

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
Centro de Letras e Comunicação  
Programa de Pós-Graduação em Letras



Tese

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A CONSTRUÇÃO DE  
IDENTIDADES DOCENTES**

**Thaís de Almeida Rochefort**

Pelotas, 2024

**Thaís de Almeida Rochefort**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A CONSTRUÇÃO DE  
IDENTIDADES DOCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas – PPGL/UFPeL - como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Letícia Fonseca Richthofen de Freitas

Pelotas, 2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação da Publicação

R674e Rochefort, Thaís de Almeida

Educação a distância no ensino superior [recurso eletrônico] : a construção de identidades docentes / Thaís de Almeida Rochefort ; Leticia Fonseca Richthofen de Freitas, orientadora. — Pelotas, 2024. 137 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Identidade docente. 2. Narrativas. 3. Linguística Aplicada. I. Freitas, Leticia Fonseca Richthofen de, orient. II. Título.

CDD 469.5

Elaborada por Maria Inez Figueiredo Figas Machado CRB: 10/1612

Thaís de Almeida Rochefort

Educação a Distância no Ensino Superior: a construção de identidades docentes

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 22 de novembro de 2024.

Banca examinadora:

Profª. Drª. Leticia Fonseca Richthofen de Freitas

Orientadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profª. Drª. Ieda Lourdes Gomes de Assumpção

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pelotas

Profª. Drª. Maria Helena Rodrigues Paes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profª. Drª. Tatiana Bolivar Lebedeff

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. André Firpo Beviláqua

Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pelotas

**A meu pai: a narrativa que me constituiu.**

## **Agradecimentos**

Neste momento, gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, pela competente orientação, pelos aconselhamentos assertivos, pelo suporte e amizade essenciais para a realização deste trabalho.

Agradeço às professoras e professores, membros da banca examinadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Rodrigues Paes, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ieda Lourdes Gomes de Assumpção, Prof. Caio César Costa Ribeiro Mira, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tatiana Bolivar Lebedeff, e o Prof. Dr. André Firpo Beviláqua, pela leitura atenciosa de minha tese e pelas valiosas contribuições desde a fase de qualificação deste trabalho.

Aos participantes desta pesquisa, Dom, Celeste e Joaquim (nomes fictícios), cuja colaboração foi fundamental.

Aos amigos e colegas pesquisadores, Professora Mestre Viviane Lino e o Professor Doutor Maicon Vieira, pelas trocas teóricas e pelo apoio que tornaram esse caminho mais leve e mais rico.

À amiga e colega, Professora Mestre Cássia Almeida, pelo apoio, leitura e importantes orientações técnicas.

A meu filho Joaquim, pela torcida incansável e pela serenidade que me proporciona todos os dias.

Ao meu namorado e companheiro de caminhada, Luciano, pela presença permanente, pela escuta e apoio incondicional.

À minha mãe e ao meu irmão Théo pelo incentivo e apoio tão importantes em um desafio como este.

À minha amiga-irmã, Professora Doutora Alline Bettin de Oliveira, que, mesmo estando além-mar, provou que distância, realmente, não é o oposto de presença: obrigada pelo apoio incansável e pelos conselhos na hora certa apesar da diferença de horários.

À minha amiga de infância, Professora Doutora Fabiane Villela Marroni, em quem muito me inspiro: uma pessoa, docente e pesquisadora comprometida com o pensar crítico, com a valorização da vida, com o diálogo e o respeito a todos indistintamente.

A Deus.

*Ensinar é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem.*  
bell hooks

## Resumo

ROCHEFORT, Thaís de Almeida. **EaD no ensino superior: a construção de identidades docentes**. Orientadora: Letícia Fonseca Richthofen de Freitas. 2024. 136 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós- Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

A presente tese tem como objetivo investigar, com base em narrativas de um grupo de três docentes, os processos de construção identitária vivenciados por professores e professoras de cursos de graduação de diferentes áreas ao passarem a ministrar aulas em cursos de modalidade EaD em uma universidade privada situada no Rio Grande do Sul. Com base na articulação de dois campos do conhecimento: a Educação e a Linguística Aplicada Indisciplinar, traz o tema da identidade docente para ser olhado sob uma lente que situa a linguagem como constituidora a partir de uma perspectiva linguística sociocultural sobre a identidade. A análise das narrativas, com base no conceito de posicionamentos interacionais (Bamberg, 2003) e na Análise Temática (Braun;Clarke,2006), permitiu compreender que os docentes, para se adaptarem à nova organização do trabalho em Ead, passam a utilizar, os mesmos conceitos e concepções adotados na modalidade presencial, como a questão da presencialidade ser condição *sine quo non* para a aprendizagem. Além disso, os docentes, ao se constituírem a partir de um contexto de trabalho precarizado, em que se sentem sobrecarregados e desvalorizados, passam a ser autores de práticas pedagógicas por eles consideradas superficiais, aligeiradas e pouco críticas.

Palavras-chave: identidade docente; narrativas; Linguística Aplicada.

## Resumen

ROCHEFORT, Thaís de Almeida. **EaD en la enseñanza superior: la construcción de identidades docentes**. Directora: Leticia Fonseca Richthofen de Freitas. 2024. 136 p. Tesis (Doctorado en Letras) – Programa de Posgrado en Letras, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

La presente tesis tiene como objetivo investigar, a partir de narrativas de un grupo de tres docentes, los procesos de construcción identitaria vividos por profesores y profesoras de cursos de grado de diferentes áreas al comenzar a impartir clases en cursos de modalidad a distancia (EaD) en una universidad privada situada en Río Grande del Sur. Basándose en la articulación de dos campos del conocimiento: la Educación y la Lingüística Aplicada Indisciplinaria, aborda el tema de la identidad docente desde una perspectiva que sitúa el lenguaje como constitutivo, adoptando una mirada sociocultural sobre la identidad.

El análisis de las narrativas, basado en el concepto de posicionamientos interaccionales (Bamberg, 2003) y en el Análisis Temático (Braun y Clarke, 2006), permitió comprender que los docentes, para adaptarse a la nueva organización del trabajo en EaD, comienzan a utilizar los mismos conceptos y concepciones adoptados en la modalidad presencial, como la presencialidad entendida como una condición sine qua non para el aprendizaje. Además, los docentes, al constituirse en un contexto de trabajo precarizado en el que se sienten sobrecargados y desvalorizados, terminan por desarrollar prácticas pedagógicas que ellos mismos consideran superficiales, simplificadas y poco críticas.

Palabras clave: identidad docente; narrativas; Lingüística Aplicada.

## Lista de Figuras

Figura 1	Infográfico sobre Gerações EaD... ..	28
Figura 2	Gráfico sobre a expansão de número de cursos na modalidade a distância .....	34
Figura 3	Gráfico sobre o número de vagas oferecidas para ingresso em cursos de graduação.....	35
Figura 4	Gráfico sobre a participação da rede privada na matrícula de educação superior de graduação .....	36
Figura 5	Composição da equipe docente na Educação a Distância.....	51

## Lista de Tabelas

Tabela 1	As seis fases da análise temática.....	67
Tabela 2	Blocos de eixos temáticos... ..	69

## Sumário

<b>1 Por onde andei...</b>	<b>11</b>
<b>2 Lentes teóricas</b>	<b>21</b>
2.1 Identidade e identidade docente	23
<b>3 A Educação a Distância – sua história e implicações</b>	<b>28</b>
3.1 Histórico da EaD	28
3.2 Contexto da EaD: a modalidade de ensino que mais cresce no Brasil	32
3.3 Ensino Presencial e EaD	38
3.4 Polidocência	50
<b>4 O caminho metodológico</b>	<b>59</b>
<b>5 Compreender e problematizar - análise</b>	<b>68</b>
5.1 Bloco 1: Eixo temático – Precarização	70
5.2 Bloco 2: Eixo temático – Profissionalidade	77
5.3 Bloco 3: Eixo temático – Espaço e tempo	81
5.4 Bloco 2: Eixo temático – Condições de trabalho	84
<b>6 Considerações Finais</b>	<b>87</b>
<b>Referências</b>	<b>93</b>
<b>Apêndices</b>	<b>98</b>

## 1. Por onde andei...

A trajetória profissional que percorremos como docentes acaba se mostrando, a todos que a escolhem, como um caminho inicialmente simples, já que uns até acreditam que este será construído por algo *natural*, como um dom, uma vocação, uma missão, o qual resolverá, por si só, quaisquer problemas e dificuldades. Contudo, ao trilhá-lo, vemos que não é assim, que acontece. As rotas de idas e vindas, acompanhadas de inúmeras paradas e paralisias, tornam-se elementos formadores do cenário de nossas histórias.

Como a maioria dos/das colegas, desempenhei minhas funções como professora em diferentes escolas, em diversos níveis e séries, em várias cidades. Compartilhei meus dias com alunos que levavam para a escola ou universidade tantos e tantos projetos e sonhos, até com aqueles que a frequentavam já sem nenhum propósito que justificasse sua presença ali, pois sua caminhada, em tantas instituições, já lhes havia roubado expectativas, projetos, confiança e alegria e, infelizmente, o sentido de ali estar.

O tempo vai passando. As dificuldades não diminuem. O estranho é termos a sensação de que já conhecemos todas ou quase todas: falta de estrutura nas escolas, salários baixos, sindicatos que não lutam com a/nem pela classe, colegas sem comprometimento com sua escolha profissional, alunos sem interesse, alunos com interesse, mas sem as mínimas condições emocionais, econômicas e familiares para 'dar conta' do que a escola exige, alguns livros didáticos que pareciam duvidar da capacidade intelectual dos alunos, revelando baixa qualidade e profundidade, coordenação que não coordena e orientação que não orienta.

Apesar do aparente conhecido, posso afirmar que o enredo da nossa profissão não é tão previsível assim. Ao contrário. Dúvidas, angústias, novas indagações, inquietações, reflexões e vontade de trocar de cena nos acompanham sempre. Fielmente. Lado a lado. Nossa sorte, talvez, pois são elas que nos mantêm vivos e com a certeza de que as coisas não podem ficar como estão. Através delas é que seguimos, apesar de tudo, com olhar desejanste para o nosso aluno e para nós.

As dificuldades vêm e vão. Porém, ao longo da trajetória, passo a considerar esse mal-estar de toda ordem com mais cuidado, com mais tolerância, entendendo sua presença e dela extraíndo a matéria-prima para ressignificações, sejam elas conceituais, metodológicas e, por que não, existenciais. Mas eis que, com um pouco

mais de 30 anos de sala de aula, um novo cenário me é apresentado e com ele outras personagens, além de enredos inesperados e complexos em um território com nome, porém sem identidade, como um espelho que não nos reflete: a Educação a Distância (doravante EaD) no Ensino Superior (ES). Cabe aqui um trecho do poema *Bem no fundo* do poeta Paulo Leminski (2013, p.195):

...mas problemas não se resolvem,  
problemas têm família grande,  
e aos domingos saem todos a passear  
o problema, sua senhora  
e outros pequenos probleminhas.

Posso afirmar – com minha abrupta estreia na modalidade de Ensino a Distância – que Leminski estava certo: os problemas têm família grande, mas posso usar também aqui o jargão: *por essa eu não esperava*. A minha experiência na docência em EaD conta com quase dez anos até agora. E sinto como se fosse muito mais. Ou – ao contrário – parece, muitas vezes, que não existiu.

Inicialmente veio como um presente, como uma modalidade muito mais aliada à modernidade do nosso tempo, algo bem mais inteligente, eficaz e rápido. As primeiras turmas com que trabalhei eram formadas por alunos, em sua maioria, estreantes em uma graduação. Sem nenhuma vivência com o dia a dia dos corredores, bibliotecas, laboratórios, saguão e cantina de uma universidade.

Aos poucos, tateando salas virtuais, e-books, gravação de vídeos, materiais didáticos que chegavam de algum lugar – às vezes identificados com algum nome/marca, vivia o atropelo dos dias na engrenagem dessa rotina docente, num ritmo que não permitia a necessária digestão do que estava acontecendo, burlando o verdadeiro *script* de tudo aquilo.

Práticas que já me acompanhavam há mais de 30 anos foram perdendo o sentido. Planejamentos estavam prontos. Para qual turma? Não importa. Serve para todas. A ementa? Objetivos? Melhor metodologia para um determinado semestre? Não era preciso que nos *preocupássemos*<sup>1</sup>. Tudo estava disponível, definido e formatado no pacote que veio de uma plataforma educacional. A cada módulo, recebia uma solução inovadora baseada em metodologias ativas de aprendizagem, conteúdos

---

<sup>1</sup> Optei pelo uso do itálico a fim de sinalizar a ironia pretendida neste contexto – tudo a que me referi ser fonte de *preocupação*...são, nada mais, nada menos, do que elementos inerentes à prática profissional de qualquer docente.

didáticos e interativos. Metodologias ativas? O que eram? Sem preocupação novamente: em instantes poderíamos receber um tutorial explicativo. Quanto aos conteúdos, nenhum obstáculo, pois unidades de aprendizagem caíam como em um passe de mágica a cada nova disciplina, acompanhadas das já conhecidas promessas: material diversificado, atualizado, feito para nossos alunos. Quais? Para todos.

Outra etapa que acompanha nossa prática docente, trazendo muitas preocupações, dúvidas e inseguranças são os momentos de avaliação, avaliação do processo, avaliação de nossos alunos e de nosso fazer. Contudo, na experiência aqui narrada, o processo avaliativo apresentava-se definido, padronizado e pronto, assim o docente não precisa se *inquietar*<sup>2</sup>.

As plataformas oferecidas aos professores, geralmente, disponibilizam bancos de questões e, a partir delas, as avaliações são geradas de forma única e indiferente à turma e ao semestre. “Ah, mas isso é uma vantagem” – alguém pode pensar: centenas de questões a serem escolhidas pelo professor que – com autonomia (?) – define as questões apenas entre aquelas do banco de questões! Define?

Pensando um pouco mais sobre a avaliação, no que se refere à construção de instrumentos avaliativos, é comum o professor conhecer as turmas, reconhecer os rostos e identificar os nomes de seus alunos, algumas preferências e gostos e então elaborar um instrumento de avaliação, seja uma prova escrita e dissertativa em que o aluno é desafiado a opinar, argumentar, relacionar os conteúdos vistos e discutidos ou por que não um seminário ou um podcast. No entanto, na modalidade a distância, isso – ou quase nada disso – acontece, já que os rostos nem sempre são vistos.

Além disso, talvez, muitos alunos também não reconheçam seus professores, tanto nos diferentes ambiente virtuais como em lugares públicos, como restaurantes, cinemas – o que sempre é suficiente para configurar um quase evento ao encontrar um professor no mundo real. Então, que avaliação encerra – pelo menos temporariamente – um processo assim configurado: um aluno sem nome, um docente sem identidade, um processo ensino-aprendizagem nublado?

A prática docente vai se formando ao longo dos anos a partir de muitos elementos, tanto objetivos como subjetivos. Um deles chama-se sala dos professores.

---

<sup>2</sup> Com a mesma intenção, utilizo-me do recurso gráfico itálico a fim de marcar o uso irônico no verbo inquietar, visto que é preciso – a meu ver – inquietarmos diante dos processos e etapas de nosso fazer pedagógico.

Lugar curioso e constituído por infinitas histórias, sentimentos, lembranças, disputas e narrativas! No lugar de sala de aula, temos salas em plataformas virtuais. E o que substituirá a sala dos professores, lugar que exerce um papel importante na construção da identidade docente, não apenas um espaço físico, mas existencial onde as “identidades se constroem, afirmam e renovam”? Ali, além de compartilharem experiências, os professores podem trocar reflexões e construir laços que fortaleçam o “ser professor”. Além disso, a sala funciona como um espaço político, em que são viabilizadas discussões sobre variados assuntos, onde pode ocorrer a articulação de posicionamentos e a organização da coletividade docente em torno de pautas profissionais/pessoais (Menuzzi, J.,2024).

Nessa experiência na modalidade a distância, a cada dia que passava, buscávamos espaço entre aquilo que se conhecia como ser professor, pelo menos do que se esperava ser, e algo bem diferente que se anunciava através de uma proposta de modalidade de ensino que apresentava práticas as quais pareciam mercantilizar o ensino, silenciar, apagar e oprimir o fazer docente e a autonomia discente.

E a partir disso sou desafiada por outras inquietações: quem são os docentes na Educação a Distância? Quem ensina na EaD? Como se constroem as identidades desses docentes que precisam desempenhar tantas atividades ou que veem suas funções atribuídas a outros profissionais que passam a executá-las?

Como se vê, como “fala de si” um professor que passa a atuar em uma modalidade sem a ele serem oportunizados momentos de estudo e reflexão sobre as novas estratégias e a nova organização? Que concepções de educação conduzirão as práticas docentes, já que se acredita na teia entre ser e ensinar (Nóvoa, 2013)? A que prática social a linguagem em EaD se presta? É possível pensar a EaD através de lentes mais arejadas como as que a Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI)<sup>3</sup> nos desafia?

Até aqui, apresento o relato de minhas vivências, experiências, dificuldades, enfrentamentos e frustrações ao desempenhar parte de meu

---

<sup>3</sup> A Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI) é uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desapreendidos (Fabrício, 2006). “O objetivo fundamental é a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial, de forma híbrida, ética e responsiva” (Brait,B.,p.10, 2023.)

trabalho profissional, na iniciativa privada no ensino superior, em uma modalidade que me fez (des)ocupar lugares desconhecidos e incômodos ao trilhar os caminhos da modalidade a distância.

Sobre essa nova configuração (modalidade EaD), é fundamental pensar como os docentes nela estão transitando, considerando que o contexto educacional historicamente já se constitui pela precariedade – característica inerente ao modo de produção capitalista de exploração. Sob uma lógica neoliberal/capitalista, esse cenário será ainda mais impactado pelas mudanças no mundo do trabalho, como precarização, terceirização, pejetização e informalidade, além da plataformização (Silva, 2019). Essas transformações afetam tanto os profissionais da educação quanto, conseqüentemente, os estudantes em sua formação.

Diante disso, o professor – como profissional da educação – passa a assistir à precarização do seu trabalho e ao esvaziamento do sentido de seu ofício docente através de processos que ocorrem tanto objetiva como subjetivamente. Do ponto de vista objetivo, a precarização apresenta-se por meio de flexíveis e perversos vínculos contratuais, da fragmentação das funções docentes, da perda de autonomia sobre seu fazer docente, da divisão entre planejamento e execução do seu trabalho, representando uma verdadeira organização do trabalho docente aos moldes do fordismo (Belloni, 2009).

Além disso, o docente atesta o barateamento da força de seu trabalho à medida que suas funções são simplificadas e os salários por isso reduzidos (Benini *et al*, 2020), a retirada de direitos a duras penas conquistados e os processos de uberização e de plataformização do trabalho (Silva, 2022) já observados na categoria de professores de maneira bem evidente.

Somado a esses processos objetivos de precarização do trabalho docente, é possível observar impactos que atingem a constituição subjetiva dos professores, tanto na organização pedagógica, quanto nos caminhos de construção da identidade docente. Partilho do pensamento de Piolli (2010) que a identidade do indivíduo também se constrói na interação com a organização do trabalho. Contudo, o indivíduo também constrói a organização do trabalho à medida em que “reinterpreta, transforma, perverte, aceita os papéis precedentes e socialmente legitimados no âmbito dessa organização” Piolli (2010, p. 30).

Nesse mesmo sentido, Tardif (2005) defende que o trabalho modifica a

identidade do trabalhador, uma vez que essa atividade não se resume apenas a realizar tarefas, mas sim a expressar aspectos de si mesmo:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (Tardif, 2005, p. 56,57)

Dessa forma, o trabalho vai impondo transformações identitárias necessárias para que o sujeito acompanhe as modificações no mercado de trabalho e nele possa permanecer. Assim, as identidades pessoais não se restringem, portanto, a designações singulares de si, mas são construções sociais partilhadas intersubjetivamente, principalmente no campo social, ou mesmo na vida profissional:

o mundo objetivo do emprego e o mundo subjetivo do reconhecimento da existência do indivíduo não estão separados. A singularidade interior e individual pode encontrar ou não uma significação no mundo do trabalho. Portanto, a interação do sujeito com o trabalho não se dá de um modo estritamente técnico, físico ou cognitivo (Piolli, 2011, p.176).

Na organização da modalidade EaD – já comparada a “uma linha de produção industrial que produz educação para consumo” (Carvalho; Sardi, 2018, p. 282), é possível identificar várias etapas do processo educacional, como elaboração do material didático, acompanhamento e orientação de atividades, organização do cronograma, preparação de avaliações das aprendizagens, sendo realizadas por diferentes profissionais e, assim, delineando um cenário partido, em que aquilo que se entende por “ligação dessas etapas” muitas vezes acaba formando um quebra-cabeça montado com peças um tanto quanto desencaixadas.

Essas peças/etapas não contemplam a totalidade do processo, reduzindo o trabalho à execução de tarefas pré-definidas. Em decorrência também disso, configurada a fragmentação do trabalho em EaD, os profissionais envolvidos perdem a noção de completude e passamos a ter um professor que não sabe mais quem é, mas que, ao mesmo tempo, precisa exercer o “trabalho colaborativo e ser responsável de forma coletiva pelo resultado final” (Borges, 2010).

Ao fragmentar o trabalho docente, divide-se a categoria em outras funções, descaracterizando as identidades dos professores:

Essa nova divisão do trabalho compromete gravemente a identidade docente, que antes era constituída por atributos ancorados na, e pela, autonomia na relação direta entre professores e alunos, relação que se realizava, sobretudo, por meio de uma orientação contínua do saber – do início ao fim do processo educativo, do planejamento à avaliação – que passa, neste contexto, a ser fragmentada e despojada de sentido. (Sousa; Piolli, 2017, p. 12)

Então, a EaD parece não só precarizar o trabalho docente no que diz respeito às condições objetivas do trabalho anteriormente citadas, como salários, direitos cancelados, fragmentação das práticas pedagógicas com redução salarial, mas também fragiliza as possibilidades de se ter uma noção de educação mais crítica e libertadora, conduzida por um docente que age, que pensa, que tem autonomia sobre sua prática.

Assim, vai-se delineando um cenário que é palco de uma concepção de educação completamente atravessada por uma ideologia capitalista e neoliberal em que o professor torna-se alguém que apenas reproduz, cuja principal função seria dar o *play* (apertar o parafuso) para iniciar algum conteúdo criado por outro alguém – às vezes sem autoria.

Com isso, está tomando o lugar da cena uma educação de caráter fundamentalmente utilitarista e reprodutor de ideias prontas e destituídas, muitas vezes, de sentido para o docente. Portanto, as dimensões cultural, simbólica e política da profissão estão sendo diluídas, noções de docência, que nos são tão caras, estão sendo corroídas por imperativos que sugerem que ser professor se resume a reproduzir ideias, muitas vezes pensadas pelos também “apertadores de parafuso” dos grandes conglomerados educacionais que monopolizam hoje a educação superior no país. Quais são esses discursos? Que regimes de verdade sobre concepções de educação e docência estão sendo definidas e constituindo as identidades docentes?

Assim, diferentes desafios e contextos de ensino e aprendizagem passam a constituir esse novo cenário, acarretando transformações no fazer docente, mudanças na formação de professores diante da referida modalidade e, evidentemente, na construção identitária do professor.

É a partir dessa experiência que o presente estudo nasce<sup>4</sup>. Nasce como a

---

<sup>4</sup> Esta pesquisa está vinculada a um projeto mais amplo, intitulado “Linguagem e performatividade: a construção de identidades e de subjetividades em ambientes de ensino”, desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O projeto está cadastrado na Plataforma Brasil e foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da UFPel, de acordo com o Parecer Consubstanciado do CEP 4029576.

necessidade de um desabafo, em primeiro lugar, mas, em seguida, consolida-se pela urgência de um tema que precisa ser visibilizado, estudado, pesquisado a fim de que espaços de discussão sejam criados para podermos transformar e fazer melhor por aqueles que estão nesse palco conosco, nossos alunos, trazendo mais sentido à nossa caminhada.

Assim, movo-me em direção ao seguinte problema de pesquisa: que estratégias estão em funcionamento na construção identitária de docentes da modalidade presencial no ensino superior que passam a desenvolver suas atividades profissionais em cursos na modalidade a distância?

A partir disso, tenho como objetivo geral investigar, com base em narrativas de um grupo de três docentes, os processos de construção identitária vivenciados por esses/as professores e professoras de cursos de graduação de diferentes áreas ao passarem a ministrar aulas em cursos de modalidade EaD em uma universidade privada situada no Rio Grande do Sul.

Paralelamente, como objetivos específicos, pretendo examinar os impactos das novas exigências da organização do trabalho docente em EaD no fazer desses docentes a partir da observação e análise das posturas pedagógicas adotadas nesse contexto, contribuindo para a formação de docentes que se graduaram em licenciaturas em EaD. Além disso, busco verificar como os docentes percebem as diferenças entre a docência presencial e a docência na virtualidade e como isso pode estar atravessando a constituição identitária desses professores.

Considerando esses objetivos, parto da hipótese de que diante dessa nova configuração do trabalho na modalidade EaD, os docentes passem a se constituir identitariamente a partir de estratégias por eles criadas e espelhadas em um cenário precarizado, menos criativo, menos autônomo e menos reflexivo. Assim, considero a existência de preocupantes transformações nas práticas pedagógicas dos professores, as quais podem estar constituindo identitariamente os docentes como reprodutores de um sistema que oferece uma formação aligeirada e pouco reflexiva para futuros profissionais (Araújo Filho et al, 2015).

Para analisar as narrativas dos docentes participantes desta pesquisa, escolho a Análise Temática (AT), método de análise qualitativa proposto por Braun e Clarke (2006), juntamente com o conceito de posicionamento de Bamberg (2003).

Por fim, reitero a importância de conhecermos essa nem tão nova realidade presente no cenário da educação – a modalidade a distância – parte integrante

de uma engrenagem que pode limitar e alienar os trabalhadores nos diversos setores de nossa sociedade, a fim de, através de uma postura reflexiva, crítica e atuante, promovermos mudanças significativas no campo educacional.

Nesse capítulo, relatei um tanto de minha trajetória profissional na transição da modalidade presencial para a modalidade a distância e os desafios enfrentados. Trato, também, sobre a precarização do trabalho docente nessa modalidade – sob influência de um modelo capitalista – a respeito da perda de autonomia, da fragmentação das funções e da mercantilização da educação, fatores que podem reduzir a prática pedagógica a tarefas limitantes e pré-definidas, provocando transformações na constituição identitária dos docentes. Além disso, foram elucidados: objetivo geral, objetivos específicos, problema de pesquisa e hipótese motivadores desta pesquisa.

No próximo capítulo – capítulo 2, apresentarei, então, as principais bases teóricas que orientaram minha pesquisa, através das quais, ao articular conceitos da Educação e da Linguística Aplicada Indisciplinar, tornou-se possível – diante das narrativas – compreender e problematizar os processos de construção das identidades docentes. Ademais, expus diferentes concepções a respeito de identidade e de identidade docente e profissionalidade docente.

No capítulo 3 – A Educação a Distância: sua história e implicações – descrevo o desenvolvimento histórico da Educação a Distância, contemplando os impactos e influências no contexto educacional. Inicialmente, apresento o histórico da EaD, desde os primeiros cursos por correspondência até sua transformação impulsionada pela tecnologia digital. Em seguida, foco no contexto da EaD no Brasil, ressaltando crescimento exponencial dessa modalidade como a que mais se expande no país, especialmente no ensino superior. Um paralelo entre o ensino presencial e a EaD também é considerado, apontando semelhanças e diferenças entre as modalidades de ensino no que tange aos novos conceitos de tempo e espaço na virtualidade. Por fim, discuto o conceito de polidocência, que se refere à atuação de múltiplos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da EaD, destacando suas consequências e reflexos na (in)definição das funções docentes em uma nova organização de trabalho.

Na sequência, no capítulo 4 – são descritas as etapas do desenvolvimento metodológico da pesquisa, incluindo estratégias para geração de narrativas

(ambiente e relação com a pesquisadora), as bases teóricas utilizadas para a análise posterior, os critérios de seleção dos participantes, a descrição da organização dos cursos de graduação em EaD referidos nas narrativas, a maneira como os temas analisados foram estruturados em blocos temáticos, entre outros aspectos referentes à metodologia utilizada.

No capítulo 5, Compreendendo e problematizando – análise, apresento, novamente, as etapas da análise das narrativas dos três docentes, realizadas entre 2023 e 2024, com foco na construção identitária dos professores que atuam na modalidade EaD. A análise baseia-se na Análise Temática (AT) e no conceito de posicionamento interacional de Bamberg (2003), com vistas a compreender as estratégias em funcionamento na construção das identidades dos docentes diante da organização do trabalho em EaD. Descrevo, também, a divisão em blocos temáticos dos conteúdos presentes nas narrativas escolhidos para a análise: Precarização, Profissionalidade, Tempo e Espaço e Condições de Trabalho. Cada bloco aborda aspectos como fragmentação do trabalho docente, perda de autonomia dos professores, desafios da ausência de interação presencial e (não) valorização profissional.

E, por fim, no último capítulo – Considerações Finais – compartilho um tanto da minha trajetória desde a graduação, situando-me, a partir desta pesquisa, apontando os achados relacionados ao problema de pesquisa, hipótese e objetivo geral e específicos, além de indicar limitações e sugestões para pesquisas futuras.

## 2. Lentes teóricas

Neste estudo, pretendo, então, investigar, com base em narrativas de um grupo de três docentes, os processos de construção identitária vivenciados por professores e professoras de cursos de graduação, com base na articulação de dois campos do conhecimento: a Educação e a Linguística Aplicada Indisciplinar, trazendo o tema da identidade docente para ser estudado sob uma lente que situa a linguagem como constituidora da realidade.

Esse diálogo hoje só pode ser possível graças à “virada linguística”, uma mudança de paradigma ocorrida no campo das Ciências Humanas e Sociais que possibilita articular a Linguística Aplicada a outros campos do conhecimento. Com isso, uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos sociais passa a fazer parte do olhar dos/das pesquisadores/as, bem como uma apreciação da diversidade de perspectivas e significados presentes nas interações humanas torna-se inegociável.

A expressão “virada linguística” foi empregada pela primeira vez pelo filósofo Gustav Bergmann no início do século XX. A partir dessa mudança, a linguagem passa a ser considerada como um fenômeno que constitui todos os aspectos da vida social, em oposição a uma visão anterior em que a linguagem era considerada como um instrumento que simplesmente representava os fenômenos do mundo, cuja existência não dependia da linguagem (Freitas, 2017, p. 2117).

Como afirma Moita Lopes (2021, p.12), outros fenômenos sociais tornaram-se objeto de pesquisa. O autor defende a necessidade de que sejam consideradas essas outras questões “principalmente nas Ciências Sociais e Humanas, sem padronizar e sem essencializar o sujeito social”. Dessa forma, passa a ser questionada a prática de uma observação social totalmente objetiva e imparcial. Ao contrário, os/as pesquisadores/as devem considerar suas próprias perspectivas e interpretações para o estudo dos fenômenos que desejam conhecer, já que a realidade social também é construída através dessas interpretações:

ouvir/ler histórias relatadas por aqueles que vivem as práticas sociais que desejamos estudar se torna também um modo de compreendê-las da perspectiva daqueles que nelas vivem, sofrem, trabalham, amam etc., com base em suas vivências e experiências. Um tal posicionamento é bem diferenciado de um pesquisador positivista que visa um distanciamento crítico do que estuda (Moita Lopes, 2021, p.13).

Com essa direção, todo o nosso entendimento do mundo e de nós mesmos só é possível por meio da linguagem. Ela passa a ser entendida, então, como constituidora da realidade, formadora de todos os aspectos da vida social, desempenhando papel fundamental na maneira como concebemos e interpretamos o mundo. Como afirma Hall (1997, p.29), “o significado não surge das coisas em si – a ‘realidade’ – mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas”. Nesse sentido, “esse entendimento que temos do mundo e de nós mesmos, além de ser constituído na linguagem e pela linguagem, se dá também por meio das histórias, das narrativas que contamos e que ouvimos” (Freitas, 2017, p. 2118)

Sendo assim, ressalto a importância de compreender como as identidades docentes são contruídas por meio das performances narrativas dos docentes que colaboraram com esta pesquisa, articulando diferentes campos de conhecimento que vão me possibilitar conduzir as análises. Nesse sentido, Moita Lopes (2006) defende a ideia da imprescindibilidade de uma abordagem híbrida e mestiça, que compreenda que “uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado” como o que estamos vivendo (Moita Lopes, 2006, p.99).

