal da vida, permeando o universo (Toro, 2002, p. 90), a afetividade em nós está presente em todas as dimensões do nosso ser e da nossa ação. O afeto é o dinamismo que está na origem, no processo, nas estruturas e no significado do conhecimento e de tudo que somos e fazemos (2010, p. 26 – citado pelo autor).

A afetividade, entendida como promotora de emoções facilitadoras da aprendizagem, pode ser estimulada em um grupo social, na medida do equilíbrio entre adversidade do próprio grupo. Ou seja, dadas as diferenças de “dinâmicas humanas” e seus valores intrinsecamente construídos ao longo do tempo, pode-se estimular relacionamentos aceitos como cordialidade, afeição e ética grupal, o que promove a aprendizagem na perspectiva da sócio-interação.

A interação na educação a distância é fundamental para: os laços afetivos irem consolidando-se; demonstrar interesse pelas opiniões dos educandos; dar um toque de informalidade nos feedbacks para além de respostas intelectuais. Quanto ao conteúdo, facilita muito a efetivação do vínculo afetivo e da confiança por parte do aluno, que sente no professor também uma pessoa humana capaz de entender sua realidade e adversidades.

A importância da postura, dedicação, afetividade e do senso de, do outro lado da máquina virtual existir um ser humano e não somente um educador impondo atividades e cobrando resultados cognitivos, é fundamental no processo pedagógico em um curso de formação. Na verdade, sou uma professora afetiva tanto na modalidade a distância, quanto na presencial, essa característica faz parte da minha essência.

Em outra parte da narrativa, a Aluna A aborda a categoria rigorosidade, percebendo que, apesar de termos uma relação pedagógica dialógica e afetiva, nem por isso eu deixava de ser rigorosa em meus feedbacks e jamais me ausentei de minha autoridade de educadora. A liberdade dada não excluía o rigor na cobrança de atividades on-line qualificadas e, muito menos, a necessidade de os alunos saberem que, quando eu era autoritária, não estava adotando uma postura autoritarista, mas sim, exigindo deles o que podiam qualificar. Isso acredito ser respeito aos saberes dos alunos e a certeza de sempre eles poderem qualificar e acrescentar mais nesse saber que se dá com a troca com o outro.

Eram inúmeras as vezes que a professora Adriane colocava questionamentos sobre nossas produções, mas de forma a não nos desvalorizar e sim, incentivar a pesquisa, a busca pelo conhecimento, por esse motivo, lembro que um “parabéns” em um feed da professora Adriane era comemorado por nós e com certeza era resultado de esforço da parte dos alunos na busca de conhecimento.

Rigor, para Freire, é diferente de rigidez e de autoritarismo. Segundo ele, “o rigor vive com a liberdade, precisa da liberdade” (FREIRE, 1986, p. 98 *apud* STRECK). A Aluna A relatou um episódio em que precisaram utilizar o recurso de mensagem instantânea disponível no Moodle. Enviaram-me uma mensagem de dúvidas e eu prontamente respondi, pois estava online, e foi assim narrado pela aluna:

Encontrei na professora Adriane uma profissional comprometida com a aprendizagem do aluno, mas sem perder a delicadeza, cobrava sem esquecer-se de elogiar o que havia sido satisfatório. Lembro perfeitamente, nos primeiros dias estava eu e uma colega no pólo universitário, enviamos uma mensagem com dúvidas e quase que de forma instantânea a professora Adriane respondeu, não era MSN, nem sabíamos desse recurso, e assim sucedendo, tínhamos a sensação de termos na professora Adriane uma professora presencial.

Ser professora a distância da turma do Pólo de Herval, onde a experiência dessa modalidade era nova tanto para mim quanto para eles, representou um compromisso pessoal enorme, pois estava responsável por um grupo de 50 educandos, sendo a mediadora dos conteúdos. Era eu quem tirava as dúvidas, eram relatados a mim os problemas enfrentados seja nas questões do curso, seja nos problemas vivenciados no cotidiano de suas vidas. Eram seres humanos distantes

de mim geograficamente, mas, ao mesmo tempo, a nossa interação constante e o compromisso que eu sentia em relação a eles nos deixava muito próximos.

Eu tinha consciência do papel exercido pela minha docência e quanto o fato de ser crítica, reflexiva, comprometida com eles, suas realidades e adversidades era primordial para meu trabalho dar certo, ser produtivo e proporcionasse a relação pedagógica dialógica que eu tanto almejava. Com ela haveria uma transformação social, intelectual, política na turma e eles perceberiam seu papel no contexto social em que estávamos inseridos. Eu, primeiramente, tinha de ter consciência do meu papel social como educadora em um curso de formação de professores. Conforme Freire, “O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto” (2007b, p. 15).

Neste momento da narrativa, a Aluna A se posiciona em relação ao conhecimento: ele não deve vir de cima para baixo, isto é, deve dar-se em uma relação horizontal e não vertical. Ela entende não podermos iniciar o processo de educação fazendo uma espécie de invasão cultural, sem saber previamente os conhecimentos dos educandos, sem conhecer a realidade deles.

Hoje posso perceber a educação como uma troca de conhecimentos e experiências, não de uma forma utópica e que me parece ainda impossível, mas uma troca concreta na qual construímos conhecimento em conjunto. E isso só pode acontecer se acontecer um movimento de pesquisa sobre a vida real da comunidade escolar; acontece quando o professor valoriza os alunos e se despe do olhar preconceituoso, de cima para baixo. Uma das minhas descobertas neste curso é de que durante a pesquisa devemos enxergar as questões do ponto de vista dos pesquisados, não adianta chegarmos querendo resolver um problema que nem foi descoberto como problema pela comunidade.

Percebe-se que a aluna tem consciência do valor da troca de saberes entre educando e educador, sendo de suma importância a valorização, por parte do educador, dos conhecimentos pelos alunos já possuídos e acumulados através de vivências, do seu contexto social e cultural. Eles visualizaram como é fundamental conhecer a comunidade onde estão inseridos para dar significado ao que pretendem ensinar.

Segundo Freire (2007, p. 30):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas muito maior com a

morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2007, p. 30 – *aspas no original*)

A Aluna A já está consciente, já perdeu a consciência ingênua e já tem criticidade para perceber que os problemas da comunidade podem e devem ser discutidos na educação formal e fazer relação com o contexto social onde os educandos estão inseridos. Já se percebe poder a educação sim, causar transformação na realidade vivenciada pelos alunos a educação não é neutra, mas muito política.

Essa Aluna A conclui sua narrativa demonstrando a importância da pesquisa na educação, por perceber que o papel do educador, além de mediar conteúdos básicos e obrigatórios, precisa ser instigador, questionador a fim de tornar o aluno crítico e reflexivo para se capaz de partir para o embate da docência embasado em argumentos sólidos, teóricos. Também se tornar um educador crítico, reflexivo e não passar neutro na formação dos alunos que irá educar.

Os meus avanços no curso e que serão levados para minha vida profissional ocorreram com certeza, pelos questionamentos das professoras, me provocando a argumentar o meu posicionamento, embasar as minhas conclusões, ler, pesquisar, organizar as ideias e refletir. E estes estão sendo os caminhos para a nossa construção do conhecimento e que postura irei escolher após minha formação no curso de Pedagogia.

A educanda tem plena consciência da função social da educação e das ações docentes que selecionará para sua escolha de conceituar educação e postura. Valorizou os momentos de pesquisa, de coleta de dados do entorno da escola e da comunidade onde iria atuar ainda como estagiária. Demonstra postura firme em relação à sua futura profissão de docente.

Conforme Freire:

Práxis na qual a ação e reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe (FREIRE, 1992, p. 80).

Passo agora para a análise da narrativa da Aluna B. Nesta parte da narrativa, ela escreve sobre a importância do apoio, incentivo, motivação, principalmente em vários momentos difíceis que as alunas precisaram enfrentar.

Penso que apoiar, incentivar e motivar uma turma de alunos faz parte do meu amor pela profissão e também pelo amor dedicado ao ato de ensinar, de mediar e consequentemente, pelo amor nutrido pelos meus alunos. Aluna B comenta:

Quando iniciamos a percorrer um trajeto onde os objetivos são conquistados pouco a pouco, o valor da conquista é maior. Quando temos alguém que nos apoie nos momentos difíceis, o prazer em dividir o troféu torna-se mais agradável, é o “alvo do sucesso”. Falar da professora Adriane Arriada é tão prazeroso quanto degustar um bom chocolate. Além de uma excelente profissional, foi nossa incentivadora durante muitos momentos difíceis.

Quando trago o tema amor, utilizo-o no sentido abrangente do significado da palavra amor: afeição profunda, zelo, cuidado. Durante toda a minha trajetória neste curso, com essa turma, procurei sempre zelar por eles, cuidar para não se desviarem do caminho a ser percorrido. Justamente por ter consciência de haver muitos obstáculos a serem ultrapassados, nunca poderia deixar brecha para a desistência. Conforme Erich Fromm:

Sem amor, a humanidade não poderia existir um só dia. Contudo, se chamarmos “amor” a realização da união interpessoal, poderemos encontrar-nos em séria dificuldade. A fusão pode ser obtida de diversos modos e as diferenças não são menos significativas do que aquilo que é comum às várias formas de amor. Devem ser todas chamadas amor? Ou devemos reservar a palavra “amor” somente para um tipo específico de união, aquele que tem sido a virtude ideal para as grandes religiões humanísticas e sistemas filosóficos dos últimos quatro mil anos de história ocidental e oriental (FROMM, 1958, p. 28 – aspas no original).

Neste momento da narrativa, a aluna expõe que, além de eu várias vezes indicar, através do feedback, que a atividade precisava ser refeita, neste “puxão de orelha”, usando o termo que ela utiliza, além de eu não perder a rigurosidade necessária a um professor, eu também não precisava abrir mão do meu jeito afetivo para exigir a qualificação da atividade.

Escrita da Aluna B:

Quando iniciamos, o curso tudo era novo e muito diferente de nossa realidade, ou seja, iniciamos um curso a distância, os educadores nos auxiliavam através de mensagens. Para mim foi muito difícil, além de iniciar um curso de que eu não gostava, estava fazendo apenas para obter um diploma, precisava lidar com a situação de tirar dúvidas e me relacionar com professores que não fazia ideia de quem eram. Com o decorrer dos dias, a troca de informação entre educador/educando foi se intensificando. A ideia de ter apenas um diploma foi lapidando-se, pois eu havia encontrado alguém que, mesmo sem me conhecer, elogiava meu potencial, incentivava, “puxava a orelha” com carinho quando necessário e, ao mesmo tempo, estava ali de braços abertos para nos dar colo.

