

Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação
Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação



Tese de Doutorado

RELAÇÕES SOCIAIS DE RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

Vanessa dos Santos Nogueira

Pelotas, 2016.

Vanessa dos Santos Nogueira

**RELAÇÕES SOCIAIS DE RECONHECIMENTO
INTERSUBJETIVO VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jovino Pizzi

Pelotas, 2016.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

N778r Nogueira, Vanessa dos Santos

Relações sociais de reconhecimento intersubjetivo virtual na formação de professores a distância / Vanessa dos Santos Nogueira ; Jovino Pizzi, orientador. — Pelotas, 2016.

225 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Axel honneth. 2. Teoria do reconhecimento. 3. Educação a distância. 4. Formação de professores. 5. Reconhecimento intersubjetivo virtual. I. Pizzi, Jovino, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Vanessa dos Santos Nogueira

**RELAÇÕES SOCIAIS DE RECONHECIMENTO
INTERSUBJETIVO VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES A DISTÂNCIA**

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

Data da defesa: 24 de agosto de 2016.

Comissão Examinadora:

.....
Prof. Dr. Jovino Pizzi (Orientador)

Doutor em Ética e Democracia pela Universidade de JAUME I

.....
Prof.^a Dr.^a Rosária Ilgenfritz Sperotto

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof.^a Dr.^a Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba

Para Olivia!

#reconhecimento

É chegada a hora de reconhecer por escrito, como forma de demonstrar gratidão às pessoas que fizeram parte dessa trajetória.

Ao meu orientador, pela acolhida, por estar sempre presente, inclusive virtualmente, pelo constante incentivo e tolerância, por acreditar que eu era capaz e tornar possível a realização de um sonho, serei eternamente grata.

As professoras Rosane, Ana Beatriz, Rosária e o professor Miguel, pela leitura atenta e contribuição com essa pesquisa.

A professora Conceição pelas valiosas colocações na disciplina de metodologia da pesquisa e na banca de qualificação.

A Olivia, por me ensinar diariamente à primeira forma de reconhecimento, o amor.

A minha mãe, por todo suporte que me permitiu estudar, me ensinado a viver de forma digna, a ter persistência e por cuidar com tanto amor da Olivia e de mim.

A Andréa, por sem uma amiga em tempo integral, dividir o seu tempo para me ajudar sempre que precisei, pela leitura e pelas conversas sobre a tese.

A minha vó Maria e as minhas tias Rosa, Marleci e Zoila, mas em especial a Cinara e a Rosane pelo apoio de sempre, pelo carinho com a Olivia e por não me deixarem esquecer o quando a família é importante.

Ao meu tio Altair, por estar sempre presente, ajudando em tudo e me escutando reclamar da vida.

A Cinara e Valentina, minhas afilhadas e ao Pedro Henrique por encherem a minha vida de alegria e me fazerem acreditar que um mundo melhor é possível.

A Taci e a Grazi por me acolheram no trabalho quando descobri que estava grávida, tornando a minha vida mais calma, para que eu continuasse estudando.

Ao Valmôr, pelas conversas sobre o mundo acadêmico e as coisas da vida, por estar sempre presente me apoiando e incentivando.

Ao Danilo, pelos cafés na Cesma, conversas sobre Educação a Distância e sobre a vida, pela leitura atenta e considerações sobre essa pesquisa.

As meninas do apartamento do Vygotsky, Adri, Fabi e Kaká, pela convivência, conversas pela madrugada e pelas experiências culinárias, em especial a Héllen, por e estar sempre presente na minha vida.

A Carline, pelas discussões filosóficas e por ler e fichar os artigos do Honneth comigo, pelo Skype.

As eternas amigas Carol, Pamela, Roby, Maria Elizangela, Elis, Joseane, Paula, Dani e Simone pelo incentivo e simplesmente por fazerem parte da minha vida.

As amigas Mariana, Leandra e Roberta por alegrarem a minha vida e demonstrarem empatia com as restrições da vida acadêmica.

Ao Marcelo Cordeiro, que acompanha a minha trajetória acadêmica desde sempre, sempre me apoiando e ajudando a colocar vírgulas nos meus textos.

Ao André Michel, que desde o tempo que trabalhamos juntos sempre foi um amigo presente, que me acompanha e me incentiva sempre.

A Adriana por fazer parte da minha trajetória desde antes do mestrado, sempre generosa e disposta a me ajudar.

Aos amigos virtuais, Sérgio Lima (@ticseducacao) e Eloisa Paula (@eloisapaula), que entre uma postagem e outra, não deixam eu me sentir sozinha na rede.

A Carla, a melhor professora de inglês que alguém pode ter, sem ela não teria conseguido passar na prova de proficiência.

Aos estudantes do Curso de Pedagogia EAD/UAB/UFSM, por lutarem por uma vida melhor através da educação, em especial aos sujeitos dessa pesquisa, pela generosidade em partilhar suas experiências de vida.

A Carmen e a Camila, pela maravilhosa experiência de Docência Virtual Compartilhada.

A todos os outros amigos que não foram nomeados aqui, mas que em algum momento colaboraram com essa pesquisa.

Por fim, sou grata também às pessoas que atravessam a minha caminhada nesse período e que não entram na lista de amigos, mas que de alguma forma contribuíram para a minha formação, afinal não é somente de boas experiências que nos constituímos.

Causa Mortis.

Overdose por elogios virtuais

*Provocada pela: Falsificação de momentos
felizes para um flash, enquanto a alma
definhava na solidão.*

@zackmagiei

Resumo

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. **Relações sociais de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual na formação de professores a distância**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

Esta pesquisa tem como objetivo a interpretação das relações sociais de reconhecimento intersubjetivo, valendo-se de espaços virtuais, especificamente em um curso de formação de professores, na modalidade de Educação a Distância (EAD), no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A base teórica que guia a investigação está na luta pelo reconhecimento, proposta pelo filósofo alemão Axel Honneth. Para confrontar a fundamentação teórica, houve um trabalho empírico, cujo *locus* foi o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, tendo como público os estudantes do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no âmbito da UAB. A coleta de dados para base empírica decorreu de Entrevista Semiestruturada *On-line* com os estudantes do referido curso e de uma Autoetnografia Virtual. A organização dos dados para análise contou com o apoio do Software NVivo. A interpretação do corpus ocorreu por meio da Análise Textual Discursiva. Como resultados e discussões das análises dos dados, pode-se inferir que a internet enquanto artefato cultural de reconhecimento oferece recursos de interação que podem tanto reforçar padrões culturais antigos, quanto compor novos arranjos de relações sociais. O espaço virtual da internet configura um lugar de reconhecimento no curso pesquisado. Os sujeitos apresentam traços das três esferas de reconhecimento intersubjetivo, o amor, o direito e a estima social. Elas funcionam de forma entrelaçada, bem como vivências de reificação e sintomas de patologias sociais. Os estudantes demonstraram a partir das entrevistas uma trajetória de luta por um projeto de bem viver, no qual ser aluno da EAD numa universidade pública caracteriza-se como uma conquista. Ao ocuparem o espaço virtual do curso, eles passam por período de adaptação, de aprendizagem dessa nova forma de comunicar. Dessa maneira, estabelecem relações práticas de autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Nesse sentido, entende-se que o virtual apresenta especificidades na forma de relacionamento dos sujeitos que diferem da vida presencial, com potencial para qualificar os espaços de formação de professores, mas também, pode apresentar uma comunicação superficial e com falhas. Tais variações ocorrem na percepção dos estudantes pela ausência da presença física do outro e a superficialidade dos discursos dos professores e tutores. Contudo, acredita-se que o virtual e o presencial complementam-se. Por fim, o Reconhecimento Intersubjetivo Virtual é constituído com base em um movimento espiral de aprendizagem dos elementos necessários para a comunicação e luta por reconhecimento, que se dá no entrelaçamento dos espaços *on-line* e *off-line* do mundo da vida.