O pesquisador afirma, também, que, para entendermos ainda mais sobre a linguagem, é preciso buscarmos fora dos campos específicos de estudos linguísticos:

Sou de opinião, portanto, que a área de estudos da linguagem não deve permanecer isolada de outras Ciências Sociais e Humanas. Acredito que só é possível focar mais adequadamente a linguagem em uso (o que penso ser um de nossos interesses centrais) na contemporaneidade se nos familiarizarmos com o que sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e culturais, geógrafos, historiadores, estudiosos da literatura etc. Estão apontando sobre a natureza da vida social de nossos dias. (Moita Lopes, 2004, p.164)

Além disso, a LAI entende que a linguagem não é apenas uma representação da realidade, mas aquilo que a constrói. Assim, ao eleger as narrativas como ferramentas metodológicas para investigar os processos de construção da identidade docente, torna-se possível compreender como os professores estão construindo suas identidades através de práticas discursivas e performances narrativas, considerando esses processos em um contexto social,

cultural e institucional em que estão inseridos.

Com isso, minha aliança se estabeleceu com a LAI, propondo uma postura que crie inteligibilidade sobre questões sociais pertinentes aos diferentes contextos de uso da linguagem a partir de conhecimentos que tratem do mundo em que vivemos, que falem ao mundo em que existimos, que firmem compromisso com a investigação de caminhos para transformações sociais.

## **2.1 Identidade e identidade docente**

Ao propor um problema de pesquisa que busca compreender as estratégias em funcionamento na construção identitária de docentes que passaram a desempenhar suas funções também na modalidade em EaD, é preciso situar a partir de que lugar estou pensando o conceito de identidade e de identidade docente.

Assim, exponho o conceito de identidade proposto neste estudo (Hall, 2006), e o pensamento de alguns autores que debruçam seus olhares sobre a questão docente, ou seja, sobre o que é ser docente, sobre profissionalidade, professoralidade e identidade profissional (Nóvoa, 2013; Huberman, 2013) e sobre o docente em EaD (Beloni, 2015; Toschi, 2011)

Hall (2006) propõe três concepções de identidade: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico, sujeito pós-moderno. A concepção de identidade do sujeito iluminista – concepção individualista do eu – refere-se a um indivíduo centrado, unificado e pautado pela razão, “cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo” (Hall, 2006, p. 10 e 11).

Seríamos dotados, a partir dessa concepção, de uma essência. Se nascêssemos bons, seríamos uma pessoa boa. Caso, ao nascermos, nossa essência fosse ruim, seríamos uma pessoa ruim: o “eu” nasceria com a pessoa, não seria uma construção. Além disso, esse sujeito é constituído de razão e autonomia. Ele faz suas escolhas a partir de seus gostos, crenças e pensamentos.

A concepção do sujeito sociológico – concepção interativa da identidade – passa a considerar esse sujeito não mais tão autônomo assim, sua identidade seria formada a partir da relação com a sociedade à sua volta. A identidade não estava mais no seu interior, mas na sua relação com o meio. Isso não quer dizer que aquele

núcleo ou essência interior não exista mais, pois agora o “eu real” vem a ser “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem (Hall, 2006, p. 11).

Por fim, a noção de sujeito pós-moderno traz um sujeito constituído por diferentes identidades, muitas vezes contraditórias, abertas, inacabadas, fluidas e fragmentadas, já que não se reconhece mais a partir de um centro, de um eu interior, de um eu coerente: “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Hall, 2006, p.13).

Segundo o autor, não nascemos com uma identidade e com ela crescemos e morremos – a identidade é definida historicamente, não mais por uma origem biológica – mas ela está sempre em formação. As identidades não são sólidas e estáveis, mas, de fato, resultado de negociações ao longo da vida do sujeito, de processos de construção em constante transformação.

Com isso, o sujeito pós-moderno é caracterizado por ser fragmentado, por não apresentar uma identidade fixa, permanente ou essencial, pois se encontra em uma sociedade em constante mudança. Dessa forma “ele assume diversas identidades nos mais variados momentos, identidades essas que não possuem um eu fixo, coerente, identidades que são móveis e fluidas”.(Freitas, 2014)

Para Silva (2013, p. 74), “a identidade é simplesmente aquilo que se é” e a diferença seria, então, “o que o outro é”. Segundo o autor, existe um relação muito próxima entre identidade e diferença: são inseparáveis. Assim, quando digo algo sobre mim, automaticamente estou me diferenciando de todos que não são o que de mim declarei. Segundo o pesquisador, seriam impensadas afirmações a respeito de identidade, ao considerar um mundo uniforme e coerente. E, da mesma forma, afirmações acerca de diferenças só passam a ter sentido na relação com assertivas sobre identidade.

Ainda conforme Silva (2013), a linguagem tem papel fundamental para a existência da identidade e diferença. Tanto uma quanto a outra são resultados de “criação linguística”. Dessa forma, podemos entender que não são elementos que simplesmente existem, que estão por aí; ao contrário, elas precisam ser produzidas, ativadas, fabricadas a partir de nossas relações sociais e culturais: “A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (Silva, 2013, p.76).

Assim, sendo resultados de criações linguísticas, a identidade e a diferença são criadas por meio de atos de linguagem, ou seja, é somente através de atos de fala que elas são constituídas. Dessa forma, só podem ser compreendidas em um sistema de significação, a partir do qual irão adquirir sentidos. Contudo, como afirma Silva (2013, p. 78), “a linguagem vacila”. E isso decorre da indeterminação dos signos, que são os elementos que constituem uma língua. Esses elementos, da mesma forma, passam a adquirir um valor ou sentido quando situado em uma cadeia de significados.

É possível notar então que a estrutura a partir da qual nos constituímos – a estrutura da linguagem – é uma “estrutura instável” e dessa característica resultam significativas consequências no que se refere à questão da identidade e da diferença. Com isso, se a “linguagem vacila”, a identidade e a diferença também: “Na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade”. (Silva, 2013, p. 80)

Além disso, é fundamental percebermos que se a identidade e a diferença, que são inseparáveis, devem ser ativadas e são produzidas nas relações sociais, isso significa que estão sujeitas a relações de poder. A definição da identidade e a marcação da diferença acontecem ao se estabelecerem relações de poder. E isso não ocorre de maneira simétrica e equilibrada, mas são impostas e disputadas.

Silva (2003) destaca, também, que essa definição da identidade e da diferença é objeto de disputa de grupos sociais não só no que se refere ao poder, mas à disputa por outros recursos simbólicos e materiais, a fim de garantir privilégios ao acessar bens sociais. Dessa forma:

A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (Silva, 2003, p. 81)

A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas, constituindo um exercício de poder. Ela envolve a criação de categorias e fronteiras que distinguem grupos, estabelecendo uma dinâmica de inclusão e exclusão, de “nós” e “eles”. Ao afirmar identidades e marcar diferenças, delimitam-se posições em relações de poder, permitindo classificar e valorizar pessoas, grupos e situações. Dessa forma, quem detém o poder de classificar também controla o valor

atribuído a essas categorias, estruturando-as em oposições binárias e polarizadas.

Dessa forma, situar o conceito de identidade, conforme apresentado, é fundamental para compreender a construção identitária dos docentes, especialmente no contexto da educação a distância, objetivo desta tese. Assim como as concepções de identidade discutidas por Hall, a identidade dos professores não é uma entidade fixa; ela se constrói continuamente a partir das interações sociais, culturais e institucionais, mostrando-se multifacetada e constituída por experiências, desafios e transformações.

A respeito da concepção da identidade docente, Nóvoa (2013, p.16) considera que o processo identitário dos professores é sustentado por três pilares fundamentais: Adesão, Ação e Autoconsciência (AAA). O primeiro pilar considera que ser professor implica a adesão a princípios e valores, e a adoção de projetos. O pilar Ação contempla a escolha de melhores formas de agir, e a Autoconsciência refere-se ao processo de reflexão sobre sua própria ação.

Segundo Nóvoa (2013, p. 16), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Para ele, é um processo que exige tempo. E, além disso, esse processo identitário passa pela “capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento que controlamos nosso trabalho (Nóvoa, 2013, p.17) – sendo impossível separar o profissional do pessoal.

Em pesquisas relacionadas à identidade do professor, é possível encontrar termos como “profissionalidade”, “professoralidade” e “identidade profissional”, sendo utilizados em diferentes concepções. Segundo André e Placco (2007, p. 341), a profissionalidade docente refere-se aos “conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o educador, pressupondo a construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada nos contextos de trabalho”. Segundo as autoras, a prática do professor contempla quatro dimensões inter-relacionadas: subjetiva, institucional, pedagógica e sociocultural.

A dimensão subjetiva abarca a história de cada professor, incluindo seus valores, sentidos, significados, atitudes, modos de agir, etc. Já a dimensão institucional refere-se aos processos formativos e às práticas escolares. No que diz respeito às situações de ensino e à relação que o professor estabelece com os alunos e com o conhecimento, temos a dimensão pedagógica e, por fim, a dimensão

sociocultural que reúne o contexto sociopolítico e cultural.

Segundo Libâneo (2015), a identidade profissional e a profissionalidade docente constituem-se a partir de valores, conhecimentos, práticas, funções e habilidades essenciais para a condução do processo ensino-aprendizagem. Para Libâneo (2015, p.11), “a docência não estará reduzida a uma atividade meramente técnica, mas considerada uma prática intelectual e autônoma, baseada na compreensão da prática e na transformação dessa prática”.

São inúmeros os estudos acerca da profissionalidade docente, identidade profissional, identidade docente, os quais serão aprofundados ao longo do meu estudo. Porém, por ora, registro a posição, em certa medida consensual entre os pesquisadores da área. Independentemente das divergências conceituais, um ponto está sempre presente – a ação de ensinar que:

envolve um conhecimento profissional específico, bem como o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece em suas ações, considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de atuar como docente. (GORZONI e DAVIS, 2017, p.1411)

Após apresentar alguns importantes conceitos que orientaram minha pesquisa, irei expor um tanto da história do nascimento e desenvolvimento da EaD e suas implicações no contexto educacional.

### 3. A Educação a Distância – sua história e implicações

#### 3.1 Histórico da EaD

O desenvolvimento histórico da EaD abrange diversos momentos que podem ser caracterizados a partir dos tipos de tecnologia utilizados na época e no tipo de articulação estabelecida com as tecnologias aplicadas. Assim, a trajetória da educação a distância é uma sequência de novas ideias atreladas às tecnologias da época

Para acompanharmos essa caminhada, alguns pesquisadores da área organizam a história da EaD em gerações (Peters, 2001; Maia; Mattar, 2007; Moore; Kearsley, 2007; Leite, 2010) ou em ondas (Palhares, 2009).

Quanto à periodização em gerações, há diferenças entre o posicionamento dos estudiosos. A saber: Moore e Kearsley (2013) dividem em quatro gerações “concluídas” e estaríamos vivendo a quinta geração. Já conforme Aretio (2014), estaríamos na sétima geração da EaD.

Entre as pesquisas acerca da modalidade a distância, a divisão mais utilizada demonstro no infográfico (Figura 1) a seguir:

Figura 1 – Infográfico sobre Gerações EaD



Fonte: Moore; Kearsley

Assim, descrevo, brevemente, as cinco gerações definidas por Moore e Kearsley (2013):

Correspondência por Correio (século XIX e início do século XX): as primeiras experiências de EaD no Brasil desenvolveram-se a partir de uma base metodológica centrada na mídia impressa e no ensino por correspondência.

Aqui a comunicação acontecia principalmente através de material impresso (cartas e livros) que era enviado pelo correio ou por meio de ou ainda eram oferecidos cursos de instrução ou treinamentos e capacitação profissional dos setores comercial e industrial.

Os estudantes recebiam o material, realizavam as atividades propostas e enviavam, pelo correio, suas respostas de volta ao instrutor. A comunicação era predominantemente unidirecional, do instrutor para o aluno. Os alunos recebiam as informações, mas a interação era limitada e demorada em função da natureza dos envios postais.

Nessa época, a flexibilidade de tempo oportunizada aos alunos já era percebida. Eles podiam estudar em seu próprio ritmo, respeitando, é claro, certos prazos. A tecnologia estava limitada a métodos de impressão e transporte de materiais e não havia interatividade em tempo real entre alunos e instrutores, a não ser a aplicação e correção dos exames (Guarezi; Matos, 2012). O público-alvo da EaD da primeira geração, muitas vezes, era direcionado a adultos que estavam trabalhando e não podiam frequentar instituições educacionais tradicionais.

Essa fase inicial estabeleceu os fundamentos para o desenvolvimento futuro da Educação a Distância. Não há dúvida que ao longo do tempo a metodologia colocada em prática nesse período foi sendo substituída por tecnologias avançadas e interatividade em tempo real, impulsionando as mudanças nas práticas de EaD a cada geração.

Transmissão por rádio e TV: a segunda geração situa-se no período que abrange as décadas de 1960 a 1980. Durante essa fase, a forma como o ensino a distância era configurado sofreu significativos impactos devido às mudanças importantes nas tecnologias de comunicação e mídia, como a introdução de diversas mídias: rádio, televisão, fitas de áudio e vídeo.

Essas mídias permitiram uma experiência de aprendizado mais rica e diversificada, superando as restrições do manejo com material impresso da primeira geração. De acordo com Pereira e Moraes (2010, p. ?), “o rádio permitiu que a voz

humana chegasse a localidades remotas, sendo assim capaz de levar a tempo e espaço distante a parte sonora de uma aula”.

Quanto ao aspecto da interatividade, o uso dessas mídias proporcionou, também, uma importante mudança na relação entre o aluno e o instrutor se comparado à instrução unidirecional da fase anterior. Para exemplificar, podemos destacar os programas veiculados pela televisão. As aulas sendo transmitidas quase “ao vivo”, gerando uma sensação de presença do instrutor.

As aulas podiam ser gravadas e reproduzidas para os alunos, tornando ainda mais flexível quanto ao tempo de acesso ao conteúdo. Havia, também, as transmissões programadas, em que os alunos sintonizavam em horários específicos para assistir a aulas transmitidas via rádio ou televisão.

Apesar de estarem em destaque as mídias eletrônicas, mantinha-se garantido o importante papel do material impresso, tendo, aos poucos, aprimorada sua qualidade com a utilização de gráficos, ilustrações, esquemas e diagramas. Embora essa fase tenha sido marcada por importantes avanços, as tecnologias disponíveis ainda enfrentavam desafios logísticos e exigiam uma infraestrutura eficiente para distribuição de materiais e para a realização das transmissões. A presença de tecnologias mais avançadas neste período, como o rádio, a televisão, as fitas, áudios, vídeos e telefone impulsionou sobremaneira as atividades da EaD.

Contudo, o final da década de 1960 e o início dos anos de 1970 também representaram um período de importante crescimento para essa modalidade principalmente com a criação das universidades abertas – período conhecido como a terceira geração na trajetória da EaD. Nesta época, segundo Nunes (2009), se deu a institucionalização da EaD no campo de ensino secundário e superior.

Segundo Moore e Kearsley (2008), a partir da década de 1960, destacaram-se duas importantes experiências que colaboraram para o desenvolvimento da modalidade quanto à articulação de diferentes mídias e à construção de grandes universidades: o Projeto AIM (AIM – Articulated Instructional Media Project) e a Universidade Aberta do Reino Unido.

O Projeto AIM, criado em 1964 nos Estados Unidos, financiado por Carnegie Corporation e dirigido por Charles Wedemeyer, da University of Wisconsin, objetivava a articulação entre várias tecnologias de comunicação para o ensino de qualidade e com baixo custo. Segundo Moore e Kearsley (2008), neste período eram utilizados materiais, como: guias impressos, transmissões por rádio e televisão, gravações em

audioteipes e kits para atividades em casa. Os estudantes eram atendidos via correspondência e telefone e o projeto também proporcionava ambientes presenciais de suporte e estudos, como bibliotecas locais e laboratórios de universidades.

O AIM consolidou-se como uma ruptura na história da Educação a distância. Considerado o primeiro modelo de EaD como um sistema total, contribuiu, fortemente, para a criação do que hoje conhecemos como Universidade Aberta. Em 1969, o governo britânico criou a Universidade Aberta do Reino Unido (Open University), inteiramente a distância, sem vínculo com universidades tradicionais (Moore; Kearsley, 2008).

A partir daí, nasceram inúmeras universidades multimídias de modalidade única em vários países, como: a Universidade Aberta em Portugal, Universidad Estatal a Distancia na Costa Rica, FernUniversität na Alemanha, University of the Air no Japão, Projeto North no Canadá e outras (Moore; Kearsley, 2008; Peters, 2004). E é neste período que ocorre a consolidação da educação a distância como área de pesquisa acadêmica, produzindo o aumento de publicações e eventos científicos a respeito do tema (Moore; Kearsley, 2008; Peters, 2004).

No Brasil, a primeira instituição na modalidade Ead foi a Universidade Aberta de Brasília, criada em 1992. Alguns anos depois, em 2005, inaugurou-se a Universidade Aberta do Brasil. Assim a terceira geração não está relacionada diretamente ao uso de ferramentas da Tecnologia da Informação, mas a uma forma de organização do ensino/aprendizagem.

Já nas décadas de 1970 e 1980, teremos a quarta geração da EaD, que se baseou em audioconferências e teleconferências, diferenciando-se das gerações anteriores pela interação entre professor e aluno em tempo real e a partir do uso de diferentes locais. Por telefone e equipamentos especiais, as audioconferências eram realizadas, permitindo a interação com áudio nos dois sentidos. Posteriormente, com o surgimento dos satélites, as audioconferências são substituídas pelas teleconferências, em que eram utilizados áudio e vídeo em apenas um sentido. E, na década de 1990, som e imagem são usados nos dois sentidos com as chamadas videoconferências.

Nessa geração, é possível se observar a proximidade com o ensino tradicional no que se refere ao público-alvo, já que nas gerações anteriores a transmissão era recebida por um pessoa, configurando um estudo individual e agora o conteúdo é compartilhado com grupo de pessoas reunidas presencialmente.

Com o advento da internet, a rede mundial de computadores e a popularização de computadores pessoais e de uso domésticos, instalou-se a quinta geração que pode ser denominada como digital. Essa tecnologia trouxe avanços tecnológicos, mudanças pedagógicas ou inovações específicas no campo da Educação a Distância. Foram criados ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), baseados nas conexões em rede que possibilitaram uma maior interação entre professores e alunos. Nesse modelo pedagógico, softwares gratuitos e ferramentas integradas à web 2.0, textos, vídeos e áudios representaram um salto significativo nos processos de interação dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em tempo real e em locais diferentes. Ao longo dos anos, impulsionado por quase infinitas novidades da tecnologia e dos progressos tecnológicos, o ensino a distância foi evoluindo da correspondência, ao rádio e à televisão, até o que se tem atualmente

Hoje, em nosso país, é possível encontrar uma variedade de cursos a distância, como por exemplo: uns direcionados para o ensino médio e fundamental (também supletivo a distância) ofertados por instituições públicas e privadas, principalmente, a adultos que não puderam concluir seus estudos em tempo regular.

Há os cursos de nível técnico que se propõem a formar profissionais, geralmente, focados na aquisição e desenvolvimento de uma habilidade específica (nível médio). Existem, ainda, os tecnólogos, já situados em nível superior, com vistas, normalmente, a necessidades do mercado. Uma das modalidades mais procuradas pertence à categoria dos cursos de formação de professores – as licenciaturas.

Como oferta, também, de cursos em nível superior, há o bacharelado a distância. Ainda em relação a esse nível, inúmeras são as possibilidades de realizar um curso de Pós- graduação na modalidade EaD, mesmo em áreas cujo curso de graduação correspondente ainda não exista em tal formato. E, por fim, os cursos livres: oferta ilimitada.

Em 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Brasil e, em 1996, a educação a distância (EaD) passou a ser reconhecida como modalidade de ensino em todos os níveis (básico, técnico e superior).

### **3.2 Contexto da EaD: a modalidade de ensino que mais cresce no Brasil**

Com o avanço das inovações tecnológicas, cresce, também, a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância com o intuito – segundo as

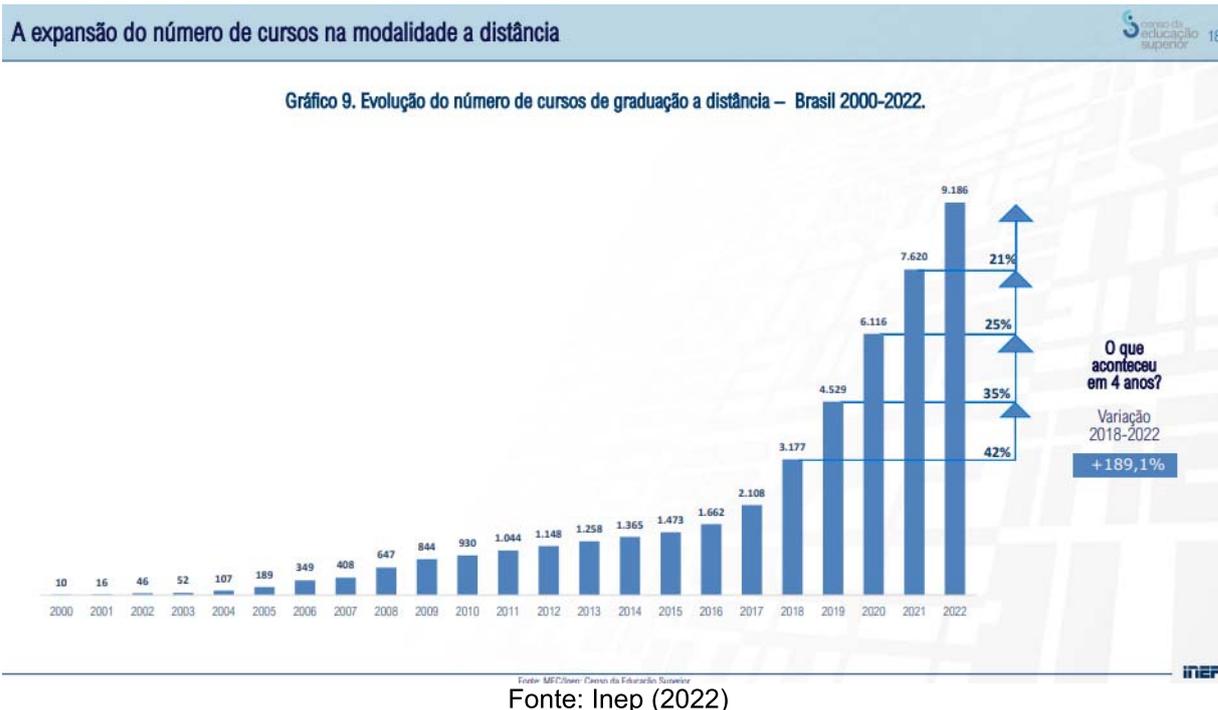
instituições que os oferecem – de reduzir as distâncias, oportunizar a realização de um curso superior e flexibilizar a forma de ensinar ao aluno que deseja qualificação sem lhe ser possível acompanhar a rotina necessária e exigida pela proposta de educação presencial.

Para pesquisadores como Luz e Neto (2016), a educação a distância despontou como uma solução para atender às demandas do novo capitalismo, ou seja, produção personalizada e diversificada, juntamente com flexibilidade e adaptabilidade para enfrentar novos mercados e produtos, globalização, competição e tecnologias, as instituições educacionais enfrentam a necessidade de formar indivíduos com múltiplas competências e de proporcionar um processo de aprendizagem contínuo. Para se adequar a esse novo cenário, essas instituições adotam novas tecnologias que permitem alcançar um público específico e oferecer cursos e disciplinas variados.

Para os pesquisadores, diante desse cenário, surgem novas formas de trabalho que exigem que os professores adotem novos métodos para transmitir conhecimento, elaborar material didático e gerenciar o tempo de aula e o espaço físico.

O referido crescimento da educação a distância é uma realidade na educação superior brasileira. Segundo dados do Censo da Educação Superior 2022, divulgados pelo Inep e pelo MEC, entre 2018 e 2022, houve um salto de 139,5% nos últimos quatro anos, de 7,2 milhões de vagas em cursos nessa modalidade em 2018 para 17,2 milhões no ano passado. No intervalo de tempo entre 2021 e 2022, a modalidade em EaD foi a escolhida por mais de 435 mil novos alunos (Figura 2).

Figura 2 – Gráfico sobre a expansão de número de cursos na modalidade a distância



Essa explosão da modalidade a distância em uma dimensão global costuma ser atrelada ao avanço das tecnologias digitais e a expansão da internet ocorridos nas últimas décadas e que transformaram profundamente o cenário educacional. No entanto, conforme dados apresentados em relatório de pesquisa, Silva et al (2012) defendem a desconstrução da ideia de que a educação a distância seja um processo natural resultante dos avanços tecnológicos disponíveis. Para isso, torna-se fundamental reconhecer que, na verdade, a presença tão marcante da modalidade a distância trata-se de uma escolha deliberada para intensificar a mercantilização da educação.

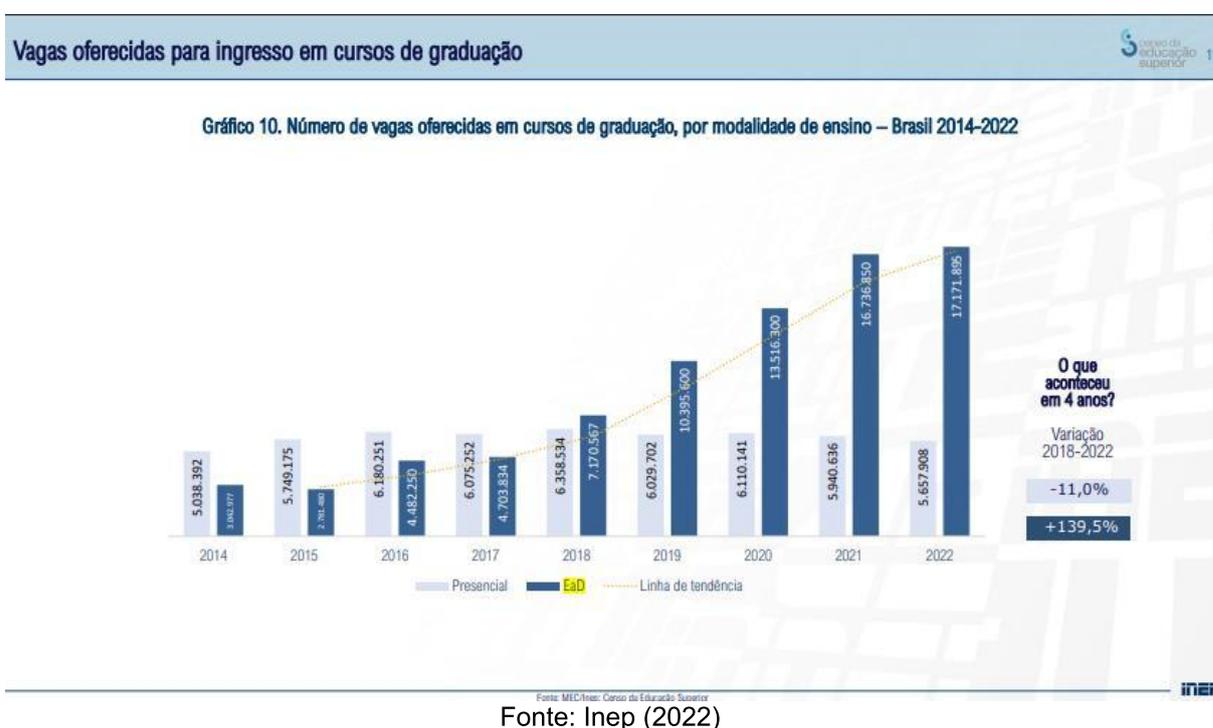
Segundo os pesquisadores, a justificativa de que a EaD vai incluir milhões de excluídos no sistema educacional é, além de falaciosa, marcada por uma hipocrisia, pois encobre os interesses econômicos por trás dessa expansão:

se trata de uma escolha para intensificar o processo já intensivo de mercantilização definindo ainda como eivada de cinismo a alegativa de que a Ead servirá para inserir milhoes de excluídos no processo educacional (Silva et al, 2012, p. 225)

Essa explosão de crescimento na EaD vem acompanhada por uma expressiva oferta de vagas. A partir de dados demonstrados pelo último Censo do Ensino

Superior (2022) em relação ao número de vagas oferecidas para ingresso em cursos de graduação presencial e Ead, é possível reconhecer, segundo (Silva et al, 2012, p. 228), “que a inflexão da Ead não mais se coloca como uma opção de acesso a algum tipo de educação, mas a um bem ou serviço a ser disputado no mercado”, já que o número de vagas oferecidas na modalidade a distância é muito superior ao disponibilizado na modalidade presencial, como demonstram os dados apresentados no gráfico a seguir (Figura 3):

Figura 3 – Gráfico sobre o número de vagas oferecidas para ingresso em cursos de graduação



O crescimento das vagas em cursos de graduação a distância é muitas vezes impulsionado por uma lógica de mercado, em que a educação é tratada como um produto, condição por ela assumida “nessa nova ordem do capital, denominada neoliberal<sup>5</sup>” (Silva et al, 2012, p. 227). Para ratificar tal posicionamento, transcrevo um trecho em que Araújo Filho et al (2015) discute como a crise do capitalismo leva à

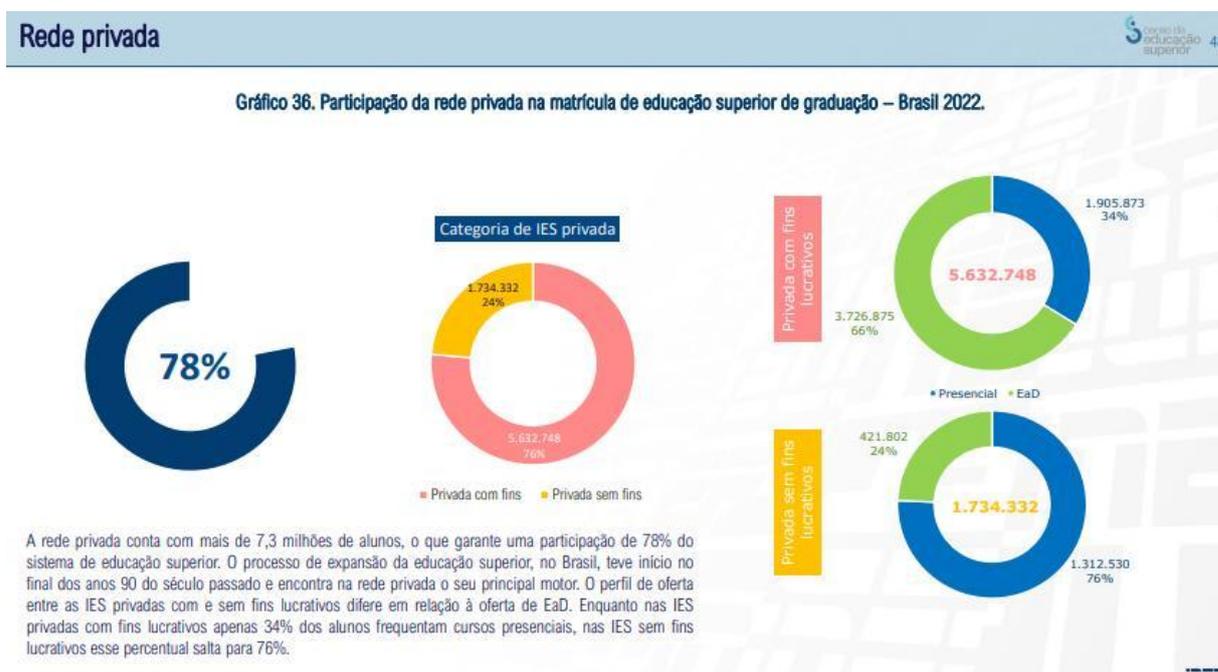
<sup>5</sup> A **nova ordem do capital neoliberal** refere-se a um conjunto de práticas, políticas e ideologias econômicas que surgiram a partir das últimas décadas do século XX, especialmente após os anos 1970 e 1980, e que têm como foco central a liberalização dos mercados, a redução do papel do Estado na economia e a promoção da globalização. O neoliberalismo defende que o mercado deve ser o principal regulador da economia e que a intervenção estatal deve ser mínima, promovendo assim a privatização de empresas estatais, a desregulamentação de setores econômicos e a flexibilização de direitos trabalhistas.

privatização do Estado e à mercantilização da educação no contexto de políticas neoliberais:

As análises de autores, tais como Mészáros (2008), Jimenez (2010) e Mendes Segundo (2005), apontam que no cenário da profunda crise do capitalismo, o Estado, que integra o sistema sociometabólico do capital, é reconfigurado para o capital retomar o crescimento, acumulação e expansão, provocando a privatização do Estado. A educação, sob essa lógica, é fortemente atingida pelos ideólogos neoliberais que modificam a função social da educação, transformando-a em uma mercadoria necessária ao capital em crise. (Araújo Filho et al, 2015, p.379)

A seguir, exponho um gráfico elaborado pelo INEP e apresentado entre os resultados do último Censo do Ensino Superior, no qual é revelada a participação marcante da rede privada (conta com mais de 7,3 milhões de alunos) em 78% do sistema de ensino superior.