Ela justifica assim o pensamento de o professor não ser superior, melhor ou mais inteligente, porque domina conhecimentos que o educando ainda não vence, mas é, como o aluno, participante do mesmo processo de construção da aprendizagem. Segue sua análise, colocando como absolutamente necessário o rigor metódico e intelectual que o educador deve desenvolver em si próprio, como pesquisador, sujeito curioso, buscando o saber e o assimilando de forma crítica, não ingênua, com questionamentos. Ele orienta seus educandos a seguirem também essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social. Segundo Freire:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua capacidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (2007a, p. 26 – *aspas no original*).

Foram várias as vezes em que eu me questionava se estaria conseguindo realmente ser uma educadora dialógica, comprometida, afetiva e, mesmo assim também rigorosa e exigente com os educandos. É complexo o processo de se autocriticar, de se autoanalisar, não raro, é inútil tentar. Para conseguir conhecermos a nós mesmos, precisamos de um desprendimento de coisas arraigadas em nosso ser desde a infância.

Por vezes eu pensei que não ia conseguir, por várias vezes eu recorri ao lema do filósofo Sócrates “Conhece-te a ti mesmo”, para tentar mergulhar em mim mesma e saber se estava realizando a prática docente que eu almejava. Mas, diante das narrativas e conversas com as alunas, pude perceber estar, com certeza, fazendo a práxis que eu objetivava desde o início do curso e da pesquisa.

Na próxima escrita da Aluna B, ela afirma que, antes de nossa interação virtual, ela considerava estranho criar o vínculo afetivo sem conhecer pessoalmente o educador, mas nossas interações virtuais foram tão intensas e comunicativas que a aluna foi mudando sua concepção de comunicar-se com um educador virtualmente para depois conhecê-lo pessoalmente na aula presencial. Tanto isso ocorreu que,

quando fui a primeira vez a Herval, era como se nós tivéssemos aula presencial sempre, a intimidade, a cumplicidade eram visíveis e possíveis.

Fala da Aluna B:

É tão complexa a ideia de criar afeto por alguém sem a conhecer pessoalmente, apenas por contatos a distância. Essa ideia é compreendida equivocadamente por muitos. Podemos criar afeto por alguém sem antes conhecê-la. Essa afirmação tornou-se verídica entre uma educadora comprometida com seu trabalho e uma turma novata em educação a distância.

A afetividade e a cognição são complementares no processo da evolução psíquica. Ambas são permeadas por funções definidas e integradas, devendo ser consideradas na prática docente. Um educador cativa seus educandos comunicando suas emoções, deixando claro não ser somente ele o possuidor do saber, que é preciso a troca e arriscar-se em busca da educação transformadora. Na educação a distância, é essencial considerar as diferentes dinâmicas humanas na criação dos desafios investigativos individuais e colaborativos, partindo-se, sempre que possível, das motivações emocionais das pessoas e do grupo considerado.

A pesquisa sistemática ainda comprovará aquilo já conhecido empiricamente de longa data em educação: é mais gostoso aprender (e ensinar) com quem a gente tem maior afinidade, comunicação, tanto na educação presencial quanto na EaD.

Segundo Fialho:

Por outro lado, notamos que a capacidade cognitiva está diretamente relacionada à função biológica, indicando limites para a aprendizagem, ou seja, é a articulação entre o biológico e o cultural que dá origem ao conhecimento e permite elaborar o que vemos, pensamos e podemos explicar a respeito do mundo por meio de um processo pedagógico sustentado em três fundamentos básicos: o histórico, o afetivo e o estético. (FIALHO, 2001, p. 263).

Embora eu tenha optado por três categorias em meu trabalho de pesquisa, nas narrativas das alunas apareceram outras que considerei pertinente para trazer ao texto e fazer alguns comentários. A Aluna B trouxe a categoria “conscientização” que considero bastante forte na obra de Freire, pois um dos objetivos do autor na maioria de suas obras é conscientizar os oprimidos, educandos e educadores. Eu não poderia deixar de comentar essa categoria, apesar de não a ter mencionado.

Na próxima escrita da Aluna B, ela aborda as categorias afetividade, comprometimento e conscientização quanto a perceber o seu papel social e político em seu cotidiano, no contexto em que está inserida.

A escrita da Aluna B diz;

Quando o encontro presencial aconteceu a afinidade que já estava sólida só aumentou. Esse comprometimento com a formação de educadores e a clareza que nos auxiliava fez com que meu posicionamento diante do gosto pela pedagogia se transformasse. Posso afirmar sem dúvida alguma que “você” conseguiu aprofundar minhas vivências, lapidar minha forma de estar inserida em minha realidade de uma forma que nem eu mesma sabia que poderia acontecer.

Somente ocorre a possibilidade de existir a consciência do “eu” quando existe o “outro”. Se o mundo é um local onde o sujeito está agregado pela circunstância, este sujeito necessita ter a capacidade de percebê-lo e com ele interagir conscientemente. Ele é parte do todo e pode modificar o todo e entender que o todo também o constitui e o forma enquanto sujeito pertencente ao todo. Para Freire:

*A consciência do mundo constitui-se na relação com o mundo; não é parte do eu. O mundo enquanto “outro” de mim, possibilita que eu me constitua como “eu” em relação com “você”. A transformação da realidade objetiva representa exatamente o ponto a partir do qual o animal que se tornou humano começou a “escrever” história. Isso teve início no momento que as mãos, liberadas, começaram a ser usadas de maneira diferente. À medida que essa transformação tinha lugar, a consciência do mundo “contatado” ia-se constituindo. Precisamente essa consciência do mundo, tocado e transformado, é que gera a consciência do eu. (2005b, p. 32 – *aspas no original*).*

Nesta parte da narrativa, a Aluna B narra que, a partir de suas vivências ela tem consciência das transformações causadas no decorrer de seu processo de formação. Percebe isso ao se posicionar perante os outros e a vida, o mundo, sabendo argumentar sobre assuntos em que antes se sentia insegura. Descobriu em si mesma a vontade e o compromisso do que é ser educadora e isso estar atrelado ao comprometimento de despertar a vontade de saber mais nos outros sujeitos. Acredito que essa maturidade e transformação se deve aos diálogos que não foram poucos durante nossas interações, tanto no ambiente virtual, como nas aulas presenciais.

Adiante na escrita da Aluna B diz:

Traçando uma linha do tempo em minhas vivências posso ver e sentir o resultado da transformação. Se hoje tenho uma escrita que vem se aprimorando em relatos, um posicionamento firme nas decisões, encaro a realidade vendo sempre pelo lado positivo das situações e consigo falar em público e expor minhas ideias e convicções, sou grata a você por ter-me

ajudado a despertar dentro de mim a vontade de mudança e o compromisso de despertar no próximo o desejo do saber.

A educanda B reflete e percebe o seu avanço desde o dia do ingresso no curso CLPD e se posiciona como educadora comprometida com a mudança na educação que é o comprometimento fundamental nessa profissão escolhida por ela. Nessa escrita também percebo a importância que tive como mediadora de saberes em um processo de aprender e ensinar, enfim, um movimento de troca constante tanto de conhecimento acadêmico, quanto de vivências cotidianas pessoais. A educanda sabe do seu papel diante da sociedade e que um professor tem o dever de instigar no outro o desejo de saber mais.

Para Capra:

A exigência de tornar o aluno um competente produtor do seu próprio conhecimento implica valorizar a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento e, para tanto, exige que o professor reconstrua a prática conservadora que vem desenvolvendo em sala de aula. Os ambientes educativos devem ter como foco central a autonomia, a criatividade e o espírito investigativo. Com esse desafio presente, o professor precisa optar por metodologias que contemplem o paradigma emergente, a partir de contextualizações que busquem levantar situações-problema, que levem a produções individuais e coletivas e a discussões críticas e reflexivas, e, especialmente, que visem à aprendizagem colaborativa (CAPRA, 1996, p. 56).

A abordagem progressista tem, como pressuposto central, a transformação social, o desenvolvimento da criticidade, a conscientização da necessidade de instigar o diálogo, a discussão coletiva e a participação crítica e reflexiva dos educandos, objetivando assim que, nos cursos de formação, se constituem professores atentos a uma aprendizagem significativa e com poder de instigar a curiosidade por saber mais.

A seguir, trago a narrativa da Aluna C relatando que, ao entrar no curso CLPD sentiu muita dificuldade, pois além de não saber lidar com as ferramentas do computador, não acreditava que poderia aprender, estando distante do professor, como solicitar auxílio, sanar dúvidas apenas nas aulas presenciais semanais quando teria contato com as tutoras presenciais. Mesmo assim, quem dava o feedback no ambiente virtual era a tutora a distância. Com o tempo e metodologia adotada pela tutora a distância, a ansiedade e angústia foram dissipando-se conforme narrado pela aluna.

A escrita da Aluna C diz:

Quando comecei meu Curso de Licenciatura em Pedagogia, assim como todos os alunos, naquele primeiro momento, também me senti perdida, essa história de termos professores “pelo computador”, fazia eu me sentir ainda pior [...] No começo realmente foi difícil, falo unicamente por mim, é difícil, conversarmos, tirarmos nossas dúvidas, pedir ajuda a alguém com quem não se teve um contato visual (olhar nos olhos). Ao saber o comprometimento, eu queria me sentir uma aluna de “verdade” e confesso não via uma possibilidade disso acontecer em um curso a distância. Hoje vejo o quanto minha visão estava distorcida naquele momento, eu não acreditava no meu comprometimento, imagina no comprometimento de professores que eu sequer conhecia. Mas para minha sorte, ou para sorte de nosso Curso de Licenciatura, surgiu uma sintonia muito interessante entre nós, acadêmicos e professores, depois de poucos e complicados contatos (digo complicados, porque lidar com o ambiente virtual, e para muitos, o próprio computador) tudo era novo.

É normal o “medo” do novo que a Aluna C sentiu, assim como outros da turma. Muitos nem sabiam como lidar com um computador, tinham muitas dúvidas de como seriam as primeiras atividades, a interação com os professores e no início tudo era novo para mim também. Eu tinha o desafio de integrar a tecnologia com a vida o tempo todo, o real e o virtual. Precisava transmitir segurança para a turma, era urgente eu buscar estratégias para interagir o mais rápido possível para os alunos não perderem o interesse pelo curso e perceberem que mesmo a distância, eu estava ali presente, trocando ideias, disponibilizando-me para que, aos poucos, eles fossem adaptando-se à nova modalidade de ensino.