Palavras-chave: Axel Honneth, Teoria do Reconhecimento, Educação a Distância, Formação de Professores, Reconhecimento Intersubjetivo Virtual.

Abstract

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. **Social Relations of Virtual Intersubjective Recognition in distance teachers training.** Thesis (Doctorate in Education) – Program of Graduate Studies in Education, Federal University of Pelotas, 2016.

This research aims the interpretation of the social relations of intersubjective recognition, making use of virtual spaces, specifically in a course of teacher training, in the form of distance education (DE), under the system of the Open University of Brazil (OUB). The theoretical basis of the research guide is in the struggle for recognition, proposed by the German philosopher Axel Honneth. To confront the theoretical foundation, there was an empirical work, whose locus was the virtual learning environment Moodle, having as public the students of Distance Pedagogy Course from Federal University of Santa Maria (UFSM), under OUB. Data collection for empirical basis held online semi-structured interviews with students of that course and a Virtual Auto ethnography. The organization of data for analysis had the support of Software Nvivo. The interpretation of the corpus occurred through the Discourse Textual Analysis. As a result of discussions and analyzes of the data, it could be inferred that the internet as a cultural artifact recognition, offers interaction features that can enhance both ancient cultural patterns, as composing new arrangements of social relations. The virtual space of the internet sets up a recognition of the place at the searched course. The subjects have traces of the three inter-subjective recognition spheres, love, law and social esteem. They work in interlaced form, as well as reification of experiences and symptoms of social pathologies. Students demonstrated on the interviews a path of struggle for a good life project, in which being a student of OUB in public universities is characterized as an achievement. To occupy the virtual space, they go through the adaptation period, learning this new way to communicate. Thus, establish practical relations of self-confidence, self respect and self esteem. In this sense, it is understood that the virtual presents specificities in the form of relationship of the subjects that differ from presential life, with the potential to qualify spaces for teacher training, but also may have a superficial communication and failures. Such variations occur in the perception of students by the absence of the physical presence of the other and the shallowness of the speeches of teachers and tutors. However, it is believed that the virtual and presential complement each other. Finally, Virtual intersubjective Recognition is made based on a learning spiral movement of the necessary elements for communication and struggle for recognition which happens on the intertwining of online and off-line spaces in the world of life.

Key words: Axel Honneth, Recognition Theory, Distance Education, Teacher Training, Virtual Intersubjective Recognition.

Sumário

INTRODUÇÃO	15
 CAPÍTULO I	
PERCURSO METODOLÓGICO	21
1.1 Ponto de partida para a pesquisa de doutoramento	25
1.2 Cenário da pesquisa: Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB	31
1.2.1 Sujeitos da pesquisa e seu universo	41
1.3 Coleta de dados e os procedimentos metodológicos	41
1.3.1 Entrevista Semiestruturada <i>On-line</i>	42
1.3.2 Autoetnografia Virtual: narrativa de uma imersão <i>on-line</i>	46
1.4 Procedimento de Análise: o caminho para a interpretação	53
1.5 A experiência com o <i>Software Nvivo</i>	54
 CAPÍTULO II	
TEORIA HONNETHIANA	59
2.1 Honneth como seguidor da Teoria Crítica	61
2.1.2 Teoria e prática na obra de Honneth	66
2.2. Situando o Reconhecimento na teoria honnethiana	67
2.3 Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais	78
2.4 Educação e políticas de reconhecimento	93
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	98
3.1 Aspectos históricos e pedagógicos da EAD	99
3.2 Universidade Aberta do Brasil	111
3.2.3 Ambiente Virtual Moodle	121
3.3 Virtualidade Real	131

CAPÍTULO IV

A ESTRUTURA DAS RELAÇÕES DE RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO

VIRTUAL	135
4.1. O eu em “nós”: quem são os estudantes EAD da universidade pública.....	141
4.1.1 Relações de Gênero e Reconhecimento.....	145
4.1.2 Padrões de reconhecimento das relações interpessoais virtuais	152
4.1.3 Padrões de reconhecimento das relações acadêmicas e profissionais	160
4.2 Narrativa de uma Autoetnografia Virtual.....	172
4.2.1 A escrita <i>on-line</i> e <i>off-line</i>	174
4.2.2 Docência Virtual Compartilhada	176
4.2.3 As possíveis Patologias do Reconhecimento Intersubjetivo Virtual	184
4.3 Dos limites e das possibilidades do Reconhecimento Intersubjetivo Virtual.....	190
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 197
REFERÊNCIAS	204
Apêndices	222

Lista de Figuras

Figura 1 - Desenho da pesquisa	24
Figura 2 - Captura de tela do Google Docs	43
Figura 3 - Ambiente Virtual Moodle da disciplina de Pesquisa em Educação II	45
Figura 4 - Tempo de comprometimento crescente da netnografia	50
Figura 5 - Diário de campo utilizado na Autoetnografia Virtual	52
Figura 6 - Software Nvivo	55
Figura 7 - Criação de nós no Software Nvivo	56
Figura 8 - Consulta por categorias no Software Nvivo	56
Figura 9 - Consulta de pesquisa de texto no Software Nvivo	57
Figura 10 - Cinco gerações de Educação a Distância.....	106
Figura 11 - Estrutura da Resolução CD/FNDE n.º 34.....	110
Figura 12 - Histórico dos projetos de lei para implementação da Universidade Aberta no Brasil.	112
Figura 13 - Configuração da oferta de graduação na modalidade a distância	114
Figura 14 - Manifesto em favor da manutenção do orçamento da UAB.....	120
Figura 15 - Alfabetização e Fluência Digital	122
Figura 16 - Fluência Digital.....	123
Figura 17 - Página inicial do Moodle.org	124
Figura 18:- Mapa conceitual da teoria da transposição didática.....	127
Figura 19 - Nós em cluster por similaridade de palavra	138
Figura 20 - Nós em cluster por similaridade de codificação	138
Figura 21 - Consulta de pesquisa de texto sobre conhecimento.....	161

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Sistema de Gestão do Curso.....	34
Tabela 2 - Atribuições dos bolsistas	37
Tabela 3 - Polos do Curso de Pedagogia a Distância da UFSM	40
Tabela 4 - Variações do uso da Etnografia	47
Tabela 5 - Tempo de inserção <i>on-line</i> para Autoetnografia Virtual.....	52
Tabela 6 - Uso conceitual da categoria reconhecimento.	69
Tabela 7 - Significados da categoria reconhecimento	75
Tabela 8 - Estrutura das relações sociais de reconhecimento.....	81
Tabela 9 - Comparação entre ensino presencial e virtual centrado no docente	102
Tabela 10 - Comparação entre ensino presencial e virtual centrado no aluno	103
Tabela 11 - Comparação entre ensino tradicional presencial e virtual.....	104

[illegible]

O núcleo central da tese se encontra na afirmação que o reconhecimento intersubjetivo não necessita da presença física do outro, na medida em que ele também seja vivenciado em espaços virtuais. Essa afirmativa considera os papéis reconhecidos socialmente e, por isso, já instituídos historicamente nas relações sociais, com base na teoria do reconhecimento. O movimento constitutivo das relações sociais de reconhecimento desencadeadas na virtualidade real, a partir da análise realizada baseando-se do pensamento de Honneth, é nomeado nessa tese como **Reconhecimento Intersubjetivo Virtual**.