Figura 4 – Gráfico sobre a participação da rede privada na matrícula de educação superior de graduação



De acordo com estudo dos pesquisadores Luz e Neto (2016), as instituições privadas e os grandes conglomerados educacionais, chamados de gigantes da educação, veem a educação a distância como uma oportunidade para expandir suas operações executadas, então, com custos mais baixos, despesas com produção e salários reduzidas, necessitando de menos infraestrutura física e, ainda, conseguem

alcançar um número expressivo de alunos. Dessa forma, transformando a educação em um negócio, que visa ao lucro em vez de priorizar a qualidade educacional

Diante deste cenário, os professores de Ensino Superior são desafiados a dominar diferentes ferramentas de ensino, a atualizarem-se sobre plataformas digitais e modalidades apresentadas como novas, tendo a tecnologia como mediadora. Para tanto,

esses profissionais devem preencher alguns requisitos e são convocados a adquirir diferentes “competências” – cognitivas, técnicas, comunicacionais e pedagógicas – para dar conta da lista de atribuições e desempenhar as múltiplas funções que lhes são atribuídas, como: “mediador pedagógico”, “facilitador da aprendizagem”, “coordenador de atividades”, “sistematizador de experiências” etc. (Ripa, 2015, p. 77).

A carência de formação pedagógica constitui um aspecto relevante a ser considerado entre muitos profissionais que atuam nas instituições de ensino superior. Conforme observa Melo (2010), os conhecimentos técnicos frequentemente dominam as aulas, enquanto os saberes pedagógicos são vistos como dispensáveis.

Em um número significativo de cursos de nível superior, sejam de licenciatura ou bacharelado, não há formação específica para o ensino e aprendizagem utilizada em EAD. Segundo Kenski (2013), uma formação que oportunizasse condições de compreensão e atuação em diversas fases do processo de organização de um curso de Ead deveria constituir-se a partir dos seguintes princípios:

uma proposta de formação abrangente e orientada que envolva o conhecimento do processo pedagógico, a seleção e adequação da proposta de curso ou disciplina à especificidades dos meios tecnológicos envolvidos, a gestão do processo educacional em rede, a produção de materiais comunicativos, a condução dos processos e estratégias para acolhimento e permanência dos alunos em estado de aprendizagem permanente, entre tantas outras necessidades que são específicas dos múltiplos tipos de oferta de modalidade de cursos a distância” (Kenski, 2013, p.114-115)

Com isso, permeiam neste cenário da Ead dúvidas sobre como o docente passa a desempenhar suas funções em um novo cenário profissional, como se organiza, como se vê diante de diferentes exigências ao passar a atuar em uma modalidade para a qual não foi formado? Nesse mesmo sentido, Kenski propõe

alguns questionamentos:

Há um grande mistério nessa equação. Quem educa os educadores dos cursos a distância? Como eles estão sendo formados e informados para o exercício da ação docente remota? Como planejam, desenvolvem, avaliam e viabilizam suas aulas? (Kenski, 2013, p. 115)

Em convergência a esse contexto, a pesquisadora Vani Kenski também se mostrou atenta ao problema dos insuficientes programas de formação para os docentes que passaram a ministrar aulas na modalidade a distância:

essa formação, infelizmente, não vem sendo contemplada com os mesmos índices de crescimento dos cursos e dos alunos a distância. Professores para EaD, formados e qualificados para o desenvolvimento de atividades educacionais a distância, com a especificidade que essas mídias requerem, ainda são poucos (Kenski, 2013, p. 115)

De modo recorrente, nessa modalidade, a capacitação esperada do docente tem sido reduzida à aquisição de habilidades técnicas e conhecimentos teóricos – para alguns – descontextualizados, como se a formação técnica dos profissionais fosse suficiente.

Assim, a oportunidade de acesso a uma educação de qualidade, que promoveria inclusão, formaria cidadãos com voz ativa e proporcionaria melhores condições de vida através de conhecimentos significativos, acaba se dissipando.

### **3.3 Ensino presencial e EaD**

Lembremos um pouco do que caracteriza a educação presencial e a educação a distância: a modalidade de ensino presencial reúne alunos e professores em um mesmo local e ao mesmo tempo; possibilitando a interação direta entre alunos e professores.

Já, na modalidade a distância, por meio de tecnologias de informação e comunicação, os alunos e professores encontram-se em locais distintos e nem sempre interagem ao mesmo tempo. Algumas propostas pedagógicas de cursos a distância, além do uso de ambiente virtual de aprendizagem, já têm apontado a necessidade de encontros presenciais para a efetivação do ensino.

Um aspecto que distingue as duas modalidades é que, em geral, no modelo presencial, o professor exerce suas atividades pedagógicas de forma mais

autônoma e individual (Mill, D. 2014b, p. 31). Nessa modalidade, predomina a responsabilização de um único professor pelas inúmeras atividades integrantes de sua disciplina, como a organização das aulas, o desenvolvimento do conteúdo – com certa liberdade, considerando os limites impostos por livros didáticos entre outros elementos controladores – a criação de metodologias e propostas pedagógicas, a avaliação da aprendizagem, a gestão da sala de aula e o fundamental acompanhamento discente.

O professor recebe a ementa e a lista de conteúdos referentes a cada uma das disciplinas que irá ministrar e a partir daí planeja as aulas e elabora exercícios e avaliações. É claro que pode contar com parcerias, mas, é muito provável que as etapas, por exemplo, de planejamento e execução de projetos sejam realizadas por ele, sem a necessidade de uma equipe de profissionais de diferentes áreas, embora o trabalho pedagógico presencial também seja segmentado – evidentemente, apresentando um número de divisões bem menor do que o observado no trabalho pedagógico virtual.

A Educação a distância configura-se como uma modalidade em que a mediação pedagógica acontece por meio de tecnologias da informação e comunicação, caracterizando-se pelo uso de plataformas online e recursos virtuais. Nesse contexto, o professor atua como mediador do processo de aprendizagem, enfrentando uma nova dinâmica de trabalho, em que o aluno não está fisicamente presente, mas sim conectado via tecnologias digitais.

Em relação às novas competências e novas formas de atuação por parte dos estudantes, uma nova possibilidade de administrar seu tempo se apresenta. Essa é uma das especificidades que conquista muitos alunos para a modalidade em Ead. Enquanto se amplia a autonomia discente em organizar e decidir sobre suas horas e local de estudo, o Ead “exige, portanto, maior responsabilidade e disciplina por parte do aluno” (Kenski, V.,203,p.119)

Além de assistir às aulas em horários por ele escolhidos, o aluno também pode estar conectado a seu professor e colegas durante as aulas síncronas, complementando ou questionando o conteúdo apresentado em dia e hora marcados.

Ainda em relação às singularidades que o contexto da modalidade em Ead apresenta aos docentes, Sardi e Carvalho (2022) problematizam sobre a possibilidade de o professor poder lecionar a mesma disciplina para um número

ilimitado de alunos, com a interação mediada, principalmente, por tecnologias e plataformas educacionais.

Nesse sentido, a relação aluno-docente constitui-se em um dos principais critérios estabelecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) para avaliar a qualidade do ensino nas universidades.

No último censo do ensino superior (2022), essa relação apresentou uma média de 34 alunos por professor, na rede pública e, na rede privada, são 171 alunos por professor. Entre quatro grandes instituições apresentadas no gráfico da tabela 6 do item Educação a distância, no Censo 2022, uma das instituições, nomeada como instituição D apresentou a maior relação entre o número de professores por alunos, com aproximadamente 1 professor para cada aluno, indicando a possibilidade de um alto nível de atenção individualizada. (INEP, 2022, p. 53).

Em contraste, a instituição de ensino denominada como instituição B revelou a menor relação, com aproximadamente 1 professor para cada 132 alunos, o que indica a existência de turmas maiores, com menos atenção individualizada e precarização da ação docente (INEP, 2022, p. 53).

Outra peculiaridade da modalidade a distância refere-se ao fato de que os professores são desafiados a dominar diferentes ferramentas de ensino, a atualizarem-se sobre plataformas digitais e modalidades apresentadas como novas tendo a tecnologia como mediadora, sem que, algumas vezes, lhes seja oferecida o suporte necessário para desempenhar seus novos papéis.

Em inúmeras instituições, não é oportunizada formação específica para o ensino e aprendizagem utilizada em EaD. A chamada formação pedagógica de muitos desses profissionais – muitas vezes – reduz-se a compartilhamento de conhecimentos técnicos, ao manejo de novas plataformas digitais, a ambientes virtuais, os quais roubam a cena na sala de aula, sendo um tanto esquecidas as abordagens relacionadas aos conhecimentos pedagógicos.

Mais uma vez um equívoco: a formação técnica dos profissionais basta: “o que se percebe são situações em que a atividade docente perde sua natureza educacional e se configura à perspectiva da técnica como fetiche.” (Sinpro-SP, 2006, p.4)

Além desses desafios, é preciso destacar um tema central e peculiar no estudo ao abordar a educação a distância: a noção de tempo e espaço. De acordo

com Mill et al. (2008), o trabalho a distância provoca e desafia nossa costumeira relação com o tempo e o espaço, os quais não estão só divididos, mas transformados! Segundo os pesquisadores, o processo de trabalho na Ead determina “novos tempos e espaços para os trabalhadores da educação, e esse redimensionamento espaço-temporal pode afetar a prática pedagógica dos educadores e os seus saberes” (MILL et al., 2008, p. 59).

Além da relação com o tempo talvez medido em meses, bimestres e semestres, há um tempo não tão palpável. Toschi (2008) apresenta, em seu artigo *O tempo e o espaço e a educação a distância* uma reflexão sobre os conceitos de tempo e espaço, explorando a história do tempo e sua relação com o lugar e o espaço. Discute, além da inter-relação entre tempo e espaço no contexto da aceleração tecnológica, também sua influência na vida social.

A autora analisa como a velocidade tecnológica transforma a percepção do espaço-tempo dos indivíduos. Segundo Toschi, a tecnologia redefine a territorialidade e altera a maneira como as pessoas experimentam o tempo e o espaço, levando a uma convivência simultânea de múltiplos espaços-tempos. Destaca, ainda, que no contexto da Ead essa questão pressupõe uma nova categoria de espaço-tempo e parte da divisão proposta por Brugger (1969) em que se considera um tempo físico e um tempo imaginário.

Segundo Toschi (2008, p.32 e 32), o primeiro refere-se a uma determinação real das coisas temporais, incluindo as “dimensões coletivo – institucional, cronológica – de medição da ação solar no planeta e individual – biológico; e o tempo imaginário que tem duração abstrata, sendo fruto da razão e nele aparecem o aspecto psicológico da dimensão individual e a dimensão virtual – do não real”. A pesquisadora, nesse sentido, examina as dimensões física e imaginária do tempo tanto no contexto presencial quanto na virtualidade:

Enquanto o primeiro é uma determinação real das coisas temporais, o tempo imaginário tem duração abstrata, é resultado de um longo processo evolutivo conceitual, é fruto da razão. Não tem princípio nem fim, é unidimensional. (TOSCHI, 2008, p. 26)

Em conformidade a essas ideias, Hospodar (2015) constata, também, a mudança de cenário proposto pela estrutura da modalidade em EaD. Segundo o pesquisador, a “EaD promove a mudança no cenário e nos atores no que diz respeito

a percepção do tempo e do espaço” (Hospodar, 2015, p. 331). A partir dessa transformação, uma nova forma de agir e interagir torna-se fundamental, já que o “o espaço e o tempo adquirem outra dimensão, o que impacta com força a percepção e a cognição humana” (Luz e Neto, 2016).

Paralelamente à questão do tempo, na modalidade em EaD há uma outra experiência, diferente do que se vivencia na modalidade presencial: o espaço virtual. Na visão de Hospodor (2015), alunos, professores, tutores, toda a equipe ocupam espaços e tempo distintos, sendo caracterizada uma dimensão que está além da sala de aula, modificando a percepção de todos no dia a dia em um ambiente de ensino.

Na perspectiva de Kenski (2013), enquanto a educação presencial é definida pela sala de aula somado a todos os recursos físicos, humanos e tecnológicos limitados à área física em que ela se situa, a EaD se apresenta em um não lugar, um espaço virtual indeterminado.

Em relação ao ensino a distância, o elemento separação física entre professor e aluno está sempre presente na caracterização de tal modalidade de ensino. Contudo, segundo Struchiner e Carvalho (2014), atualmente temos essa distância superada pelas facilidades de acesso à informação, de interação, de colaboração e de comunicação entre os sujeitos. O processo educativo se dá através de diferentes formatos e estratégias que viabilizam novas relações ao longo do processo.

A respeito das distâncias decorridas das novas noções de tempo e de espaço na modalidade EaD, Leffa e Freire (2013) nos propõem uma reflexão fundamental no que se refere aos significados atrelados à palavra distância e suas implicações para o reconhecimento de interação em um processo educacional a distância. Resumidamente, são apresentados algumas acepções da palavra *distância* sob uma dimensão cronológica, a distância como duração; sob uma dimensão cognitiva, ignorância e conhecimento e sob uma dimensão social, envolvendo questões de hierarquia, por exemplo. A propósito dessa temática, Leffa e Freire (2013) afirmam:

Todas essas diferenças geram desequilíbrios na interação entre os agentes que, de um modo ou de outro, estão distanciados entre si, desde as relações puramente físicas até as relações humanas. (Leffa e Freire, 2013, p. 18)

Um dos aspectos apresentados pelos pesquisadores e que me interessa sobremaneira refere-se ao traço semântico negativo e impactante da palavra *distância* e o que isso acarreta na avaliação sobre os processos pedagógicos da modalidade em EaD. Os pesquisadores propõem uma reflexão a respeito da palavra distância na sigla EaD que, muitas vezes, é associada a uma ideia de não envolvimento, de distanciamento, de não vinculação e não comprometimento.

Contudo, demonstram que distante não deve estar em oposição à presença, mas à ausência. Além disso, no senso comum, há a ideia de que a aprendizagem só acontece, só se realiza, na interação física, olho no olho, e, caso esse cenário não se configure, sem a interação física, aprendizagem não houve.

Por fim, Leffa e Freire defendem a importância de se refletir sobre os conceitos de distância e presença nos processos de aprendizagem, destacando a questão da mediação. Tanto na educação a distância quanto na presencial, os processos pedagógicos ocorrem sim através da mediação, seja por instrumentos físicos ou psicológicos. E destacam: é fundamental que se atente à qualidade dessa mediação, à qualidade dos instrumentos que proporcionarão a interação e a aprendizagem.

Toschi (2015), além da questão do tempo, exposto acima, traz para os estudos sobre os estranhamentos provocados pela organização na modalidade a distância outros conceitos fundamentais sobre o espaço, espaço-tempo da EaD. Para a pesquisadora, assim como em relação à noção de tempo, é imprescindível o entendimento de uma outra concepção de espaço e, conseqüentemente, de presença, de presencialidade.

Ao contemplar as duas dimensões do tempo – físico e imaginário – apresentadas em seu entendimento sobre o tempo, Toschi afirma ser possível também relacioná-las à questão do espaço, da presencialidade. De acordo com sua visão, é possível ocorrer dois tipos de presencialidade na EaD: o presencial físico, considerado o “lugar real”, e o presencial virtual, relacionado ao “espaço não-real”.

Quando se tem um lugar físico, um determinado lugar, por exemplo a escola, com vários alunos em tempos simultâneos, ocorrendo na dimensão física do tempo, teremos o que entende de presencial físico. Já o presencial virtual, teremos algo acontecendo em um determinado lugar que pode visitar ou ser visitado por outros espaços, através de tecnologias. Aqui há uma ação individual

dos alunos em relação ao tempo, já que podem escolher quando vão estudar, por exemplo, porém podem deixar de estabelecer trocas de uma forma interativa.

Uma definição interessante proposta por Giddens (1991) sobre espaço/lugar vem somar às ideias até o momento expostas no que se refere às peculiaridades presentes na organização do trabalho docente em EaD:

O desenvolvimento de 'espaço vazio' pode ser compreendido em termos da separação entre "espaço e lugar". O lugar se refere ao cenário físico, situado geograficamente, onde acontece a atividade social[...] O que estrutura o local não é apenas o que está presente em cena; a 'forma visível' do lugar oculta as relações distantes que determinam sua natureza. (Giddens, 1991, p. 26-27)

Ainda sobre o espaço virtual como espaço educativo, Barros (2008) propõe ideias importantes a partir de pesquisa realizada acerca da compreensão do virtual como um novo espaço educativo e compartilho algumas delas. Segundo Barros (2008), o estudo a respeito do espaço virtual é essencial para a compreensão dos efeitos das tecnologias no trabalho educativo tanto presencial como a distância.

A partir de um conceito fundamental proposto por Lévy (1996, p. 5), o virtual relaciona-se com o possível, "o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualmente e atualmente são apenas duas maneiras de ser diferentes". Segundo Lévy, pelo senso comum, as pessoas acreditam que o real tem a ver com aquilo que existe fora da mente, pela sua característica de não presença.

Para Fidalgo e Mill (2007), ao modificar a concepção de tempo, espaço, presença e ausência, o trabalho a distância modifica a percepção de uma instituição, por exemplo, que antes era definida também por um lugar físico, desestabilizando o sentimento de pertencimento por parte dos trabalhadores.

Os rompimentos dos limitantes tempo e espaço cria a desmaterialização da instituição e um processo de falta de vínculo e posturas coletivas. Segundo Vieira e Tavares (2009), "o ensino a distância indica uma situação em que a separação espaço/tempo/lugar coloca desafios antes inexistentes. A separação espaço-temporal, para os pesquisadores, provocou um outro tipo de relação com o saber, desafiando os docentes a assumirem novas posturas.

Conforme estou delineando alguns aspectos característicos da organização em EaD, vou expondo alguns desafios importantes que são apresentados aos

docentes e que exigem a adaptação das práticas pedagógicas às possibilidades e formatos de um processo educativo mediado por tecnologias, com a produção de aulas virtuais sob uma nova organização a fim de que eles desempenhem suas (novas) funções.

Nesse contexto, está presente na estrutura de funcionamento dessa modalidade, reservadas as diferenças entre instituições, a transição do modelo de trabalho docente unidocente, típico da educação presencial, para um modelo polidocente na EaD. Segundo Mill (2014b), não há possibilidade de um único profissional realizar toda a aula, já que, via de regra, a quantidade de alunos ou a complexidade do processo de trabalho na EaD impossibilita a unidocência.

O autor entende que a diferença entre essas duas modalidades educacionais está na frequência e no grau de imprescindibilidade do apoio dessa equipe de profissionais, ou seja, a grande diferença na docência da EaD refere-se à necessária existência de outros trabalhadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem:

também na educação presencial temos outros profissionais participando do processo de ensino-aprendizagem: técnicos, laboratoristas, gestores etc. E não são considerados docentes. A precisão que queremos fazer diz respeito à obrigatoriedade de ter ou não esses profissionais não-docentes da educação presencial, ou, ainda de utilizar seus serviços ou não. Na educação a distância não há a opção de um único profissional realizar toda a “aula” porque, via de regra, a quantidade de aluno ou a complexidade do processo de trabalho impossibilita a “unidocência”. (Mill, 2006, p. 69)

No entanto, o pesquisador considera, também, que o processo de trabalho polidocente revela aspectos contraditórios, destacando desafios e efeitos negativos relacionados a um trabalho que se move de maneira coletiva e cooperativa, com a participação colaborativa de docentes e não docentes de forma integrada, coordenada e interdependente, mas, ao mesmo tempo, fragmentado e precarizado.

No que concerne à fragmentação do trabalho docente em EaD, há de se reafirmar a existência de um contexto mais ou menos precarizado, já que a “divisão e a fragmentação do trabalho são indissociáveis à docência em EaD, mas não somente a ela” (Velo, B., 2020, p. 59). Isso se constata, na realidade, a partir de um processo histórico que atravessa a educação em seus diversos níveis e modalidades.

Corroborando o autor citado, Kenski (2013) aborda a polidocência na Educação a distância como um fenômeno que envolve a colaboração entre diferentes profissionais no processo de ensino. Para a pesquisadora, a polidocência caracteriza-se pela fragmentação do trabalho docente, em que diversas funções, que tradicionalmente eram desempenhadas por um único professor no ensino presencial, passam a ser divididas entre diferentes profissionais na EaD.

Esses papéis incluem, por exemplo, o tutor, o designer instrucional, o coordenador de curso, o responsável técnico pelas plataformas digitais, entre outros. Cada um desses profissionais contribui com uma parte específica do processo de ensino-aprendizagem, tornando o trabalho coletivo e colaborativo.

No entanto, Kenski destaca, como Mill, que esse modelo apresenta tanto desafios quanto potencialidades, já que requer uma articulação eficaz entre os envolvidos para garantir uma experiência de aprendizagem coesa para os alunos.

A fragmentação das atividades docentes e o trabalho em equipe na EaD são pontos centrais nas reflexões de Kenski sobre polidocência:

O risco é grande de a segmentação contribuir para a distribuição fordista das funções e perder-se a garantia da relação educacional colaborativa, baseada na interação e na comunicação entre todos os participantes do processo. (Kenski, 2013, p.114)

A organização do trabalho docente no Ensino a Distância apresenta paralelos significativos com os modelos econômicos do Taylorismo e Fordismo (Belloni, 2015; Mill, 2018; Rezende e Marinho, 2017; Silva e Alcântara 2018; Sardi e Carvalho, 2022).

A relação entre a modalidade de educação a distância e os princípios do taylorismo e fordismo pode ser observada em algumas semelhanças no modo como o processo de ensino e aprendizagem é organizado e estruturado em algumas instituições que oferecem cursos a distância.

Apresento, a seguir, para melhor compreensão desses modelos teóricos oriundos de outros campos, como a economia, e que permeiam o campo da educação a distância, a conceituação desses sistemas de produção.

Durante a Revolução Industrial, um período marcado pelo grande avanço tecnológico na Europa que permitiu a consolidação da indústria e do capitalismo a partir do século XVIII, surgiram diversas formas de organizar e sistematizar a

produção. Uma dessas formas foi desenvolvida por Frederick Winslow Taylor no final do século XIX, conhecida como administração científica.

Esse modelo econômico baseia-se na divisão do trabalho em tarefas específicas, na especialização do operário em uma só tarefa e na busca de eficiência máxima.

Segundo Valle (1993), Taylor definiu cinco princípios destinados a racionalizar o trabalho: a) estudo científico de cada tarefa a ser executada pelo trabalhador; b) seleção científica do trabalhador mais bem preparado para a execução da tarefa dentro do padrão predefinido; c) instrução e treinamento científicos do trabalhador selecionado; d) incentivo aos trabalhadores mediante elevações salariais (possíveis devido à maior produtividade obtida), mas unicamente dessa forma; e) busca de uma constante cooperação entre direção e trabalhadores (Valle, 1993,p.5-6).

A partir de observações de Taylor, muitos operários, por realizarem as funções desprovidos de técnicas adequadas, desperdiçavam muito tempo realizando tarefas irrelevantes e, assim, atingindo números inferiores de produção. Como a premissa maior que orienta tal modelo era de elevação da produção no menor tempo possível, tornou-se imprescindível aperfeiçoar o trabalho, objetivando o melhor aproveitamento das aptidões de cada trabalhador.

Para isso, era necessário oportunizar treinamentos que deveriam ser realizados segundo métodos científicos e atividades planejadas com base nos melhores perfis relacionados com funções específicas, permitindo uma padronização do trabalho e maior controle da linha de produção.

Segundo Trejo (2010), a efetivação desse modo de organização acarretou uma significativa mudança: o trabalhador, que antes estava situado em meio a todo o processo produtivo, agora é deslocado para fixar-se em uma única etapa, o que reduz seu esforço produtivo, tornando-o, assim, distante do processo e alheio ao resultado final.

Esse aperfeiçoamento da função seria associado à segmentação, ou seja, cada operário realizaria apenas uma atividade e evitaria a morosidade da produção, o que, à vista disso, promoveria um melhor custo-benefício.

Outro achado constatado por Taylor refere-se à relação entre a produtividade com o rendimento máximo do trabalhador. Dessa forma, a fim de que o trabalhador se sentisse motivado a produzir, alguns estímulos proporcionados aos operários seriam fundamentais, como a melhoria de salários; a redução da jornada de trabalho;

repouso semanais remunerados e as bonificações conforme a produção.

Já o Fordismo foi o sistema de produção em massa desenvolvido por Henry Ford no início do século XX, caracterizado pela padronização, produção em larga escala e a linearidade do processo produtivo.

Esse modelo tinha como objetivo melhorar a eficiência e diminuir os custos, dividindo o trabalho em etapas repetitivas e especializadas. Neste contexto, os trabalhadores executavam funções simples e específicas, o que permitia que os produtos fossem fabricados rapidamente e em grande quantidade. Esse sistema impactou não apenas a indústria, mas também outros setores, difundindo uma cultura de produtividade, eficiência e controle do processo de produção.

Segundo Santos (2009), esse modelo de produção industrial baseou-se em cinco transformações principais: a produção em massa, a divisão das tarefas – força de trabalho segmentada e responsável por tarefas fragmentadas e especializadas, a criação da linha de montagem, a padronização das peças – conjunto de produtos padronizados e a automatização das fábricas.

Com Ford, a principal inovação técnica e organizacional no ambiente da fábrica foi a implementação da linha de montagem, que, ao posicionar o trabalhador em uma posição fixa, aonde chegaria o trabalho/produto e “conseguiu dramáticos ganhos de produtividade” (Ribeiro, 2015, p.68)

a implementação da esteira rolante, em uma tentativa de racionalização da organização do trabalho, trouxe uma imensa intensificação, automatização e mecanização do processo de trabalho. A esteira rolante se constituiu como uma maneira de controlar o ritmo do trabalho (condição tão sonhada por Taylor) de forma automatizada e intensa (Ribeiro, A., 2015, p. 69)

Da mesma maneira como o taylorismo pretendia controlar o trabalho, o fordismo também se empenhava para controlar o processo de trabalho. Em vez de marcar uma ruptura, o fordismo deu continuidade e intensificou o controle sobre a força de trabalho, algo que já havia começado com o taylorismo.

Há algumas diferenças entre o fordismo e o taylorismo. A principal diferença entre esses dois modelos econômicos é que o fordismo detinha um projeto de hegemonia. Sua intenção não era apenas dominar a força de trabalho, mas conquistar sua adesão. Como afirma a pesquisadora Andressa Ribeiro (2015)

Hegemonia não é só dominação, hegemonia é capacidade de direção, quem

dirige é quem é capaz de conquistar a adesão dos outros. Dominar é diferente de dirigir, nem toda classe dominante é classe dirigente (Ribeiro, A, 2015, p 71)

A implementação do fordismo não apenas introduziu um novo método racional para a organização do trabalho e da produção, mas também estabeleceu um novo modo de vida, propondo a constituição de um novo homem:

O Fordismo equivaleu ao maior esforço coletivo para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem. Os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar a vida. (Ribeiro, A, 2015, p.69)

Como já referido, há relação entre a organização da modalidade da educação a distância e os modelos produtivos do fordismo e taylorismo, aquela marcada pela influência desses sistemas de organização do trabalho na estruturação dos processos educacionais. Assim como o Taylorismo objetivava maximizar a eficiência por meio da divisão de tarefas e da padronização de processos, o EaD estrutura-se de maneira semelhante.

A organização estrutural baseia-se na fragmentação do trabalho docente em tarefas específicas (docente que cria o material didático, o outro que acompanha os alunos e ainda há aquele que ministra as aulas), com vistas à especialização dos profissionais em uma só tarefa, obtendo, dessa forma, a máxima eficiência e produtividade, além de controle sobre o processo educacional.

No contexto do fordismo, caracterizado pela produção em massa e padronização, a Ead adota um modelo de ensino altamente estruturado, com conteúdos padronizados e centralização das decisões pedagógicas, além de mostrar-se capaz de alcançar um número exorbitante de alunos. Em conformidade com Belloni (2015):

a organização do trabalho docente na modalidade a distância é marcada por uma divisão do trabalho singular, mas que acompanha o processo universal de simplificação do trabalho, de divisão entre planejamento e execução, uma verdadeira forma fordista de organização do trabalho docente, alinhada com uma maior objetivação do trabalho, por meio de conteúdos objetivos – como videoaulas e apostilas interativas. (Belloni, 2009, p.25)

No entanto, nem todos os modelos de EaD seguem estritamente essa lógica. Há abordagens mais flexíveis e menos padronizadas, que tentam superar os limites

dessas influências tayloristas e fordistas, promovendo interatividade, criatividade e uma maior autonomia para professores e alunos, a partir de práticas contextualizadas a suas realidades e caracterizada por uma perspectiva crítica e reflexiva (Vitkowski, 2015, Granetto Moreira e Dal Molin, 2019; Costa, Beviláqua, Fialho, 2020).

Assim, é possível constatar que a docência em EaD é significativamente complexa, seja por características inerentes às propostas educativas, recursos tecnológicos e contextos pedagógicos, seja pelas modificações que incidem não só no perfil e na organização do trabalho docente, como no contexto em que vai se desenvolvendo o processo de aprendizagem dos alunos.

E, para finalizar essas considerações, podemos focar na atuação dos tantos profissionais que dividem/disputam a cena com os professores na educação a distância.

### **3.4 Polidocência**

Segundo Mill (2014), esse conjunto articulado de trabalhadores – fundamental para a realização das atividades de ensino/aprendizagem – é chamado de *polidocência*<sup>6</sup>. O termo é constituído de duas partes: poli, no sentido de multiplicidade, e docência, desempenho da atividade de ensinar.

Dessa forma, a polidocência na EaD não se refere a um docente com inúmeras funções, mas a um grupo de profissionais executando atividades de diferentes áreas. E, ainda: o conceito polidocência não diz respeito a qualquer coletivo de trabalhadores, mas, sim, ao coletivo de trabalhadores que, apesar de formações diversas, é responsável pelo processo de ensino – aprendizagem em um curso.

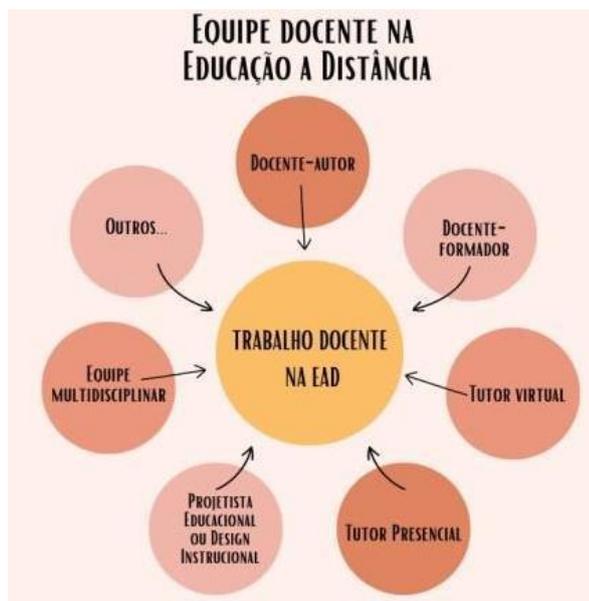
Esse conceito de polidocência, na modalidade a distância, deve ser considerado um capítulo à parte. Assim, irei apresentá-lo, a partir de agora, de uma forma um pouco mais detalhada.

Demonstro, a seguir, através de um infográfico (Figura 5), uma possível composição da equipe docente na modalidade a distância.

---

<sup>6</sup> Conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD (Mill, 2014).