As primeiras interações foram sempre no sentido de acalmá-los, pois eles seriam capazes de dominar a máquina e eu estava do outro lado sempre pronta para ajudá-los, passando segurança e profissionalismo para enfrentarem o novo desafio e se permitirem novas possibilidades de aprendizagem. Segundo Moran:

Desenvolver processos de comunicação cada vez mais coerentes e autênticos, até onde for possível, principalmente comigo mesmo. Procurar ser autêntico e compreensivo. Autêntico significa que vou aceitando o que percebo sobre mim mesmo, como o percebo, aceitando meus limites atuais, apoiando-me e procurando avançar até onde me for possível em cada momento, no ritmo que me for possível. Se eu não me aceito, muitos não me aceitarão. Muitos vivem em função da aceitação dos outros: se o outro gosta de mim, eu estou feliz; se me critica, desmorono. Aprenderei mais e me realizarei mais se parto da aceitação profunda pessoal e não só da social; e se desenvolvo o prazer de aprender e o prazer de viver. Somos os profissionais da aprendizagem, e que exemplo damos se não sabemos aprender o principal, que é aprender a viver? Todos podemos aprender o tempo todo, podemos transformar nossa vida em um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem (MORAN, 2001, p. 43).

A próxima escrita da Aluna C apenas ratifica o posto acima: o enfrentamento do medo, a aprendizagem de forma nova fazendo parte do cotidiano da aluna e a

certeza de não por ser a distância, é que desistiria do curso. Os vínculos já começavam a se formar, a Aluna C tomava consciência que a relação com a tutora seria horizontal.

[...] era um ciclo que começava a partir daquele curso, um aprendizado que não imaginávamos e que foi se tornando essencial para nossa permanência no curso, e então, após alguns contatos, descobrimos que era possível debatermos assuntos quaisquer, ter um bom entendimento do que era proposto, rediscutir através de conversas virtuais e feedback.

Pelo trecho escrito a aluna estava começando a perceber que, na modalidade do ensino a distância também podia acontecer interação, troca, debates. Ela tomava consciência das várias possibilidades de aprender virtualmente, discutir e rediscutir temas e conteúdos através dos feedbacks dados no ambiente virtual a respeito de suas atividades e de através dos fóruns, podermos discutir coletivamente diversos temas sobre educação.

Eu tinha o dever e a responsabilidade de fazer os alunos se sentirem à vontade no ambiente virtual, se posicionarem, dialogarem. Eu tinha o dever de incluir todos nas discussões virtuais. Segundo Lévy, “A hospitalidade consiste em atar o indivíduo a um coletivo. Contrapõe-se inteiramente ao ato de exclusão. O justo inclui, “insere”, reconstitui o tecido social” (1998, p. 27 – *aspas no original*).

Na educação a distância é preciso ter sensibilidade e perceber quando alguns alunos da turma ainda não se sentem adaptados e encorajados a se expor nos fóruns de debates, pois neles todos os alunos da turma podem ler o que o colega escreve. Para MORAN:

Há fóruns gerais, para todos e podem também ser organizados em grupos, para discutir assuntos específicos e facilitar a interação. Os fóruns de grupos podem ser abertos a todos ou só para cada equipe, dependendo do grupo e da atividade. O importante é que os grupos participem, se envolvam, discutam, saiam do isolamento, um dos grandes problemas da educação a distância até agora (MORAN, 2003).

Quando sentia que alguns alunos não postavam em fóruns, eu partia para as mensagens instantâneas, incentivando e explicando que sua postagem poderia encorajar outros, fazendo o debate sobre o tema proposto ficar acirrado para todos participarem e assim acontecer a aprendizagem.

Isso porque o ensino e aprendizagem se dão nas discussões, na troca de saberes e no diálogo. Eu não podia deixar que nenhum aluno se sentisse excluído

no ambiente virtual. Depois de receber minhas mensagens, eles se sentiam mais seguros, a postagem em um fórum coletivo era como uma fala em público no ensino presencial e, aos poucos, o medo e a insegurança iam se dissipando.

Nesta parte da narrativa a Aluna C relata como se sentiu em nosso primeiro encontro presencial:

Nosso primeiro encontro presencial aconteceu três meses depois do começo do curso, e quando aconteceu, parecia que já conhecíamos as professoras, e já conhecíamos mesmo, apenas ainda não tínhamos tido esse encontro, mas o envolvimento afetivo, o respeito e o comprometimento já existiam. Minha primeira professora a distância foi à professora Adriane, (digo professora a tratar, a dar retorno por feedback) e é impossível falar sem sentir saudades, tenho certeza que, se não fosse por ela, eu teria desistido do curso, no segundo semestre. Ela estava sempre presente com uma disposição incondicional para qualquer questionamento, estimulava nosso crescimento com diálogo, fazia com que entendêssemos os detalhes de cada atividade proposta, repensássemos em nossa prática de EaD que não havia começado no curso, mas era parte de nosso cotidiano.

O encontro presencial ocorria a cada dois meses, mas, por circunstâncias funcionais, às vezes demorava até três meses, por isso nossa interação virtual se intensificava, por conversas no MSN, troca de mensagens e correção de atividades através dos feedbacks. O curso em que trabalhei era semipresencial, então tínhamos a interação virtual e os encontros presenciais, como narra a Aluna C: *“Quando nos encontramos pessoalmente pela primeira vez, nos abraçamos, conversamos, tivemos a aula presencial como se estivéssemos juntas presencialmente o tempo todo”.*

O encontro presencial é importante, mas o vínculo afetivo e o diálogo já existiam, nós já sabíamos quem era quem, eu já conhecia a personalidade de cada um, a habilidade em usar as ferramentas virtuais, as ansiedades, então ficava mais fácil eu planejar a aula, pois conhecia de antemão em que a turma estava frágil e quem da turma precisava um acompanhamento maior ou uma conversa mais diretiva sobre determinado problema já diagnosticado na interação no ambiente virtual. Conforme Freire:

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo (FREIRE, 2007a, p. 97).

Na educação a distância é fundamental a interação, cativar os alunos e dar-lhes a segurança necessária para eles não se sentirem sós e sem orientação. Apesar da distância geográfica e também do apoio das tutoras presenciais, em muitos momentos estão em casa, com dúvidas e ansiedades, por isso sempre abusei muito das ferramentas virtuais, como mensagens instantâneas. Fui diversas vezes nos fóruns incitar a discussão e sempre me coloquei disponível em todos os momentos, até mesmo naqueles quando os alunos não estavam no Pólo.

Eu deixava claro ser a nossa distância apenas geográfica e isso jamais interferiu no processo de aprendizagem deles, inclusive estava disponível também para desabafos pessoais. Foi assim que se fortaleceu o vínculo afetivo, aos poucos passando a ter uma prática dialógica com os alunos. Sempre procurei seguir uma posição horizontal em relação a eles, ficava claro para eles que fazíamos uma parceria, uma troca, ambos os lados ensinavam e aprendiam. Segundo Fromm:

A mais importante esfera de dar, entretanto, não é a das coisas materiais, mas está no reino especificamente humano. Que dá uma pessoa a outra? Dá de si mesma, do que tem de mais precioso, dá de sua vida. Isto não quer necessariamente dizer que sacrifique sua vida por outrem, mas que lhe dê daquilo que em si tem de vivo; dê-lhe de sua alegria, de seu interesse, de sua compreensão, de seu conhecimento, de seu humor, de sua tristeza — de todas as expressões e manifestações daquilo que vive em si. Dando assim de sua vida, enriquece a outra pessoa, valoriza-lhe o sentimento de vitalidade ao valorizar o seu próprio sentimento de vitalidade. Não dá a fim de receber; dar é, em si mesmo, requintada alegria. Mas, ao dar, não pode deixar de levar alguma coisa à vida da outra pessoa, e isso que é levado à vida reflete-se de volta no doador; ao dar verdadeiramente, não pode deixar de receber o que lhe é dado de retorno (1958, p. 63).

Na escrita abaixo da Aluna D, ela demonstrou que seu sonho não era cursar Pedagogia, desabafava comigo por mensagens instantâneas, só querer o diploma, pois não gostava das atividades, de escrever textos, enfim estava “aguentando” o Curso para ter um Diploma de Ensino Superior. Eu dialogava com a aluna que estranhava ela não estar gostando do Curso, pois apresentava atividades muito boas, posicionava-se bem, era crítica em suas indagações, questionava bastante acerca dos conteúdos e se por acaso um feedback atrasava, era a primeira da turma a postar no fórum de reclamações e dúvidas seu descontentamento.

Fala da Aluna D:

Pedagogia não era o meu sonho, estava mais para meu pesadelo, porém se hoje estou chegando ao final desse curso (CLPD) agradeço a você, professora Adriane, pois durante nossos diálogos sempre pude me abrir,

sabia que jamais deixaria de me cobrar, mas também tinha em você uma pessoa que eu podia confiar e discutir, construindo novos saberes.

Por mais que eu acreditasse no potencial da aluna, eu não podia interferir na escolha do futuro profissional escolhido por ela, eu elogiava suas atividades por que eram muito bem feitas, ela tinha potencial, mas eu a deixava à vontade para decidir se queria ficar até o final do curso ou não, e ouvia com atenção seus desabafos sobre seu descontentamento pois tínhamos uma relação horizontal, ela sentia-se à vontade de dizer o que sentia. Segundo Freire:

*Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que eu faço e o que digo, que me encontro com eles e com elas (2007b, p. 135 – *aspas no original*).*

No decorrer da trajetória da Aluna D, as contrariedades que ela sentia, foram-se dissipando, ela tinha ideias equivocadas quanto ao ser educador e passou a perceber, durante o contato com os alunos nos vários estágios que realizou, desde o início do curso que o homem é um ser inacabado, e que cada aluno é singular, com necessidades diversas e o que o aprender é infinito.

Escrita da Aluna D:

A cada passo dado fui me lapidando e passei a perceber que o professor/educador não é um ser acabado, mas sim um ser em eterna construção e mesmo que este estude a vida inteira será permanente inacabado. No meu entendimento o educador cursava a faculdade e estudantes. Porém passado quase quatro anos percebo que cada aluno se difere do outro, que em uma turma com vinte educandos, por exemplo, estava pronto para entrar na sala de aula e atender seu público alvo, os, existem maneiras diversas de trabalhar e cada um exige ou necessita de uma forma própria de ensinar e aprender.

Foi durante o primeiro estágio que a Aluna D, descobriu que realmente queria educar, apaixonou-se pela profissão, ao dar aulas numa turma de EJA, e perceber o quanto aquelas pessoas necessitavam do auxílio dela para qualificarem suas vidas, para aprenderem a ler, já que, só sabiam ler o mundo através das vivências como sujeitos atuantes no cotidiano de seus afazeres. Segundo Freire:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical e diante do mundo. Minha

franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (2007a, p. 50 – *aspas no original*).

Ainda comentando a narrativa da Aluna D, é possível perceber as categorias elencadas por mim na pesquisa, a aluna descreve a densidade de uma educação dialógica, crítica, formando um sujeito com opinião e que essa formação depende da atuação do educador, da escolha do seu fazer, de sua intenção de ser um educador progressista e transformador. Escreve também sobre amor, comprometimento e respeito e a importância do educador ouvir os alunos, provocar debates críticos, não precisando necessariamente que educador e educando concordem sobre os temas debatidos, e que essa discussão provoque reflexões, tornando-se uma relação dialógica.