O objetivo geral desta tese é interpretar as relações sociais de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual, constituídas a partir do entrelaçamento da virtualidade real e do presencial, especificamente em um curso de formação de professores, na modalidade de ensino a distância, no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil. Desdobra-se em quatro objetivos específicos:

- compreender a estrutura conceitual da teoria do reconhecimento de Axel Honneth;
- caracterizar o espaço virtual, estabelecendo relações com a EAD no âmbito da UAB;
- investigar as relações de reconhecimento intersubjetivo produzidas pelos estudantes do Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB a partir da ocupação do espaço/lugar virtual do curso e suas conexões com outros espaços virtuais e presenciais;
- analisar as possibilidades e limitações da teoria do reconhecimento para uma leitura das relações de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual.

Ao longo do trabalho utiliza-se o termo teoria honnethiana para fazer referência ao pensamento do filósofo alemão Axel Honneth. Esse autor apresenta um projeto descritivo-normativo de uma teoria do reconhecimento para análise da sociedade, reatualizando o pensamento hegeliano, seguindo a proposta da teoria crítica da Escola de Frankfurt.

Parte-se do pressuposto de que os estudantes do Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB lutam por reconhecimento no entrelaçamento do virtual com o presencial. Nesse processo, apresentam padrões de reconhecimento intersubjetivo, embora haja variações conforme a trajetória pessoal e o percurso de formação de cada um dos estudantes entrevistados. O Reconhecimento Intersubjetivo Virtual apresenta uma dinâmica social cuja mediação ocorre através da internet e tem como base os papéis sociais institucionalizados ao longo da história. Esses papéis passam a se modificar com as vivências dos envolvidos tanto no virtual quanto no presencial.

Assim, a internet representa tanto o lugar onde acontece o fenômeno pesquisado, quanto o lugar em que se desenvolve a pesquisa empírica. Nesse estudo considera-se a internet tal como se configura atualmente, enquanto uma representação simbólica, tanto quanto o presencial (CASTELLS, 2005). Em virtude do entendimento de que é possível, ao mesmo tempo, habitar diferentes espaços, busca-se aprender como e onde habitá-los.

De forma muito tímida, a internet passou a ser usada com a ideia de distribuir dados. Logo, passou a ser vista como um espaço sem governantes diretos, que se constituiu com normas e princípios diferentes da vida presencial, moldado pela ocupação rápida e quantitativa de quem o habita. No início, esse lugar, que proporcionava a sensação de liberdade, parecia sem governo. Contudo,

rapidamente foram criadas comunidades em que os sujeitos começaram a desenvolver regras, normas e punições. Em pouco tempo, a internet se transforma em um espaço no qual se criam novos modelos de como se relacionar com o outro, de como perceber o outro e a si mesmo como alguém que ocupa esse lugar e ao mesmo tempo, outros para além desse.

Com base nessas reflexões, surgem questões importantes para pensar no decorrer desta pesquisa: Como acontecem as relações sociais de reconhecimento? É possível um reconhecimento intersubjetivo no espaço virtual? Que espaço contemporâneo é este que se torna um lugar de luta por reconhecimento? As formas de reconhecimento de si e do outro estão modificando-se em virtude deste lugar? Ou as formas de reconhecimento nesse lugar são as mesmas que já conhecemos? De que lugar, então, trata esse trabalho de tese?

O lugar que se pretende pensar nessa tese é o virtual. A intenção é pesquisar como as pessoas reconhecem a si e aos outros como sujeitos tanto deste como de outros espaços sociais que ocupam. É preciso considerar que, muito antes de habitar espaços virtuais, as pessoas se constituem e se movimentam de forma presencial.

Desde o início, o virtual torna-se alvo de muitas pesquisas (CASTELLS, 2005; LEVY, 1999; GUTIERREZ, 2010; SILVA, 2000; MILLER, 2004; SPEROTTO, 2012), instigando-nos a também estudá-lo. Olhando para ele na perspectiva de interpretar as relações sociais de reconhecimento aí estabelecidas. Esse olhar se desenvolve pelo viés da filosofia social, especificamente da teoria de reconhecimento do outro, cunhada pelo filósofo alemão Axel Honneth, que se apresenta como a terceira geração da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

Para analisar os dados empíricos da pesquisa, foram utilizadas noções da teoria do reconhecimento, apresentada de forma sistemática na obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, a partir de um projeto descritivo-normativo das relações sociais de reconhecimento intersubjetivo, organizado valendo-se de três esferas, a saber: amor, direito e solidariedade. Honneth atualizou sua teoria na obra *O direito da liberdade*, contudo, nessa tese detém-se na primeira obra. Como objeto de estudo, analisou-se o movimento constitutivo das relações sociais de reconhecimento intersubjetivo dos estudantes do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Santa Maria, utilizando como método de coleta de dados a realização de entrevistas semiestruturadas *on-*

line e uma Autoetnografia Virtual. A interpretação do *corpus* teve como base a Análise Textual Discursiva (ADT).

Pela necessidade de delimitar o objeto de estudo, foram mobilizadas as noções da teoria honnethiana do reconhecimento como pressuposto teórico para pensar as relações sociais de reconhecimento intersubjetivo entre os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia EAD/UFSM/UAB. Como materialidade de análise, utilizou-se o discurso dos sujeitos sobre os sentidos produzidos ao ocupar o espaço virtual em que acontecem as interações, as aprendizagens no/do virtual, no qual se estabelece o modelo de uma comunidade de pessoas que atravessam um processo de reconhecimento de si, do outro e do mundo. Ao mesmo tempo, os envolvidos constituem-se sujeitos de um processo de formação, que permite como professor/estudante atuarem em outros espaços sociais. Para tanto, realizou-se a coleta de dados em dois momentos: primeiro pela Autoetnografia Virtual e, no segundo momento, por entrevistas semiestruturadas *on-line* no ambiente Moodle. A descrição detalhada do processo de coleta de dados está no Capítulo I, que trata do percurso metodológico.

Entende-se o contexto da Educação a Distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil como parte do virtual. Ele apresenta-se como um horizonte de possibilidades para a busca por reconhecimento intersubjetivo ou ainda uma reificação, valendo-se do entrelaçamento das relações de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual e presencial.

A procura por uma educação formal na EAD, como luta por reconhecimento, nos remete a: “descrever a história das lutas sociais como um processo [...] possível de uma classificação e avaliação dos fenômenos particulares” (HONNETH, 2009a, p. 269). Esse aspecto nos faz pensar no funcionamento das relações de reconhecimento desencadeadas em espaços virtuais de formação de professores a partir da teoria do reconhecimento.