Figura 5 – Composição da equipe docente na Educação a Distância



Fonte – Elaborado pela autora (2023)

Com base no infográfico acima, podemos considerar que entre os trabalhadores das equipes, há docentes e não docentes, sendo a equipe, muitas vezes, formada por: docente-autor, docente-formador, docente-tutor virtual, docente-tutor presencial, projetista educacional ou design instrucional (DI), equipe multidisciplinar e outros trabalhadores específicos às demandas de cada instituição acadêmica (Figura 5).

Assim, a polidocência é uma forma de análise da docência, ela não é a docência na EaD, ou seja, “a polidocência constitui-se como uma perspectiva de análise em face das complexidades inerentes ao trabalho docente na EaD.” (Velo, 2020, p. 40)

Os cursos de educação a distância que figuram no mercado hoje apresentam muitas variações estruturais, organizacionais e pedagógicas, conforme região, propostas de ensino, objetivos e natureza dos cursos como foi definido no documento intitulado Referenciais de Qualidade elaborado pela Secretaria de Educação a Distância (SEEA) vinculada ao Ministério da Educação (MEC, 2007, p. 9).

O referido documento serve como referencial para subsidiar atos normativos do poder público no tocante aos processos de regulação, supervisão e avaliação da educação a distância no país. Tais orientações, definidas no

documento devem nortear a concepção teórico-metodológica da educação a distância, como também a organização de sistemas de EAD.

Segundo Rizzatti Junior (2009, p. 8), o conteúdo do documento também veio para orientar “o alcance da qualidade na educação a distância e coibir a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de EAD, no tocante a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade”. Para atender a essas exigências, o documento exige que todo e qualquer Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância deva conter – expressamente – os seguintes itens:

- ✓ Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- ✓ Sistemas de Comunicação;
- ✓ Material didático;
- ✓ Avaliação;
- ✓ Equipe multidisciplinar;
- ✓ Infraestrutura de apoio;
- ✓ Gestão Acadêmico-Administrativa;
- ✓ Sustentabilidade financeira.

Conforme Mill (2006, p. 67), é possível encontrar determinada organização nos grupos de trabalhadores que compõem a equipe de um curso na modalidade educação. Geralmente, apresenta um grupo coordenador da unidade de EaD, formado, quase sempre, por:

- Uma coordenação geral, muitas vezes articulada com a coordenação administrativa;
- Uma coordenação pedagógica, responsável pelo acompanhamento pedagógico de toda ordem: elaboração do material didático, orientação no processo de avaliação, relação tutor-alunos, adequação da metodologia, entre outras funções;
- Uma coordenação tecnológica ou coordenação de informação e comunicação, que se incumbe de produzir ou coletar e sistematizar informações sobre as atividades do curso, viabilizando a comunicação entre equipe alunos;
- Um coordenador para cada curso, o qual se responsabiliza por todas as atividades pedagógicas e administrativas referentes aos alunos e professores que com ele trabalham.

- Um coordenador para cada disciplina, por conta de quem ficam a elaboração do conteúdo da respectiva disciplina e a coordenação das atividades dos tutores e monitores vinculados a ela;
  - Um grupo de tutores:
    - Tutores virtuais, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico de um grupo de alunos e, ou, de um grupo de tutores presenciais, através de tecnologias virtuais;
    - Tutores presenciais são responsáveis pelo acompanhamento de um grupo de alunos do curso (em todas as disciplinas). Não precisa ser especialista em nenhuma área de conhecimento do curso, tendo como função assessorar os alunos no contato com o tutor virtual e com a instituição;
    - Técnicos e monitores: webdesigners, informatas, digitadores, desenhistas.

Considerando as inúmeras e diversas experiências de cursos na modalidade EaD, Daniel Mill atualiza em sua obra *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques* (2018) uma outra organização em que descreve as funções dos profissionais que participam da polidocência em um curso de modalidade EaD:

- Professor-autor ou professor-conteudista: responsável pela elaboração dos conteúdos e por adequar, metodologicamente, os conceitos e atividades de aprendizagem ao perfil do egresso do curso. O professor-autor é, necessariamente, um especialista na disciplina e sua função básica é elaborar materiais didáticos em diferentes mídias: guia de estudos impressos, videoaulas, materiais virtuais (internet), webconferências etc. Nas primeiras experiências de EaD do Brasil, esse educador participava no momento da elaboração de materiais didáticos do curso e ausentava-se das outras etapas do processo. Atualmente, em alguns cursos, esse profissional acompanha também a formação dos alunos durante toda a aplicação das disciplinas (professor-aplicador ou professor-formador). Quando o professor-autor é também responsável pela aplicação da disciplina (professor-aplicador), geralmente é denominado de professor-coordenador de disciplina. Em muitos casos, o conteúdo é apresentado ao professor-formador (descrito a seguir) através de uma plataforma em que já estarão disponibilizadas as unidades de aprendizagem, conteúdos, exercícios,

desafios pedagógicos, etc.;

- Professor-formador (professor-aplicador/formador): acompanha os alunos no decorrer da aplicação da disciplina, no gerenciamento dos tutores da disciplina e na elaboração de orientações diversas para alunos e tutores, na realização de webconferências e entre outros momentos. É importante lembrar que esse docente nem sempre está presente na equipe polidocente. Quando isso ocorre, os tutores deverão aplicar o conteúdo sem a presença de um docente, alcançando, assim, mais autonomia e responsabilidades. É comum, também, por motivos financeiros – otimização de recursos ou aumento de lucros -, os gestores de EaD adquirem o conteúdo de um curso elaborado por um professor-autor e, depois de receberem esse material didático, dispensam o docente. Outro aspecto que precisa ser registrado diz respeito ao valor recebido pelos tutores. Esses profissionais receberão – mesmo tendo que desempenhar as funções do professor-formador – um valor menor do que receberia o professor especialista no conteúdo ao desempenhar essa mesma função. A importância desse docente está na possibilidade qualitativa de se ter um especialista na disciplina presente nas discussões do curso. A presença desse profissional oferece maior possibilidade de visão do processo educacional a um membro da polidocência, “mas isso aumenta os custos para a instituição mantenedora do curso e também reduz as possibilidades de autonomia do grupo de tutores – embora geralmente esses tutores não sejam valorizados, nem econômica, nem profissionalmente, por essa maior autonomia/responsabilidade” (Mill, 2018, p. 38);

- Tutores virtuais: esse grupo é constituído por tutores virtuais e tutores presenciais. O papel dos tutores virtuais relaciona-se mais com o conteúdo da disciplina e, por isso, habitualmente, são especialistas na área da disciplina ou do curso onde trabalham. Esse profissional acompanha os alunos em seus estudos, buscando melhores formas de ensinar-aprender e orientando os estudantes em suas dúvidas e dificuldades. Devido à grande quantidade de estudantes matriculados em uma disciplina de graduação, por exemplo, alguns modelos de EaD lançam mão dos tutores para auxiliar o professor-formador na função docente;

- Tutores presenciais: os tutores presenciais são geralmente educadores com conhecimento mais generalista ou formados na área do curso. Esses profissionais oferecem atendimento local para os alunos, auxiliando-os em suas

dificuldades pontuais. Por não serem especialistas nos conteúdos das disciplinas, esses tutores presenciais atendem a dificuldades técnicas do ambiente virtual, auxiliam os docentes-formadores em atividades presenciais diversas (avaliativas ou não), alertam os alunos sobre prazos de postagens e avaliações, além de mudança de horários, etc. Nem sempre as instituições contam com tutores presenciais, apesar da importância de sua participação no ensino-aprendizagem, mas, muitas vezes, ela é considerada dispensável em alguns sistemas de EaD, seja pela necessidade de redução de custos do curso ou mesmo pela concepção pedagógica do grupo que concebeu a proposta;

- Equipe multidisciplinar: em praticamente todas as experiências de EaD no mundo, há uma equipe de profissionais auxiliando os docentes na elaboração de seus materiais didáticos e acompanhamento dos alunos durante o curso da disciplina. Esse grupo de profissionais “é composto de especialistas em mídia impressa (diagramadores, revisores linguísticos, digitadores, desenhistas, gráficos, etc.), audiovisual (operador de câmera, produtor audiovisual, editor de áudio e vídeo, locutor, animador, etc.), virtual (web designer, programador, diagramador, desenhista, técnicos de informática, editores, etc. – que organizam o material didático no ambiente virtual de aprendizagem), videoconferência ou webconferência (operador de câmera, técnico de audiovisual e lousa digital, técnico de informática, etc.), além do projetista educacional e outros eventuais profissionais”. (Mill, 2018, p. 39).

É usual entre os educadores de EaD a percepção de que essa equipe multidisciplinar não componha a polidocência, pois a considera como apoio técnico e não apoio docente. Contudo, segundo Mill (2018), a equipe multidisciplinar pode sim constituir a polidocência pela sua significativa importância no trabalho dos docentes que lidam diretamente com os alunos do curso. Na maioria dos tipos de EaD do Brasil, é provável que sem uma equipe multidisciplinar, o docente não conseguiria oferecer sua “aula” a contento:

- Projetistas educacionais (ou designers instrucionais): com formação pedagógica mais direcionada para as atividades de ensino-aprendizagem da modalidade de EaD, esses profissionais são responsáveis, em conjunto com os docentes da disciplina, pela adequação dos conteúdos da disciplina às várias mídias adotadas pela instituição. Eles cuidam da organização dos conteúdos, do mapa das atividades, assessorando o professor no projeto da disciplina. O

designer trabalha em parceria com o professor-autor, professores-formadores e seus colegas de equipe multidisciplinar e, por vezes, com tutores.

- Equipe coordenadora: embora os coordenadores na educação presencial não sejam considerados necessariamente docente, na EaD seus papéis compreendem inter-relações importantes com o trabalho dos demais atores (professor-autor, professor-formador, tutores, projetistas, etc.). Algumas diretrizes estabelecidas pelo coordenador de EaD ou coordenador de curso afetam diretamente o tipo de atividade docente e a proposta metodológica do professor, além de sua liberdade e autonomia.

- Equipe de apoio técnico: além da equipe multidisciplinar, de apoio técnico- pedagógico, há outros profissionais de apoio técnico-administrativo que participam indiretamente do desenvolvimento das atividades pedagógicas. Equipe de apoio logístico, equipe administrativa, equipe acadêmica, apoio técnico ou help-desk e outros trabalhadores de apoio que realizam suas atividades na instituição de ensino superior (IES) e no Polo de Apoio Presencial.

Além dessas possibilidades quanto à estrutura e organização de cursos em EaD, há, segundo Mill (2012), os modelos de docência comumente adotados em cursos a distância no Brasil:

- Docência do tipo A: esse modelo contempla as figuras do docente-formador/aplicador e dos docentes-tutores, virtuais e presenciais. Dos modelos apresentados por Mill (2012), esse é o único a contemplar, necessariamente, os Polos de Apoio Presencial. Além disso, nessa configuração, também pode existir a figura de um docente-autor/conteudista, quando o docente-formador/aplicador não é o responsável pela elaboração dos materiais didáticos da disciplina ou do curso;

- Docência do tipo B: nessa configuração, dispensam-se os docentes-tutores presenciais e virtuais. O acompanhamento dos alunos cabe exclusivamente a um docente-formador/aplicador, que pode ou não ser o responsável pela elaboração dos materiais didáticos, ou seja, pode ou não existir a figura de um docente- autor/conteudista responsável por elaborar os conteúdos;

- Docência do tipo C: esse modelo dispensa a figura do docente-formador/aplicador, cabendo exclusivamente aos docentes-tutores virtuais a responsabilidade pelo acompanhamento dos alunos durante o processo de

ensino- aprendizagem. Há ainda a figura de um docente-autor/conteudista, responsável pela elaboração dos materiais didáticos. Essa configuração não contempla os docentes- tutores presenciais;

- Docência do tipo D – não contempla os docentes-tutores presenciais, entretanto essa configuração conta com os docentes-tutores virtuais atuando em parceria com os docentes-formadores/aplicadores. Novamente a figura do docente- autor/conteudista pode existir, quando os materiais didáticos não são elaborados pelo docente-formador/aplicador.

Assim, sob o modo de organização orientado pela polidocência, o fazer pedagógico que estaria sob a responsabilidade do professor, na educação a distância, está dividido em um grande número de etapas. Equivalendo à figura do professor na educação presencial, surgem outras tantas categorias de profissionais redefinidas, como o docente-autor, docente-formador, entre outros.

Nesse sentido, Quartiero e Silva (2014) destacam o uso comum do prefixo “multi” e a designação de “equipe” na referência à pluralidade do trabalho docente em educação a distância. Segundo as pesquisadoras, ‘multi’ corresponderia à diversidade de funções e profissionais envolvidos e ‘equipe’ indica uma ação convergente em relação às atividades desses diferentes profissionais.

A polidocência revela que o trabalho docente encaminhou-se para um parcelamento, e que na EaD ele é ainda maior do que ocorre na educação presencial. Passou-se da “unidocência” para a polidocência, para um “trabalhador coletivo” que exerce atividades de trabalhador-professor (presencial).

Logo, o que era antes realizado por um professor e poucos profissionais o auxiliando, hoje é um trabalho distribuído entre várias equipes de profissionais de diferentes áreas. Profissionais que não figuravam no mesmo cenário dos professores hoje dividem a cena permanentemente.

Esse modo de organização fragmentado do trabalho pedagógico na modalidade Ead impõe diferentes desafios à prática docente . Nesse sentido, Hypólito (1991) afirma:

Quando se fala num trabalho dividido, fragmentado, o trabalhador individual dá lugar ao trabalhador coletivo. Como o capital enfrenta essa questão? Ora, para o capital essa é a forma que lhe possibilita assumir a gerência sobre o trabalho. Para isso, toda a coordenação do trabalho é estabelecida desde fora (concepção) para um trabalho que deve ser desenvolvido (execução)

sincronizadamente. Para tanto, a cooperação é a forma de coordenar um trabalho com outro. A indústria capitalista não poderia funcionar sem a cooperação.(Hypólito, 1991, p. 17-18)

Neste contexto, ao constatararmos essas tantas alterações que tornam o processo de ensino-aprendizagem dividido, fragmentado e, portanto, complexo, é certo que o fazer docente sofre implicações de toda ordem, levando ao que pode “comprometer a qualidade pedagógica do fazer docente, bem como à descaracterização do ofício de mestre” (Mill, 2018, p.74).

No capítulo a seguir, serão apresentadas as etapas do desenvolvimento metodológico da pesquisa e as bases teóricas que sustentaram a análise subsequente.

#### 4. O caminho metodológico

Neste capítulo, exponho as etapas do desenvolvimento metodológico de minha pesquisa, relatando as estratégias de geração de narrativas e os construtos teóricos que a embasaram. Na sequência, apresento as ferramentas analíticas a serem utilizadas na posterior análise.

A partir de uma perspectiva linguística sociocultural sobre a identidade, apoio minhas análises no conceito de posicionamentos interacionais (Bamberg, 2003) e na Análise Temática (AT), abordagem apresentada por Braun e Clarke (2006).

As narrativas foram geradas a partir de entrevistas realizadas no período entre 2023 e 2024, individualmente, gravadas por app de gravação de voz, WhatsApp e Googlemeet (apenas áudio), que depois foram transcritas (Apêndices E, F, G) com base em adaptações das convenções propostas por Jefferson (1983).

Segundo Bastos e Biar (2015), narrativas analisadas em pesquisas de natureza discursiva manifestam-se em diversos contextos, como interações familiares, encontros entre amigos e em espaços institucionais, como escolas ou ambientes de trabalho. Além disso, elas não seguem um roteiro pré-definido, já que têm como objetivo criar um ambiente em que os participantes se sintam à vontade “tal qual um encontro interacional dito espontâneo” (Bastos; Biar, 2015, p. 104). Assim, foram pensadas as perguntas semiestruturadas que compuseram o material organizado para que os participantes desta pesquisa tivessem um ponto de partida para estabelecerem os diálogos com a pesquisadora.

Sobre os critérios considerados para a escolha dos sujeitos da pesquisa, listo a seguir:

- a) Ser docente do ensino superior na modalidade presencial por no mínimo 1 ano.
- b) Ser docente no ensino superior na modalidade EaD por no mínimo 1 ano.
- c) Estar trabalhando como docente na modalidade EaD em IES.
- d) Pelo menos um deles ser docente em cursos de licenciatura.
- e) Pelo menos um deles ser docente em outras cursos de graduação.

Após considerar esses critérios, convidei três professores para serem os colaboradores da presente pesquisa. Um participante foi convidado por Whatsapp e os outros dois pessoalmente. De pronto, aceitaram o convite, manifestando interesse em participar da pesquisa. Todos se mostraram motivados para contribuir com o

estudo, já que, segundo eles, prezam muito pela qualificação de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, da educação e da pesquisa.

Vale ressaltar que os docentes participaram de livre e espontânea vontade e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice D), no qual autorizam o uso dos dados compartilhados. Foi-lhes garantida pela pesquisadora a preservação de qualquer tipo de informação que venha a possibilitar a identificação dos participantes, como nome de cidade, de instituição, bem como a apresentação de seus nomes, que foram substituídos por outros aleatórios. As entrevistas narrativas, como sinalizei anteriormente, foram geradas tanto presencial (na casa da docente, a pedido dela), quanto remotamente com os participantes em suas casas.

Além desse aspecto, outro elemento há de ser registrado: a relação profissional existente entre a pesquisadora e os participantes – todos são colegas em uma instituição de ensino privada. Por que destacar esses dois aspectos? Como afirmam Freitas e Moita Lopes (2017, p. 308), “as performances são singulares, visto que elas dependem de circunstâncias contextuais mobilizadas em um determinado evento”. Assim, as performances dos docentes participantes poderiam ser diferentes caso a relação deles com uma outra pesquisadora não fosse tão próxima, por exemplo.

Para melhor compreensão de temas abordados nas narrativas referentes à organização dos cursos em EaD da instituição da qual os sujeitos fazem parte, descrevo-os a seguir: os cursos a distância citados pelos participantes da pesquisa são estruturados por módulo bimestrais. Em cada módulo, são ofertadas três disciplinas – uma delas denomina-se Projeto Integrador. Esse componente curricular reúne as matérias do módulo, e seus professores propõem a elaboração e execução de um projeto que aborde os conteúdos específicos de cada uma.

Além do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em que os alunos podem acompanhar as aulas (são duas aulas síncronas com o professor da disciplina) e interagir com professores, tutores e colegas, são ofertados dois encontros presenciais. Nesses encontros, a presença física não é obrigatória.

Quanto à avaliação, os alunos devem marcar sua prova e ir até à instituição para realizá-la presencialmente. Antes havia o fórum avaliativo, um espaço de compartilhamento de ideias e conteúdos pedagógicos entre alunos e professor realizado a partir de algum desafio ou questionamento elaborado pelo docente. Era um momento virtual muito rico de troca de conhecimentos e vivências. Essa atividade foi excluída do processo pedagógico.

Em resumo: a cada módulo o aluno faz três disciplinas, sendo uma delas o Projeto Integrador. Além disso, são disponibilizadas duas aulas (videoconferência) com o professor (as aulas ficam gravadas na plataforma). Nessas aulas a presença também não é obrigatória. Caso o aluno não seja aprovado na primeira avaliação, é oportunizada a realização de uma prova/exame. Todas as provas acontecem em um período já estabelecido no calendário da instituição e são agendadas pelos alunos em dia e horário por eles escolhidos.

Assim se organizam os cursos dos quais os participantes desta pesquisa fazem parte. A seguir, apresento as principais características dos três contextos discutidos em cada entrevista, destacando os aspectos que julgo essenciais para a compreensão da minha pesquisa, ao mesmo tempo em que respeito os limites necessários para preservar a privacidade dos participantes. Vale registrar que a ordem abaixo apresentada corresponde à ordem de aplicação.

### 1ª Entrevista Narrativa – Nome fictício: Celeste

Celeste (mais ou menos 60 anos) é docente na área de Ciências Humanas e não ministra aulas em cursos de Licenciatura. Já possui várias décadas de experiência na docência do ensino superior privado. É doutora em sua área e participa como docente em programas de pós-graduação. Ao receber o convite, mostrou-se satisfeita, interessada e curiosa pelo que estaria por vir. Comenta que se preocupa com a situação da educação em nosso país e do ensino em sua instituição, principalmente após a instauração da modalidade EaD.

Recebeu-me em sua casa e lá conversamos por 1h33min. A participante solicitou-me, no início, que relatasse um tanto sobre minha pesquisa e assim o fiz. Ao propor-lhe que gravássemos sua narrativa, não se opôs, e eu reafirmei o cuidado que iria dispensar no resguardo de seus dados pessoais, lembrando que a gravação não seria compartilhada com nenhuma pessoa. Diante disso, a docente consentiu, concordando com todas as solicitações. E assim aconteceu. Preferi gravar através de dois meios tecnológicos – em uma reunião do Googlemeet (apenas áudio) e também por um app de gravação de voz no celular.

Após explanar, brevemente, a seu pedido, sobre o contexto de meu estudo, lancei algumas perguntas para começar nossa conversa, ressaltando que elas serviriam apenas para iniciar, sem nenhuma necessidade de respondê-las como em

um questionário. Solicitei que considerasse as perguntas como provocações, como ponto de partida para uma conversa sobre a experiência dela na modalidade a distância, suas impressões, inquietações, dificuldades, alegrias, realizações, frustrações e o que desejasse compartilhar.

Meu convite foi que contasse sua história como docente até aquele momento, tendo como foco sua experiência situada na passagem das atividades profissionais da modalidade presencial para a modalidade a distância. Lembrei, ainda, que era possível falar sobre tudo que a deixasse confortável em um tempo determinado por sua disponibilidade. Listo a seguir (Apêndice C):

- a) Como ocorreu em tua instituição a transição do trabalho docente na modalidade presencial para a modalidade a distância?
- b) Quais os obstáculos enfrentados pelos docentes? E o que foi feito para contorná-los?
- c) Que impactos sentidos na tua atuação profissional?
- d) Quais as funções e atribuições se apresentam no trabalho com a EaD?
- e) Tendo em vista a equipe que atua nessa modalidade, quem é o docente em EaD?
- f) Como caracterizas um docente?
- g) Como te vês como docente em EaD?
- h) Observas alguma forma de controle em teu trabalho nesse modelo?

Quais?

Conforme relatei anteriormente, apenas uma das entrevistas foi realizada presencialmente. As outras duas ocorreram remotamente. Descrevo-as a seguir:

### 2ª Entrevista Narrativa – Nome fictício: Joaquim

Joaquim (menos de 50 anos) é docente há mais de duas décadas. Tem sua formação acadêmica construída na área de Letras e é mestre também em Letras e, atualmente, é doutorando em um programa de pós-graduação em uma instituição pública de sua cidade. Desenvolve suas atividades profissionais em diversas instituições, tanto na Educação Básica (escola pública) quanto no Ensino Superior (instituição privada). Na IES onde trabalha, atua como docente em diferentes cursos de graduação e de Pós-Graduação, ministrando aulas nos Cursos de Letras, Pedagogia, Serviço Social, Direito, Jornalismo, Psicologia, Administração, entre

outros, além de ter exercido a função de coordenador de um dos cursos. Também atua em projetos de extensão. Experiencia as duas modalidades de ensino desde 2021.

Pessoalmente, fiz o convite para contribuir com meu trabalho sendo um dos sujeitos da pesquisa. Sem hesitar, aceitou. Devido à dificuldade de combinar horários, preferi realizar a entrevista narrativa remotamente.

Elaborei um material gráfico personalizado na ferramenta Canva para compartilhar algumas perguntas – por mim denominadas de “Cutucadas” – que serviriam apenas como ponto de partida para suas narrativas. (Apêndice A)

Na ocasião, ressaltei, novamente, que manteria em segurança seus dados pessoais, nomes de instituições, colegas de trabalho, que seriam alterados para proteção dos dados, e que o conteúdo de suas narrativas teriam uso expresso para os fins acadêmicos. No dia combinado, enviei o material e aguardei o retorno.

Recebi o material em áudio pelo Whatsapp, totalizando 27'19”. Em sua narrativa, inicialmente, apresentou-se com respostas às perguntas, como um questionário; em determinado momento, entretanto, o participante parece ter se sentido mais à vontade, narrando sem permanecer preso aos questionamentos sugeridos.

### 3ª Entrevista Narrativa – Nome fictício: Dom

Em um encontro na instituição, convidei o 3º participante deste estudo: Dom. Como os outros docentes, seu aceite foi quase instantâneo, mostrando-se com muita vontade de pensar e refletir sobre o tema central por mim apresentado.

Dom (um pouco mais de 50 anos) é docente há mais de duas décadas. Bacharel, mestre e doutor, desempenha suas atividades profissionais em cursos da modalidade presencial e a distância (EaD) no contexto das Humanidades atualmente em instituição privada. Já desempenhou atividades em instituições públicas no ensino superior e atuou também na educação básica em uma escola privada.

Desde 2021, ministra aulas em uma instituição comunitária, exercendo suas funções de docente em diferentes cursos de graduação e pós-graduação nas áreas da Educação, Saúde, Comunicação, Ciências Exatas e Ciências Sociais. Além de atividades na graduação, desenvolve projetos em projetos de extensão na comunidade.

Da mesma forma que ocorreu com o 2º participante, antes de enviar o material gráfico com algumas perguntas, expliquei para onde minha pesquisa estava direcionada e como se daria a conversa virtual. (Apêndice B)

Recebi o material compartilhado em um arquivo no drive/google com um áudio de 43'49", acompanhado, ao fundo, por uma música suave. O participante narra sua trajetória, mostrando-se bem à vontade, envolvido emocionalmente com as temáticas e citando o nome da pesquisadora muitas vezes, configurando uma interlocução, um falar com interlocutor definido.

### **Por que a escolha de narrativas como ferramenta metodológica?**

Narramos sempre. Narramos sobre acontecimentos importantes, sobre outros nem tanto; sobre o que vivemos no trabalho, em casa, com amigos; sobre o que vivemos nos espaços virtuais e em nossos pensamentos. Narramos sobre tudo aquilo que nos é importante, sobre o que entendemos e sobre o que não entendemos. Como afirmam Melo e Moita Lopes:

como sujeitos sociais, estamos habituados a contar, ler e ouvir histórias. Por meio delas, relatamos o cotidiano a outros por meio de narrativas seja face a face, pela televisão (via novelas, filmes ou séries), pelos dispositivos tecnológicos que nos propiciam acesso a comunidades de afinidades, blogs e outros. (Melo e Moita Lopes, 2014, p. 547)

Coisas do mundo só passam a existir quando são narradas e, assim, vai se delineando o processo de construção de sentido, ou seja, “qualquer critério de atribuição de sentido à existência de coisas, eventos e experiências ocorre necessariamente no âmbito linguístico-semântico.” (Fabrício, 2006, p. 50). Segundo Bastos (2008, p. 77), “a narrativa é compreendida como a forma básica de organização da experiência humana”. Então, vamos construindo sentidos para nossas vivências a partir da ligação que estabelecemos entre dois ou mais eventos e, assim, pela ligação estabelecida, ampliamos nossa compreensão sobre nossas experiências. Nesse sentido, Polkinghorne (1988, p. 18) defende que “a narrativa organiza eventos e ações humanas como um todo, atribuindo sentido a ações individuais e eventos de acordo com seus efeitos no todo”.

O processo de narrar, de ouvir e de contar histórias vai constantemente produzindo nossas identidades: somos o que somos a partir da linguagem – nos

constituímos a partir de nossas práticas e de outras narrativas. Trazendo novamente o objeto central da presente pesquisa – processos identitários de docentes – justifica-se a escolha de uma ferramenta metodológica que permita entender os processos de construção das identidades de docentes que emergem nessas narrativas, nessas histórias de vida contadas.

Segundo Freitas (2012, p.1), “pesquisadores têm apontado que as narrativas possuem uma função preponderante na constituição das identidades pessoais e sociais, uma vez que é o processo de ouvir e de contar histórias que vai constantemente produzindo nossas identidades”. Além de constituir uma das formas básicas de organização da experiência humana, a narrativa, como expõe Bastos (2008), é, também, *fazer alguma coisa*. Sim, contar histórias é uma ação, é fazer alguma coisa – ou muitas coisas simultaneamente – em uma determinada situação social. Uma dessas coisas é, necessariamente, a construção de nossas identidades.

Sob o ponto de vista de Bastos (2008) e Bastos e Biar (2015), ao narrar, os falantes estão envolvidos na performance de quem são, na construção de um sentido de quem são e do mundo que os cerca. Assim, criam “cenários, personagens e sequências de ações”, posicionam-se diante de tais cenários, personagens e ações, sinalizando quem são. “As narrativas são performances de identidade” (Bastos, 2008, p. 77).

A partir de uma análise das narrativas como performance, vamos observar, na contação da história, uma forma de agir do narrador também influenciada pelo outro, pela sua audiência: “Nessa visão, entende-se que contar uma história é um processo de elaboração conjunta, em que aquele que conta e aquele que ouve criam sentidos colaborativamente” (Moutinho, De Conti, 2016, p. 2). E, nessa interação, segundo Freitas e Moita Lopes (2017), os narradores vão se posicionando, vão se localizando nas histórias, ou seja, o posicionamento é entendido como algo que se constrói nas interações sociais:

a análise de uma narrativa tem que ser necessariamente feita com base no contexto discursivo-interacional em que ocorre, trazendo à tona significados específicos e situados. Assim, os significados que circulam em narrativas elicitadas em uma entrevista, por exemplo, têm que ser obrigatoriamente tratados com base em quem é o entrevistador (o contexto interacional) em relação ao entrevistado (as performances emergentes de gênero, sexualidade, raça, posição hierárquica etc.) e no lugar em que a entrevista foi realizada (Moita Lopes, 2021, p. 15).

Esse conceito de posicionamento é fundamental no estudo de narrativas, já que os posicionamentos nos permitem interpretar as identidades sociais que vão sendo construídas discursivamente em um determinado evento discursivo:

a noção de posicionamento tem sido importante norteadora de estudos que consideram narrativas orais para investigar como as pessoas constroem sentidos de si e dos outros, constroem suas identidades” (Moutinho e De Conti, 2016, p. 2).

Segundo Bamberg (2013, p. 155), a noção de posicionamento é central na interação narrativa. O autor apresenta, para fins de análise, três níveis de posicionamento: o primeiro nível refere-se ao conteúdo da história, considerando a forma linguística como são criados os personagens da história e suas posições. Já o segundo nível considera o âmbito interacional da história contada – indagando-se sobre o porquê a história é contada de uma determinada maneira, além de observar a posição tomada pelo narrador ao contá-la. Por fim, o terceiro nível diz respeito à posição moral de quem determina os personagens da história, ou seja, como o narrador deseja ser visto pelo interlocutor/audiência.

Segundo Moita Lopes (2006; 2021), as identidades sociais com as quais um indivíduo se identifica ou é identificado dependem dos posicionamentos que este ocupou/ocupará nas práticas narrativas em que está envolvido. Além disso, para o pesquisador, analisar o discurso sob uma perspectiva socioconstrucionista implica também considerar a maneira como os indivíduos se situam nas práticas sociais.

Dessa forma, o sujeito, ao construir sua narrativa, também está construindo seu mundo e a forma como vê e se posiciona nele. Assim, podemos identificar a forma como o sujeito se constitui identitariamente a partir desses posicionamentos, os quais, segundo Bamberg (2003), não são fixos, se modificam e são negociados nas relações com os outros.

Ao analisar as narrativas a partir de posicionamentos interacionais, escolho usar a Análise Temática (Braun;Clarke, 2006) como método de análise qualitativa de dados. A Análise Temática é uma abordagem qualitativa usada “para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos”. (Souza, 2019, p. 52)

Esta pesquisa optou pela análise temática no nível latente, ou seja:

“A análise temática no nível latente vai além do conteúdo semântico dos

dados e começa a identificar ou examinar as ideias subjacentes, suposições e conceitualizações — e ideologias — que são teoricamente consideradas como moldando ou informando o conteúdo semântico dos dados” (Braun; Clarke, 2006, p.15, tradução própria).

A partir do método AT, são propostas seis etapas que se apresentam como orientações para que se conduza a análise, já que, em uma pesquisa qualitativa, essas diretrizes não devem ser consideradas regras, sendo necessário empregá-las com flexibilidade em um processo não necessariamente linear.