Escrita da Aluna D:

Sem dúvida a educação é uma arma para transformar o mundo, em sala de aula o professor tem a escolha de desenvolver o ser crítico ou não, o ser pensante, com opinião própria. Depende da atuação do professor e da sua intencionalidade em querer fazer com que o aluno cresça e se sinta ativo na sociedade. Para tanto, é preciso amor e comprometimento com a prática a ser desenvolvida, pois o educador necessita ouvir o educando, abrir espaço para debates construtivos onde o princípio básico seja o respeito. Fato esse, que ocorreu muito durante nossa trajetória no curso LPD, diversas vezes nos vimos em debates eu e a professora Adriane, mas sempre com respeito e uma ouvindo e refletindo sobre o que a outra falou, para mim isso é diálogo.

Lendo e analisando a narrativa da Aluna D, percebe-se a transformação na concepção da aluna transformada no decorrer do percurso no Curso CLPD e pouco a pouco a influência de nossas conversas causando a diferença em sua decisão de seguir no curso, demonstrando a fundamentalidade do diálogo na educação e dar-se conta que ele existiu em nossas interações. De acordo com Oliveira:

Podemos inferir que uma prática dialógica genuína só é viável quando todos os homens, independente de seu status sócio-político-econômico-cultural, podem livremente dizer a sua palavra. Por outro lado, essa prática só pode ser concretizada na medida em que o homem, individualmente, aceita sem nenhum constrangimento externo os novos desafios oriundos da interioridade do outro, o que requer revisões contínuas de si mesmo e de sua percepção da realidade (1996, p. 18).

Continuando os comentários trazidos na narrativa da Aluna D, ela aborda sobre o vínculo afetivo estabelecido entre nós, educadora e educanda, e que nossas interações no ambiente virtual fizeram muita diferença para que ela se tornasse uma

pessoa crítica perante o contexto onde vivia e também sobre a educação, sociedade. Ainda escreve sobre minha postura docente, permeada por respeito e carinho pela turma, contribuiu para que o vínculo de amizade e afetividade fosse possível.

Escrita da Aluna D:

O carinho e a amizade construída durante esta caminhada fizeram toda a diferença, porém acredito, que o fundamental para eu me tornar uma pessoa crítica diante do mundo e da sociedade, foi a postura da professora Adriane, sempre nos transmitindo carinho e respeito, dessa forma, abriu-se o espaço para que pudéssemos ouvi-la e debater antes mesmo de conhecê-la pessoalmente, e mesmo assim criar um laço afetivo de muita amizade.

Confirmo conforme a escrita da aluna, nossa interação no ambiente virtual, foi muito intensa, eu estava sempre comprometida com a aprendizagem deles, por ser também para mim, uma experiência nova a de tutora a distância. Por isso fiz tudo que estava ao meu alcance, para que a distância não fosse empecilho para estabelecer nossos vínculos, tão almejados por mim, eu me sentia totalmente responsável pela formação pedagógica da turma. Conforme Fromm:

Cuidado e preocupação implica outro aspecto do amor: o da responsabilidade. Hoje em dia, muitas vezes se entende a responsabilidade como denotando dever, algo imposto de fora a alguém. A responsabilidade, porém, em seu verdadeiro sentido, é ato inteiramente voluntário; é a resposta que damos às necessidades, expressas ou não expressas, de outro ser humano (1958, p. 28).

Finalizando a análise da narrativa da Aluna D, comento uma escrita que não fez parte da análise, mas que pela grande profundidade se torna importante neste momento. Em sua narrativa apresenta como eu poderia conhecê-la mais do que ela mesma? Pois na metade do curso ela estava apaixonada pela docência e escolheu ser uma professora, isto é, uma Pedagoga e abriu mão da desistência do curso, formando-se com a turma.

6. Para onde aponta meu olhar

Início esta seção do texto revelando algumas inquietações em relação ao caminho percorrido, inseguranças, certezas e incertezas e certamente revelo respostas as quais com a pesquisa fui buscar com a pesquisa.

Logo após começar o mestrado, fui transferida de Pólo: era tutora no Pólo de Herval e passei a ser pesquisadora II, no Pólo de Arroio dos Ratos. Esta troca causou-me angústia, pois eu justamente estava no início de um processo longo de pesquisa e seria mais fácil continuar no Pólo da pesquisa. Mas enfim, na verdade, isso não mudou nada, no final encontrei outras respostas que nem procurava e foram fundamentais enquanto pesquisadora. O meu vínculo com Herval tinha-se solidificado tanto que os dois anos de tutoria lá não fizeram diferença na hora da pesquisa e dos encontros. Pelo contrário, matávamos a saudade.

Foi difícil optar pela metodologia de pesquisa, pois embora eu tivesse a certeza de querer trabalhar com narrativas, eu não tinha certeza se as alunas iriam sentir-se à vontade para fazermos o processo todo, incluindo a formação do grupo, as narrativas orais e as escritas. Realmente é complicado narrar sua trajetória num curso de formação e ter de se posicionar em relação à tutora que fez o acompanhamento.

Eu fui muito direta na hora de explicar como seria a pesquisa, inclusive as deixei à vontade para narrar pontos negativos da minha prática, pois ninguém é perfeito, porque eu seria? O meu medo não era enfrentar as críticas que pudessem vir nas narrativas e sim, o silêncio de algumas participantes em não narrar a parte negativa de minha prática pedagógica.

Mas, durante o primeiro encontro, começamos a conversar, fomos ficando muito à vontade e a cada fala de uma aluna o processo ficava mais natural. No início algumas tímidas, eu um pouco ansiosa, mas o tempo que passamos juntas foi muito produtivo. Trocar experiências e ouvi-las falando sobre mim. Elas diziam que ser por estarem na minha frente que estavam elogiando minha prática. Já há haviam conversado em outros momentos do curso e diziam o que realmente queriam dizer.

No entanto, penso que se toda a turma tivesse escrito narrativas, talvez houvesse algumas críticas. De modo algum eu as consideraria negativas, mas sim, parte de um processo, pois eu também estava naquela trajetória de formação a distância pela primeira vez.

Eu quis analisar minha prática pedagógica mesmo sabendo ser dialógica. Com certeza posso afirmar, pela análise das narrativas, que o vínculo afetivo criado facilitou e abriu as portas para o diálogo. Não trouxe para a pesquisa nem teria como, todas as interações ocorridas nos dois anos de tutoria em Herval. Não tenho a pretensão de achar que, em todas as turmas, em outros cursos ou até no mesmo, eu receberia as narrativas com as mesmas escritas comprovando nossa relação dialógica. Mas acredito que as quatro alunas, por serem adultas, possuem uma forma de se posicionar criticamente desde o início do curso, inclusive para reclamar de refazer atividades, questionar sobre vários temas, pois o ambiente virtual tem espaço para esse tipo de postagem.

Portanto considero ter respostas para as questões que buscadas na pesquisa e as apresento a seguir:

- Foi possível estabelecer uma prática pedagógica permeada pelo diálogo, evidenciando que o vínculo afetivo criado ainda é carregado de laços fortes.
- A interação estabelecida com os alunos no ambiente virtual pode ser considerada dialógica entre tutora e alunos, propiciando uma formação que contribua para seu processo de autoformação. Ela possibilitou formar educadores críticos e dialógicos comprometidos com seu fazer pedagógico.
- Identifiquei, pela análise das narrativas que, ao escrevê-las, o educando reflete sobre sua formação, percebe quais características da sua trajetória de formação deve qualificar ou ressignificar. As narrativas orais e escritas contribuem para identificar se houve a construção do pensamento crítico e a problematização através do diálogo e de como este ocorre na modalidade de ensino a distância.
- Ratifico ser fundamental buscar a relação pedagógica baseada no diálogo e afetividade, pois a troca de saberes entre tutor e educandos deve proporcionar um processo de formação e autoformação qualificada para a educação na atualidade, seja a distância ou presencial. Eu consegui atingir

esses objetivos atuando na educação a distância, mas acredito que seria a mesma educadora na educação presencial.

Embora eu tenha conseguido as respostas investigadas, penso ser curiosa a maneira como se constroem as teorias e as práticas na EaD. Acredito ser importante mudar o foco das discussões em torno da EaD. Penso que, em alguns aspectos, ela não seja tão diferente do ensino presencial exercido por quem é consciente do seu papel de educador comprometido e rigoroso com sua prática, tendo realmente o objetivo de, além de ensinar, também mediar, trocar conhecimentos. Deve preocupar-se em tornar a formação dos alunos útil para qualificar a sociedade, para esta lutar para formar sujeitos críticos e sabedores do compromisso que se tem quando nos tornamos educadores, pois a educação nunca é neutra.

Na formação permanente dos educadores, é fundamental a reflexão crítica sobre a prática, essa atitude qualifica as práticas posteriores. É preciso também um distanciamento da prática e incluo aqui o distanciamento da pesquisa, pois o objeto de pesquisa foi a minha própria prática. Fiz um esforço profundo para distanciar-me das alunas pesquisadas e das narrativas, pois o teor delas era eu mesma. Por isso, a necessidade do distanciamento para eu, através das narrativas, permitir a todos ser analisada, criticada ou elogiada e, com isso, me autoanalisar e transformar o que fosse preciso para qualificar minha atuação docente, tanto na educação a distância quanto na presencial.

Apesar de ter respondido às questões de pesquisa que me propus neste trabalho, meu olhar e meus sentimentos apontam para outras dúvidas e questionamentos que me estão instigando, após eu ter concluído a pesquisa.

Acredito não ser esta ou aquela modalidade de ensino a fazer diferença, no Brasil, para imensidão de educadores descontentes com o salário, desprovidos de valorização por parte do governo que, não raramente, acena com políticas públicas não condizentes com essa categoria de profissionais que deveria ser tão respeitada como tantas outras profissões.

Enquanto educadores, precisamos decidir se queremos passar por isso e assim assumir nossa ação docente com compromisso, rigorosidade metódica, ética e boniteza como diz Freire. Somos nós, de dentro para fora que precisamos decidir mudar nossa prática e nos responsabilizarmos pelos educandos que passam por nós.

Refletindo sobre nosso fazer, autocriticando-nos, transformando-nos e qualificando-nos, assim fazemos a diferença na sociedade e preparamos as pessoas para o embate social que nos é apresentado pelo atual contexto. Então, é fundamental humanizarmo-nos para enfraquecer, pelo menos um pouco, todos os outros que perderam a humanização, o bom senso, a coerência, pois a educação é ideológica e fundamentalmente dialógica, necessitando de criticidade. E essa tomada de consciência pelos educadores pode ser feita tanto no virtual quanto no presencial.