A tese destaca dois aspectos relevantes na escolha da temática da pesquisa e seu percurso teórico: (1) na EAD, a ocupação e o desenvolvimento das práticas pedagógicas em espaços virtuais ainda representam um campo em desenvolvimento no cenário social e acadêmico brasileiro e (2) pela necessidade de aproximar e ampliar o uso das teorias filosóficas para pensar as questões empíricas da educação, buscando uma leitura desfragmentada da educação como parte do mundo da vida.

O trabalho divide-se em quatro capítulos. O “Capítulo I - Percurso Metodológico” apresenta de forma detalhada todos os momentos da pesquisa. Teve-se o cuidado de descrever todos os passos da investigação, relatando inclusive as alternativas que não lograram êxito, durante a escolha do recurso para a coleta de dados. A intenção de preservar e descrever todas as ações visa garantir um protocolo condizente com os encaminhamentos necessários para validação de uma pesquisa científica, bem como colaborar para estudos futuros.

O “Capítulo II - Teoria honnethiana”, no qual se explicita o panorama histórico da construção teórica de Axel Honneth e a definição de seus principais conceitos. A teoria fundada por Honneth vem sofrendo atualizações constantes desde suas primeiras publicações. No entanto, o autor mantém como eixo central a atualização do pensamento hegeliano, tendo dois cuidados: o primeiro é o distanciamento dos traços metafísicos da teoria original; o segundo é o diálogo constante com o pensamento de outros autores.

No “Capítulo III - Educação a Distância”, buscou-se situar a EAD no cenário brasileiro e os parâmetros normativos da UAB. O capítulo é finalizado com a caracterização do Ambiente Virtual Moodle, entendido como parte do virtual, local de comunicação e ligação entre os sujeitos da pesquisa.

O “Capítulo IV – A estrutura das relações de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual” – discorre sobre as análises resultantes desse estudo. Em um primeiro momento, trata-se da apresentação dos sujeitos da pesquisa, seguida da interpretação dos padrões de reconhecimento das relações interpessoais virtuais, acadêmicas e profissionais. Na sequência, apresenta-se a narrativa decorrente de uma Autoetnografia Virtual. Por fim, retoma-se a teoria proposta por Honneth realocando-a para uma leitura da virtualidade real, delineando o termo Reconhecimento Intersubjetivo Virtual.

A pesquisa empírica divide-se em duas partes. A primeira apresenta a análise do *corpus* constituído pelas entrevistas semiestruturadas *on-line* realizada com os estudantes do curso de Pedagogia UFSM/EAD/UAB, utilizando noções da teoria honnethiana para uma interpretação das relações sociais de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual dos estudantes. A segunda destaca a narrativa de Autonetnografia Virtual, que mostra uma análise a partir da inserção da pesquisadora no cenário pesquisado, refletindo sobre a constituição de uma docência virtual compartilhada e de possíveis patologias do virtual.

Ao final, retomam-se os objetivos do trabalho com a finalidade de discutir os limites e possibilidades do uso da teoria honnethiana como aporte teórico que sustente uma investigação científica na área educacional, bem como a constituição de relações sociais de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual.

[illegible]

As ações metodológicas da pesquisa pretendem sustentar a tese proposta no projeto inicial do trabalho, ao afirmar que a dinâmica de reconhecimento intersubjetivo não necessita da presença física do outro, na medida em que ele também seja vivenciado em espaços virtuais. Essa afirmativa considera os papéis sociais já instituídos historicamente nas relações de reconhecimento intersubjetivo, com base na teoria honnethiana.

A dinâmica de reconhecimento estabelecida por meio da internet, a qual ocorre no virtual tem como base os papéis sociais já institucionalizados ao longo da história. Assim como, toma outras formas e variações com as vivências dos envolvidos no entrelaçamento do virtual e do presencial é denominada nessa pesquisa como **Reconhecimento Intersubjetivo Virtual**.

O processo de reconhecimento intersubjetivo dos estudantes do Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB inicia ainda antes do seu percurso formativo, em suas histórias pessoais como sujeitos que percebem no curso de graduação um salto qualitativo na busca de um bem viver. Considerando-se a interpretação das relações sociais de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual, baseado na teoria honnethiana, pode-se afirmar que esses sujeitos apresentam padrões de reconhecimento intersubjetivo que variam conforme a trajetória pessoal e o percurso de formação.

Na sequência, apresenta-se o percurso da pesquisa e a descrição de cada um dos passos desenvolvidos. A cada etapa de investigação, despendeu-se maior esforço no detalhamento dos procedimentos de coleta dos dados para constituição do *corpus*. Essa opção busca não só orientar a compreensão do leitor, mas também contribuir para o desenvolvimento de outros estudos com coleta de dados na internet.

O percurso metodológico dessa tese caracteriza-se como híbrido pelo arranjo dos passos seguidos para efetivação da coleta de dados, considerando que a internet¹ constitui-se como um espaço recente em existência e objeto de pesquisa. As principais ações realizadas no desenvolvimento da pesquisa foram as seguintes:

- ✓ resgate histórico da EAD/UAB e o andamento das políticas públicas que vem organizando a EAD no Brasil;
- ✓ revisão sistemática da fundamentação teórica que versa sobre a teoria honnethiana;
- ✓ solicitação junto à coordenação do Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB para a realização da pesquisa, mediante a apresentação do termo de consentimento;
- ✓ registro dos sentidos e saberes mobilizados ao longo dos quatro anos de pesquisa para a construção da narrativa de uma Autoetnografia Virtual;
- ✓ criação do roteiro para entrevista e realização de uma entrevista piloto para validar o instrumento;
- ✓ testagem dos recursos oferecidos pelo Moodle buscando o que oferece mais fluência para estabelecer um diálogo com os sujeitos da pesquisa. Deste modo, foram testados os seguintes recursos: Diário, Banco de Dados e Wiki. O recurso que apresentou o melhor retorno para a conversação foi o Diário;

¹ Mais informações sobre a história da internet ver: ADACHI, Tomi. Comitê gestor da internet no Brasil (CGI. BR): uma evolução do sistema de informação nacional moldada socialmente. Tese. Universidade de São Paulo, 2011.