As etapas serão detalhadas na tabela a seguir:

Tabela 1- As seis fases da análise temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Souza (2019)

Por fim, ao colocar a Linguística Aplicada Indisciplinar em diálogo com a Educação, busquei compreender, através de narrativas, e sob a análise temática e de posicionamento, quais estratégias estão em funcionamento para a construção das identidades de docentes no cenário da modalidade EaD. No capítulo seguinte, passo a apresentar a análise de excertos das narrativas, os quais foram escolhidos a partir de temas pertinentes ao propósito desta tese.

## 5. Compreendendo e problematizando – análise

Neste capítulo, apresento as análises realizadas a partir das narrativas de um grupo de três docentes orientadas pelo meu problema de pesquisa que é investigar que estratégias estão em funcionamento nos processos de construção das identidades de professores e professoras de diferentes áreas ao começarem a lecionar em cursos de educação a distância em uma universidade privada localizada no Rio Grande do Sul.

Em paralelo, examinarei como podem estar sendo impactadas as práticas pedagógicas desses docentes em uma nova organização de trabalho, a fim de contribuir, em alguma medida, para a formação de docentes graduados em licenciaturas em educação a distância.

Levando em conta esses objetivos, parto da premissa de que, frente a essa nova configuração (modalidade EaD), os docentes tendem a construir identidades moldadas por esse cenário profissional caracterizado por precarização, novas exigências, funções e propostas, com o intuito de se adaptarem a esse desafiador modelo.

Como descrevi no capítulo 4, foram geradas três narrativas realizadas individualmente, entre 2023 e 2024. Uma delas ocorreu presencialmente e as outras, a distância. Todas foram gravadas usando aplicativos próprios para este fim e armazenadas em arquivos de áudio. Utilizei perguntas semiestruturadas, com o objetivo de motivarem as narrativas, sem a intenção de apresentá-las como uma entrevista de perguntas e respostas (Apêndices A,B,C). O tempo de cada entrevista foi determinado pela vontade e disponibilidade de cada um.

Adoto como método para analisar as narrativas dos docentes participantes deste estudo, além da Análise Temática (AT), o conceito de posicionamento a partir de Bamberg (2003). Os excertos analisados foram escolhidos a partir de temas alinhados ao problema de pesquisa, hipótese e objetivos deste estudo e organizados em eixos temáticos. A tabela a seguir esquematiza esses eixos temáticos agrupados em quatro blocos principais, cada um correspondendo a uma dimensão específica.

Tabela 2 – Blocos de eixos temáticos

<b>Bloco 1</b>	<b>Bloco 2</b>	<b>Bloco 3</b>	<b>Bloco 4</b>
Precarização	Profissionalidade <sup>7</sup>	Tempo e espaço	Condições de trabalho

O bloco 1 – Precarização – aborda a precarização do trabalho docente em EaD, contemplando algumas das consequências da fragmentação do processo pedagógico, como a indefinição de funções e a separação entre planejamento e execução.

O bloco 2 – Profissionalidade – explora dois aspectos centrais do conceito de profissionalidade, considerando uma abordagem que abarca os saberes e o saber-fazer do professor. Esse conceito engloba o desenvolvimento de habilidades e competências docentes, incluindo práticas como ensinar, preparar materiais, orientar alunos, propor atividades e projetos, avaliar, entre outras especificidades que caracterizam a profissão. Assim, busco problematizar o tema da perda da autonomia do professor na organização de trabalho em EaD, e a definição de quem ensina em EaD, muitas vezes difícil de ser determinada.

Na sequência, o bloco 3 trata sobre as novas formas de organização do tempo e do espaço no trabalho docente em EaD. Nos excertos escolhidos, são narrados temas referentes à ausência de um lugar físico, a incompreensão dos espaços virtuais e, conseqüentemente, a questão da presencialidade ou do sentimento de falta desse tipo de interação.

O bloco 4 trata de questões relacionadas ao reconhecimento profissional, à baixa remuneração atreladas a um sentimento de desvalorização, ao impacto das demandas contemporâneas, como a hiperconectividade, a sobrecarga de trabalho e a constante exigência de performance sobre a saúde mental dos professores, os quais se sentem, algumas vezes, responsáveis pelos resultados negativos ao longo do processo.

---

<sup>7</sup> Escolho profissionalidade a partir da seguinte concepção: Profissionalidade baseia-se nos saberes e no saber-fazer do professor, refere-se à ação de ensinar, orientar os alunos, preparar materiais, avaliar, ou seja, habilidades, competências e autonomia do/no fazer docente. (Libâneo, 2015, Gimeno Sacristán, 1995)

## 5.1 Bloco 1: Eixo temático – Precarização

Pesquisas sobre a precarização do trabalho docente na EaD (Belloni, 2015; Luz e Neto, 2016; Mill et al. 2018; Benini et al., 2020; Veloso, 2020; Sardi e Carvalho, 2022) revelam que a educação a distância não apenas deteriora as condições objetivas de trabalho dos professores, como a redução de salários, fragmentação das práticas docentes, perda de autonomia e processos de uberização e plataformização na educação, mas também compromete a possibilidade de desenvolver uma perspectiva educacional mais crítica e emancipatória, dificultando a constituição de identidades de docentes críticos e agentes de suas próprias práticas.

Falar a respeito da organização do trabalho docente na modalidade EaD é falar sobre parcelarização do fazer docente (Belloni, 2015) e fragmentação do processo pedagógico. Na modalidade a distância, é empregada a designação polidocência – conceito proposto por Mill (2006) e já apresentado no capítulo 3 deste trabalho. Abordar a polidocência é, inevitavelmente, tratar da fragmentação, além de ser necessário pensar sobre os aspectos contraditórios que a constituem (Mill et al, 2014): a interdependência/colaboração entre os profissionais e a fragmentação do processo de trabalho. Ambos apresentam nuances que merecem ser cuidadosamente observadas.

Se por um lado ela promove um ambiente de apoio mútuo, aprendizagem contínua e engajamento em direção a um objetivo em comum – o processo de construção do conhecimento do aluno – também traz consigo consequências negativas, como a descaracterização da profissão docente.

A seguir, demonstro, através de excertos, as análises referentes às temáticas que emergiram a partir das narrativas dos docentes sobre fragmentação do processo pedagógico e a consequente parcelarização do fazer docente no que concerne à indefinição de função em uma organização polidocente.

Como consequência dessa fragmentação do trabalho na modalidade EaD, frequentemente referida como polidocência (Mill, 2006), as funções comumente atribuídas ao fazer docente se diluem em múltiplas etapas, envolvendo o trabalho de diversos profissionais além dos próprios professores: “a característica principal do ensino a distância [...] é a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (Belloni, 2015, p. 87). Esta abordagem segmentada da prática educacional resulta na participação de uma variedade de especialistas que assumem

papéis específicos dentro do processo educativo, inclusive o que, na modalidade presencial, era tido como exclusivo do professor, como é possível constatar no seguinte excerto da narrativa da docente Celeste:

É acontece também é que no fundo o professor se sente subordinado ao técnico né isso também me ocorreu... quem te controla são meros técnicos...meros assim...não é questão de desvalorizar mas se pensar bem de vez em quando isso te bate né...é um técnico que controla um professor... olha aí de novo o que que dá isso...uma desvalorização do professor ... quando é que um técnico um auxiliar de enfermagem vai controlar um médico...hhh... é só colocar comparar com outras categorias...tu nota a diferença ...ah não mas todas as pessoas são iguais...ah...não se trata disso...a questão é que aí tu te dá conta que ah...te desvalorizou... e é função delas fazerem aquilo  
(Celeste)<sup>8</sup>

Neste momento, Celeste mostra-se contrariada ao se sentir “controlada” por um outro profissional que faz parte da equipe, mas que não é um docente e, mesmo assim, decide sobre avaliações e define conteúdos. Com isso, esse técnico, como Celeste o chama, é posicionado por ela como um integrante da equipe que, a princípio, deveria ter atribuições menos “complexas”, constituindo-se identitariamente, então, como a profissional mais importante do processo, ou seja, a docente. Esse tipo de posicionamento está em consonância com o que assevera Silva (2013) sobre os conceitos de identidade e diferença – construímos nossa identidade em relação ao outro e o constituímos a partir do que somos. Segundo Silva (2013, p. 75): “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.”

Nesse excerto, Celeste avalia e posiciona o outro colega como um profissional que detém um poder de decisão que ela julga acima de sua capacidade, o qual estaria condizente com as funções apenas de um docente. Revela-se aí uma relação de poder entre os profissionais desta equipe polidocente, na qual observamos a estreita relação entre identidade – diferença – relações de poder (Silva, 2013, p. 81).

De acordo com Silva (2013), a identidade e a diferença não são simplesmente definidas, estabelecidas, mas sim impostas. Elas não coexistem de forma igualitária, mas sim em um campo de conflito e disputa. O autor ainda afirma: “O poder de definir

---

<sup>8</sup> Para transcrição, foram utilizadas as seguintes convenções: (.) para indicar micropausa; > < para demonstrar fala mais rápida em relação à anterior; < > para fala mais lenta em relação à anterior; MAIÚSCULAS para representar uma fala com volume mais alto; sublinhado para indicar ênfase; hh representando aspiração ou riso; ... para indicar pausa não medida; : ou ::, indicando alongamentos e ( ) para falas não compreendidas (Jefferson, 1983)

a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.” (Silva, 2013, p. 81). A essa visão de Silva, articulam-se os estudos de Stuart Hall (já tratados no capítulo 2) e das pesquisadoras Bucholtz e Hall (2005) a respeito do princípio básico de constituição da identidade.

Hall (2006) argumenta que a identidade é construída social e historicamente, não sendo algo imutável nem biológico. Assim, a identidade está sempre em fluxo e sujeita a mudanças conforme contextos e relações. Para o sociólogo, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (Hall, 2006, p. 13).

Por sua vez, Bucholtz e Hall (2005) entendem a identidade a partir de uma perspectiva linguística sociocultural, ou seja, um “campo interdisciplinar amplo preocupado com a intersecção linguística, cultural e social.” (Bucholtz e Hall, 2005, p. 586).

As pesquisadoras veem, então, as identidades como construções relacionais, fenômeno social e cultural, constantemente negociadas e performadas em interações cotidianas, como se pode observar no excerto anterior, quando Celeste se constitui identitariamente como alguém superior na relação com o técnico, diferença semelhante quando compara um técnico de enfermagem com um médico. Assim, podemos observar o caráter não fixo da identidade, transformando-se nas relações e práticas sociais através da linguagem.

No excerto a seguir, a participante Celeste mostra-se, novamente, incomodada, posicionando-se como uma docente desvalorizada diante do fato de outros profissionais, ou até a própria plataforma, estarem atuando e desempenhando funções que ela considera próprias do docente:

entra bem na questão da desvalorização da precarização e até da gente questionar bom até quando vai ter professor né porque é o computador é a plataforma é a a: lá os conteúdos já prontos né então daqui a pouco o tutor vai fazer a mesma coisa... o professor periga virar: ...teria que mudar o nome o professor ser o que elabora o conteúdo né porque...(Celeste)

Nesse excerto, a docente se posiciona como uma profissional com menos valor, diminuída, ao ver suas funções sendo substituídas pelo computador, pela plataforma, por conteúdos elaborados por outra pessoa e até por um técnico. Porém, ao mesmo tempo em que se posiciona em um lugar desvalorizado, Celeste estabelece uma relação binária, atribuindo um valor positivo para sua posição, para sua condição de docente e uma carga negativa para aquele que não é um docente como ela, com

um tempo de trabalho superior ou até uma formação mais qualificada. Assim, constatamos nesse excerto que

as relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. (Silva, 2014, p.83)

Ao mesmo tempo em que Celeste se posiciona como a profissional capacitada para a execução de tarefas docentes, desloca-se para um outro lugar em que passa a considerar a possibilidade de um tutor também poder exercer algumas funções docentes como tirar dúvidas de conteúdo, por exemplo:

...é impossível elas(tutoras) cumprirem ãh por exemplo...terem uma proposta da tutoria ela teria que facilitar o aprendizado para os alunos... inclusive ela deveria saber pelo que se ouve falar orientar os alunos tirar dúvidas de alunos (Celeste)

Apesar de Celeste sinalizar que o tutor deveria ocupar o lugar de auxiliar os alunos, ela o faz posicionando o profissional em um lugar de não competência ao empregar uma forma verbal condicional “ela teria que facilitar o aprendizado” e “inclusive ela deveria saber [...] orientar os alunos tirar dúvidas de alunos.

O conteúdo desse excerto alinha-se com a noção de sujeito pós-moderno descrito por Hall, isto é, um sujeito não determinado por uma essência biológica, mas construído historicamente, um sujeito que não possui um eu fixo, uno, coerente, ao contrário, constituído “por identidades cada vez mais fragmentadas e fraturadas [...] nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos”. (Hall, 2008, p. 108).

Em outro momento, a docente afirma que, em sua experiência com a EaD, as funções da tutoria eram bem específicas no que tange a questões burocráticas e pedagógicas, a saber:

ela é é no nosso curso não acontece isso tá quem tira a dúvida do aluno é o próprio professor SEMPRE... bom... então mas a outra parte assim de mais de de tecnologia de coisas a equipe técnica eu acho que sempre foi muito boa (Celeste)

Em sintonia com situações apresentadas nesses contextos de indefinição das funções docentes, Ferreira e Silveira (2009) destacam que a mudança no

entendimento do que compete aos professores em seu fazer docente nubla o seu dia a dia profissional, trazendo prejuízos laborais significativos. Segundo os pesquisadores, “ as atuais reformas educacionais alteram a compreensão do que seja inerente às atividades do professorado, dilatando suas obrigações e incorrendo em maior intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego” (Ferreira e Silveira, 2009, p. 207).

A oscilação quanto ao uso dos termos que nomeiam os docentes, como por exemplo, professor, tutor, comuns na modalidade EaD, contribui também para a indefinição das funções docentes. Esse fato provoca no professor um sentimento de não saber o que é e, conseqüentemente, sem saber o que deve fazer. Tomo um breve excerto da narrativa de Dom, no qual ele tece considerações e se posiciona em relação a isso:

bom... com relação à docência é eu me confundo muito o meu papel dentro da EaD ... ah e é uma questão de nomenclatura mas só que ela carrega né é um sentido ah...por exemplo quando eu olho um plano de atividades eu sou tutor daqui a pouco eu sou professor... né e afinal de contas qual é o papel que que eu faço então (Dom)

Essa fragmentação, então, pode vir a fragilizar a identidade desse docente que não sabe mais quais as funções que precisa desempenhar. Além disso, o docente já não se enxerga mais como um docente, visto que algumas de suas principais ou mais corriqueiras funções não desempenha mais. Sobre essa temática, Barreto (2003) afirma que “a própria designação ‘professor’ tem cedido espaço a ‘facilitador’, ‘animador’, ‘tutor’, ‘monitor’ etc. . E monitor, nos seus múltiplos sentidos, pode ser uma imagem-síntese da precarização do trabalho docente” (Barreto, 2003, p. 1186).

Se formos pensar em algumas definições do termo tutor, por exemplo, poderíamos dizer que ele é aquele que oferece motivação e suporte emocional, encorajando os alunos a acreditarem em suas próprias capacidades, aquele que monitora e avalia o progresso dos alunos, fornecendo *feedback* construtivo, ajustando os métodos de ensino conforme necessário; ou, ainda, quem auxilia os alunos em disciplinas específicas, ajudando-os a entender conceitos, resolver problemas e melhorar seu desempenho acadêmico.

Diante dessas definições, perguntaria: o que faz o professor enquanto o tutor desempenhar essas funções? Se o professor é posto como monitor, tutor, facilitador, quem, então, ocupa o lugar dele? Segundo Sardi e Carvalho (2022), em uma estrutura

assim, “o professor perde o lugar de centralidade do processo de aprendizagem e a tutoria vem para preencher a ausência de relação do estudante com o professor” (Sardi e Carvalho 2022, p. 4 e 5).

A seguir proponho a reflexão e análise de um dos temas correspondentes ao Bloco 1 – Precarização: a impossibilidade de acompanhar o processo de ensino em todas as suas etapas e a separação entre a concepção e execução própria do processo de ensino em EaD.

De acordo com Veloso (2020), apesar de haver variações no que diz respeito às características de cada instituição, a estruturação do trabalho docente na EaD segue sempre a mesma tendência de divisão e fragmentação das atividades. Sobre essa forma de organização própria da modalidade EaD, Belloni (2015) assevera:

O modelo de Ead tem sido identificado com os modelos fordistas de produção industrial por apresentar as seguintes características principais: racionalização, divisão acentuada do trabalho. Alto controle dos processos de trabalho, produção em massa de “pacotes educacionais”, concentração e centralização da produção, burocratização. (Belloni, 2015, p. 17 e 18).

Esses modelos teóricos foram criados para descrever formas específicas de organização da produção econômica, mas vieram a influenciar também a organização de políticas e práticas da modalidade EaD, no que se refere às formas de organização do trabalho acadêmico e de produção de materiais pedagógicos com parcelarização do fazer docente (Belloni, 2015, Mill; Fidalgo, 2007; Mill, 2012).

O Taylorismo, por exemplo, o modelo de produção em massa, consistiu na divisão do trabalho, separação das funções de acordo com habilidades e especialização do operário em uma só tarefa. Sem a necessidade de conhecer todo o processo de produção, aperfeiçoando-se apenas em sua função, ele ficava sem a visão de todo o processo, tornando-se alienado e desumanizado, sendo controlado por uma pessoa só.

Um dos problemas originados da parcelarização das funções docentes neste cenário precarizado pela fragmentação refere-se à desconexão entre etapas do processo educativo. Disso decorrem, por exemplo, a impossibilidade de acompanhar os alunos até a conclusão do módulo, bimestre ou semestre. Tomo um pequeno excerto da narrativa de Celeste que se refere à primeira situação (a):

a prova é elaborada por outros e e aí ele vai ele faz se ele não passou ele faz a substitutiva até:: até ele passar né...ah... porque a dependência vê bem a dependência...o professor não aparece mais na dependência ...né... então é ele tem que aprender pelo conteúdo né que

está ali escrito e acabou então ãh ãh muito muito deficitário (Celeste)

Aqui Celeste narra sua experiência com relação à ruptura no processo de ensino. A partir de uma dimensão pedagógica, há algumas práticas que são comuns no dia a dia de um docente em um contexto de ensino, como: o acompanhamento dos alunos desde as primeiras aulas, compartilhamento de materiais, desenvolvimento das aulas e preparação e aplicação de instrumentos de avaliação. Assim, o professor percorre um caminho com início, meio e fim. Próximo à etapa final do processo, caso o aluno não atinja a pontuação necessária para ser aprovado, usualmente são oferecidas outras oportunidades para recuperar-se, como, no caso narrado por Celeste, a chamada prova substitutiva.

Consideramos fundamental o acompanhamento do professor em todas as fases, incluindo o período entre a verificação de uma nota abaixo do esperado e a próxima avaliação, no qual deve haver a devida orientação do docente, oportunizando momentos para sanar dúvidas sobre o conteúdo antes de realizar a tal prova de recuperação. Acontece que, depois das avaliações do período, segundo Celeste, “o professor não aparece mais na dependência”, o que evidencia um sentimento de alienação e impotência decorrente dessa desconexão entre as etapas do processo pedagógico.

Outra consequência decorrente da segmentação das funções docentes relaciona-se com a separação entre concepção e execução, no caso que destaco a seguir – a elaboração do material didático e aplicação ao ministrar as aulas.

Em virtude da complexidade do processo pedagógico em uma modalidade EaD, às etapas como planejar e ministrar aulas, selecionar material e elaborar avaliações do material, elaboração de avaliações são somadas outras tantas, as quais passam a ser executadas por vários profissionais além do docente:

O processo de trabalho na Ead virtual está dividido num grande número de etapas e, obviamente, isso traz implicações positivas e negativas. O trabalho presencial também é segmentado, mas o número de fragmentos do trabalho pedagógico virtual é muito maior. (Mill, 2014, p.32)

Na experiência em EaD vivenciada pelos participantes desta pesquisa, o professor que ministra as aulas síncronas (dois encontros por módulo/bimestre – antecedem as avaliações) não é o mesmo que estabelece os objetivos da disciplina, nem o mesmo que seleciona os conteúdos nem o que elabora o material. Também não é ele que elabora o instrumento de avaliação (apenas define questões possíveis

para serem selecionadas pelo sistema), tampouco o aplica. A correção é feita pelo sistema e as provas “de recuperação” seguem o mesmo esquema das anteriores.

Transcrevo um pequeno excerto de Celeste, no qual ela se posiciona em relação à díade elaboração/aplicação do conteúdo:

por isso que eu comentava antes quando tu (xx) professor eles têm contato conosco direto nas aulas né... enquanto que o que vai ser exigido para eles eles já sabem pra os alunos né é o conteúdo da daquela daquele conteúdo que foi elaborado por alguém...(Celeste)

Nesse excerto, Celeste se posiciona como alguém que avalia negativamente o processo de ensino. Segundo ela, o professor trabalha os conteúdos em aula, à sua maneira, “enquanto que o que vai ser exigido...”, o que de fato será cobrado nas avaliações, serão os conteúdos elaborados por outra pessoa. Dessa forma, o processo é constituído com base em etapas distintas, executadas por profissionais diferentes que não têm acesso à totalidade do processo, tomando ciência apenas da etapa pela qual é responsável:

Precisamente na docência da Ead, quando identificamos a existência de um docente-autor/conteudista responsável por elaborar os materiais didáticos sem a obrigatoriedade de que ele seja também o responsável pela aplicação, identificamos aí elementos que concernem à alienação, ou seja, à separação entre concepção e execução.” (Velooso 2020, p. 71)

Essa separação da elaboração do material pedagógico provoca não só a perda de autonomia, como a sensação de estar sendo apenas um dublê, ao reproduzir um material que não fora nem produzido nem escolhido pelo docente.

## **5.2 Bloco 2: Eixo temático – Profissionalidade**

Este bloco – Profissionalidade – examina dois aspectos fundamentais do conceito de profissionalidade: a questão da perda de autonomia docente, a partir da não elaboração do material constatada na organização da modalidade em EaD narrada pelos participantes desta pesquisa, o que pode acontecer de diferentes formas em outras instituições, e o desafio de determinar, claramente, quem são os responsáveis pelo ensino nessa modalidade. Destaco que o entendimento do conceito de profissionalidade envolve o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, incluindo atividades como ensino e elaboração de materiais.

A importância do material didático é evidente em todos os processos pedagógicos, já que nele não há somente informações, mas conhecimentos que refletem perspectivas, valores, crenças, ideias, que podem vir a apresentar a base teórica necessária para que os alunos compreendam os conceitos fundamentais de suas áreas de estudo. No excerto a seguir, Joaquim mostra-se descontente ao constatar a fragilidade teórica do material com o qual irá trabalhar e desconfia da qualidade das atividades que a partir dele poderá propor:

muitas vezes a gente gente olha o material e fica triste hh né falta muita coisa muita coisa mas a gente vai tentar fazer o melhor possível dentro daquele material e e as tuas atividades vão de alguma forma ãh... direcionadas pelo material são voltadas a a a vamos dizer assim à à superficialidade dos conteúdos...(Joaquim)

Joaquim narra sobre sua decepção frente ao material que deverá usar ao constatar que há muitas lacunas no conteúdo, talvez, ao comparar com outros recursos pedagógicos com os quais já deva ter trabalhado. Em sua fala, é possível perceber a relação estreita entre o conteúdo disponível no material e as propostas pedagógicas que lhes serão possíveis de elaborar, as quais, certamente, estão distantes do que gostaria de propor. Mesmo assim, posiciona-se como um docente que, diante da inconformidade, decide fazer o melhor apesar dos obstáculos apresentados.

Como descrito no estudo de Sardi e Carvalho (2018), o professor tem suas funções divididas com a tutoria e com o professor conteudista a partir do material por ele elaborado. Por isso, muitas vezes, o professor precisa ressignificá-lo, como conta o docente:

eu sei que elas estão buscando né informação esse espaço no campus digital: né a partir de todo o material que está disponível para estudo exercícios enfim e lá:: no projeto integrador a gente consegue resgatar esses conhecimentos e significar muitas vezes e também achar bom... (Dom)

Nesse trecho, Dom emprega o advérbio *lá* para sinalizar o espaço presencial onde ele, professor, está (projeto integrador é a disciplina que oportuniza encontros presenciais). Assim, estabelece um contraponto com o espaço virtual, onde estaria o material, o conteúdo, mas sem o professor.

Quando ele dá a direção – “**lá** no projeto integrador a gente consegue resgatar esses conhecimentos e significar...” -, o docente posiciona-se como o responsável por

dar sentido ao conteúdo presente no material, por trazer à tona uma possível voz, uma possível autoria. Talvez, se não houvesse esse momento, ao docente apenas restaria apresentar a aula ou gravá-la a partir do conteúdo elaborado por outro profissional.

Nesse excerto, é possível constatar que a presença do docente está corporificada nos materiais didáticos (Quartiero e Silva, 2014). Além dessa ausência preenchida pelo material, temos, às vezes, um material sem autoria, o qual, por vezes, pode ocupar o lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem, conforme se pode verificar no excerto:

eles já sabem pra os alunos né é o conteúdo da daquela daquele conteúdo que foi elaborado por alguém que é um ser abstrato...então mas que é esse ser abstrato aí que daqui a pouco vai pode exercer mais influência do que o professor então isso é muito é é tempos atrás isso seria... muito doido (Celeste)

Com isso, mostro o quanto o docente tem sua autonomia diluída e, conseqüentemente, uma prática profissional descaracterizada e empobrecida, obrigando-o a buscar outras estratégias para se constituir como professor.

Mas nem sempre o material produzido por outro profissional apresentou baixa qualidade ou estava em desacordo com orientações éticopolíticas de determinado curso, conforme narrou uma das docente sobre a qualidade do conteúdo de disciplinas específicas:

o conteúdo que vem... dessa parte que é elaborada ãh por profissionais por colegas nossos né é na mesma linha do projeto ético e político é um conteúdo crítico então nas disciplinas específicas de (nome do curso) todas elas a gente tá vendo que tá garantido isso e mais é preciso que se diga que é um conteúdo muito bom isso já não ocorre com disciplinas que que são as disciplinas gerais do curso (Celeste)

É importante, também, registrar o relato de uma das participantes sobre o ocorrido com um de seus colegas: diante da constatação de que o material de determinada disciplina não estava contemplando o esperado, houve a possibilidade de retificá-lo, demonstrando alguma autonomia no processo:

e mais é preciso que se diga que é um conteúdo muito bom isso já não ocorre com disciplinas que que são as disciplinas gerais do curso né o colega por exemplo teve que teve uma disciplina que ele pediu para mudar todo conteúdo né porque ele disse que não tinha nada a ver com a a proposta da disciplina e foi permitido e o colega trocou (Celeste)

Na maioria dos fatos narrados pelos docentes/participantes desta pesquisa,

quando ocorrem situações por eles consideradas problemáticas, parece que a resolução nunca pode partir do professor, ou seja, ao professor quase nunca é possível propor, com mais autonomia, alguma solução. E, neste caso, o professor pôde contornar a situação de acordo com suas ideias e necessidades.

Finalizo as análises do bloco 2 – Profissionalidade – expondo excertos referentes a um questionamento sempre presente nas discussões sobre a modalidade de ensino a distância: quem ensina em Ead?

Nos debates a respeito da fragmentação de funções na EaD, tendo em vista a equipe multidisciplinar que atua de ponta a ponta no processo da EaD, constituindo o que se conhece por polidocência, questionamentos sobre quem ensina na Ead, quem receberia o estatuto de professor, aparecem, invariavelmente. (Belloni 2015, Mill et al, 2014).

Em relação a esse tema – quem ensina em EaD, verifiquei, entre as narrativas geradas, pontos de vista divergentes apresentados por dois dos participantes e que transcrevo nos excertos a seguir:

quem dá aula no EaD é o professor porém... esse professor ele fica nos bastidores esse professor ele não é é uma estrela né porque ele tá de alguma forma ãh: fazendo a curadoria do material ãh... expondo o material ãh... cuidando os chats cui organizando... grupos turmas né (Joaquim)

Joaquim foi categórico em afirmar que para ele quem ensina na EaD é o professor. Argumenta que a possibilidade de fazer uma certa curadoria do material, aproximar um pouco mais o conteúdo nele presente a sua maneira de ministrar aulas, além de cuidar chats e organizar grupos, poderiam assegurar sua função/lugar de docente. Contudo, ao afirmar isso de maneira contundente, narra um deslocamento do professor de um lugar privilegiado ocupado anteriormente para um local de importância secundária representado pelos bastidores. Dessa forma, parece estar se constituindo como um docente de menor valor, cuja participação fora ofuscada por outros elementos, inclusive pelo material, ou seja, por quem o elaborou. Ele deixa de ser uma estrela.

Já a docente Celeste acredita que quem dá aula na modalidade EaD seria aquele professor que elaborou o material, professor conteudista, que escolheu textos, imagens, conteúdos, como é demonstrado no excerto abaixo:

... porque no mais...o EaD acho que é bem isso mesmo é uma proposta DE ensino e não de educação né porque é uma transmissão que tu fazes né de conhecimento e aí é o que tu lembravas antes que que não é a aquele professor que faz né ela é diluída com quem elaborou o conteúdo:: que às vezes até pode ter MAIS influência do que o próprio professor... por isso que eu comentava antes quando tu ( ) professor eles têm contato conosco direto nas aulas né... enquanto que o que vai ser exigido para eles eles já sabem pra os alunos né é o conteúdo da daquela daquele conteúdo que foi elaborado por alguém...por alguém que é um ser abstrato...então mas que é (Celeste)

por isso é que eu digo que hoje verdadeiramente quem ensina daqui a pouco é o que alguns cursos chamam do professor conteudista é aquele lá que preparou ...preparou ... por onde eles vão estudar... (Celeste)

Celeste, nos trechos destacados, posiciona-se como uma professora em segundo plano, constituindo-se, identitariamente, como alguém que não se reconhece protagonista de etapas importantes como elaboração do material ou escolha de conteúdo que fará parte dos instrumentos de avaliação. Assim, descreve um professor ofuscado por outro mesmo que anônimo, às vezes, abstrato, mas que, segundo ela, desempenha uma função situada em um patamar superior. Com isso, a docente se posiciona identitariamente como alguém que está, parece, apenas servindo de elemento intermediário entre um professor que elabora o material e esse conteúdo que, segundo ela, exerce “mais influência” no processo ensino e aprendizagem.

Na sequência de minhas análises, passo a demonstrar outros eixos temáticos que, agrupados, constituirão o chamado bloco 3. Nele, apresento temas recorrentes no cotidiano dos docentes que desempenham suas atividade em um contexto de modalidade em EaD e que se revelam, por isso, de extrema importância para o processo ensino/aprendizagem.

### **5.3 Bloco 3: Eixo temático – Espaço e tempo**

A organização fragmentada do trabalho em EaD, com conseqüente separação e diluição das funções docentes, existe em um espaço e tempo também divididos. Como afirmam Mill e Viana, “os espaços e tempos de trabalho da educação (presencial) passam por um completo redimensionamento com o advento do trabalho docente na EaD” (Mill e Viana, 2009, p. 59). Segundo Luz e Neto (2016), na modalidade EaD, os docentes se deparam com novas formas de manejar o tempo e transitar em um espaço não conhecido.

Este bloco explora os estranhamentos e incômodos frente às novas maneiras de compreender o tempo e o espaço no trabalho docente em EaD e a eles poder atribuir algum sentido. Os trechos selecionados vão expor as percepções sobre a dificuldade de gerenciar um novo tempo no desenvolvimento das atividades docentes, a ausência de um lugar físico, a dificuldade em compreender os espaços virtuais e a questão da (não) presencialidade.

Sobre o tempo, transcrevo estes excertos em que Joaquim se posiciona a respeito da dificuldade enfrentada por quase todos os docentes que se veem envolvidos com a Ead:

e no Ead né... no Ead né o tempo é muito rápido o tempo é acelerado ...enquanto hoje <eu preciso> dar um capítulo de um livro não é para trabalhar um conteúdo enquanto que nós tínhamos um ano para trabalhar vários um semestre vamos dizer assim vários livros ao invés de um... apenas um... né ãh: fragmento hoje nós temos 2 meses então é por módulos bimestral vamos dizer assim é o conteúdo ele é *en passant* ele acaba sendo enxuto e objetivo o que pra mim ãh <deixa a desejar> claramente <deixa a desejar>(Joaquim)

De acordo com Joaquim, o tempo mostra-se escasso, na modalidade em EaD diante da necessidade de realizar as atividades em um tempo bem menor do que em sua vivência na educação presencial, em que a organização do cronograma se estabelece em semestres ou em anos, ao afirmar “enquanto que nós tínhamos um ano para trabalhar”. Parece existir uma tentativa para adaptar um processo, que, anteriormente, oferecia diferentes condições de tempo e de gestão de conteúdo a um novo contexto que demanda, possivelmente, estratégias variadas.