Referências Bibliográficas

ANDREOLA, B.. Engajamento. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**: Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, 148-149.

BEHAR, P. A. (org.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. São Paulo: Artmed, 2009.

BELLONI, M. L.. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

BUBER, M.. **Eu e Tu**. São Paulo: Editora Moraes, 1974.

CAPRA, F.. **A teia da vida**: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CHIENÉ, A.. A Narrativa de formação e a formação de formadores. *In*: NÓVOA, A. & FINGER, M. (orgs.). **O Método (auto) biográfico e a Formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 129-142.

DALLA VECCHIA, A. M.. Afetividade. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**: Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DEWEY, J.. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.

DOMINICÉ, P.. O Processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, A. & FINGER, M. (orgs.). **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 81-95.

FIALHO, F.. **Ciência da Cognição**. Florianópolis: Insular, 2001.

FREIRE, P.. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P.. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ama ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P.. **Cartas à Cristina**. Reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. Ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, P.. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

FREIRE, P.. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

FREIRE, P. & SHOR. I.. **Medo e Ousadia**. O Cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FROMM, E.. **A Arte de Amar**. EUA: Harper & Brothers, 1958.

JOSSO, M. C.. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C.. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KENSKI, V. M.. **Novas tecnologias, o redirecionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. São Paulo: FEUSP, 1997. 72p..

LÉVY, P.. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 1998.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M.. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORÁN, J. M.. **A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá**. São Paulo: Papirus, 2007.

MORÁN, J. M.. **Novos Desafios na educação – a Internet na educação presencial e virtual**. São Paulo: Papirus, 2001.

MORÁN, J. M.. Contribuições para uma pedagogia da educação online. *In*: SILVA, M. (org.). **Educação online**. São Paulo, Loyola, 2003.

MOUNIER, E.. **O Personalismo**. Traduzido por. Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2004.

NEDER, M. L. C.. **A formação do professor a distância: diversidade como base conceitual**. Belo Horizonte, 1999. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

NÓVOA, A. (coord.).. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A. S.. **Educação: redes que capturam caminhos que se abrem**. Vitória: Edufes. 1996.

PERDIGÃO, A. C.. A filosofia existencial de Karl Jaspers. **Revista Análise Psicológica**, 4 (XIX): 539-557, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a05.pdf>>. Acesso em 15/01/2012.

RIBEIRO, E. S.. **A Reinvenção da vida: entre o sonho e a enxada**. 2004, 136p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

ROUSSEAU, J. J.. **Confissões. (CD-ROM)** Organizador: Prof. José Lino Hack. Pelotas, 2008.

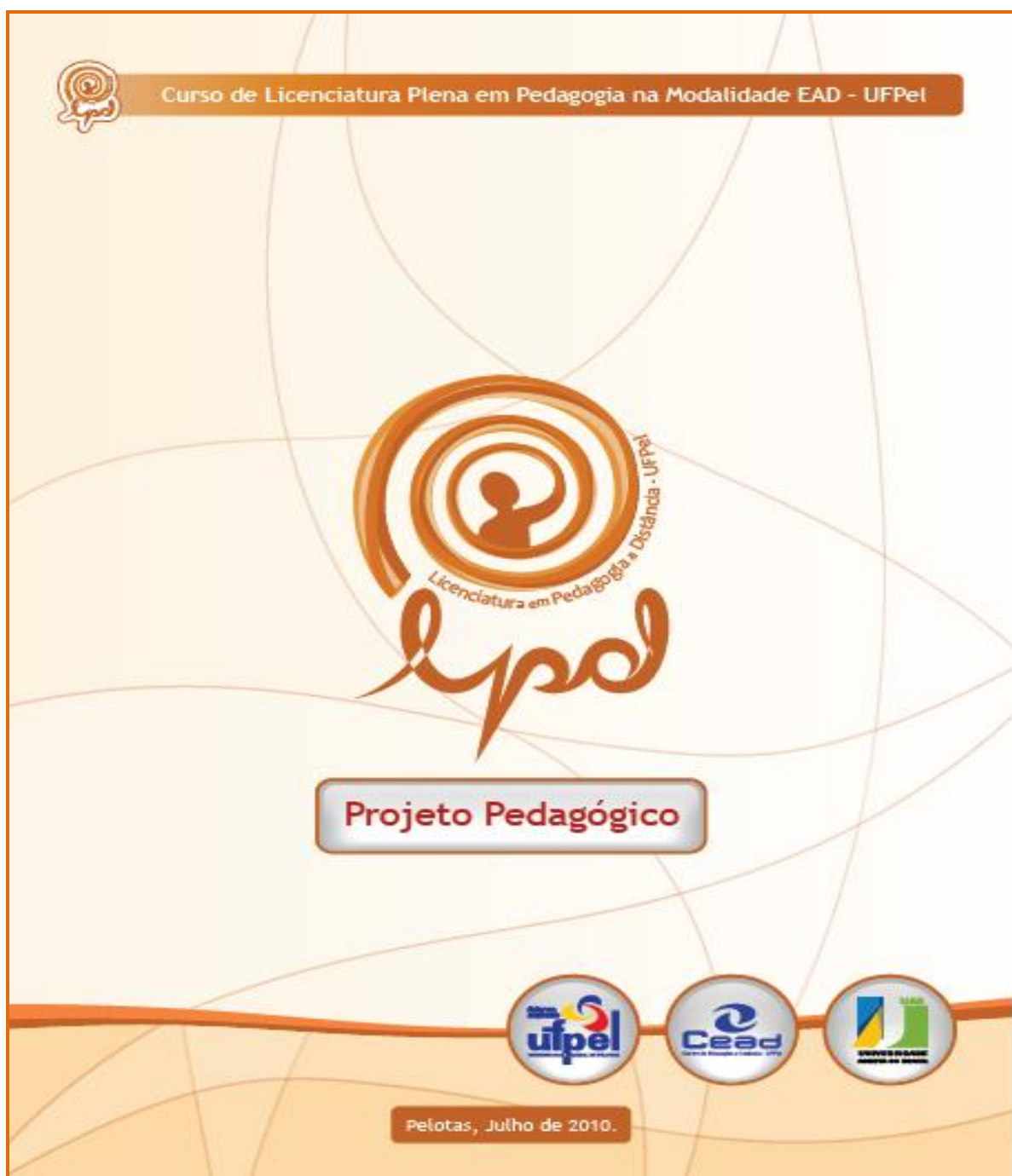
STRECK, D.. Rigor/Rigorousidade. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**: Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 369-371.

UAB. **Histórico**. Disponível em:<<http://uab.capes.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=9:histo>> . Acesso em 13/01/12.

ZITKOSKI, J. J.. Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**: Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 117-118.

Anexo I: Excertos do Projeto Político Pedagógico do CLPD

Apresento neste espaço alguns trechos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade EAD, como forma de explicitar que o curso se embasa em moldes freirianos como comento no início do texto. Nesta etapa da pesquisa, trago apenas alguns excertos, em virtude de que não era fundamental a explicitação completa de todo conteúdo, mas somente dos trechos que justificam a base freiriana do curso.



Sumário

1 . Apresentação.....	04
1.2. EAD e formação de professores no Brasil: breves considerações.....	07
2. O Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância da UFPel (CLPD).....	11
2.1. Justificativa.....	11
2.2. Objetivos:.....	13
b) Objetivos Específicos.....	13
a) Objetivo Geral.....	13
3. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade da EAD – UFPel (CLPD=UFPEL).....	14
3.1. A guisa de Introdução.....	14
3.2.1. Pressupostos teórico-práticos.....	16
3.2.2. Diretrizes Curriculares.....	18
3.2.3. Rede Curricular.....	19
3.2.4. Edificações Curriculares	21
3.3. Da Terminidade do Curso.....	22
3.4. Estrutura de Etapas.....	24
4. Proposta Metodológica do Curso.....	33
4.1. Aspectos peculiares da estrutura de funcionamento do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de Ensino a Distância (LPD) por seu vínculo concomitante com a ufpel e a UAB.....	34
4.2. Regulamentação da modalidade a distância do Curso de Pedagogia	35
5. Definições operacionais e de execução da proposta do curso.....	40
5.1. Sobre os Estágios acompanhados.....	40
5.1.1. Contextualização.....	40
5.1.2. Estágio no CLPD.....	41
5.3.1. Algumas considerações iniciais sobre a prática de avaliação do Curso:.....	46
5.3. Avaliação.....	45
5.3.2. As definições operacionais da avaliação.....	47
5.4. Dinâmica do Curso.....	49
5.5. Da estrutura subjetiva do curso.....	49
5.6 Das bolsas.....	54
5.7. Recursos Humanos e suas articulações:.....	58
5.8. Atividades complementares:.....	59
6. Infra-Estrutura de Apoio e Funcionamento.....	59
6.1. Pólos.....	59
6.1.1. Administração dos Pólos.....	60
6.1.2. Biblioteca:.....	60
7. Aspectos Gerais.....	64
7.1. Abrangência geográfica do curso.....	64
7.2. Processo Seletivo.....	66



7.2.1. Número de Vagas.....	67
7.3. Detalhamento do Orçamento Estimado.....	71

Anexo I

Bibliografia sugerida para as disciplinas que compõem o Curso.....	73
1. Abordagens de Pesquisa em Educação.....	73
2. Alfabetização e Letramento.....	73
3. Antropologia da Educação.....	74
4. Artes	
.....	74
5. Ciência Política.....	75
6. Currículos e Práticas Pedagógicas.....	75
7. Dimensões Ético-Político-Sociais da Criança com Necessidades Educativas Especiais.....	76

Anexo II

Professores do CLPD

1. Relação de Professores Pesquisadores com Titulação.....	78
2. Relação de Tutores a distância com Titulação.....	79
3. Relação de Tutores Presenciais com Titulação.....	80



[...]

O CLPD busca alavancar este potencial crítico e de ruptura das TICs numa perspectiva de educação enraizada nas condições históricas de um país sub-desenvolvido como o Brasil, e onde a educação pode fazer diferença para os segmentos populares no sentido da organização democrática da sociedade e de participação das pessoas, grupos e classes sociais nas instâncias as mais diversas de sociabilidade e construção humana da sociedade. Entre os autores desta **afirmação ontológica da educação**, precisam ser colocados em destaque Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e István Mészáros, entre tantos que discutem possibilidades sociais a partir da oposição à destrutividade do capital.

De forma resumida, pode-se dizer que mesmo que orientados por diferentes pressupostos conceituais, o fato é que as teorizações contemporâneas nos levam a admitir que, a crise da modernidade colocou em questão a linearidade da história e possibilitou o emergir de rupturas de diversas forças: sociais, culturais, econômicas, educativas gerando uma dimensão de imprevisibilidade que é preciso admitir, aprender a reconhecer e potencializar através de outras possíveis formas de educar.