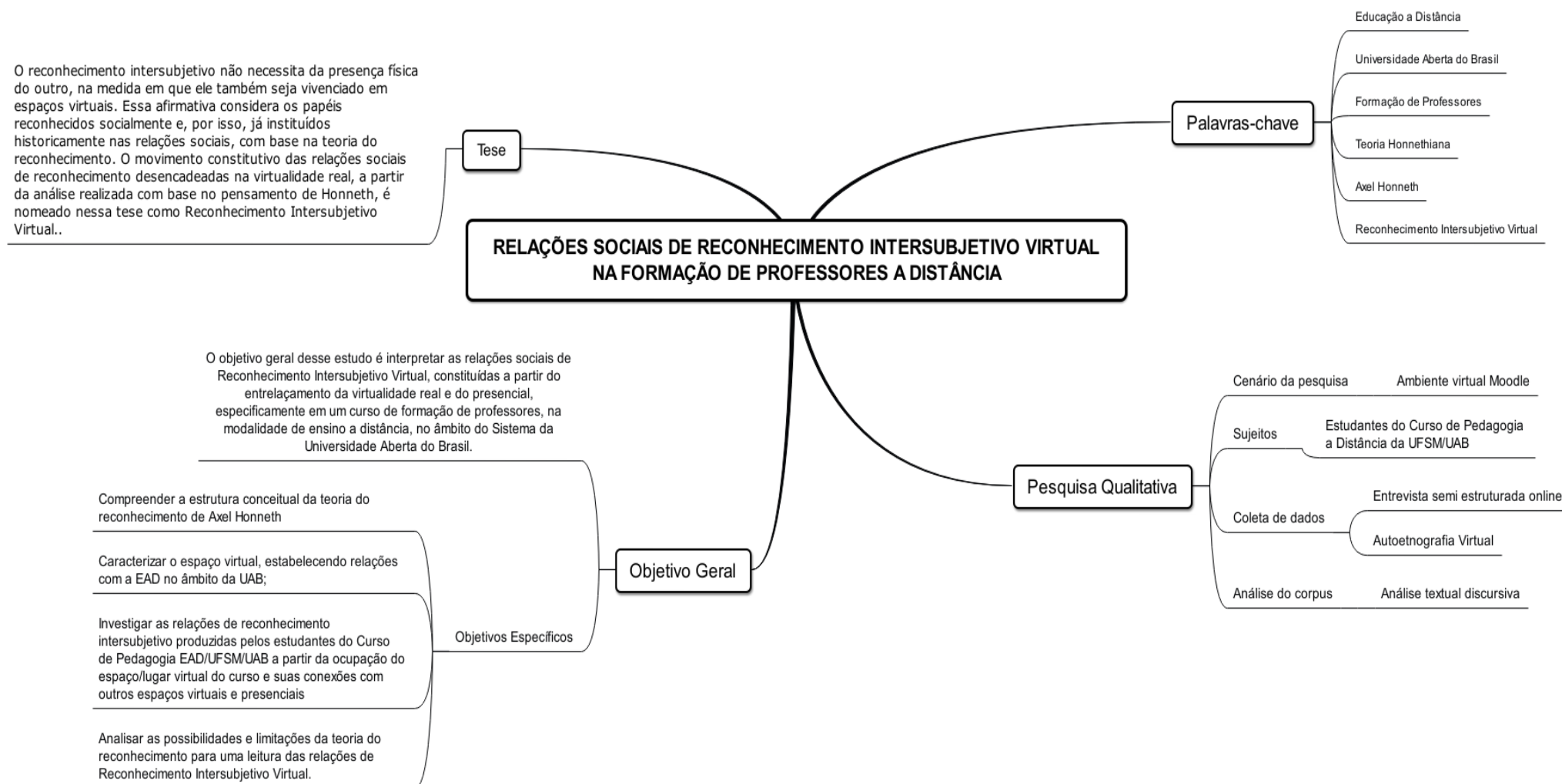
- ✓ organização e planejamento das disciplinas junto aos tutores de cada disciplina, bem como a solicitação para a realização da pesquisa;
- ✓ solicitação dos alunos para a realização de uma entrevista semiestruturadas, realizada por mensagem no Moodle;
- ✓ realização das entrevistas semiestruturadas *on-line*, no período de duas semanas de forma assíncrona, através do recurso “Diário” do Moodle.
- ✓ continuação do diálogo iniciado nas entrevistas, através de mensagem, para aprofundar algumas questões que surgiram na tabulação dos dados;
- ✓ tratamento dos dados coletados nas entrevistas com auxílio do *Software Nvivo*.

A Figura 1 mostra uma visão geral da pesquisa, descrita nos próximos itens do capítulo.

Por fim, destaca-se que em cada início de seção apresenta-se uma nuvem de *tags*², uma das diversas formas de organização e dinamização da linguagem na internet, que “[...] pode ser utilizada para uma rápida visualização das palavras-chave de cada capítulo e a sua incidência no texto. Cada nuvem vai ser diferenciada das demais e retratam exatamente o fio condutor de cada capítulo” (CARVALHO, 2009, p. 43).

² As nuvens foram criadas no site <http://www.wordle.net/>. Destaca-se que a ideia da nuvem de tags foi inspirada na Tese da Professora Ana Beatriz Gomes Carvalho, disponível em <<http://anabeatrizgomes.blogspot.com/p/dissertacao-e-tese.html>>. Acesso em 18 de jun. de 2016.

Figura 1 - Desenho da pesquisa



Fonte: Mapa elaborado pela autora.

1.1 Ponto de partida para a pesquisa de doutoramento

A escolha pela temática dessa pesquisa decorre da minha trajetória acadêmica e profissional, compondo elementos significativos para a produção de sentidos e as escolhas que compõem o percurso investigativo. As construções e desconstruções teórico-prática, da minha vivência enquanto docente e pesquisadora marcam os caminhos aqui descritos. Considerando que “estudar com maior profundidade não é tudo, caso não esteja preparada uma receptividade para o que há de diferente” (GADAMER, 1997, p. 58).

O esforço no desenvolvimento desta tese remete ao registro de alguns fragmentos desta caminhada, pois este estudo é fruto de dúvidas e hipóteses geradas em um percurso de muitos anos. O laboratório de pesquisa se materializa na convivência com estudantes e professores em espaços presenciais e virtuais. Assim como, as vivências e as oportunidades oferecidas *on-line* e *off-line* que por vezes se entrecruzaram. Ao mesmo tempo em que, optar por pesquisar uma temática que atravessa a minha vida, essa escolha tem suas dificuldades. Nesse sentido:

Estar próximo ao objeto não significa, necessariamente, isenção ou compreensão da totalidade que se apresenta sobre um determinado tema. Pelo contrário, em alguns momentos, a necessidade de distanciamento pode até ser bastante dolorosa, mas esse é um dos obstáculos que precisamos superar como pesquisadores (CARVALHO, 2009, p. 212).

Planejar, organizar e desenvolver no formato de uma pesquisa de doutorado, uma temática que atravessa o meu percurso profissional e acadêmico é um desafio. Mais ainda, pesquisar como os sujeitos movimentam-se em espaços virtuais hoje, reflete pesquisar a “história do tempo presente” (RICOER, 2007). O desenvolvimento tecnológico traz mudanças e desafios para o seu tempo. Ao tratar assim as tecnologias desenvolvidas pelo homem, buscou-se evitar sua supervalorização da tecnologia em detrimento ao humano.

Como uma tecnologia do nosso tempo, a internet vem se mostrando um artefato cultural complexo de representações que povoam o nosso imaginário: viagens virtuais, acesso a museus do mundo inteiro, trabalho de qualquer lugar, a

possibilidade de encontrar um amor em cinco minutos. Para definir o que denomina-se de virtual nesta pesquisa, utilizou-se os estudos de Manuel Castells (2005).

Para Castells, a “virtualidade real” é uma representação simbólica capaz promover uma reorganização social, cultural e política. Não existe um distanciamento histórico para descrever/analisar esse fenômeno. Contudo, “[...] a fixação de exigências funcionais para a vida social, e com isso também a sondagem relativa a suas potenciais deformações, necessita sempre da delimitação à autocompreensão atual de uma época histórica” (HONNETH, 2015b, p. 589).

Ao lançar mão do aporte teórico oferecido pelo universo acadêmico, busca-se manter o máximo de neutralidade possível frente aos sentidos produzidos pelo fenômeno pesquisado. Para tanto, essa leitura/interpretação foi baseada no entrelaçamento entre a terceira geração da teoria crítica e os estudos desenvolvidos na área da Educação, especificamente na EAD.