Além disso, fica evidente a preocupação do docente a respeito da qualidade comprometida ao terem que acelerar processos para enquadrar em uma organização rígida, qualificando sua experiência de ministrar o conteúdo como um processo superficial e insuficiente, posicionando-se como um professor não tão qualificado ao conduzir um processo de valor questionável. É possível observar esse mesmo contexto no excerto a seguir:

então essa questão do limite do tempo eu acho que é uma coisa violenta pra docência assim e para o aprendizado né porque aí tu termina correndo para expor aquilo naquele tempo aí tu dá um tempo para perguntas ... mas eu acho que pela própria modalidade que a gente expõe também limita as perguntas né (Celeste)

Como afirma Mill (2006), esse redimensionamento de tempo também ocorre em relação ao espaço, fato que pode impactar a prática pedagógica dos professores

conforme demonstraram Joaquim e Celeste nos excertos anteriores quando se mostram preocupados com a relação do tempo com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, posicionando-se como profissionais responsáveis por um processo pedagógico pouco satisfatório.

Sobre o espaço, Luz e Neto (2016) afirmam que os professores deixam de desempenhar suas funções em uma dimensão física, caracterizada pelas salas de aula, sala de professores, bibliotecas, e passam a ocupar, além de dependências de suas próprias casas, um espaço virtual. O professor revela um estranhamento em relação ao que sente no ambiente virtual, na plataforma, já que a considera um lugar de conexão, de relação:

Tu estás numa plataforma que é de conexão:: que é de pessoas que chegam mas ao mesmo tempo eu não consigo me pertencer é é é um processo que eu estou tentando trabalhar desde 2019 (Dom)

Ao deixarem de atuar em uma dimensão física, passando a não mais frequentar ambientes como sala de aula, sala de professores, é possível perceber um sentimento de perda de identidade de não pertencimento quando Dom narra "é de pessoas que chegam mas ao mesmo tempo eu não consigo me pertencer" e mostra-se em busca de um caminho para estabelecer outro tipo de relação a partir de um novo espaço, o virtual.

A questão do espaço físico/espaço virtual impacta também a experiência de docentes quanto à concepção de presencialidade atrelada à organização de uma docência presencial:

então isso significa uma relação muito íntima né uma relação é:: de olho no olho é:: ouvir a respiração é:: perceber né uma manifestação desse sujeito de agrado ou desagradu enfim ãh... na realidade a docência ela tem uma perspectiva de presença é estar junto é ver esse aluno (Dom)

...é esse afastamento assim de desse contato direto né de diálogo que pra mim é o que permite a educação né porque é tu dialogando tu questionando o aluno ãh:: e acompanhando mais diretamente a evolução né (Celeste)

Em consonância com Leffa e Freire (2013), há um obstáculo na essência da educação a distância que diz respeito à crença de que só há aprendizagem se houver interação e interação implica, neste caso, a presença física, conforme afirma Dom ao considerar a presença como constituidora da docência no processo educativo, sem a

qual não poderia ser construído um processo de ensino e aprendizagem.

Aqui é possível relacionar algumas indagações apresentadas por Mill e Fidalgo no que concerne à percepção docente desses espaços que não são os já conhecidos:” Como a escola virtual é percebida pelo educador?” (Mill e Fidalgo, 2009, p. 292).

Abaixo transcrevo outro excerto em que a dificuldade de compreensão do sentido e das potencialidades do espaço virtual acabam provocando um sentimento de despersonalização enquanto sujeito e docente:

pra mim é muito difícil lidar né né nesse espaço mais é: virtual:: aqui tanto nas webs: né acompanhar esse fazer do aluno: né dentro da plataforma eu eu me despersonalizo... talvez acho que esse é um termo interessante assim eu me despersonalizo nesse universo Ead nessa modalidade...(Dom)

Como os docentes que passam a ministrar aulas na modalidade EaD, geralmente, não são preparados para lidar com a nova realidade, eles recorrem a conhecidas estratégias utilizadas em um outro cenário - modalidade presencial. Essa maneira de tentar resolver um problema baseado em um antigo repertório, com ferramentas descontextualizadas, evidentemente, não se mostra eficaz, gerando sentimentos de perda de identidade e pertencimento, especialmente diante da ausência de um local físico que antes servia como referência para o trabalho docente.

Segundo Barros (2008), a percepção do espaço virtual como um espaço possível para desenvolver processos pedagógicos, um espaço que apresenta suas especificidades e potencialidades, além de poder oportunizar momentos de construção de conhecimento, torna-se ainda mais essencial nos tempos atuais, já que esse espaço possibilita “à educação utilizar ferramentas, formas, conteúdos e elementos que geram a nova forma de construção do conhecimento” (Barros, 2008, p. 5).

#### **5.4 Bloco 4: Eixo temático – Condições de trabalho**

O bloco 4 aborda tópicos como o reconhecimento profissional e a baixa remuneração que se vinculam a um sentimento de desvalorização pessoal e profissional. Além disso, nele discuto o impacto das demandas de uma organização de trabalho a distância, da baixa remuneração, da sobrecarga de trabalho e a constante exigência de performance na saúde mental dos professores, que muitas

vezes se sentem responsáveis pelos resultados negativos durante o processo.

Não é exclusiva da modalidade EaD a existência de fatores como baixo nível nas remunerações dos docentes, sentimentos de desvalorização de sua profissão, sobrecarga de trabalho e péssimas condições de infraestrutura dos locais de trabalho. O mal-estar que atinge os professores impacta diretamente na saúde mental desses trabalhadores, bem como na qualidade de seu ofício.

Nos trechos a seguir, demonstro muito dessas queixas narradas pelos docentes sobre seus incômodos em relação à baixa remuneração atrelada a uma superexigência de trabalho:

mas eu nem tenho ideia do valor hora aula eu me lembro que uma vez eu uma professora disse o valor da hora aula nós ficamos nós era a do curso de (cita o nome) porque a gente tava nas 40 horas né ficamos apavoradas com a miséria né... então isso é outra coisa né quer dizer tu tem 60 minutos 60 minutos absolutamente desvalorizado pela remuneração remuneração caiu horrores então te diminui carga horária te diminui a remuneração né é e aí tu tem trabalho se tu quer ser um professor de Ead bom igual tu vai te preparar pra dar aula né (Celeste)

eu acho até... que daqui a pouco exige mais porque tu tem que só isso que eu dizia né tu tem que preparar o conteúdo de 6 unidades para repassar em 1 hora então termina te exigindo até mais e...e aí o salário é o contrário (Celeste)

Nesses excertos, Celeste relata que os professores que tem sua carga horária completa, totalizando 40h – que não são de efetivo trabalho em sala de aula, recebem, ao ministrar aulas na EaD, o mesmo valor de cursos presenciais, por exemplo, ou ainda de cursos na pós-graduação. Ao passo que os professores que não têm dedicação exclusiva (40h) recebem um valor baixíssimo, um valor de “miséria” ao desempenhar a mesma função.

Além disso, ela destaca, em sua narrativa, que enquanto a remuneração despenca, o trabalho se multiplica, já que o professor tem que organizar as aulas e conteúdos em um número muito inferior de encontros com os alunos, o que acarreta maior dedicação e envolvimento do docente. Em consonância com essas ideias, o docente Joaquim elege os temas remuneração, desvalorização e excesso de responsabilidades:

e o impacto né que impactos na atuação dos docentes podem ter sido provocados por essa nova configuração acredito que...a... o que nós discutimos e o que eu mais percebo é a desvalorização da mão de obra vamos dizer... docente nós cada vez estamos mais voltados ao esquecimento à má remuneração e às grandes responsabilidades né ãh... (Joaquim)

que nós tivéssemos mais respeito né mas ãh: eu não consigo expressar essa condição que

eu quero colocar mas parece que há um esquecimento da docência em um esquecimento dessa desse trabalho tão árduo mesmo no ensino a distância (Joaquim)

Joaquim sugere que muitos dos impactos que atingem a situação dos docentes podem advir da nova organização da modalidade EaD. Compartilha um sentimento de desvalorização e sobrecarga de trabalho, situando esse cenário no limite do esquecimento. Posiciona-se, dessa forma, como um profissional não reconhecido, mal-remunerado e, ainda, explorado ao receber um grande número de responsabilidades.

Outro fator que acompanha esse mal-estar narrado pelos professores diz respeito a um sentimento que - se algo não está funcionando tão bem ou até mesmo eles não se sentem envolvidos com suas tarefas – existe uma razão que justifique tal situação:

é difícil né é não é uma questão valorativa entre as modalidades – o problema é muito mais eu que preciso talvez desenvolver muitas coisas para que isso possa ser muito saudável na minha vida (Dom)

me parece né nesse modelo que eu preciso redescobrir que eu preciso ter tesão também né na forma de trabalhar com ele (Dom)

Em a Sociedade do Cansaço, conceito descrito por Han (2017), encontramos o responsável pelo erros, pelo desânimo, pela negatividade: o próprio sujeito, o sujeito do desempenho. Nessa sociedade, “o excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração.[...] O explorador é ao mesmo tempo o explorado” (Han, 2017, p. 30). É possível notar como Dom, no excerto acima, posiciona-se como o responsável por criar condições para que seu fazer profissional seja algo que lhe traga benefícios, que seja algo saudável. Se as condições são desumanas e tóxicas, a culpa disso recai apenas em si. Além disso, Dom atribui a si a responsabilidade de sentir-se motivado para desempenhar suas funções profissionais, ele “que precisa “se redescobrir”: “A sociedade do desempenho vai se desvinculando cada vez mais da negatividade. Justamente a desregulamentação crescente vai abolindo-a. No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação.” (Han, 2012, p. 24)

As análises encerram-se por aqui, sabendo do tanto de material que ainda há nessas narrativas para ser estudado e analisado. Assim, direcionamo-nos para reflexões e considerações finais no próximo capítulo.

## 6 Considerações Finais

Ninguém caminha sem  
aprender a caminhar, sem  
aprender a fazer o caminho  
caminhando, refazendo e  
retocando o sonho pelo qual  
se pôs a caminhar.  
Paulo Freire  
*Pedagogia da Autonomia,*  
1996

O presente trabalho nasce de uma experiência profissional. E essa nasce de um sonho de vida. Mas vou contar como começa essa experiência.

Com uma leveza típica da adolescência, aos 16 anos, decidi ingressar em um curso de graduação – Licenciatura em Letras, motivada pelo interesse em melhorar meu desempenho ao tocar, em uma guitarra preta Ibanez, as melhores músicas de Led Zepellin, Pink Floyd, Beatles, The Smiths, entre outras bandas.

É, a desenvoltura no idioma apresentou altos e baixos, mas mudou, radicalmente, seu propósito e aplicação – hoje servindo mais para leituras de textos acadêmicos e, na sorte, sendo aplicado ao assistir, sem legenda, a filmes e séries. Os rocks se seguiram do vinil, fita cassete, pendrive, cds, dvds, Spotify e hoje ocupam enormes espaços, mas na virtualidade. Seguem meus parceiros, seja em que formato for.

Iniciei o primeiro capítulo desta tese compartilhando com vocês de onde parti. Confessei, também, que estaria contido neste trabalho uma desabafo, um desabafo seguido de urgências por estudos e reflexões motivadas por lutas sem fim. Sigo com o mesmo sentimento.

Após ter decidido mudar de linha de pesquisa, de orientadora, de projeto, passa a me inquietar a ideia de estudar e me aprofundar em um tema que fazia parte do meu dia a dia profissional e que, como tantas situações ao longo da carreira, estava me desestabilizando. E, foi assim, que passo a me interessar pelo contexto da Educação a distância.

Nesta direção, construo um projeto de pesquisa cujo problema central foi compreender que estratégias estariam em funcionamento na construção identitária de docentes que, como eu, foram transportados da modalidade presencial para a

modalidade a distância no ensino superior.

Completamente influenciada pelo contexto que experienciava, via apenas uma possibilidade de entendimento do fazer docente na modalidade em que recém iniciava. A forma como vejo hoje o cenário em que a EaD ocupa não se alterou, mas minha visão sobre o que essa modalidade é capaz de oferecer foi sendo transformada pelos artigos lidos, teses, dissertações, livros e leituras indicadas pela minha orientadora e pelos professores/colegas que fizeram parte de minha banca de qualificação. Até, neste momento de finalizar a escrita, foi preciso, também, deixar, por ora, tantos autores para trás.

Ao me observar neste lugar, retomo Toschi (2011), que nos inquieta com seus textos e nos leva a pensar: o que é específico na docência em um ambiente de virtualidade? O que caracteriza a docência on-line? Que competências são necessárias para ensinar na EaD? E o mais interessante que essas indagações hoje me inquietam, porque abri espaço, de fato, para pensar sobre o EaD. Antes, esses questionamentos poderiam até assumir o tom de provocações.

Meu ponto de partida para a elaboração de um projeto de pesquisa que vem se concretizar na presente tese nasce de um grande incômodo, de inquietações quase paralisantes. Em minha prática profissional, já havia, como relatei, enfrentado inúmeros obstáculos, desde discussões teóricas, como a desvalorização diária personificada em uma remuneração quase simbólica. Contudo, a passagem para a modalidade a distância impactou-me de uma forma contundente. Talvez tenha provocado mais do que um desestabilizar, mas um choque nas bases de uma formação. Talvez tenha colocado à prova muitos princípios, valores e concepções que serviam como alicerces para a minha trajetória de quase 30 anos de magistério.

Assim, passei a vivenciar diferentes sentimentos sobre a minha prática, sobre o qual era o meu papel como docente em uma organização de trabalho completamente diferente do que estava preparada. Não havia mais as estruturas físicas clássicas, mas também minhas funções estavam diluídas entre outros tantos profissionais ao longo de um processo pedagógico a que pouco tinha acesso.

Dessa maneira, procurei compreender um pouco mais dessas transformações, entender, assim, que estratégias estariam em funcionamento na construção das identidades docentes na modalidade EaD. Passei então a investigar esses processos de construção identitária, examinando os impactos dessa nova organização de trabalho, além de observar e analisar as novas posturas pedagógicas adotadas por

esses docentes no novo cenário.

Será que os professores passariam a se constituir identitariamente atravessados por demandas impostas por um sistema capitalista e neoliberal, as quais precarizam as condições de trabalho docente através da fragmentação de suas funções, da redução de sua autonomia pedagógica do aniquilamento de direitos e da diminuição em sua remuneração?

Com base então nas narrativas dos três docentes que colaboraram com esta pesquisa, foi possível perceber que, por não terem tido uma formação que proporcionasse o estudo e o debate sobre as questões referentes à nova organização de trabalho, os professores criam estratégias que tentam se aproximar um pouco mais dos modelos com os quais desenvolveram, por mais de 20 anos, suas atividades profissionais. Assim, parecem buscar sentido em atividades nas quais seja mais fácil encontrar similaridade com as práticas pedagógicas já conhecidas.

Uma das questões mais significativas nessa passagem de uma modalidade para outra diz respeito à presencialidade ou não presencialidade (Bittencourt, C., 2013). Esse tema está presente na totalidade das narrativas, ou seja, todos os docentes ouvidos afirmam que a educação se faz na presença. Dessa forma pode-se inferir que o trabalho desenvolvido não configuraria educação. Os docentes, de uma forma ou outra, narram suas dificuldades em transitar em um ambiente virtual, em um ambiente que para eles é um não espaço. Quando digo transitar, refiro-me não só à dificuldade por eles compartilhada em relação a como manejar o contato com alunos em uma ambiente virtual, em uma plataforma, mas ao enfrentamento diante da indefinição de suas atribuições e papéis no processo pedagógico.

Em relação ao que estou discutindo, ressalto a perspectiva de Toschi (2011) para quem a educação a distância é EDUCAÇÃO (destaque da autora). De acordo com a pesquisadora, a EaD não dialoga com ausências, mas para ela um processo ensino e aprendizagem pode acontecer em momentos diferentes e em lugares distintos. Para a pesquisadora, esses dois aspectos característicos da modalidade – espaço e tempo – já são suficientes para configurar a pesquisa em EaD bastante complexa.

O impacto de um ambiente virtual no desenvolvimento das atividades pedagógicas provoca inúmeras fragilidades na subjetividade do professor, conforme foi possível observar nas narrativas analisadas nesta pesquisa, e, penso, hoje, que elas poderiam ser evitadas ou, pelo menos, suavizadas, através de uma formação

proporcionada pelas instituições de ensino em que fossem abordadas especificidades da docência na virtualidade. Essa formação estruturar-se-ia não só a partir de conceitos que discutissem a compreensão de que distância não é o antônimo de presença – o contraponto de presença seria ausência – até uma série de competências e habilidades próprias de um contexto definido por tecnologias de informação e comunicação. Em consonância com Barros (2018),

há a necessidade de se entender o virtual em seus aspectos mais profundos e dele construir diretrizes para uma proposta pedagógica que explore e ao mesmo tempo utilize todos os potenciais que esse novo paradigma possibilita para a educação”. (Barros, 2018, p.5)

A análise das narrativas desta pesquisa possibilitou confirmar a hipótese de que esses docentes passam a se constituir identitariamente a partir das condições impostas pelo contexto social, político e econômico em que estão inseridos. Os professores ouvidos veem-se como profissionais desvalorizados, sobrecarregados e descrentes de sua importância no processo pedagógico, em um contexto precarizado em que se sentem esquecidos, mal-remunerados e desrespeitados.

Contudo, acredito, hoje, ser possível encontrar espaços arejados, críticos e consistentes em formação teórica na modalidade em EaD. E isso não exclui o meu posicionamento crítico sobre ser a EaD a modalidade idealizada pelo sistema capitalista:

que reduz o número necessário de contratações de trabalhadores para a produção e disseminação de conhecimento historicamente sistematizado, reproduzindo sobre intenso controle ideológico a concepção de um educação voltada, exclusivamente para formação de mão-de-obra que possam reproduzir a sociedade do conhecimento, ou melhor, do capital. (Araújo Filho, 2015, p.385)

A partir desta vivência acadêmica que tanto sonhei e idealizei, posiciono-me como uma docente que aceita o desafio de gestar e gerir uma EaD que tenha como propósito criar oportunidades reais e de qualidade para quem também um dia sonhou com o acesso a uma educação que questiona, que transgride e que acolha:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

Pedagogia da Esperança - (Freire, 1994)

Por fim, diante da expansão da EaD no ensino superior, marcada por um contexto de precarização do trabalho docente e pela crescente mercantilização da educação, é imperativo que pesquisas sobre a construção de identidades docentes acompanhem, de alguma forma, o ritmo com que a modalidade ocupa espaços mais e mais significativos no cenário da educação em nosso país, a fim de seguirmos, não só lutando pela garantia de um ensino de qualidade para todos, como também para a valorização inegociável dos docentes.

## Referências

AGUIAR, Leidiane Marques de; DAL MOLIN, Beatriz Helena. Formação de professores em contextos de rizoma, de aprendizagem e de TCD: possibilidades para um ensino emancipatório e participativo. **Revista Travessias**, v. 10, n. 2, p. 272-281, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PLACCO, V. N. S. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.

ARAÚJO, Teresa Cristina e ROSSI, Angela Maria. O real, o virtual e a Internet na era da informação. Colômbia, **Sigradi**, s/d

ARAÚJO FILHO, A. J. A. de; SILVA, S. A. da; SILVA, S. C. da; PEREIRA, H. C. **A educação a distância e o processo de mercantilização do ensino superior**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2015.

BAMBERG, M. Construindo a masculinidade na adolescência: a formação de posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos. In: Moita Lopes, L.P. & Bastos, L.C. **Identidades**. Recortes Inter e Multidisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BARROS, D. M. V. Reflexões de base para a educação a distância: o virtual como novo espaço educativo. "**Revista UDESC Virtual**". Vol. 1, nº 2, p. 1-20, 2008.

BASTOS, L. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópico** Vol. 6, n. 2, p. 76-85, mai/ago 2008.

BASTOS, L.C.; SANTOS, W.S. **A entrevista na pesquisa qualitativa: Perspectivas em análise da narrativa e da interação** / Orgs. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj, 2013.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. DE A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. spe, p. 97–126, ago. 2015.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Editores Associados, 2009.

BELLONI, M.L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2015.

BENINI, Elcio G. et al. Educação em tempos de crise: educação a distância como forma de desvalorização do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, 2020

BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3(2), 77-101.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. (2022). Censo da Educação Superior Brasília.

COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo; FIALHO, Vanessa Ribas. A atualidade do pensamento de Paulo Freire sobre as tecnologias: letramentos digitais e críticos. Universidade Estadual de Ponta Grossa **Olhar de Professor**, v. 23, 2020.

FREITAS, Leticia F. Professores de línguas, narrativas e identidades. In: **II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais**, Caxias do Sul: UCS, 2014.

FREITAS, L.F. **Posicionamentos interacionais em pequenas histórias contadas por um universitário migrante** – performances de masculinidade heterossexual. Florianópolis: Fórum Linguístico. V.14, nº2, 2017a.

FREITAS, L.F., & MOITA LOPES, L.P. “Sobre feminismo, sobre racismo, sobre xenofobia, sobre tudo”: desequilíbrios narrativos em performances heterossexuais de um aluno migrante branco. **Calidoscópico**, 2017.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GONZALEZ, C. R.; LOPES, L. P. DA M.. Posicionamentos interacionais mobilizados por Tudo sobre minha mãe na rede social Filmow. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 2, p. 473–503, jul. 2015.

GORZONI, S. D. P.; DAVIS, C.. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396–1413, out. 2017.

GRANETTO MOREIRA, J. C.; DAL MOLIN, B. H.. Território e Desterritorialização: A EaD na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **EaD em Foco**, 2019

HALL, S.. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

HALL, S.. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (ORG). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 69-88, 1991.

IDENTIDADE. Dicionário online **Michaelis**, 2015. Disponível em: [www.michaelis.uol.com.br](http://www.michaelis.uol.com.br). Acesso em: 15/01/2024.

KENSKI, V. M. K. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2013.

LEFFA, V. J.; FREIRE, M. M. **Educação sem distância**. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). Ensino e aprendizagem de línguas em

ambientes virtuais. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 13-38. (Pré-edição)

LEMINSKI, P. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

MAIA, C.; Mattar, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2007.

MELO, G. C. V. de. **Um estudo sobre a autonomia docente e o trabalho do professor universitário**. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MENUZZI, Jean. **Que fim levou a sala de professores?**. Sinpro/RS, 17 maio 2024. Disponível em: <https://www.sinprors.org.br/comunicacao/noticias/que-fim-levou-a-sala-de-professores/>. Acesso em: 20 maio. 2024.

MILL, D.. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. Belo Horizonte: Trabalho e Educação, n. 11, 2002.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MILL, D.; FIDALGO, F. Uso dos tempos e espaços do trabalhador da educação a distância virtual: produção e reprodução no trabalho da Idade Mídia. **Cadernos de Educação**, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, n. 32, p. 285-318, jan./abr. 2009

MILL, D. **Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância**. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto; OLIVEIRA, Marcia. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014a, p. 25-42.

MILL, D.; RIBEIRO, L. R.C.; OLIVEIRA, M. R. G. de. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. 2. ed. São Carlos: EduFScar, 2014b.

MILL, D. **Educação a distância: dimensões da pesquisa, da mediação e da formação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002

MOITA LOPES, L. P. Os espaçotempos da narrativa como construto teórico-metodológico na investigação em linguística aplicada. **Caderno de Letras**, n. 40, p. 11-33, 8 set. 2021.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2013.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Abed, 2009. p. 1-8.

OLIVEIRA, N. M. LEVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996. *Perspectivas em Ciência da Informação*, [S. l.], v. 3, n. 1, 2007.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 81.

PENTEADO, R. Z.; COSTA, B. C. G. D.. Trabalho docente com videoaulas em Ead: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. **Educação em Revista**, v. 37, p. e236284, 2021.

PEREIRA, E. W.; MORAES, R. A. **História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil**. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (org.). **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010. p. 65-90

PETERS, O. **Distance teaching and industrial production: A comparative interpretation in outline**. In: SEWART, D.; KEEGAN, D.; HOLMBERG, B. (Eds.). *Distance education: International Perspectives*. London: Croom-Helm, 1983. p. 95-113.

PIOLLI, E. **Identidade e Trabalho do Diretor de Escola: reconhecimento e sofrimento**. Orientador: Prof. Dr. José Roberto Heloani. 2010. 80 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

POLKINGHORNE, D. (1998) **Narrative knowing and the human sciences**. Albany: State University of New York Press.

QUARTIERO, E. M.; SILVA, K. B. de O. Docência e Educação a Distância. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 2014, v. 32, n. 1, p. 315-332, 1 jan. 2014.

QUIROZ TREJO, J. O. Taylorismo, fordismo y administración científica en la industria automotriz. **Gestión y Estrategia**, n. 38, p. 75-88, jul./dez. 2010.

RABELO, A.O. A professoralidade como singularidade: a identidade docente em questão. **RELVA**, Mato Grosso, v. 7, n. 2, p. 45-62, 8 set. 2024.

REZENDE, Paula Andréa de Oliveira e Silva; MARINHO, Simão Pedro P. Discursos

embaçados de EaD e práticas embasadas no taylorismo em cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 19, n. 2, p. 233-243, jul./dez. 2017.

RIBEIRO, A. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 35, p. 65-79, jul./dez. 2015.

RIPA, Roselaine. **Reflexões sobre o “ser professor” na EaD: estamos diante de uma descaracterização do trabalho docente?**. Comunicações, Piracicaba, ano 22, n. 3, p. 75-85, 2015.

RIZZATTI JUNIOR, G. Referenciais para a avaliação da qualidade de cursos para educação superior à distância nas universidades públicas brasileiras. **Anais do Colóquio Internacional sobre gestão universitária da América do Sul**.

SANTOS, V. C. Da era fordista ao desemprego estrutural da força de trabalho: mudanças na organização da produção e do trabalho e seus reflexos. In: VI **Colóquio internacional Marx e Engels, Centro de Estudos Marxistas (Cemarx)**, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, 2009.

SARDI, R. G.; CARVALHO, P. R. DE. Docência na educação a distância: processos de subjetivação. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 26, p. e230431, 2022.

SILVA, J. R. S.; ALCÂNTARA, R. L. de S. Subjetividade docente diante da precarização do trabalho. **Revista Amazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA**, v. XXI, n. 1, p. 72-88, jan./jun. 2018.

SILVA, S. A. da; SILVA, S. C. da; JIMENEZ, M. S. V.; MENDES SEGUNDO, M. das Dores. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, n. 4, p. 225-231, dez. 2012.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 133p, 2014.

SILVA, A. M. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 229-251, 27 set. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOSCHI, M. S. Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem. In: **Simpósio brasileiro de política e administração da educação**. São Paulo: ANPAE, 2011a, v. 1, p. 1-15, 2011.

TOSCHI, M. S. Mediação na educação—reflexões na modalidade a distância. **Educativa**.v.18, n.1, p. 61-80, 2015.

VALLE, R. A crise do Taylorismo. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 5-10, out./dez. 1993.

VAZ, Bárbara Regina Gonçalves. O impacto da educação a distância na identidade docente. **ELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 05, ed. especial, abr. 2019

VELOSO, B.; MILL, D. **Divisão e fragmentação do trabalho docente na Educação a Distância: uma análise crítica à luz da polidocência**. LATEC/UFRJ, Grupo de Estudos de Representação Gráfica em Ambientes Virtuais (GERGAV). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Escola de Belas Artes, v. 12, n. 2, p. 107, maio/ago. 2018.

VELOSO, B. **A condição da docência na educação a distância pública brasileira**. Curitiba: CRV, 2020.

VITKOWSKI, José Rogério. Experimentações docentes na EaD: linhas rizomáticas. **Revista Científica de Educação a Distância**, Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), Núcleo de Educação a Distância - Unimes Virtual, v. 7, n. 12, jun. 2015.

VIEIRA Ferreira, M. O., TAVARES da Silveira, P. R. Identidade Docente em Tempos de Educação a Distância. **Fundamentos em Humanidades**, 2009,

VOLTOLINI, R. Questão da presença. Educação a distância: algumas questões. In: **Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p.123-139, Campinas, jun. 2009a

VOIGT, Patrícia da Cunha Garcia; LEITE, Lígia Silva. Investigando o papel do professor em cursos a distância. In: **11º Congresso Internacional de Educação a distância**, Bahia, 2004.

## **Apêndices**

## Apêndice A – Narrativas Joaquim



Narrativa Joaquim  
(1).pdf

## Apêndice B – Narrativa Dom



\_Narrativas Dom  
(1).pdf

## Apêndice C – Perguntas – Celeste



Perguntas  
orientadoras Celeste

## Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UFPEL



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

Pesquisadora: Thaís de Almeida Rochefort

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Letícia Fonseca Richthofen de Freitas

Prezado(a) participante,

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa provisoriamente intitulada *EaD no ensino superior: a construção de identidades docentes*, desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas – Campus Porto – por Thaís de Almeida Rochefort.

Sua forma de participação consiste em conceder entrevistas narrativas. É relevante salientar que: seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o seu anonimato; não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo; você poderá receber, sempre que solicitadas, informações atualizadas sobre todos os procedimentos, objetivos e resultados do estudo realizado.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação não é obrigatória, no entanto ela é muito importante para esta pesquisa. Em caso de dúvidas e outros esclarecimentos você poderá entrar em contato com a aluna pesquisadora Thaís de Almeida Rochefort através do endereço eletrônico [rochefort.thais@gmail.com](mailto:rochefort.thais@gmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_,  
confirmando que entendi os objetivos desta pesquisa, bem como a minha forma de

participação. Eu li e compreendi este termo de consentimento e, portanto, eu permito que minhas narrativas sejam utilizadas neste estudo.

Pelotas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Assinatura do participante

Endereço eletrônico do participante: \_\_\_\_\_

---

Thaís de Almeida Rochefort  
Pesquisadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leticia Fonseca Richthofen de Freitas  
Orientadora

## Apêndice E – Entrevista Joaquim

Bom...Aqui já começamos a falar do EaD ensino a distância é trazendo as novas cutucadas né como aconteceu em tua instituição a passagem da modalidade presencial para EaD... há foi: de alguma forma dentro da minha instituição foi negado por muito tempo a: vamos dizer assim a entrada do ensino a distância né acreditando que ãh: seria um uma metodologia uma forma né ãh: uma modalidade melhor dizendo né uma modalidade que não fazia parte do perfil institucional... com o tempo se percebe né se percebeu que <estávamos lutando contra o mercado nadando contra a maré> nesse momento né dentro da instituição que eu trabalho os cursos de licenciatura já estavam ãh:: em processo de descontinuidade essa palavra é um pouquinho um eufemismo para dizer que eles estavam fechando né: principalmente por questões ãh:: de >não procura< né por isso né eu isso né como eu participei e vi o que foi acontecendo nos últimos anos ãh: não era mais viável para a instituição manter as licenciaturas porque não há né procura

1”26

e essa modalidade então num processo de descontinuidade foi ofertada né o ensino a distância pra vários e vários cursos assim como (nome do seu curso)... é estou bebendo né uma aguinha ãh dentro dessa passagem toda <a legalização toda a formatação do curso né> o os o projeto político pedagógico as reuniões de núcleo estruturante docente né alguns professores ainda em em vamos dizer assim naquela naquele questionamento o que vai ser como vai ser de que forma iremos trabalhar o estudo foi muito grande de minha parte quando (cita uma de suas funções na parte administrativo/pedagógica) eu tentei ver o melhor né tivemos a:: aprovação no dia 21 de agosto de 2019 coincidentemente lembro da data porque é o dia do meu aniversário em que foi né aceito ensino a distância nesse momento nós tivemos apenas 6 alunos inscritos né no curso de EaD

2’35

passando para outra questão né quais são os desafios enfrentados pelo docente nessa mudança a: uma adaptação um reconhecimento do do novo do novo que é desconhecido do novo que: ãh nos ãh tira a estabilidade e: essa mudança ela veio de alguma forma ãh vamos dizer muita abrupta né ãh a adaptação ela teve que ser feita como dizem né ou se adapta ou cai fora então em alguns momentos a gente se percebia né: enfrentando um monstro e:: com o tempo a gente começa começou a

entrar né dentro do contexto do ensino a distância e percebendo as suas possibilidades as suas potencialidades né mas temos muito que aprender acho acredito eu que que o nosso o nosso o processo de <ensino aprendizagem> as nossas formas de ver o ensino ãh: principalmente dentro do contexto brasileiro é muito moroso é muito delicado isso repercute no ensino porque de alguma forma alguns estudos né não vou citar estudos não vou pegar a referência né vai ser um pouquinho vozes da minha cabeça pra pra um teórico né mas se percebe em alguns países um desenvolvimento grandioso do ensino a distância mas o nosso né no Brasil como educação ainda é colocada num plano distante a gente considera o ensino a distância bem problemático e MUITO cheio de ponderações e questionamentos né até mesmo

4'38

aproveitando né achas que as concepções teóricas que conduziram até então tuas práticas pedagógicas foram influenciadas pelo EaD ãh: eu ainda luto muito para que o EaD né seja ãh prat( ) vamos dizer assim um EaD praticado por mim até uma frase interessante também de ser analisada né o ensino a distância praticado por mim ainda vem da minha prática docente e presencial da minha prática docente dentro né da da sala de aula então a rigor nós temos possibilidade no EaD que eu trabalho encontros presenciais né esses encontros presenciais ãh: faz com que essa prática seja revisitada e vivenciada...antes o público talvez não entenda não considere ainda essa prática EaD com a responsabilidade da presencialidade e...