Estas questões apontam grandes desafios para os sistemas educacionais, de modo geral, e para a formação de professores, em particular. É preciso compreender que a disseminação e a popularização das novas tecnologias da informação e da comunicação permitem passar de um modelo que privilegia a transmissão autoritária de conhecimentos e sua presumida assimilação mais ou menos cordata dos estudantes, para um modelo pedagógico cujo funcionamento se baseia na aprendizagem colaborativa, na abertura aos contextos sociais e culturais, a diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses (Cf. Silva, 2002, p. 81).

Nessa concepção, a proposta de um Curso de Pedagogia a distância não pode significar uma mera transposição do tipo de lógica que comumente alicerça os cursos de formação de professores presenciais. Sabe-se que as Diretrizes Curriculares para as licenciaturas tencionaram novas configurações nos currículos de formação de professores. No entanto, as fragmentações por disciplinas ou por campos de conhecimentos especializados ainda persistem. Em outros casos, o esforço tem sido por um currículo de formação orientado pela interdisciplinaridade.

Sobre isto, Edgar Morin (2001), em “Ciência com consciência”, defende a necessidade de irmos além de práticas interdisciplinares. Sua proposta é a de que passemos da interdisciplinaridade para a transdisciplinaridade no contexto de um paradigma da complexidade, capaz de romper com as barreiras entre os vários campos de saber, possibilitando-lhes ampla comunicação. E é na perspectiva de um novo paradigma de formação de professores – que rompa as formas autoritárias da educação bancária numa direção dialógica e liberadora dos potenciais solidários e colaborativos dos sujeitos - que o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia, na modalidade da EAD, pretende constituir-se.

2.2.2 – DIRETRIZES CURRICULARES

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, ficou determinado que a formação de profissionais da educação básica far-se-á em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena (Art. 62). Em relação a estes cursos, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 1/2002, diz em seu artigo 7º, inciso I, que "a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em cursos de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria". Isso significa inserir a formação de professores em campos de conhecimentos que permita formar profissionais com um perfil próprio, que deve ser formado em um curso com uma estrutura própria.

Neste sentido, o desenho curricular proposto se beneficiou do movimento de reestruturação curricular ocorrido no Brasil nos últimos anos em seus diversos fóruns de discussão. Igualmente se beneficiou das experiências bem sucedidas no campo da EAD, especialmente, àquelas voltadas à formação de professores. O desenho curricular contou ainda com a longa caminhada da UFPel nos Cursos de Pedagogia, com a experiência e qualificação de seus profissionais e com o apoio de uma Equipe interdisciplinar com experiência de pesquisa e de docência em EAD, para criar uma identidade singular voltada às especificidades a que se propõe.

As seguintes diretrizes curriculares foram traçadas a partir do profissional que se espera formar para atuar no contexto das relações da Escola, na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São elas:

- Valorizar o cotidiano da escola como campo de integração dos processos de ensino-aprendizagem;

- Incorporar a pesquisa como metodologia de trabalho pedagógico de modo a favorecer a integração dos campos de saberes que compõem o currículo, desde o início do curso;
- Enfatizar a diferença em suas dimensões políticas, poéticas e filosóficas e as implicações sociais para as pedagogias;
- Significar os processos de aprendizagens a partir das experiências pessoais dos alunos de modo a criar situações interativas que os ajudem a superar o isolamento e os permitam construir comunidades de aprendizagens;
- Fortalecer vivências extracurriculares que favoreçam a criatividade e a invenção de novas práticas escolares;
- Integrar a utilização das tecnologias da informação e comunicação ao trabalho pedagógico de professores e alunos;
- Enfocar o projeto político pedagógico como dispositivo de saber-poder-subjetividade-sociabilidade;

2.2.3 – REDE CURRICULAR

O desenho curricular proposto para o Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância buscou uma arquitetura de curso que pudesse contemplar as necessidades e as especificidades de um processo de formação de professores, nesta modalidade, integrado as atuais contribuições trazidas pelos estudiosos da área do currículo e pelos estudiosos do campo da psicologia cognitiva. Beneficiou-se, particularmente, dos estudos de autores da teorização curricular (Silva, T.T.; Moreira, A.F.; Alves, N.; Leite, R. entre outros) que, inspirados nas obras de certos autores contemporâneos (Foucault, Morin, Deleuze, Guattari, Lévy, Virilio, Serres, entre outros), questionam a forma como os conhecimentos escolares foram selecionados, distribuídos e classificados na modernidade e propõem novas possibilidades arquiteturais para os currículos de formação na contemporaneidade.

Junto a estas contribuições do campo do currículo e da área da EAD, acrescem-se os atuais estudos na área da psicologia cognitiva quando evidenciam as transformações na cognição humana quando acopladas com as tecnologias, transformando a forma de conhecer e de aprender. Por consequência deste

entendimento, o desenho que fizemos para o curso baseia-se na multiplicidade, heterogeneidade e pluralidade dos saberes, sendo que seu currículo respeitou os pressupostos presentes no documento: “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia” (MEC/CNE, 2005). A partir do que chamamos no início de “Micro-projetos temáticos de Investigação” (MPTI), expressão utilizada para designar a constituição de espaços de aprendizagens necessárias à capacitação profissional do/a pedagogo/a do século XXI, situa a “pesquisa” como estratégia metodológica do ensinar e aprender. A construção de micro-projetos e eixos temáticos de investigação nos parece oferecer possibilidades de provocar rupturas com a lógica da fragmentação e hierarquização disciplinar permitindo, como sugere Kastrup (1998), a consolidação e a emergência de regimes cognitivos constituídos pelo conjunto das regras criadas através de processos de aprendizagens, por meio de práticas concretas envolvendo o acoplamento com tecnologias cognitivas.

Deve-se sublinhar o fato de que estes Micro-Projetos ou Eixos Temáticos de Investigação não foram desenhados simplesmente para que cumpram um estatuto de eixo aglutinador, centros de interesse ou um conceitos similares. As idéias que mais se aproximam do entendimento que temos destes espaços é a de **constituição de redes**¹¹ que se alongam por princípios de conexão entre os campos de saber que o compõem, e **temas geradores**, na acepção freiriana, que colocam no cerne destas articulações conceituais a realidade histórica vivida pelos sujeitos, a partir da diversidade própria que a constitui. Por consequência, **estes lugares compreendem tanto a investigação e a prática da docência como a de diferentes funções do trabalho pedagógico em espaços escolares e em espaços não-escolares**, tal como sugerido pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia” (MEC/CNE, 2005).

Estes espaços de aprendizagens são **construções coletivas** produzidas a partir de proposições feitas pelo grupo de professores orientadores responsáveis pelo delineamento inicial do Curso. As investigações propostas, em cada um deles, ao mesmo tempo em que enfocam temáticas específicas servem de abertura à percepção de dimensões antes não percebidas da realidade e a outros campos de saber e que possibilitam a integração em novas redes de saber.

¹¹ Concordamos com o entendimento de Kastrup (2000, p.17), quando diz que a novidade do conceito de rede é dar conta de uma organização que é complexa, aberta, dispersa, sem centro unificador. A rede possui pontos de estabilidade, mas é marcada por flutuações.

Desta maneira, para além da evidente integração entre os campos de conhecimentos, cada MPTI ou ETI se constitui em espaços de **pautas interativas**, de **relações colaborativas de aprendizagens** nas quais se definem e redefinem as possibilidades de novas e outras aberturas a áreas de saber que contemplem as necessidades sentidas de forma individual e coletiva pelo grupo de professores e estudantes.

A seguir apresentamos a rede curricular proposta na *pré-ideação do CLPD*, desenhada a partir dos Micro-Projetos Temáticos de Investigação, súmulas, áreas de conhecimento que têm a contribuir com o MPTI e principais focos de aprendizagens:

REDE CURRICULAR ORIGINANTE

MICRO-PROJETOS TEMÁTICOS DE INVESTIGAÇÃO	SÚMULA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	FOCOS DE APRENDIZAGENS
Cultura, Escola e Sociedade.	Compreender o papel social da escola e suas dimensões culturais na comunidade local e regional; Analisar o trabalho escolar como instrumento de socialização e formação de cidadania; Avaliar o envolvimento da comunidade no trabalho desenvolvido na escola e propor práticas de inserção comunitária.	EAD: noções básicas Fundamentos econômicos da educação Antropologia Cultural História da Educação Artes Abordagens de pesquisa Ciência política trabalho de campo: Cultura, Escola, e Sociedade.	Escola, comunidade local e regional.
Cultura, Escola, e Currículo Escolar.	Relacionar: currículo e cultura; Cultura local, Cultura Global e diversidade cultural; Compreender as relações existentes entre cultura e construção de identidades culturais.	EAD e TICS (Tecnologias da Comunicação e Informação) Sociologia da educação Filosofia da educação Literatura Infantil Currículos e práticas pedagógicas Psicologia da educação Estudos Colaborativos Orientados I Trabalho de campo: Cultura, Escola, e Currículo Escolar.	Cultura e Currículo escolar.
Cultura, processos de escolarização e sujeitos da educação.	Construção social da infância e seus processos educativos; Compreender as especificidades da docência nas suas dimensões básicas do saber, do fazer, do ser e as implicações dessas especificidades na dimensão social e política e suas implicações na educação infantil e na educação especial	Mídia e educação: repercussões nos processos de escolarização Educação Infantil: cognição, afetividade, sociabilidade Educação Infantil: Teorias e práticas pedagógicas Dimensões ético-político-educacionais de Integração da criança com necessidades Educativas Especiais Educação Física, jogos e recreação infantil – juvenil Estudos Colaborativos II Identidade e Diferença Trabalho de campo: Cultura, processos de escolarização e sujeitos da educação	Infância, escolarização e políticas de inclusão.
Cultura, organização da escola e gestão democrática.	Estudar as atuais perspectivas da Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas públicas em educação; Analisar as políticas em educação no Brasil; Discutir as atuais perspectivas da educação e da escola pública; Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Gestão Democrática.	O uso do computador e processos de aprendizagens Organização da Escola e políticas Educacionais Educação de Jovens e Adultos: teorias e práticas pedagógicas Educação de Jovens e Adultos: Educação e Trabalho Ética e cidadania: dimensões filosóficas, sociológicas, culturais e políticas. Estudos Colaborativos Orientados III Trabalho de campo: Cultura, organização da escola e gestão democrática.	Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática no contexto das políticas em educação
Cultura, processos ensino-aprendizagem e prática docente.	Elaborar o projeto de estágio considerando o conhecimento e a análise da realidade educacional do seu campo de estágio. Planejar o desenvolvimento de atividades relativas à docência e à gestão educacional em espaços escolares e não escolares.	Tecnologias educativas e processos de aprendizagens I Ensinar – aprender matemática nas séries iniciais Alfabetização e letramento e Síntese Cultural Ensinar – aprender história e geografia nas séries iniciais Ensinar – aprender ciências nas séries iniciais Trabalho de campo: Cultura, educação e experiências docentes	Prática docente, processos ensino-aprendizagem, planejamento, avaliação.
Educação e experiências docentes	Avaliação e auto-avaliação das experiências vivenciadas	EJA: teorias e práticas pedagógicas Tecnologias educativas e processos de aprendizagens II Estágio Acompanhado I Estudos Colaborativos Orientados IV	
Educação e experiências docentes	Reflexão sobre a prática docente; socialização das práticas vivenciadas no estágio do Curso, Conclusão e divulgação do trabalho monográfico.	Estágio Acompanhado II Estudos Colaborativos Orientados V Seminário de divulgação e avaliação do exercício docente	