A minha opção pela Educação se consolidou em 2000 no final do Curso Normal. A partir da experiência do estágio supervisionado, pois, durante o curso, ainda não nutria o desejo de ser professora. Ao entrar em contato com a realidade escolar, me deparei com um primeiro ano com 36 crianças e uma professora regente comprometida com seu trabalho que, no primeiro dia, me disse: “Eu amo o meu trabalho e amo os meus alunos. Se você não cuidar deles tão bem como eu, não precisa mais voltar”. Ela me deu todo suporte necessário para viabilizar meu desejo de alfabetizar. Ao concluir o estágio, tinha um forte sentimento: fazer por alguém o que essa professora fez por mim.

Um mês após iniciar a graduação em Pedagogia (2001-2005), na cidade de Santana do Livramento, comecei um estágio extracurricular na Escola Marista Santanense. Após um ano, fui contratada e lá permaneci até que a instituição encerrasse suas atividades, em 2005. Foi uma experiência de cinco anos como professora de informática. Nesse período, procurei aliar as tecnologias (sites, *softwares*, programação, robótica) no desenvolvimento de atividades que contemplassem os processos de ensino e aprendizagem de professores e estudantes da Educação Básica. Esta prática me instigou a produzir a pesquisa de conclusão de curso sobre o uso das tecnologias na Educação, refletindo sobre limites e possibilidades do uso de *softwares* para potencializar as aprendizagens.

Em 2002, tive meu primeiro contato com Educação a Distância (EAD), atuando como responsável pelo teleposto da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) até 2005. Assim, pude acompanhar os primeiros cursos de especialização ofertados nesta modalidade por aquela instituição. Para desempenhar esta função, participei de eventos de formação como palestras, treinamentos e cursos de extensão ofertados pela PUCRS.

No final de 2005, estava formada, com experiência na área da Educação e o desejo de continuar estudando. No entanto, não sabia qual caminho seguir. No início de 2006, mudei para Santa Maria em busca de trabalho e formação. Logo que cheguei, fui contratada como professora de informática, pela Escola Marista Santa Marta (2006-2008), localizada em uma das maiores ocupações organizadas da América Latina³. Essa experiência de três anos desencadeou a necessidade de pensar o espaço da escola como parte de uma sociedade, uma cultura, uma política. Tais aspectos demarcados por um tempo histórico que até então não percebia.

Nessa época, os recursos tecnológicos ainda serviam para potencializar os conteúdos do currículo escolar, mas não se restringiam somente a isso. Foram agregados outros aspectos e desfeitas algumas verdades, quando a realidade da educação daqueles vivem em situação de risco e vulnerabilidade social. Era o começo de uma reflexão entre os acontecimentos e a narração dos acontecimentos dessa história do tempo presente.

Eu passei a trabalhar com aqueles que vivem à margem, na periferia da cidade. Essa vivência foi um desafio! Não pela experiência em si, mas pelos sentidos que produzi e ainda produzo sobre essas vivências. Ao considerar que o próprio espaço de trabalho movimentava questões de pesquisa, o desafio era como retomar os estudos.

Trabalhar durante todo o período da minha graduação foi, sem dúvida, um diferencial em minha formação pessoal e profissional. Não há como negar a importância de estabelecer uma relação direta com o mundo do trabalho. Nesse sentido, "[...] recursos financeiros abrem-nos uma variedade de opções em nossa vida, um espectro amplo de ofertas de trabalho nos permite a realização determinada de nossas habilidades" (HONNETH, 2009c, p. 352).

³ Mais informações ver: <<http://comunidadenovasantamarta.blogspot.com.br/>>. Acesso em 18 de jun de 2016.

Entretanto, só isso não foi suficiente para que pudesse voltar a estudar. A cultura acadêmica de uma universidade pública é diferente de uma instituição particular, na qual praticamente não há investimento em pesquisa e extensão. O entrelaçamento do ensino, pesquisa e extensão são pilares fundamentais para a constituição de um sujeito pesquisador.

Nesse sentido, retomar os estudos implicou na descoberta do espaço da universidade pública, na compreensão dos procedimentos necessários para que pudesse prosseguir na trajetória acadêmica. Essas descobertas fundadas nas relações intersubjetivas com outros sujeitos reforçou a necessidade de autonomia para continuar a busca pela formação.

Autonomia é uma dimensão relacional, intersubjetiva, não uma conquista monológica; aquilo que nos ajuda a adquirir uma tal autonomia resulta de outra matéria que não aquela de que consiste um bem a ser distribuído; ela se compõe de relações vivas de reconhecimento recíproco que são justas na medida em que através delas e dentro delas aprendemos a valorizar reciprocamente nossas necessidades, convicções e habilidades (HONNETH, 2009c, p. 354).

Entre as certezas que me acompanharam até aqui, estava a necessidade de investir na minha formação para trabalhar com adultos e pesquisar tecnologias e Educação. A busca por formação acadêmica representou novos saberes a partir das relações interpessoais.

Nesse sentido, para poder surgir e se desenvolver, a autonomia necessita do reconhecimento recíproco entre sujeitos; nós não a adquirimos sozinhos, através de nós mesmos, mas unicamente na relação com outras pessoas que estejam igualmente dispostas a valorizar-nos da mesma maneira como nós devemos poder valorizá-las (HONNETH, 2009c, p. 354).

Em 2007, eu fui aprovada na seleção para o curso de Especialização em Gestão Educacional na modalidade a distância, no polo de São João do Polêsine. Novamente, passei a ter contato com a EAD, na condição de aluna e com um novo formato de ensino: o Sistema da Universidade Aberta do Brasil. Conclui a especialização, defendendo a monografia intitulada “Gestão Educacional: Discurso e Produção de Sentidos”, sob orientação da Professora Marilu Favarin Marin.

Esse estudo, realizado com a análise do discurso produzido por professores de uma escola pública estadual de Santa Maria, permitiu refletir sobre o

funcionamento das políticas públicas para a Educação Básica. Tais políticas eram consideradas uma conquista da sociedade, funcionando como uma garantia para que direitos e deveres legalizados por nossos representantes, dentro de uma gestão democrática representativa, fossem cumpridos. Contudo, nem sempre as políticas públicas acompanharam as demandas do nosso tempo, que se apresenta cada vez mais mutável e complexo. A comunidade escolar, em sua maioria, elege seus representantes, mas não participa efetivamente das decisões legais, tomando conhecimento do processo percorrido só depois que uma determinada lei passa a fazer parte de sua vida.

Em 2007, eu participei seleção para tutora a distância do Curso de Pedagogia EAD/UAB/UFSM. Comecei a atuar como tutora na primeira oferta do curso em 2008. Agora, os desafios eram outros: aprender a usar um ambiente novo; a mediar os saberes das disciplinas e, o mais intrigante pra mim, a organização pedagógica dessa modalidade de ensino. Havia necessidade de ocupar um lugar sem ter muitos exemplos na memória, pois nos cursos da PUCRS a organização era diferente.

Através da tutoria, vivenciei o desafio de transformar nossa linguagem oral em linguagem escrita, de dialogar sem acompanhar as expressões faciais dos estudantes e, ainda, inverter completamente o modelo da sala de aula presencial. Esse que o professor tem mais tempo de fala e, nem sempre, os estudantes conseguem se expressar. A EAD tornou isso possível: todos podiam falar, até os mais tímidos se sentiam à vontade para participar. Essas vivências deram origem ao meu anteprojeto para a seleção no Mestrado.