5'36

e essas práticas pedagógicas elas de alguma forma estão sendo ãh: influenciadas pelo EaD sem dúvida enquanto hoje <eu preciso> dar um capítulo de um livro não é para trabalhar um conteúdo enquanto que nós tínhamos um ano para trabalhar vários um semestre vamos dizer assim vários livros ao invés de um... apenas um... né ãh: fragmento hoje nós temos 2 meses então é por módulos bimestral vamos dizer assim é o conteúdo ele é *en passant* ele acaba sendo enxuto e objetivo o que pra mim ãh <deixa a desejar> claramente <deixa a desejar>

6'27

e o impacto né que impactos na atuação dos docentes podem ter sido provocados por essa nova configuração acredito que...a... o que nós discutimos e o que eu mais percebo é a desvalorização da mão de obra vamos dizer... docente nós cada vez estamos mais voltados ao esquecimento à má remuneração e às grandes

responsabilidades né ãh... por isso essa configuração ela tem que ser revista reavaliada ãh... e...e... a quantidade né qualidade e quantidade qualidade docente qualidade de material qualidade de salário né e quantidade quantidade de alunos né quantidade de conteúdos eu acho que todos esses olhares devem ser mais mais ãh... vamos dizer assim então gostaria de de reestruturar né que nós tivéssemos mais respeito né mas ãh: eu não consigo expressar essa condição que eu quero colocar mas parece que há um esquecimento da docência em um esquecimento dessa desse trabalho tão árduo mesmo no ensino a distância é e eu acho que a provocação né é pensar qual é o trabalho que nós estamos fazendo e qual é a qualidade da formação que nós estamos dando né então isso me provoca muito né essa essa essa nova configuração me provoca muito...

Essa segunda parte das cutucadas aqui elas serão mais pontuais porque eu tenho definido assim de alguma forma um... uma resposta talvez ela esteja enquadrada dentro do... das minhas vivências com como docente então pode não não ser de acordo né mas pela experiência quando é colocado para no questionamento para ti quem dá aula no EAD é o professor porém... esse professor ele fica nos bastidores esse professor ele não é é uma estrela né porque ele tá de alguma forma ãh: fazendo a curadoria do material ãh... expondo o material ãh... cuidando os chats cui organizando... grupos turmas né por trás de de um olhar de 100% EaD no na instituição que eu trabalho não é o trabalho bem grande as questões te... vamos dizer assim ãh... burocráticas são bem grandes também então não adianta eu ter um material né ãh disponível para o aluno sempre ter aquele momento de de discussão né de reflexão e e esses encontros que na na instituição que eu trabalho são alguns são presenciais outros são remotos mas o remoto né discussões teóricas esse remoto vamos dizer síncrono né então nesses nesses momentos é o contato com o professor e aluno né e quem dá aula na minha concepção ainda é o professor por mais que que a ideia seja voltada à autonomia do aluno nós ainda não estamos nesse nível de deixar o aluno totalmente autônomo dentro desse desse mundo digital né porque é um mundo que ele vive digitalmente então muitas vezes ele não consegue se direcionar aí <depende da tua prática quando o professor e do ouvido do aluno né> o aluno muitas vezes não quer de forma nenhuma ouvir né essa prática ãh de ensino ele quer muitas vezes é se ver livre daquilo que está sendo proposto né

2'28

e depois uma outra questão né dividida subitens fale sobre as funções e atribuições do docente nessas 2 modalidades é óbvio né nessas 2 modalidades eu lembro muito né das preparações de aula do do presencial então há uma liberdade uma forma de curadoria de <material> de experiências de leitura né de discussões em grupo de leituras prévias né de organização também muitas vezes a questão é burocrática né se faz presente:: avaliações né correções: digitação de nota: é... então essa >dá uma saudade dá uma saudade< de pensar ir na no xerox tirar xerox pros alunos:

3'17

mas a gente está em outra configuração configuração não volta mais né então a gente tem que pensar que as coisas mudaram acho que o professor se adapta e se readapta a todo momento então é nós estamos num período de adaptação e é uma adaptação como eu disse foi muito abrupta né de repente aconteceu e aí nós entramos nesse barco e temos que remar mesmo que a maré esteja conturbada

3'43

e:: semelhanças e diferenças eu eu vejo total diferença né ãh... do processo antigo no qual eu me formei:: no qual eu tive oportunidade de trabalhar no presencial eu não vejo ãh na minha prática docente presencial e EaD eu eu distancio né as duas práticas em que sentido...né... pelo tempo... pelo tempo que nós temos para praticar uma presencialidade né... trabalhar e tudo e no EaD né... no EaD né o tempo é muito rápido o tempo é acelerado hoje nós nós ãh... cronologicamente Deus Cronos né está nos deixando... cada vez mais voltado à riqueza do tempo quem tem tempo é rico e e os alunos do EaD eles não têm esse tempo e o professor do EaD não tem esse tempo é: por isso que eu acho que a diferença maior é a questão do tempo há alguns discutem o tempo online o tempo digital que é um tempo diferente e sim é um tempo diferente porém a qualidade eu me questiono né questiono sobre essa qualidade desse tempo então eu vejo mais é meu ponto de vista ãh... é da diferenciação do que a aproximação dessas duas práticas né ah:: vamos formar um aluno EaD sim nós formamos alunos bons no ensino a distância assim como formamos alunos bons no presencial porém nós temos também a outra versão nós formamos alunos ãh que não são tão bons são entregues à sociedade com muito déficit muitas vezes por falta de orientação do professor por falta de:: por ser assim bem bem contundente do caráter

do professor né ãh... que acredita ser melhor hh né a reprovar ou aprovar ou melhor dizendo aprovar esses alunos pra não haver problema é e no EaD também acontece a mesma coisa né então a gente isso talvez seja algo que aproxime mas né... não sei se ficou claro eu não vejo muita semelhança eu vejo muitas diferenças e essas diferenças são adaptáveis né temos que nos adaptar

6'10

e que formas de controle percebes ao desempenhar tuas atividades em EaD hum...pra mim o mais contundente e ( ) dentro da instituição da trabalho é as questões burocráticas né o controle das questões burocráticas é é tempo... é organização... é material... é correções ãh:: esse tipo de de controle em que antes nós tínhamos um pouquinho mais de liberdade né é e a liberdade também eu vejo pelo tempo a gente né tínhamos mais tempo de organização mais tempo de curadoria mais tempo >mais tempo mais tempo< tá e:: com certeza né muitas vezes a gente gente olha o material e fica triste hh né falta muita coisa muita coisa mas a gente vai tentar fazer o melhor possível dentro daquele material e e as tuas atividades vão de alguma forma ãh... direcionadas pelo material são voltadas a a a vamos dizer assim à à superficialidade dos conteúdos e é o que muitas vezes com o perdão da palavra né é o que nós temos...é o que tem pra hoje...e aí a gente vai ter que dar um jeito e é nesse jeito: que a gente... acaba...a gente eu coloco nós professores e a gente acaba percebendo esse controle e esse controle que nos deixa:: é submerso vamos dizer assim hum... se afogando muitas vezes né no prazo na entrega no material e isso me me causa estranheza né porque acho que nós tínhamos que ter mais liberdade liberdade de tempo >mas a gente não tem< então nós temos que nos adaptar e de alguma forma essa adaptação ela tem que ser feita com respeito auto respeito né ... organização sobre aquele tempo que temos vamos para mais alguma coisa olha só 8 minutos e meio...

Então em que mais gostaria de compartilhar... é... muita coisa né é gostaria eu de compartilhar mas:: me ater me peguei <pensando nesse processo nesse processo nessa mudança nas concepções de ensino> ãh: hoje... há <muito> muitos desencontros de discurso na docência ãh: ao mesmo tempo que o mercado exige nós temos gerações pode dizer gerações né lembro de uma colega de dizer que não podemos dividir por gerações porque todos nós vivemos ao mesmo tempo né... mas: conflitos de gerações conflitos de olhares conflitos políticos sociais: e eu fico me

questionando:: quanto a história da educação ãh... ela teve:: ãh... grandes processos né tantos processos e tanta história e hoje talvez nós estejamos vivendo ( ) história ãh...uma... essa fragmentação do sujeito né ãh: será que fazer uma faculdade um ensino superior ãh será tão necessário daqui a algum tempo será que nós de alguma forma não estamos negando o novo e: esse processo seja ãh... vamos dizer assim direcionado a uma nova concepção de ensino um ensino um pouco mais fragmentado assim como nós seres humanos necessário para aquele momento para aquela forma com aquele tempo será que o ensino a distância hoje em 4 anos 2 anos 6 meses não se tornará obsoleto ãh... será que o ensino superior não perdeu o encanto devido muitas vezes à falácia ao erro ao engodo dos professores do ensino superior ... ãh... essa aula que nós muitas vezes pensamos que era uma aula prazerosa quantas vezes o aluno no ensino superior assim como nós tivemos aulas exaustivas que muitas vezes não nos deram nenhum subsídio profissional... fico pensando nisso pensando se esse processo né ãh... do ensino não desaguou onde estamos hoje nós sabemos que independente do do privado ou do público muitos dos professores se acham superiores por estarem no ensino superior muitos professores se veem como ãh... seres superiores eu imagino aquele aquele momento que o professor dava aula no púlpito e:: ai de alguém que falasse o contrário temos profissionais que julgam um aluno julgam um colega o que acham se prejudicam muitas vezes o outro... por uma questão de ego e o aluno muitas vezes é aquele que não é visto né é só mais um dentro da minha sala de aula então é uma reflexão que gostaria de trazer aí pro teu trabalho Thaís né ó um dos direcionamentos...será que nós também enquanto docentes uma grande parcela eu acho que pelo meu trabalho pelo que eu vejo até mesmo não sei se cabe aqui a tua prática enquanto professora no ensino superior o quanto o resultado ãh: é cativante né: o AFETO o: ser professor afetuoso que acolhe que é amigo do colega que respeita o outro né... é maravilhoso porém muitos não né muitos se acham numa posição que não pode ser toçado... que não pode ser contestado e:: de alguma forma isso também coloca nos colocou nesse momento que vivemos...ainda temos por exemplo universidades ãh::: principalmente federais né que têm problema de matrícula têm problema de alunos têm defasagem tem muitos: que pedem transferência eu sei disso porque nos cursos de graduação que eu dou muitos alunos vêm de cursos de universidades federais...e procuram o que... não procuram facilidade eles procuram acolhimento assim como colegas de trabalho também contam experiências bem bem difíceis dentro de determinadas contextos

educacionais tanto privado quanto público público um pouco mais mas aí que tá aí que eu me per... aí que eu me refiro é esse é o que eu gostaria de de compartilhar eu... não querendo dizer que o professor é o culpado... o sistema é...é... culpado né...o sistema então é isso um grande beijo e espero que auxilie te ajude em alguma coisa essas minhas falas aqui eu vou ter que me recuperar de alguma forma mexe muito conosco né pelo menos comigo mexe pensar sobre isso grande beijo

## Apêndice F – Entrevista Dom

1'48

É de onde eu venho sim então eu é um cara que ãh: se formou né sua primeira graduação ali ela se está no campo da (nome do curso) e muito mais num curso né e muito mais não né num curso de bacharelado e me ver hoje na docência é é algo que reflete exatamente que...as coisas parecem que escolhem né por muito tempo eu me deparei com uma perspectiva de vida de que pô (nome dele) ( ) é tu não faz aí...tu não define objetivos para tua vida o que que ela quer 5, 10, 15 aonde tu estás como que vai trabalhar com que enfim e e vejo muito ah esse fazer docente né ele parece que ele escolheu para parece que foi ele que me seduziu que me cortejou né estou com ele aí a a a mais de um de 25 anos não é trabalhando como professor

3'00

então e isso se dá no momento em que eu estava concluindo meu curso de graduação e instiga::do pelas discussões da (nome do curso) no campo do turismo comecei a fazer alguns cursos complementares ali nessa área e a partir disso eu comecei a ter algumas digamos experiências:: né educativas no campo né talvez por isso que até hoje eu carrego essa vontade de é... construir né conhecimento construir reflexões com os nossos estudantes mediados né pela paisagem que que estamos inseridos né a... seja que o espaço urbano ou se eu estou num espaço rural enfim mas isso para dizer que eu comecei as minhas é imersões nessa perspectiva lá no Taim...com vários estudantes ãh: da região né basicamente Porto Alegre e região aqui de Pelotas... e a partir disso então imediatamente eu já fui convidado para os processos de formação né de turismólogos e de guias de turismo e ali começa então a se ensaiar esse esse professor né e que vai buscar depois é um curso de mestrado em educação ambiental compreender um pouco essa perspectiva né da própria é: viagem enquanto o processo também né de de aprendizado e também um processo de ensino...

4'43

...e foi muito bacana porque eu me encontrei ali um pouco então com é:: a docência e esse é o digamos assim onde tudo começa aí e aí eu vou sendo realmente cada vez mais cortejado né por isso e eu me inseri na (cita o nome da instituição) do processo lá de 99 né de seleção de professores num curso novo que a universidade estava vindo para um curso de (cita o nome) ...

5'18

esse foi o meu primeiro caminho ali como docente na universidade ... bom... que que como que eu fui né sendo eu acho que eu fui carregan::do né essa perspectiva aí das minhas primeiras imersões e até mesmo é:: se foi né esse fôlego né que o mestrado depois veio trazer ah... eu sempre fui um: professor que trabalhou a partir né de de projetos né então no (nome do curso) era assim que nós trabalhávamos então tinha disciplinas específicas que elas se davam a partir né de uma imersão desse sujeito é... no conhecimento né no no teórico mas também envolvido com esse fazer né de se experimentar nesses outros espaços de ir trazer discutir enfim...

6'15

então eu acho que os meus a minha vida acadêmica ela se desenha muito né nos projetos de sala de aula né: nos projetos integradores lá:: no curso de (nome do curso) né quando eu fui convidado a trabalhar mas eu acho que eu estou é adiantando né para explorar um pouco mais é:: essas imersões é eu acho que eu já estou muito imersivo hhh

6'42

Ãhh... mas quando: né lá no (nome do curso) ainda quando eu - possibilitava nessas experiências com sujeitos não por ser um curso de (especifica o curso) apenas mas porque entendia né que esse processo de construção de de se perceber enquanto um futuro profissional é: de construir argumentos repertórios é:: fundamentação teó:rica e se perceber num mundo e se conseguir nesse mundo trazer né essas leituras se dava pelos projetos e também né por essas andanças né que eu sempre gostei de trabalhar aí com com os alunos

7'24

então isso significa uma relação muito íntima né uma relação é:: de olho no olho é:: ouvir a respiração é:: perceber né uma manifestação desse sujeito de agrado ou desagrado enfim ãh... na realidade a docência ela tem uma perspectiva de presença é estar junto é ver esse aluno é: entender >os seus gostos os seus cheiros< o seu sua forma de gesticular a forma como apresenta um trabalho né na sua <integralidade> então isso é muito bom né eu acho que isso é algo que faz parte também da constituição do (cita seu nome) não só como docente mas como sujeito né que

sem:pre buscou essa relação com o outro de uma forma é: mais sensível talvez é isso muitas vezes é me dói um pouco porque eu fico sem conseguir separar as vezes né o professor professor né o docente ali do (seu nome) né parece que carrego né muitas vezes aqui para minha casa é:: esses problemas desses sujeitos né eles me acompanham enfim mas eu acredito que essa... esse universo né do sensível ele é importante até porque...

9'

no período de aula a gente vai cartografando né esse sujeito a gente vai compreendendo tentan:do compreender né tudo aquilo que que envolve e a gente sabe que isso é infinito mas isso que também é o interessante nesses processos de ensino e de aprendizagem

9'24

Então... é nesse caminho né... a universidade entende que esse curso ele de (nome do curso) na época ele chegava ao seu fim né já tínhamos ali 10 anos de curso e não teríamos mais uma demanda tão eficiente né é na região de busca e até porque também a universidade (nome da instituição) ela também oferta nesses cursos que eu também tive oportunidade de trabalhar lá com o pessoal ãh...e nesse momento então o curso de (nome do curso) já vinha né também é me cortejando hhh diria né eu diria...eu adoro essa palavra do cortejar assim...é e por isso que eu acho que as coisas vão me escolhendo e aí eu fui convidado para trabalhar com uma disciplina que chamava-se seminário integrador: no primeiro semes:tre e era uma forma de tentar fazer com que as meninas né entendessem esse universo da universidade e trabalhar numa perspectiva também da cidade educadora

10'32

enfim bom era tudo que eu precisava exatamente para me encontrar com outro curso de graduação e aí realmente comecei então todo uma caminhada ali no curso de (nome do curso) e acho que ali acendeu muito mais né um pouco da das questões não é que eu tentei discutir é:: no mestra:do entendendo né como que a gente se constrói a partir dessas paisagens e como a gente também se revela naquilo que somos a partir né do encontro com esse espaço né que é a paisagem

11'09

...e aí aí fazia uma relação então né com a perspectiva das cidades educado:ras a ideia de pertencimento a a ideia de de de inclusão né os processos de segregação que acontece também as questões de poder enfim tudo isso né é eu ia tentando ali né juntamente com essas meninas discutir e levar lá pro campo então da formação de professores

11'37

Bom... e nesse momento então (cita seu nome) vai né digamos se apropriando a cada cada vez mais sobre a formação de professores e percebendo assim o quanto nesse processo de formação nós temos que ser mais cartógrafos ainda no sentido das cartografias né do sentimental da cartografia do sensível entender né que a sala de aula não não é uma árvore né pegando lá Deleuze e Gattari né né não tem uma única raiz: né que define olha esse essa turma é assim né ela é exatamente o reflexo né de algo rizomático mesmo é um rizoma né porque de vários pontos né vão sair hh só um

12'50

É... entendendo o que que é um todo complexo essa ideia rizomática saber que são vários elementos né que vão é na medida em que acontecem vão eclodir ali naquele contexto de uma sala de aula e nós temos que estar né abertos né a isso e e também provocar essa questão co autoral numa sala de aula e e às vezes eu não entendia te confesso que eu começava assim bom... eu sou professor eu tenho que né dar as cartadas aqui mas essas cartadas é exatamente criar espaços para que esses estudantes pudessem ser coautores né do processo de construção de conhecimento que estávamos desenvolvendo então isso na (nome do curso) se deu muito ali com os cursos é no curso trabalhando com seminários é: integradores e foi algo muito rico porque eu também me apropriei de muito muito muito muito é... foi uma escola trabalhar no curso de (cita o nome do curso) hh sempre comento que quando eu vou pra formatura né homenagea:do, professor: paraninfo ou patrono enfim seja o que for ãh:: eu sempre repito com elas aquele juramento que: a cada turma eu vou me formando um pouco

14'28

porque o seminários né na época dos cursos presenciais os seminários integradores eles tinham como propósito gerar uma reflexão com os alunos e propor um projeto que articulasse exatamente aquele semestre então ele tinha um viés ele tinha é um

ponto né de olhar ali e e se perceber então um professor em formação articulando esses saberes então com isso precisavam ( ) é reconhecer esses saberes que estavam sendo né trabalhados ali com essas meninas então foi um momento de muito trabalho e::

15'05

e muito bom porque que hoje me constituo um cara que: cada vez mais generalista talvez né porque eu já não sei mais se eu sou um (nome da profissão) se eu sou um (outra profissão) né se eu sou um (outra profissão) ãã enfim é algo que também me incomoda e faz parte também dessa construção né dessa perspectiva identitária desse sujeito único que é o (seu nome) o seu processo né de construção né dessa sua docência e desse professor que hoje é ( ) tanto que depois dessa pedagogia né é é e desses exercícios eu acabei também é inserindo em outros cursos na (nome do curso): com algumas disciplinas mais específicas ali na antropologia sociocultural: é também tencionando e também pegando o mundo como né é digamos assim objeto para ser analisado e para entender essa antropologia sociocultural então era a rua era o grafite enfim essas questões ãh: na publicidade no jornalismo né que também foi uma época de uma experiência boa - trabalhava muito nessa perspectiva da arte e da cultura não é porque na época também coordenava um projeto né que tinha um teor histórico é né que trabalhava então com acervos históricos né com cartões postais fotografias enfim mas sempre foi um campo né o campo da >arte da cultura< sempre foi algo que permeou digamos assim a minha vida isso desde a infância né e isso foi se acoplando né ou sendo parte né de constituição do próprio (cita seu nome) e com isso então eu fazia algumas intervenções ali na área da dramatização: com o pessoal do jornalismo quando já estava em TV a gente acabava tendo um espaço na universidade de brincar e se descobrir e desenvolver algumas habilidades

17'16

Bom...ãh isso né sempre me gerava essa questão da presença do olhar dos sons dos odores é:: essa relação íntima com essas materialidades né e também com todos os simbolismos né que isso se dá...e ser professor nesse sentido é algo que é muito interessante

17'46

Thaís eu não organizei aqui nenhuma fala né tô tentando assim lembrar e mais cedo

eu tava lendo um texto sobre até mesmo da da (nome do curso) né as questões de território territorialização e territorialidade me parece que a sala de aula ela traduz exatamente esse contexto né é mais ampliado híbrido né de pensar como que nós ter ido realizamos não é esse território que é a sala de aula quantas disputas quantas questões né e quantos afetos afetos e aí eu falo afetos né que de acolhimento também afetos né que excluem então tudo isso né emerge digamos assim ou nem sei se é emergem né Thaís e eu acho que está em ebulição numa sala de aula mas que nesse processo eu acho que nós enquanto educadores né professores professoras companheiros companheiras né de dessa construção a gente tem né é é talvez um...uma perspectiva de de promover uma territorialidade nesse espaço na sala de aula passa a ser um espaço de territorialidade aonde esse sujeito acaba né pertencendo se identificando e essa identificação essa perspectiva identitárias ela pode ser uma né por uma perspectiva positiva às vezes não é tanto mas a gente consegue né trabalhar com esse com esse universo de sujeitos né e com isso a gente vai também é contribuindo nessas coautoria com aquilo que nós né desenvolvemos ao longo da nossa vida acadêmica e de de docência também para construção desse sujeito não sei se isso fica claro né fazer essa relação de território territorialidade aqui ou confunde mais tá

20'

mas é que eu lembrei exatamente disso quando tava falando contigo até... porque minha perspectiva de trabalho sempre é com o espaço né isso faz parte do do (nome de sua profissão) aqui a paisagem né o espaço geográfico né que se materializa na paisagem é uma fonte incrível né de trabalho para formação seja qual for a área

20'25

bom - e aí hoje mesmo trabalhando né e e como falo generalista é e de uma forma muito um afeto muito positivo em relação a isso uma contramão às especializações a verticalização essa minha horizontalização acadêmica essa minha horizontalização de docente é outra que talvez não é escolha né mas não é escolha minha né mas essas coisas e eu prefiro acreditar nisso né que sou cortejado por isso que tenho habilidade sim para lidar com isso no momento em que eu acabo saindo né desse universo que estava certa de certa forma estabilizado até 2019 ele com o curso (nome do curso) com algumas inserções aqui é acolá né e aí a gente tem um momento aí não só de pandemia mas de transição dos cursos da universidade nas suas

modalidades e nesse momento a partir de 2022 eu começo a me inserir em outros cursos né como curso de medicina né de uma forma mais pontual trabalhando com eles essa perspectiva da curricularização da extensão e bom que que faz um (nome de sua formação) né dentro de um curso de de medicina eu me questionava o que eu estou fazendo aqui nós vamos fazer e é muito interessante porque é presencial e eu precisava voltar para esse universo do presidente da presença né e ali também utilizamos esses espaços outros territórios que vamos construindo e ao mesmo tempo desconstruindo né para construir digamos assim esse sujeito que se forma lá né em medicina há isso também acontece com a psicologia então eu só falo isso para chegar num ponto de algo que eu não sei te traduzir exatamente não é essa passagem né para uma outra configuração né que essa modalidade de ensino a distância é sempre quando penso que estou num curso de educação a distância eu volto lá para minha graduação é quando eu estava terminando a minha graduação na internet era algo tão limitado né e que às vezes a gente não tinha acesso e eu lembro que o meu orientador se organizando lá para fazer o doutorado dele e eu tinha que né TCC enfim na época é se utilizava né essa máquina para escrever não era mais uma com certeza uma maquininha de escrever mas tinha então computador com aquele tubão né verde enfim mas era ali que a gente ia fazendo e é de alguma forma quando conseguia um enviar para um e-mail era algo também uau não é mais fácil era tu imprimir mandar pelo fax né e tem um sentido dessa materialidade é enfim e tal mas é eu fico pensando né o quanto a gente como foi rápido tudo isso ou as pessoas vão envelhecendo e não não se percebem né envelhecendo o tempo já faz muito tempo passou que o tempo fazendo tendo que passar é bom também bom mas assim

24'19

Bom::Mas...assim:: é::que que eu né me sinto:: nesse universo então da EaD - tem um ponto que é crucial que é a manutenção da vida e a manutenção da vida... requer espaços né <oníricos> requer cuidados com a saú::de requer cuidados né com a nossa saúde mental:: convívio com os amigos e com a famí::lia... enfim... tudo isso né infelizmente >no mundo capitalista que se vive< precisa de grana e o que eu vejo nessa modalidade que se transforma né num contexto em que eu estou é né um é uma precarização né nesse sentido tá,

25' 18

então esse é é digamos essa é uma dimensão que me incomoda que me preocupa

acho que nem aí me incomodar e me preocupa como que eu me mantenho bom... com relação à docência é eu me confundo muito o meu papel dentro da EaD ... ah e é uma questão de nomenclatura mas só que ela carrega né é um sentido ah...por exemplo quando eu olho um plano de atividades eu sou tutor daqui a pouco eu sou professor... né e afinal de contas qual é o papel que que eu faço então é:: me parece né nesse modelo que eu preciso redescobrir que eu preciso ter tesão também né na forma de trabalhar com ele

é eu ainda né sou muito: grato que nos cursos que eu trabalho a gente tem um projeto né integrador e isso me leva lá::: pro curso presencial de (nome do curso) nos cursos que estão trabalhando aqui é o curso de (nome do curso) o curso curso de (outro curso) né são essas 3 áreas da EaD que atualmente eu tenho algumas né na (outro curso) né é é é um uma carga né de trabalho bem grande todos os semestres todos os módulos praticamente eu eu entro ali e esses projetos integradores eles :: têm né ainda a luta de uma presencialidade então isso me conforta conhecer esses alunos para chegar em tela e conseguir né desenvolver uma relação com esses sujeitos

27'

caso contrário eu acho uma Terra tão é: tão não queria usar esse nome de de estéril né não não é isso mas é ::meio nem deserto porque o deserto também há ( ) é se pertence pertence a ele enfim né... tem os povos que vivem no deserto e tal mas não sei tem algo algo que que me desconecta é INCRÍVEL

27'32

Tu estás numa plataforma que é de conexão:: que é de pessoas que chegam mas ao mesmo tempo eu não consigo me pertencer é é é um processo que eu estou tentando trabalhar desde 2019 quando começamos eu tenho ainda né esse esse vínculo muito grande com os projetos integradores acredito que a coordenação do curso né dos cursos elas me veem como alguém que >tá é bacana (diz seu nome) está na nos projetos integradores< né porque tem essa presença ELE TEM né é digamos assim...uma:: nem sei se é uma habilidade mas ele tem algo de interessante para trabalhar com esses projetos e eu adoro realmente criar um projeto pensar coisas enfim

28'24

nós já tivemos a oportunidade para trabalhar com o que dá certo e com que não dá certo isso é muito legal e é muito bom a gente consegue lidar nessa presencialidade

o que pra mim é muito difícil lidar né né nesse espaço mais é: virtual:: aqui tanto nas webs: né acompanhar esse fazer do aluno: né dentro da plataforma eu eu me despersonalizo... talvez acho que esse é um termo interessante assim eu me despersonalizo nesse universo EaD nessa modalidade...

29'07

eu sempre também me veio uma imagem assim lá nos anos 90 quando se falava na nesse universo da né da internet:: né a gente está em todo mundo: e tal que pontes incríveis que a gente faz e às vezes eu vejo que esse universo da educação a distância é uma ponte...em que sou o rio mas eu não passo mais e a ponte... essa ponte hh ficou obsoleta né é e eu sou esse rio que procura ainda né uma ponte pra que possa fazer né essa... esse caminho né entre as margens...

29'55

ah que loucura o que eu estou pensando né mas às vezes é é um pouco isso assim é é ...sabe...eu acredito que que a gente precisa né se resignificar ah... e eu acho que na minha caminhada como docente sempre foi uma resignificação de processos mudanças de curso é é sempre um desafio de... bom... vamos agora né tomar frente a isso: por todas as coisas que eu transitei dentro de uma universidade não só na (cita o nome da instituição) né mas trabalhei em outras a (outra instituição) né a universidade ali (outra instituição) na universidade na faculdade né (repete o nome da última instituição) hh ah e e...enfim... sempre foi nesses desafios sempre foi me construindo sempre né analisando

30'

eu lembro que eu trabalhava num curso em Bagé que era incrível assim... ah que que eu vou fazer com essas pessoas era um era um curso de formação né de turismo cultural eu lembro e... bom... passamos 2 meses e era um momentos de frio né transitando e entendendo essa estética do frio que né uma cutucada né do do Vitor Ramil a partir da obra dele lá né da da estética do frio e...com isso eu vi assim quanto quanto isso era vivo né estar presente estar construindo e o mau humor o bom humor né a discussão a cooperação a: essa autoria coletiva né dos resultados né por exemplo ah uma produção de fotografias mas não era simplesmente uma exposição né era era todo um arcabouço ali de conhecimento que esses sujeitos traziam e iam buscar enfim e >que a gente se construía disso<

32'

percebo muitas vezes que na educação a distância precisa achar um outro timing né

e e eu não sei se eu estou com medo pelo avanço da idade eu acho que a gente vai ficando mais temeroso infelizmente eu não sei assim é eu me sinto um pouco hh vazio talvez talvez a tela me esvazie no sentido de me perder né no sentido de que como eu atravesso agora né a a ponte tá lá onde não precisa...né... então que ponte é essa que eu tenho que construir que estrutura é essa será que é uma ponte né ou eu vou construir aí é um um objeto que possa né me levar não eu vou ter um jetsky né perfeito não precisa mais rio através hhh de de uma margem para outra...

33'10

Ai Thaís fico aqui eu viajando né e eu não sei se... não sei não tenho certeza que tu consegue extrair algumas questões aqui... importantes desse ser sendo ah...

33'28

... seguindo nas tuas no no que que tu procura né esses processos de construção identitária vivenciados por professores e professores nos cursos de graduação no ensino superior acho que isso tá bem claro assim né e quanto essa construção né essa vivência ela gera né essa minha identidade carregando aquilo né que eu fui construindo para além né dessa relação professor né aluno mas um outro ponto importante que eu não posso esquecer de dizer o quanto os meus colegas né o quanto os outros professores e professoras foram fundamentais na minha construção é... eu acho que sempre tem algo incrível numa sala de professores sempre tem algo incrível no corredor tem falas tem conhecimentos né que eu vou me apropriando deles assim de uma forma ( ) assim né...