Apêndice I: Proposta com indicativos para a realização das narrativas



Universidade Federal de Pelotas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Projeto: *Relação Dialógica no processo de formação e (auto)formação na educação a distância: um estudo de caso a partir dos pressupostos freirianos*
Adriane Bender Arriada

I – INTRODUÇÃO:

Como sabem estou fazendo minha pesquisa de mestrado, com o foco na análise de minha prática pedagógica para descobrir se consegui ter um diálogo pedagógico crítico com vocês. Quando falo diálogo crítico, quero indagar, se nossas interações presenciais e no ambiente virtual causaram algumas transformações na concepção de educação para vocês. E se o meu papel como tutora a distância no curso e no Pólo de Herval contribuiu para vocês, depois da trajetória de quatro anos num curso superior, conseguirem enxergar a educação, o contexto social, os educandos e a própria atuação de vocês que já estão nas salas de aula, de forma mais abrangente, de forma mais crítica. Quero saber se entre nós conseguimos estabelecer uma prática dialógica crítica, e percebemos que nosso papel de educadores é deveras sério.

II – ROTEIRO DE QUESTÕES:

A seguir, listo as perguntas cujas respostas dadas por vocês me ajudarão a evidenciar o meu desempenho como educadora “freiriana”.

- 1)** Podemos, através da educação dialógica fazer muitas mudanças na sociedade e na vida dos sujeitos que compõem o universo onde habitamos?
- 2)** Acham que estabelecemos um diálogo crítico? Esse é o foco da minha pesquisa. As categorias que escolhi na minha pesquisa foram: afetividade, rigorosidade e comprometimento. Vocês consideram que, através do vínculo afetivo que criamos, abrimos as portas para nossa interação se tornar um diálogo crítico(aquele que nos faz refletir sobre o que

pensamos e ouvir o outro) e com isso qualificar nossa postura diante da vida, da educação?

- 3) Mesmo sendo afetiva com vocês, eu fui rigorosa na hora de corrigir atividades do ambiente virtual? Mesmo com delicadeza e educação, cobre o que era necessário para que vocês qualificassem suas atividades?
- 4) Perceberam se tive comprometimento com vocês? E de que forma fui comprometida?

Essas perguntas são feitas no sentido de direcionar vocês para não saírem do foco da narrativa, embora seja uma narrativa autobiográfica e vocês podem escrever o que bem quiserem, além de responder a essas perguntas.

Não precisa ser grande: duas ou três páginas. Quem não conseguir duas páginas, escreva uma.

III – QUESTÕES FINAIS:

Como me tornei o que sou hoje após esse tempo no Curso de Pedagogia a Distância e a partir das intervenções da tutora Adriane? Estou diferente de quando entrei no curso? Foram importantes os feedbacks da tutora Adriane para que eu crescesse e qualificasse meus conhecimentos? Também, além do curso, para minha vida profissional como educador(a)?

Apêndice II: Narrativas das alunas



Universidade Federal de Pelotas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Projeto: *Relação Dialógica no processo de formação e (auto)formação na educação a distância: um estudo de caso a partir dos pressupostos freirianos*
Adriane Bender Arriada

Narrativa da Aluna A:

Através da educação dialógica podemos fazer uma transformação social, pois partiremos das necessidades e conhecimentos da comunidade escolar, o professor não chegará como o único que possui conhecimento, todos terão voz e vez, os feedbacks da professora Adriane eram nesse sentido, eu sempre pensava educação sistematizada, com classes, pessoas sentadas, um professor instruindo um diálogo, porém nos deparamos com uma modalidade diferente de construir conhecimento, digo que os feeds da professora Adriane eram no sentido de uma educação dialógica porque nós alunos podíamos argumentar, justificar as questões e até mesmo quando atrasávamos as atividades éramos ouvidos e ela levava em conta o motivo do atraso, acontecia uma troca professor/aluno o que criou sem duvidas um laço de afetividade e confiança, resultando em textos muito sinceros da parte do aluno.

Eram inúmeras as vezes que a professora Adriane colocava questionamentos sobre nossas produções, mas de forma a não nos desvalorizar e sim incentivar a pesquisa, a busca pelo conhecimento, por esse motivo, lembro que um “parabéns” em um feed da professora Adriane era comemorado por nós e com certeza era resultado de esforço da parte dos alunos na busca de conhecimento.

Mesmo não estando acompanhando nosso pólo ainda me sinto a vontade em enviar mensagens para a professora Adriane, pois encontrei nela uma profissional comprometida com a aprendizagem do aluno, mas sem perder a delicadeza, cobrava sem esquecer-se de elogiar o que havia sido satisfatório.

Lembro perfeitamente, nos primeiros dias estava eu e uma colega no pólo universitário, enviamos uma mensagem com dúvidas e quase que de forma instantânea a professora Adriane respondeu, não era MSN, nem sabíamos desse

recurso, e assim sucedendo, que tínhamos a sensação de termos na professora Adriane uma professora presencial, com a qual não era restringida a discussão apenas das questões propostas nas tarefas do curso, mas questões sociais e também pessoais, tamanho o vínculo de afetividade criado.

Hoje posso perceber a educação como uma troca de conhecimentos e experiências, não de uma forma utópica e que parece-me ainda impossível, mas uma troca concreta na qual construímos conhecimento em conjunto. E isso só pode acontecer se acontecer um movimento de pesquisa sobre a vida real da comunidade escolar, acontece quando o professor valoriza os alunos e se despe do olhar preconceituoso, de cima pra baixo, uma das minhas descobertas neste curso é de que durante a pesquisa devemos enxergar as questões do ponto de vista dos pesquisados, não adianta chegarmos querendo resolver um problema que nem foi descoberto como problema pela comunidade.

Os meus avanços no curso e que serão levados para minha vida profissional ocorreram com certeza, pelos questionamentos das professoras, me provocando a argumentar o meu posicionamento, embasar as minhas conclusões, ler, pesquisar, organizar as ideias e refletir, e estes estão sendo os caminhos para a nossa construção do conhecimento no curso de Pedagogia.

Narrativa da Aluna B:

Quando iniciamos a percorrer um trajeto onde os objetivos são conquistados pouco a pouco, o valor da conquista é maior. Quando temos alguém que nos apoie nos momentos difíceis o prazer em dividir o troféu torna-se mais que agradável “alvo do sucesso”.

Sempre ouvi dizer que existe o bom professor e o professor bom. O bom professor se destaca em nossa vida e o tomamos como ídolo, já o professor bom torna-se mais um em nosso *currículum*.

Falar da professora Adriane Arriada é tão prazeroso quanto degustar um bom chocolate. Além de uma excelente profissional foi nossa incentivadora durante muitos momentos difíceis. Quando iniciamos as parcerias eu e minha colega Flaviane formamos um grupo de EJA em uma comunidade rural, não foi fácil é claro, pois além de sermos

Inexperientes a dificuldade em conciliar nosso trabalho e nos deslocar até lá fazia com que a insegurança tomasse conta do nosso “eu” surgindo inúmeras dúvidas de que será que realmente seríamos capazes.

Momentos de desesperos e inseguranças recorríamos a nossa “auxiliadora” que com maior calma e paciência nos tranquilizava dando sugestões de como nos posicionar diante certos problemas.

É tão complexo a ideia de criar afeto por alguém sem a conhecer pessoalmente, apenas por contatos a distância. Essa ideia é compreendida erroneamente por muitos. Podemos criar afeto por alguém sem antes conhecê-la. Essa afirmação tornou-se verídica entre uma educadora comprometida com seu trabalho e uma turma novata em educação a distancia.

Quando iniciamos o curso tudo era novo e muito diferente de nossa realidade, ou seja, iniciamos um curso a distancia onde os educadores nos auxiliavam através de mensagens. Para mim foi muito difícil além de iniciar um curso que eu não gostava estava fazendo apenas para obter um diploma precisava lidar com a situação de tirar dúvidas e me relacionar com professores que não fazia ideia de quem eram.

Com o decorrer nos dias a troca de informação entre educador/educando foi se intensificando. A ideia de ter apenas um diploma foi se lapidando, pois eu havia encontrado alguém que mesmo sem me conhecer elogiava meu potencial, incentivava, “puxava a orelha” com carinho quando necessário e ao mesmo tempo estava ali de braços abertos pra nos dar colo.

Quando o encontro presencial aconteceu a afinidade que já estava sólida só aumentou. Esse comprometimento com a formação de educadores e a clareza que nos auxiliava fez com que meu posicionamento diante o gosto pela pedagogia se transformasse. Posso afirmar sem dúvida alguma que “você” conseguiu aprofundar minhas vivências, lapidar minha forma de estar inserida em minha realidade de uma forma que nem eu mesma soubesse que poderia acontecer.

Traçando uma linha do tempo em minhas vivências posso ver e sentir o resultado da transformação. Se hoje tenho uma escrita que vem se aprimorando em relatos, um posicionamento firme nas decisões, encaro a realidade vendo sempre pelo lado positivo das situações e consigo falar em publico e expor minhas ideias e convicções sou grata a você por ter me ajudado a despertar dentro de mim a vontade de mudança e o compromisso de despertar no próximo o desejo do saber.

Não creio em educação sem entrega por completo, pois somos uma família onde diferentes seres descobrem entre si seus valores. É em grandes mestres como “você” que devemos nos basear, não em “seres” que por terem um diploma de professor se acham no direito de julgar e criticar sem conhecer a realidade de seus educandos.

Pra finalizar registro meu carinho e a infinita gratidão por ter nos auxiliado em nossos primeiros passos. Sabemos que uma boa construção se apoia em um alicerce bem planejado e calçado.

Se existir alguém que não acredita em afetividade, rigorosidade e comprometimento a distância é porque não houve entrega total em prol do objetivo em foco.