Em 2010, ingressei no Curso de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas. A problemática de minha pesquisa teve como foco temático o processo constitutivo das práticas pedagógicas no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Neste processo, fui orientada pela professora Rosane Carneiro Sarturi.

Pesquisar a EAD nos remete a uma história de contradições, com a ausência de muitos nomes próprios e tantos outros protagonistas e coadjuvantes que lutaram por esta modalidade de ensino como possibilidade para a Educação no Brasil. A presença constante de soluções imediatistas não dá conta das suas especificidades

em longo prazo. Ainda assim, é uma história que atravessa os sentidos dos sujeitos nela envolvidos, marcada pela autorrealização e pelo tão sonhado diploma de Ensino Superior, direito de todos e possibilidade de alguns, que conquistam o acesso a um curso superior.

A crescente inserção de diversas tecnologias não garante uma Educação de “qualidade”, novas tecnologias não são sinônimas de novas práticas pedagógicas, as quais superem o cenário participativo que é uma constante na EAD. Se o investimento em recursos tecnológicos não acompanha o investimento nos sujeitos como planejadores e desenvolvedores da EAD, os computadores de última geração continuarão sendo usados de uma forma minimalista, com o mesmo papel das antigas máquinas de escrever.

Ao concluir o Mestrado, permaneceu o desejo de continuar pesquisando EAD por acreditar ser este um cenário, no qual o que movimenta a Educação são sujeitos, e não máquinas. Em virtude desse percurso, surgem questões que resultaram nessa pesquisa de doutoramento. Nesse caminho foram agregados novos elementos e teorias, como o pensamento de Axel Honneth que conheci durante as interlocuções com colegas e professores do curso de Mestrado.

Ao iniciar o estudo da teoria do reconhecimento de Honneth, passei a entender a formação como “[...] uma abertura para o reconhecimento da alteridade, fazendo com que sejamos capazes de dar sentido àquilo que vem de fora de nós, o que significa compreender o outro e o saber cultural” (HERMANN, 2002, p. 102). A partir de então, passei a acreditar em uma filosofia contemporânea que se ocupa com o desenvolvimento de uma “filosofia prática”. Essa perspectiva relaciona-se a “[...] uma temática preocupada com o sentido da própria filosofia e de sua responsabilidade frente às questões cruciais de nosso tempo” (PIZZI, 2012, p. 12). Encontrei a possibilidade de pensar como vem acontecendo o processo de reconhecimento intersubjetivo na formação de professores na EAD à luz da Teoria de Reconhecimento do Outro.

Em 2012, eu iniciei o curso de doutorado; em 2013, após concluir todos os créditos do curso de doutorado, fui aprovada na seleção para professor substituto do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM. Assim, retornei a Santa Maria para trabalhar como substituta nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino. Neste

mesmo período, após uma experiência de quatro anos como tutora a distância, assumi como professora pesquisadora do Curso de Pedagogia EAD/UAB/UFSM.

Mesmo compreendendo que tutores e professores partilham o trabalho docente na EAD, como uma “docência virtual compartilhada”, pois as tarefas são divididas, se entrelaçam e se mesclam. Essa nova dinâmica apresentando-se como um desafio para compreender a constituição da docência em espaços virtuais.

Essa experiência veio mostrar que minha pesquisa sobre EAD ainda não se esgotou. Em alguns momentos, apesar dessa modalidade parecer incorporada ao nosso cotidiano, ela permanece sendo um campo vasto a ser investigado. A docência virtual compartilhada, por ser uma temática contemporânea de pesquisa, apresenta pouco distanciamento histórico para análise dos resultados. Da mesma forma que a docência virtual compartilhada, a EAD no seu entrelaçamento com o ensino presencial e a apropriação das tecnologias nos espaços formais de educação, apresentam-se como temáticas de pesquisa em expansão.

1.2 Cenário da pesquisa: Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB

O Curso de Pedagogia⁴ a Distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)⁵, está sediado na cidade de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul. Essa instituição foi credenciada, para oferecer cursos de Educação a Distância (EAD) através da Portaria MEC/CNE n.º 4208 de 17 de dezembro de 2004. O primeiro curso superior na modalidade a distância da UFSM foi o de Educação Especial, oferecido a partir de 2005.

O Curso de Pedagogia a Distância foi implantado em 2007, com oferta para nove polos no Rio Grande do Sul: Cruz Alta, Faxinal do Soturno, Restinga Seca, Santana do Livramento, São Lourenço do Sul, Sobradinho, Tapejara, Três de Maio e Três Passos. O Projeto Pedagógico do Curso foi adaptado da Pedagogia presencial (criado em 1965, com a reformulação curricular mais recente em 2007): o perfil do

⁴ Mais informações sobre o Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico: <www.ufsm.br/pedagogiaead>. Acesso em 18 de jun. de 2016.

⁵ Universidade Federal de Santa Maria - Campus Universitário - Centro de Educação - Prédio 16 Sala 3149. Site: <<http://w3.ufsm.br/pedagogiaead/>>. Acesso em: 18 de jun. de 2016. E-mail: pedagogiaead@ufsm.br.

profissional, objetivos, matriz curricular, tempo de integralização curricular são os mesmos. Ao considerar que a matriz baseia-se no curso de Pedagogia oferecido na modalidade presencial, há necessidade de rever a proposta pedagógica atual para que se ajuste as demandas específicas da EAD⁶.

As estratégias pedagógicas, a forma de acesso e os recursos humanos e administrativos são diferentes. O processo de implementação baseou-se na proposta do Governo Federal, através do Ministério de Educação - Secretaria de Educação a Distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O objetivo é o de atender à demanda de formação de profissionais habilitados para o exercício do magistério no Estado do Rio Grande do Sul.

Atualmente, a UAB⁷ oferece 703 cursos em 105 instituições, sendo 310 licenciaturas; 64 bacharelados; 11 tecnólogos; 298 cursos de especialização; 10 cursos de aperfeiçoamento; 6 cursos de extensão e 4 cursos de formação pedagógica. O Curso de Pedagogia EAD/UFSM faz parte de um universo de 45 cursos com o mesmo nome ofertado pela UAB em todo território nacional.

Ao contrário do curso presencial que utiliza cem por cento da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o curso de Pedagogia a distância realiza sua seleção por meio de um processo seletivo simplificado (vestibular). O Curso tem duração de quatro anos, distribuídos em oito semestres. Cada semestre oferece, em média, oito disciplinas, articuladas pelo Seminário Integrador. Esse Seminário possui uma proposta específica de integração e práticas, conforme a organização curricular. Segundo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC):

O Núcleo de Estudos Integradores, no Curso de Pedagogia, está estruturado nas disciplinas de Seminário Integrador que irão se desenvolver ao longo dos oito semestres do Curso, sendo estes planejados em função do contexto de discussão das disciplinas que compõem os semestres. As temáticas de articulação serão o foco dos Seminários e estão assim propostas: Seminário I Introdução a Pedagogia: Tempos e Espaços; Seminário II Introdução a Pedagogia: Pesquisa em Educação; Seminário III Contextos e Organização Escolar; Seminário IV Saberes e Fazeres na Educação Infantil; Seminário V Saberes e fazeres nas diferentes Modalidades Educativas; Seminário VI Pesquisa e Educação; Seminário VII Saberes e Fazeres nos Anos Iniciais; Seminário VIII Memórias de Formação (PPC, 2007, s/p.).