34'26

é mas são coisas que realmente né eu me aproprio no bom sentido né eu aprendo demais eu tomo também como referência nesses fazeres isso é é >muito bacana quando a gente consegue ver né < que não é às vezes eu fico aqui remoendo e fico em mim né e talvez algo que eu preciso também né é trabalhar mas eu fico muito em cima do (cita seu nome) que que está acontecendo por que enfim tal né mas entender que eu também sou essa construção e que vocês são fundamentais assim né nesse nesse processo... além é claro bom dos alunos e de tantos autores né que... que atravessam aí a nossa pesquisadores enfim... quanta poesia atravessa nosso dia né pra que realmente a gente vai se constituindo e desenvolvendo então essa essa identidade aí

35'25

e voltando naquela foto ali né que eu adorei::: aquela foto acho que aquele sorriso ele

externa exatamente o sentido né da minha identidade docente eu acho que a escola acho que na escola eu acho que a universidade é um espaço de construção e esse espaço onde se constrói acho que ele se traduz exatamente num sorriso não ... porque um sorriso é meio que é animado né é brincar eu acho que tem um jogo tão lúdico legal dentro da universidade também né onde a gente desses lúdico vai para as coisas duras né e a gente vai então vai se construindo também quando eu estou falando isso eu estou falando exatamente nesses processos de ensino aprendizagem é hoje a gente fala muito né da aprendizagem ativa... hoje a gente tem muitos termos né soft skills... é: hard skills... é coworking né...o que mais...metodologias ativas enfim...

36'36

bom... acho que isso sempre fizemos né acho que sempre envolvemos eu acho que sempre foi muito ativo eu entendo que pensar essas metodologias ativas no curso a distância é o é um desafio né porque eu acredito que na presencialidade nos cursos presenciais nós sempre trabalhamos com metodologias ativas né porque envolvemos estamos presente e no meio do caminho a gente percebe que tem que trocar e que tem que mudar e às vezes né nesse universo da educação a distância tem também algo que já tem que estar né pré-definido e às vezes a gente não consegue focar em algo né que está o que pode estar acontecendo até porque também a gente não não sabe muito disso

37'29

na Ead talvez o que eu ainda consiga perceber exatamente é num projeto integrador né onde tem essa presencialidade ainda obrigatória no em alguns cursos né aí nesses cursos que ela acontece é muito bacana viver isso né e continuar vivendo essa perspectiva híbrida eu diria nesse momento né de formação porque eu sei que elas estão buscando né informação esse espaço no campus digital: né a partir de todo o material que está disponível para estudo exercícios enfim e lá:: no projeto integrador a gente consegue resgatar esses conhecimentos e significar muitas vezes e também achar bom pensamos um projeto assim mas existe também um sujeito quer ser autor dessa proposta e que ela precisa né dar um ajuste ela precisa chegar ali na outra margem então põe o jetsky e vamos lá né então é é isso

33'35

e eu não estou com isso também dizendo que as pontas estão sendo importantes eu acredito em pontes eu acredito em relações é(.) é eu acho que eu conluo Thaís

dizendo que: é difícil né é não é uma questão valorativa entre as modalidades – o problema é muito mais eu que preciso talvez desenvolver muitas coisas para que isso possa ser muito saudável na minha vida

39'06

mas eu termino dizendo que a minha formação de professores o espaço universitário de formação esse espaço sala de aula né no seu sentido mais amplo também mais arejado assim esse espaço do encontro né e lembra muito o Italo Calvino quando ele fala da cidade de Ercília eu sempre falo nele e acho que ele traduz muito também meu sentimento sobre a docência né

39'37

essa cidade de Ercília os habitantes eles né estendiam alguns fios né as relações que eles iam estabelecendo com né os espaços é digamos uma padaria um café um museu é (.) a roda de samba na esquina aproveitando que estamos ainda quase no Carnaval bom mas eles iam estabelecendo suas relações e colocando um fio branco um fio amarelo vermelho azul enfim... imagino né essas coisas vão né permeando esse universo urbano >daqui a pouco< era inviável caminhar nessa Ercília né porque estavam todos ali né traçando os seus fios

40'22

moradores então é ee Ercília era numa planície algo muito próximo nosso aqui né dessa região eles se deslocavam então alguns quilômetros e começavam então a construir <uma nova> Ercília construíram suas casas levavam seus pertences e algo que era bonito nos finais de tarde que eles ficavam contemplando né aquela Ercília e viam todas aquelas né...pontos todos aqueles fios que eles traçaram e me parece que na educação em ser professor exatamente é isso né a gente tece muitos fios que são muitas vezes invisíveis mas quando a gente se retira um pouco e percebe o que foi como é a gente vê quantos fios né a gente conseguiu estabelecer quantas relações foram estabelecidas cada cor pode representar algo e essa e pra que isso aconteça tem que ter essa materialidade né que eu diria que é esse espaço sala hh é esse espaço de presença é não tô falando da sala de aula digital da sala de aula né no no campo digital mas tô falando lá dessa estrutura física desse sujeito né que essas trocas que a gente faz né eu acho que eu sou um professor lá de Ercília né sempre que eu paro e agora conversando contigo e principalmente olhando teu olho aqui é:: eu fico pensando quanto né esse universo me faz professor o quanto esses fios me

teceram né eu acho que eu me entreteço desses fios né me entreteço professor desses fios(.)

42'24

hh bom... acho que contar um pouco dessa história né provavelmente tu vai conseguir extrair algumas coisas que eu vou ficar muito feliz de saber como que tu tratou né essa narrativa e e com isso vai contribuir para compreender eu me compreender melhor...

ããã:: bom ah e tu termina aqui com um vídeo (hhh)aiiii:: quem é o professor XXX tchê...<esse sujeito> que se busca se busca né... ai que lin::do que lindo que lindo que lindo

43'12

ai ... sabe... é isso é é isso que me faz professor essas pessoas com quem eu encontro que também estão nesse ofício aí né que faz com que a gente volte e tente é: refletir um pouco sobre esse emaranhado... qualquer coisa estou a tua disposição tá meu amor beijo pra ti obrigado pela oportunidade

## Apêndice G – Entrevista – Celeste

2'47

Como ocorreu a transição dentro da instituição da passagem do presencial para o Ead ... então primeiro eu acho que é preciso hhh é dizer que nós resistimos até o fim... para não passar do presencial para o EaD ...o curso em si né... tan:to que: ãh:: nós professores do curso ãh nos negamos a elaborar o primeiro projeto pedagógico do curso nós não elaboramos...

3'16

...uma professora que foi que tinha sido recentemente não tá mais no curso recentemente contratada é que ficou encarregada e aí deram a coordenação do curso para ela e ela então ficou responsável pela elaboração do projeto pedagógico e já ãh ela mesmo dizia que percebia que era muito limitada a elaboração porque já vinha praticamente a a matriz mesmo pronta

3'48

Bom...e nós...ã:: só fomos aderir quando acabou a última turma do presencial e aí então era aquilo...ou tu começavas a ingressar na ãh no Ead ou tu pedia DEMISSÃO

4'05

Não tinha né alternativa... então o ingresso foi bem assim né foi com a resistência ...

4'15

Bom... depois a o o que eu lembro assim que foi também muito difícil no início porque também era meio início na universidade... então tinham aquelas reuniões que reuniam de todos os cursos juntos e aí vinha a os técnicos para ensinarem né... a COMO que a gente tinha que dar e era aquele monte de senhas e de siglas e de não sei quê e e eu sempre tive <aí é uma questão de característica pessoal> ãh resistência para essa área de computação: de tecnologia isso nunca foi algo que eu tivesse maior afinidade então a minha a minha sensação ali era sempre muito de resistência e até de insegurança será que eu vou conseguir.

5'08

bom e aí foi numa numa proposta para mim mesmo assim de vou tentar e vou ver o

que que vai acontecer mas eu tinha receio e foi um período muito tenso bem assim as coisas mínimas de daqui a pouco ter que acessar a plataforma e não conseguir a de receber aquel...aqueles conteúdos todos prontos conteúdos programático e daqui a pouco tu tinha que saber no (nome do curso) também aí é uma característica da do nosso curso né a gente tem ãh orientações ãh: de conteúdo mesmo diferentes de acordo com a linha ãh: filosófica política que tu segues...

5'55

e aí o nosso receio era o nosso curso (nome do curso) da universidade (nome da instituição) os professores as professoras tinham uma proposta pedagógica e aí o nosso receio era de que vindo esse curso assim EaD que a profissão em si era totalmente contra <aliás continua sendo até hoje> se vindo essa proposta... quem teria feito essa proposta quem teriam sido os profissionais que teriam elaborado os conteúdos ... teríamos nós que trabalhar com conteúdos que seriam diferentes daqueles que a gente segue por orientação de projeto ético político inclusive mas que sabemos que tem profissionais que são do outra corrente

6'44

então era um período de insegurança assim... a gente tinha que conhecer queríamos muito conhecer os conteúdos para ver também se teria esse choque né bom ãh::

6'57

enfim é foi um período de que tudo era bom vou ver o que que vai acontecer com resistência e com muita insegurança. No momento em que foi começando ãh:: penso que aí a universidade deu um apoio bastante grande né com o núcleo do EaD com a aquela com o núcleo em si né os técnicos que ficavam lá eu acho que é sempre procuraram me facilitando então as coisas pra pra nós professores ãh: o que já não ocorria com a tutoria... a a tutoria no nosso curso sempre eu entendo pelo que a gente ouve que ela fica a desejar que ela é menos do que ela deveria ser e não por culpa de quem exerce a função mas pelo pouco tempo que as pessoas têm para cumprirem essa função...

7'54

...é impossível elas cumprirem ãh por exemplo...terem uma proposta da tutoria ela teria que facilitar o aprendizado para os alunos... inclusive ela deveria saber pelo que se ouve falar orientar os alunos tirar dúvidas de alunos

8'14

ela é é no nosso curso não acontece isso tá quem tira a dúvida do aluno é o próprio professor SEMPRE... bom... então mas a outra parte assim de mais de de tecnologia de coisas a equipe técnica eu acho que sempre foi muito boa então foi ajudando a gente foi vencendo e os colegas então acho que o que teve de bom foi isso porque era um colega auxiliando o outro colega

8'41

então aí a gente foi indo assim...até gente que nem era do nosso curso terminava auxiliando a gente porque era mais por amizade...por parceria que a gente ia conseguindo isso ... então assim é que a gente foi ...bom... no contato direto enquanto docente contato com ãh:: os alunos mesmo ãh o que que eu penso que o o estranhamento maior é o distan.. é a distância né...é tu perceber eu sempre fui a professora de gostar de dialogar muito com os alunos ... né as aulas sempre foi sempre foram aulas dialogadas até pelo tipo de curso nosso também...

... propicia isso bom na EaD >isso é impossível< então é um choque assim né tu entrar na sala e aí então tu tem às vezes 3...4 alunos né e e aí como é que tu vai saber até tu identificar quem é o aluno que tá ali né

...na sala virtual eu agora já tô na linguagem do Ead... entrava na sala virtual aí tu vê daqui a pouco entra um aluno entra outro... nas minhas disciplinas até que eu tinha sorte que eu acho que só uma vez que eu dei aula para uma aluna ou ( ) mas se não sempre tinha um pouquinho mais assim... mas nunca foi mais do que a metade da turma ...nunca

10'28

Ãh:então é saber que tu é professora de pessoas que tu nunca encontra na sala é uma coisa: muito estranha né não não não então isso foi uma surpresa hh assim muito muito grande eu tava bom até que ponto o que eu estou falando consegue chegar às pessoas que estão me escutando porque a gente sabe que às vezes também ele parece que está aí não tá não é ele liga o computador e sai nem tá ali ...

11'02

Claro... não precisa não precisa abrir câmera ... eu até sempre converso::: sugiro que abra a câmera...mas:: mesmo assim a gente sabe que isso acontece né ãh:: então às vezes fico pensando... bom daqui a pouco eu penso que tem esses aqui na comigo aqui e não não tem...

11'23

É...de noite (xx) o perfil dos nossos alunos trabalhadores né então eu chego em casa cansados né então tu já sabe que aquilo ali pode ser muito fictício bom aí eu me propus a fazer de conta que não... que tinha gente ali comigo e que eu resolvi me co... tentar me colocar fazer essa esse jogo assim

11'52

...tem gente aqui comigo e eu vou transmitir pra estes que ESTÃO aqui ... pra tentar continuar o mais:: próximo <possível> né do diálogo ...embora outra coisa muito séria a restrição do tempo do tempo que tu tens tens que dar conteúdo de 6 unidades em 1 hora né então isso te obriga a fazer um enxugamento muito grande mas ao menos né aí então é eu costumo usar slides que é pra gente ir se guinando né e aí eu queria evitar também a simples leitura porque também é uma coisa muito chata... mas bom aí eu comecei a tentar jogar com isso...

12'39

... hoje eu uso muito menos slides do que eu usava antes assim aquele de de ir me guiando mas por eles então às vezes termino colocando só tópicos e comentando e depois passando slides mais pormenorizados pra ele... pra ficar disponível para eles como síntese né... mas no início então isso é uma mudança que eu já que eu mesma já notei assim que no início era muito mais de ir lendo pra tentar adequar ao tempo então essa questão do limite do tempo eu acho que é uma coisa violenta pra docência assim e para o aprendizado né porque aí tu termina correndo para expor aquilo naquele tempo aí tu dá um tempo para perguntas ... mas eu acho que pela própria modalidade que a gente expõe também limita as perguntas né... então eu sempre digo não mas é é nunca corto assim acabou o tempo tá vamos parar hã sempre deixo mais tempo ...pode conversar mas o que que ocorre há o próprio a própria modalidade é de de de ser virtual ela termina cansando quem tá assistindo ... então não adianta

também... eu sei que tem um colega que ele diz ah mas eu fico mais tempo disponível é que os alunos não querem não é que eles são queiram é que eles também cansam...  
14'12

Mas...então mas eu procurei né assim não abrir mão no máximo da modalidade que eu conversava em aula e que mas a gente percebe que é um esforço hercúleo porque... hh é muito difícil dado ao limite do tempo ...as coisas concretas que terminam te limitando né e aí logo em seguida tu percebe então que a a educação ela foi super cortada né nesse nem é o melhor termo assim mas ãh: limitada: condicionada: porque é: eu acho que na modalidade do Ead tu pouco pode-se falar em educação porque é mais um ensino mesmo né que se consegue fazer e:: no nosso caso a nossa modalidade de ter os projetos integradores eu ainda acho que é o espacinho que sobra então né porque ali permite o contato direto com os alunos: ali tu consegue então já aproximar da realidade: e e e até pela avaliação dos alunos mesmo né que eles sempre gostam e agora com essa modalidade de tu realmente fazer algo prático em instituição:: o não os projetos integradores como nós trabalhamos no início que era né eu fictício que acrescentava tá algo teórico mas agora que exige isso de uma parte prática mesmo ( ) foi eu acho que o ano passado eu acho que começou isso

16'08

mas ãh: a nossa experiência foi bem positiva assim ãh os alunos é é outra coisa que se entusiasma dessa modalidade de ir irem de ver o pessoal com quem eles vão trabalhar:: ou de se aproximar daquela realidade e eu acho que é isso que salva um pouquinho né...que tu tens chance de uma troca mais direta com os alunos...e de uma troca mais concreta também vinculando com realidade... porque no mais...o Ead acho que é bem isso mesmo é uma proposta DE ensino e não de educação né porque é uma transmissão que tu fazes né de conhecimento e aí é o que tu lembravas antes que que não é a aquele professor que faz né ela é diluída com quem elaborou o conteúdo:: que às vezes até pode ter MAIS influência do que o próprio professor... por isso que eu comentava antes quando tu ( ) professor eles têm contato conosco direto nas aulas né... enquanto que o que vai ser exigido para eles eles já sabem pra os alunos né é o conteúdo da daquela daquele conteúdo que foi elaborado por alguém...por alguém que é um ser abstrato...então mas que é esse ser abstrato aí que daqui a pouco vai poder exercer mais influência do que o professor então isso é muito é é tempos atrás isso seria... muito doido né já tipo de educação e é por isso que eu digo pra mim né ãh:: ele é um ensino não é uma proposta mais de ...

17'57

AGORA... relativizo quando eu uno isso ao projeto integrador que aí eu acho que então né quem sabe salva um pouquinho aí né do conteúdo...então acho que que é isso assim dessa primeira questão

18'28

...é esse afastamento assim de desse contato direto né de diálogo que pra mim é o que permite a educação né porque é tu dialogando tu questionando o aluno ãh:: e acompanhando mais diretamente a evolução né a questão da da revisão mesmo né a gente aprendeu sempre o quê...eu digo a gente nós geração do presencial a gente aprendeu depois que já evoluindo a a proposta pedagógica que a avaliação era um meio não pra te reprovar né mas para te poder perceber o que que o aluno precisa ainda aprender hhh que era a finalidade última era essa e aí entra o tu poder trabalhar com o aluno aquilo quando isso seria possível no Ead...não existe isso né...

19'28

...é bem o que tu dizias antes... a prova é elaborada por outros e e aí ele vai ele faz se ele não passou ele faz a substitutiva até:: até ele passar né...ah... porque a dependência vê bem a dependência...o professor não aparece mais na dependência ...né... então é ele tem que aprender pelo conteúdo né que está ali escrito e acabou então ãh ãh muito muito deficitário ... bom... tudo isso é a parte assim mais de de estranhamento mesmo né de mais estranhamento de dificuldade agora... ao mesmo tempo que que eu notei aí no outro lado de positivo

20'09

Logo em seguida quando a gente começou a perceber isso que nós fizemos encontros com todos alunos né nosso curso fez... e aí escutando também o que eles estavam achando do curso o que que se percebeu e também no primeiro encontro de aula a gente costuma fazer isso pra quem tá ali no virtual né é de onde eles veem o que eles esperam do curso é agora isso já dá para fazer no próprio projeto pedagógico projeto integrador a gente começou a ouvir quase que 99,9 % é o seguinte se não fosse essa esse essa modalidade eu não conseguiria fazer

21'01

então aí vem um outro lado...tá... que é de tu perceber que ãh:: pra mim hoje isso é evidente assim né... que essa modalidade do Ead ela é fruto de tudo um sistema de todos que a gente vive atualmente e que está obrigando a chegar a isso né...porque

devido a:: a esse sistema que impede a grande maioria de poder estudar só estudando que exige que trabalhe porque se não não vai fazer curso superior né ãh:: as pessoas não têm mais condições de acessarem curso superior então ou é uma modalidade assim ou não é ...( ) isso é ouvindo os próprios alunos falarem... e aí tu ouve o depoimento né aí tu ouve alguém te dizendo eu sempre quis fazer (nome do curso) mas se não tivesse sido assim eu não ia conseguir e aí tu fica te perguntando bom ... então é melhor ele ter isso ou não ter nada...

22'24

é outra coisa também que a gente termina percebendo é que ãh: quando a gente é é eu mesmo dizia há pouco né ãh:: a educação em si tá tá tá podada tá quase que eliminada né por outro lado a parte se tu vais pensar na que o desenvolvimento do aluno depende do próprio aluno que ele é que se desenvolve que o professor auxilia... tu pode perceber isso no próprio EaD porque o aluno que quer que tem vontade que tem capacidade que tem gosto pelo curso ele se esforça e com a pouca pouca auxílio que ele recebe ele se constrói bem diferente dos outros então o que que é evidente também né que de fato a educação ela depende principalmente do sujeito que se educa e não no que o educa e nessa linha que a gente já sabe isso desde Paulo Freire hhh mas agora no próprio EaD tu constata isso né...

23'39

então quando voltando ao que eu dizia que ãh:: a gente viu que se não fosse isso pessoal não conseguiria fazer esses que te dizem isso que te dizem que eu queria muito que nada... tu pode crer que ele vai ser um bom aluno e que e principalmente vai ser um bom profissional ...né... independente do do do curso da modalidade do curso que ele fez isso para mim é hoje sabe... antigamente eu não diria isso eu fui militante contra o EaD na nossa profissão assim né hhh me lembro hhh quando começou os cursos de EaD no (cita o nome de um curso) aqui em Pelotas a gente fazia assim falas absolutamente contra... um encontro na semana do (nomeia a profissão) que teve eu me lembro de um embate assim nosso professores da (cita o nome da instituição) com (refere-se a profissionais de uma área) que estavam lecionando nos outros EaDs que já havia né e eles de da gente discutir de mostrar mas mas vocês não não isso não cabe ( ) sabe a gente fez isso... é preciso reconhecer e aí quando fomos obrigados a aderir a gente começa a ver o outro lado

então também né que que é como esse que eu te dizia né que tu te dá conta que é isso mesmo daqui a pouco um aluno que se forme hoje no EaD pode ser um profissional melhor do que o outro que se formou no presencial ...então por isso hhh que antes eu te dizia é tudo muito contraditório hhh né

25'29

porque hoje a gente consegue ver isso constatar isso né muito direto assim...

Pergunto sobre o conteúdo, sobre o material

25'48

...então isso foi uma surpresa pra nós né porque o conteúdo que vem... dessa parte que é elaborada ãh por profissionais por colegas nossos né é na mesma linha do projeto ético e político é um conteúdo crítico então nas disciplinas específicas de serviço social todas elas a gente tá vendo que tá garantido isso e mais é preciso que se diga que é um conteúdo muito bom isso já não ocorre com disciplinas que são as disciplinas gerais do curso né (cita o nome de um colega) por exemplo teve que teve uma disciplina que ele pediu para mudar todo conteúdo né porque ele disse que não tinha nada a ver com a proposta da disciplina e foi permitido e o (nome do colega) trocou então acho que isso também é interessante é agora até todos os anos a gente tem recebido isso né quer mudar o conteúdo então acho que isso também é bom mas o que eu te dizia primeiro que bom que tu lembraste de retomar porque foi a outra surpresa que a gente teria seguido...não...o conteúdo tá muito bom né...

Sobre a estrutura do tempo

27'40

Por bimestre são 2 webs de 60 minutos né... é isso pra 6 pra 12 unidades... 12 unidades num bimestre é muito pouco tempo né...aí também teve uma outra questão né que vem a questão do do trabalho do professor agora tá precarização do trabalho do professor é além do que eu nem sei porque a nossa situação é diferenciada né porque como a gente está na pós-graduação a nossa carga horária é de 40 horas bom ...

28'21

...aí tem gente que tem gente tem um professor especificamente que diz ah mas como eu tenho 40 horas mesmo que a web seja 60 minutos eu ãh::: sejam 2 webs eu vou oferecer 3 porque não precisa me pagar eu já eu já tô pago já tenho 40 horas e aí eu vou oferecer mais porque é preciso...( )mas eu digo hhh tá errado isso ãh: porque

daqui a pouco tu cria uma diferença do com os outros teus colegas tu podes fazer isso porque tu tens 40 horas mas a precarização atinge os outros teus colegas e aí tu ainda fica disfarçando tu és o melhor professor porque ...né... fica criando assim ah:: aquele lá não se preocupa com o sal...não é que ele não se preocupe com o salário é que o salário dele está garantido então eu acho que isso é muito ruim e abriu espaço para inclusive entre os profissionais da educação começar a ver essas diferenças sabe essas divisões assim...então eu nem saberia dizer ãh:: <também é uma característica minha que eu nunca fui muito atrás né ( ) hora aula mas eu nem tenho ideia do valor hora aula eu me lembro que uma vez eu uma professora disse o valor da hora aula nós ficamos nós era a do curso de (cita o nome) porque a gente tava nas 40 horas né ficamos apavoradas com a miséria né... então isso é outra coisa né quer dizer tu tem 60 minutos 60 minutos absolutamente desvalorizado pela remuneração remuneração caiu horrores então te diminui carga horária te diminui a remuneração né é e aí tu tem trabalho se tu quer ser um professor de Ead bom igual tu vai te preparar pra dar aula né tu não vai ficar conversando sobre o sexo dos anjos naquele momento ali né...então até o contrário...eu acho até... que daqui a pouco exige mais porque tu tem que só isso que eu dizia né tu tem que preparar o conteúdo de 6 unidades para repassar em 1 hora então termina te exigindo até mais e...e aí o salário é o contrário eu acho que para o professor assim tem muita coisa negativa né...e tira além disso também acho que tira aquela gratificação: pessoal: da profissão de tu vê teus alunas né de ter o reconhecimento dos alunos né isso também né ... ãh: quando o aluno é bom né assim ele te trata bem vá lá mas nem tem porque eles terem grande reconhecimento com o professor então acho que... para os professores foi uma perda muito :: grande

32'11

mas isso é interessante de analisar porque entra bem na questão da desvalorização da precarização e até da gente questiona bom até quando vai ter professor né porque é o computador é a plataforma é a a: lá os conteúdos já prontos né então daqui a pouco o tutor vai fazer a mesma coisa... o professor periga virar: ...teria que mudar o nome o professor ser o que elabora o conteúdo né porque...

33'43

agora por outro lado na nossa o que que eu acho contraditório também é é um próprio

projeto integrador ao mesmo tempo que eu digo que ele tem tudo isso de bom olhando para os alunos agora bom... um aluno opta pelo EaD por que porque ele não pode ãh: fazer o curso de dia ele tem ele tem a possibilidade mora em Pelotas (nome do curso) não tem mais essa possibilidade quero fazer só EaD mas tempos atrás né...mas aí ele vai chegar lá e ele vai ter que ter um dias que ele vai ter que ter liberação de dia para fazer para participar bom... ou é meu entendimento ou é EaD ou não é então essa questão do híbrido do projeto integrador que eu acho que nos diferencia nos qualifica por outro lado como proposta para os alunos eu temos que eles têm razão de reclamar porque se pudesse ser tipo ah não ela pode ser noturno o projeto integrador pode se viabilizar no turno que são as webs...não sei o que... tudo bem mas não tem como.... então o que que termina ocorrendo ...é eles ficam um curso EaD com uma proposta diferente mas ãh: pra um tipo de aluno né e isso também te dá uma ilusão porque daqui a pouco tu diz assim não então quem faz (nome do curso) na (nome da instituição) tem formação diferenciada porque tem projeto integrador ... nem todos também aquele que não vai projeto integrador ele vai ter que passar...

35'40

...então...e naquela época Thaís acho que não tinha ainda de ir na instituição né quando eu tava contigo eles apresentavam em aula... agora que eu dizia há pouco né que tem essa diferença de ir de prática mesmo... então eles têm que ir na instituição talvez é uma tarde ... não é mais um sábado também ... é uma tarde de dia de semana então... é o que termina ocorrendo...vai uma minoria... aí tu diz ah: não mas pode ser que tu consiga...pede licença pra onde tu trabalha: mas tem uns que têm medo de pedir licença eles nem vão pedir...

37'21

então eu acho que tem uns que nem assistem por isso é que eu digo que hoje verdadeiramente quem ensina daqui a pouco é o que alguns cursos chamam do professor conteudista é aquele lá que preparou ...preparou ... por onde eles vão estudar...porque eles podem nem ter te ouvido

38'13

isso é outra diferença nossa lembrasse bem porque a gente tá ali naquele momento junto com os alunos né então isso também não é característica de todos os cursos

do Ead isso é uma diferença que eles chamam tem um nome próprio fez que é o remoto presencial...na verdade é um remoto presencial né porque a gente tá tá síncrono síncrono... a gente tá junto no mesmo momento e ele pode fazer e aí a outra possibilidade aquela de fazer pergunta né... de questionar e é isso mesmo tem outros que nem isso tem porque a aula tá pronta e acabou né...

42'44

...e outra coisa que é que a gente vê da da precarização é se tu olhar a transferência de custos que teve isso o que era da universidade pra... passa a ser dos professores porque quem é que paga a internet quem é que paga o computador: quem é que paga energia elétrica né:: é o professor ele tá na casa dele então e e... ainda mais essa mistura né de ambiente ãh...domiciliar de uma área privativa para uma área profissional uma área pública então é tudo uma uma mudança assim né que ...ãh... daqui a pouco te obriga a colocar coisas que são tuas disponíveis na pra tua profissão...isso então tá tá então vamos dar um computador para cada professor::...vamos dar um auxílio para pagar né... o salário vai ter que aumentar não o salário diminuiu e o professor passou a gastar mais...é...tudo é muito...por isso que eu dizia antes...

44'01

tudo é parte uma engrenagem ãh internacional assim né de ir vendo como essas corporações essas grandes quem quem é que criou o Ead na verdade né foram grandes corporações de de ensino aí né multinacionais: que passaram a se interessar e começaram a difundir e aí as universidades menores tão sendo engolidas por isso na verdade é isso que está acontecendo...então tu pega tu...eu começa a vender sistemas

### Sobre formas de controle

56'12

No fundo no fundo pela experiência do nosso curso e pelo funcionamento ali que é o que eu sei né eu acho que se tem muito menos controle hhh porque:: a facilidade que alguns professores têm de não darem aula de substituir porque adoeceu porque não tem luz porque não sei o que porque bababá...sabe...e fica assim ah eu vou trocar o dia que eu vou dar quando que no presencial tu podia trocar o dia que eu ia dar aula então o que eu ouvia a coordenadora de curso ...

57'17

... o que eu não escutava a coordenadora indignada coitada porque os alunos reclamavam pra ela que tava na hora da aula ... e o professor não veio dar aula...teve gente que nem avisava então... e...e... aquilo passa né e a coordenadora de curso ficava lá apavorada porque que tinha que fazer e não sei quê ah::: é que eu não pude... claro que isso era exceção no nosso curso isso acontecia muito tipicamente com uma professora...mas acontece acontece ... o que eu te dizia quando é que no presencial tu dizia que tu ia tu substituía o dia da aula ... aí eu acho que é uma falta de de consideração com os alunos mas isso ocorre...então esse controle porque depois tá as

59'00

Ah... as aulas gravadas é um controle...( ) a tua aula gravada ouve quem quer...ah não...é para os alunos...não para os alunos e os familiares...minimamente...e minimamente quem o aluno quiser passar porque aquilo ficou com ele...né...então isso aí é um controle não institucionalizado...

1h01'

... a liberdade do professor está completamente ameaçada ... com nosso curso é perigoso...é assustador...porque antes tu vê bem... na época da ditadura... pra conseguir provar e prender os professores que vários foram presos né ...eles colocavam um espião dentro da sala de aula sempre em todas as salas de aula tinha um aluno que era espião hoje não precisam fazer isso...tá tudo gravado... a maior facilidade... tá tudo ali ...

Achas que a mudança de organização interferiu na tua ação como professora, concepções...vês o teu trabalho afetado por essas mudanças...

1h10'

... pois é... eu não - sinceramente em termos assim de de questão ah... é acho que é isso mesmo ... eu não mudei absolutamente nada em termos do que que eu espero do (nome do curso) no que que eu digo que deve ser um profissional né dessa perspectiva...nem um milímetro...não abri mão de nada e acho que não precisa pra ser professor ah... agora o que que isso vai redundar daqui alguns anos nos alunos os impactos disso daqui a alguns anos eu acho que é imprevisível... porque...porque

nós geração de agora fomos formados por um outro tipo de educação...então a gente consegue manter isso... mas eu não posso garantir que esse aluno de agora está sendo formado de uma forma formado de uma forma de uma maneira totalmente diferente que ele vai ter essa mesma consistência assim né...só acho que é algo imprevisível só daqui a uns anos que a gente vai conseguir assim como os efeitos da Ead né penso que na verdade é importante essas pesquisas que tu estás fazendo agora mas que é importante manter isso né manter esse tipo de pesquisa pra gente conseguir avaliar melhor daqui a algum tempo... o nosso curso recente... eu acho que foi o ano passado fim do ano que se formou a primeira então é é muito novo né pra dizer agora essa pergunta se o trabalho se eu sinto mudança no trabalho eu acho que ela vai poder ser respondida mesmo quando esse essa turma aí de profissional né já tiver toda trabalhando né...

1h26'

É acontece também é que no fundo o professor se sente subordinado ao técnico né isso também me ocorreu... quem te controla são meros técnicos...meros assim...não é questão de desvalorizar mas se pensar bem de vez em quando isso te bate né ... é um técnico que controla um professor...olha aí de novo o que que dá isso...uma desvalorização do professor ... quando é que um técnico um auxiliar de enfermagem vai controlar um médico...hhh... é só colocar comparar com outras categorias...tu nota a diferença ...ah não mas todas as pessoas são iguais...ah...não se trata disso...a questão é que aí tu te dá conta que ah...te desvalorizou... e é função delas fazerem aquilo.