Narrativa da Aluna C:

Pesquisa da prática Pedagógica da professora Adriane. Quando comecei meu Curso de Licenciatura em Pedagogia, assim como todos os alunos, naquele primeiro momento, também me senti perdida, essa história de termos professores “pelo computador”, fazia eu me sentir ainda pior... No começo realmente foi difícil, falo unicamente por mim, é difícil, conversarmos, tirarmos nossas duvidas, pedir ajuda a alguém que não se teve um contato visual (olhar nos olhos), saber o comprometimento, eu queria me sentir um aluno de “verdade” e confesso que não via uma possibilidade disso acontecer em um curso a’ distância, hoje vejo o quanto minha visão estava distorcida naquele momento, eu não acreditava no meu comprometimento, imagina no comprometimento de professores que eu sequer conhecia. Mas pra minha sorte, ou pra sorte de nosso Curso de Licenciatura, surgiu uma sintonia muito interessante entre nós acadêmicos e os professores, depois de poucos e complicados contatos (digo complicados, por que lidar com o ambiente virtual, e pra muitos o próprio computador) era experimental, era um ciclo que se começava a partir daquele curso, um aprendizado que não imaginávamos e que foi se tornando essencial para nossa permanência no curso, e então, após alguns contatos, descobrimos que era possível debatermos assuntos quais quer, ter um bom entendimento do que era proposto, rediscutir através de conversas virtuais e feedback. Nosso primeiro encontro presencial aconteceu três meses depois do começo do curso, e quando este aconteceu, parecia que já conhecíamos as

professoras, e já conhecíamos mesmo, apenas ainda não tínhamos tido esse encontro, mas o envolvimento afetivo o respeito e o comprometimento já existiam. Minha primeira professora a distância foi à professora Adriane, (digo professora a tratar, a dar retorno por feedback) e é impossível falar sem sentir saudades, tenho certeza, que se não fosse por ela, eu teria desistido do curso, no segundo semestre. Ela estava sempre presente com uma disposição incondicional para qualquer questionamento, estimulava nosso crescimento com diálogo, fazia com que entendêssemos os detalhes de cada atividade proposta, repensássemos em nossa prática de EAD, que, não havia começado no curso, mas que era parte de nosso cotidiano diário. Apesar de sentir a falta da professora Adriane, fico muito feliz, por ela ter nos acompanhado ativamente nos primeiros semestres de nosso curso de Licenciatura, não sei como teria sido meu crescimento se não fosse por ela ali, sempre presente, nos estimulando, nos questionando, de uma maneira simples, mas com um comprometimento firme, fazendo com que nós nos transformássemos em sujeitos ativos, trazendo pra nossos textos, nossas próprias práticas, dentro da escola e comunidade escola. Um acontecimento que, e marcou muito e costumo dizer que, que ali foi um dos meus pontos de crescimento, foi no primeiro feedback dado pela professora Adriane (Primeiro pedindo complementação para o que eu havia escrito), pedindo um aprofundamento em minha reflexão, dizendo que estava bom, mas que eu poderia abranger melhor aquele assunto, que eu tinha potencial para isso... Naquele momento eu simplesmente “bliqueei”, não conseguia sequer organizar meus pensamentos, a única coisa que vinha muito forte era que eu teria que “refazer aquela atividade por que eu não tinha conseguido atingir o esperado pelo professor”. Então a professora Adriane, fez com que eu entendesse, que era muito mais pensando em mim, do que em seu papel de professor que ela havia me dado aquele feedback (que aquele trabalho estava bom, mas que eu poderia fazê-lo ainda muito melhor), que crescíamos conforme éramos instigados para isso, e que eu podia crescer, mas que para isso tínhamos que ter uma conversa franca, e ela em seu papel de professora, não poderia me privar desse conhecimento... “OBRIGADA PROFESSORA ADRIANE”. Com sua ajuda me transformei ou me despertei para ser uma pessoa crítica, e mais do que isso, ser humana, saber olhar o entorno e vir a me colocar nesse papel, estar ativa nele e de certa forma me encantar pela proposta que o curso de Licenciatura, que até então eu apenas estava cursando. Acredito que ela nos deu espaço para que crescêssemos individualmente,

buscássemos subsidio práticos para cada um dos textos lidos, quando fazíamos a atividade pedida, nosso feedback eram um diálogo crítico e nesses diálogo, nós conseguíamos nos dar por conta do que poderíamos acrescentar, o que poderíamos frisar de uma melhor forma, deixando nossos textos mais claros e então o assunto surgia de uma forma prazerosa, e qualquer assunto acabava nos envolvendo, foi assim que eu entendi o propósito do curso, através destes diálogos com a professora Adriane. Surpreendia-me a rapidez com que tinha minhas dúvidas esclarecidas, pela Professora Adriane, meu tempo para fazer leituras, e fazer minhas postagens sempre foi à noite, ou nos finais de semana, então varias foram às vezes que nesse horário ou dias impróprios eu chamei a professora Adriane, pelo MSN ou até mesmo pelo telefone e ela na maior boa vontade, me tirava todas as dúvidas, até este momento, posso dizer foi única professora que me senti a vontade para fazer isso, por que ela soube como criar um diálogo, e nos dar essa liberdade, sabendo que assim teríamos suportes para produzir e aprofundar nosso conhecimento. Hoje tenho outra visão da Educação, sou uma professora apaixonada pelo que faço, e uso meus aprendizados do curso de Licenciatura, diretamente em minha sala de aula. Lembro que quando começamos a parceria, eu comentava com a professora Adriane, “eu não sei o que fazer, não entendo por que temos que ir pra uma escola, fazer uma parceria, onde mais atrapalhamos do que ajudamos...” Mas isso foi apenas na primeira e segunda visita, depois não tinha como não perceber, o quanto era importante estarmos conhecendo o entorno da comunidade escola. E vai gerando um encanto uma paixão, quando se conhece o entorno, entendemos os porquês e conseguimos buscar os textos lidos pra dentro da comunidade e vice versa. Hoje eu sou diferente, eu consigo notar o meu avanço, minhas ideias hoje são abrangente e grande parte disso tudo devo a professora Adriane, neste momento a única coisa que me entristece é ela não estar diretamente trabalhando com os alunos do Pólo de Herval (diretamente, por que mesmo ela estando em outro pólo, sempre esta me auxiliando).

Não tem como compara-la a outros professore, e não estou dizendo que ela seja melhor ou pior que os demais, apenas digo que ela soube de uma maneira única, com seus feedback fazer minha concepção de um curso a distância e também o meu modo de perceber a educação, se fortalecer, e sem sombra de dúvida me tornando uma pessoa que sabe defender seus ideais.

Narrativa da Aluna D:

Através da educação podemos transformar o mundo, mas para isso é preciso amor, comprometimento com o trabalho que iremos desenvolver.

Pedagogia não era o meu sonho, estava mais para meu pesadelo, porém se hoje estou chegando ao final desse curso (CLPD) agradeço a você, professora Adriane.

Durante nossos diálogos sempre pude me abrir, sabia que jamais deixaria de me cobrar, mas também tinha em você uma pessoa que eu podia confiar e discutir, construindo novos saberes.

A cada passo dado fui me lapidando e notando que o professor/educador não é um ser acabado, mas sim um ser em eterna construção e mesmo que este estude a vida inteira será permanente inacabado.

No meu entendimento o educador cursava a faculdade e estava pronto para entrar na sala de aula e atender seu público alvo. Porém passado quase quatro anos percebo que cada aluno se difere do outro, que em uma turma com vinte educandos, por exemplo, existem maneiras diversas de trabalhar e cada um exige ou necessita de uma forma própria de ensinar e aprender. Sem falar da importância da pesquisa, pois de acordo com as realidades é que iremos saber agir com os mesmos. De nada adianta seguir só o livro didático, pois este pode não ter nada da realidade dos mesmos, como também não adianta usarmos somente a realidade deles, precisamos valorizar as diferentes culturas e deixá-los cientes das demais.

Sem dúvida a educação é uma arma para transformar o mundo, em sala de aula o professor tem a escolha de desenvolver os ser crítico ou não, o ser pensante, com opinião própria, depende da atuação do professor e da sua intencionalidade em querer fazer com que o aluno cresça e se sinta ativo na sociedade. Para tanto, é preciso amor e comprometimento com a prática a ser desenvolvida, pois o educador necessita ouvir o educando, abrir espaço para debates construtivos onde o princípio básico seja o respeito. Fato esse que ocorreu muito durante nossa trajetória no curso LPD, diversas vezes nos vimos em debates eu e a professora Adriane, mas sempre com respeito e uma ouvindo e refletindo sobre o que a outra falou, pra mim isso é diálogo.

O carinho e a amizade construída durante esta caminhada fizeram toda a diferença, porém acredito que o que tornou que eu me tornasse uma pessoa crítica

diante do mundo e da sociedade, foi a postura da professora Adriane, sempre nos transmitindo carinho e respeito, dessa forma abriu-se o espaço para que pudéssemos ouvi-la e debater antes mesmo de conhecer pessoalmente e mesmo assim criar um laço afetivo de muita amizade.

Afinal, quando te vi pessoalmente após 3 meses interagindo apenas pelo ambiente virtual, já tinha grande admiração e respeito por você. Acredito que essa seja a maior prova de seu profissionalismo, pois conhecendo uma pessoa pessoalmente já não é fácil criar este vínculo surgido entre nós, a distância nem se fala.

Embora o vínculo afetivo que nos unia, nunca deixasse de lado o rigor com que nos cobrava quando tínhamos que refazer as atividades, sempre acrescentando novos saberes, porém sabias exatamente a forma de nos cobrar, de nos exigir. Mas víamos como crescimento, sempre usasse da educação e do profissionalismo para tuas colocações e cobranças.

Sempre tivesse comprometimento com teus educandos, puxando a orelha quando necessário, dando retorno nos prazos determinados, entendendo nossos problemas, ajudando no nosso crescimento intelectual, sendo amiga, companheira, sem jamais deixar de lado o seu compromisso.

Como disse antes, o curso de Pedagogia para mim era um pesadelo e acordei dele quando recebi o retorno de um trabalho onde dizia que eu não tinha percebido, mas que eu gostava do que estava fazendo e que ainda seria uma grande pedagoga. Nesse momento fiz uma autoanálise de mim, como seria possível alguém saber mais de mim do que eu mesma?

Naquele momento percebi que não estava ali apenas ocupando uma vaga, nunca fui de fazer nada que não gostasse e dessa vez não seria diferente. Desse dia em diante me dediquei ao curso e a cada degrau que subo gosto mais ainda do que faço e devo essa descoberta a você, professora Adriane, esta foi a maior transformação que fizesse em minha vida, me ensinaste a me reconhecer!

Agora, só tem um problema: se eu não for uma profissional capaz, a culpa é sua, por ter me estimulado a continuar e ter me feito gostar do curso e aí já viu né, o teu conceito vai passar de dez para zero hehehehehe.