⁶ Atualmente o Currículo do Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB está sendo analisado, para uma futura reestruturação, pelo NDE com suporte do grupo de pesquisa INTERFACE.

⁷ Consulta realizada no site da UAB. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/cursos>>. Acesso em 18 de jun. de 2016.

O desafio dos Seminários Integradores não é somente ser uma disciplina que deve cumprir um conteúdo preestabelecido, mas incluir e ampliar os conteúdos desenvolvidos pelos componentes curriculares de cada semestre, no qual os alunos sejam capazes de reconhecer o sentido do que estão estudando. Nesse sentido:

As propostas de ação conjunta previstas nos Seminários Integradores articularão a prática educativa do semestre e do Curso através do desenvolvimento de disciplinas articuladoras que estão explicitadas na matriz curricular e definidas conceitualmente nas estratégias pedagógicas. Essa modalidade articulada de trabalho visa romper a superposição de conteúdos e propõe uma articulação interdisciplinar para a realização das atividades de práticas educativas previstas para a realização do curso (PPC, 2007, s/p.).

Conforme o Projeto Pedagógico, no final do Curso o aluno estará apto a “[...] atuar nas funções de magistério da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e etapas iniciais de Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos [...]” (PPC, 2007, s/p.). O perfil do egresso ainda descreve que:

Este profissional precisará desenvolver saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não-escolares. Deverá ser capaz de criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a construção de materiais didáticos apropriados às realidades nas quais estiver inserido. Também se faz necessário que esse profissional assuma uma postura política e ética, que estimule a construção do conhecimento, possibilitando aos seus futuros alunos condições de aprendizagem. O perfil pedagógico do egresso do Curso de Pedagogia, modalidade a distância, da UFSM é a de um pesquisador de sua prática pedagógica que pode ser desenvolvida em vários âmbitos da Educação Básica e dos espaços escolares e não-escolares (PPC, 2007, s/p.).

Para dar conta dessa formação, a carga horária do Curso totaliza 3480 horas compostas por: 3210 horas de disciplinas obrigatórias; 120 horas de disciplinas complementares de graduação e 150 horas de atividades complementares de graduação (PPC, 2007, s/p.). O PPC do Curso apresenta um item para as normas de estágio, descrevendo os passos necessários para que cumpra o previsto na legislação. Nesse sentido:

Os Estágios Supervisionados do Curso de Pedagogia, modalidade EAD, da UFSM, tem uma carga horária de 300h, sendo 150h na Educação Infantil e 150h nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou EJA. O objetivo é que o

estudante possa atuar nestes espaços educacionais de acordo com as habilidades e competências necessárias para assumir, na plenitude, as atribuições de um pedagogo. Dentre as atividades que compõem a carga horária dos estágios podem ser incluídos: planejamento, pesquisa, orientação, regência, atendimento a alunos, pais e profissionais da Escola, participação em reuniões e ou atividades da Escola, desenvolvimento de projetos, avaliação, organização e sistematização de informações, produção de materiais, enfim, toda e qualquer atividade que caracterize a atuação docente (PPC, 2007, s/p.).

Ao fim do Curso, o estudante precisa realizar um trabalho monográfico como requisito para a conclusão. A pesquisa é feita no formato de um artigo, apresentado publicamente no final do semestre. O trabalho é avaliado por uma comissão de dois professores, o orientador da pesquisa e um professor convidado.

O TCC do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância será um trabalho escrito, com a orientação de um professor da UFSM, que atue ou tenha atuado no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, que terá como objetivo:- Realizar uma produção escrita em forma de artigo monográfico sendo resultado de uma pesquisa que envolve a análise de práticas pedagógicas realizadas nos estágios curriculares do curso ou de dados coletados através de observação, entrevista ou questionário sempre relacionada a algum tipo de prática que envolve o contexto escolar (PPC, 2007, s/p.).

Toda organização pedagógica do curso é realizada por um trabalho em equipe. O PPC apresenta a organização do sistema de gestão do Curso, de acordo com o documento, é organizado conforme o quadro a seguir:

Tabela 1 - Sistema de Gestão do Curso

Sistema de Gestão do Curso	
Colegiado	O colegiado do Curso é composto por: coordenador do Curso, coordenador de tutoria, cinco professores do Curso, dois tutores e, na medida do possível, um representante discente. Ao colegiado, compete deliberar a respeito das demandas administrativas e pedagógicas do andamento e implementação do PPC, conforme diretrizes da UFSM.
Coordenador do Curso	<ul style="list-style-type: none"> ✓O coordenador é indicado pelo Colegiado do Curso e aprovado pela Direção da Unidade de Ensino, cabendo a este: ✓presidir o Colegiado do Curso;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas do curso; ✓ coordenar e gerenciar a implementação do curso nos polos; ✓ acompanhar, em articulação com o coordenador de tutoria, a seleção e avaliação dos tutores do curso; ✓ participar das atividades de capacitação e de atualização desenvolvidas na Instituição de Ensino; ✓ participar dos grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia, elaboração de materiais didáticos para a modalidade a distância e sistema de avaliação do aluno; ✓ realizar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso; ✓ participar dos fóruns virtuais e presenciais da área de atuação; ✓ realizar, em conjunto com o coordenador UAB, o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de alunos; ✓ acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso; ✓ verificar <i>in loco</i> o bom andamento dos cursos; ✓ acompanhar e supervisionar as atividades: dos tutores, dos professores, do coordenador de tutoria e dos coordenadores de polo.
Coordenador de Tutoria	<p>O Coordenador de Tutoria é indicado pelo Colegiado do Curso e aprovado pela Direção da Unidade de Ensino, sendo de sua responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ participar do Colegiado de Curso; ✓ acompanhar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador do curso; ✓ acompanhar as atividades acadêmicas do curso; ✓ estabelecer a interlocução entre o Coordenador de Curso e os docentes e tutores; ✓ participar das atividades de capacitação e atualização; ✓ verificar <i>"in loco"</i> o bom andamento do curso; ✓ acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores.
Professor Pesquisador	<ul style="list-style-type: none"> ✓ responsável pelas atividades de docência das disciplinas curriculares do curso; ✓ participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na instituição de ensino; ✓ coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação; ✓ desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso; ✓ apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina; ✓ desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno; ✓ desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância.
	Os tutores são responsáveis por:

Tutores	<ul style="list-style-type: none"> ✓mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; ✓acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; ✓apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; ✓estabelecer contato permanente com os alunos e mediar às atividades discentes; ✓colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; ✓participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino; ✓participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; ✓elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria. ✓o tutor presencial atuará no polo da EAD, para tanto precisa residir onde o curso é ofertado.
---------	---

Fonte: Elabora com base no PPC (2007).

O sistema de tutoria do curso segue a normativa da UAB, ou seja de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, atuando em conjunto com o professor na disciplina. Na justificativa do PPC, descreve-se a atuação do tutor e seu trabalho integrado com as práticas pedagógicas planejadas e executadas pelos professores. De acordo com o PPC:

O tutor possui a função de assessorar e auxiliar o professor/formador, acompanhar os alunos e orientá-los em suas atividades, seja no que diz respeito ao conteúdo das disciplinas, a assuntos relacionados à organização e administração do curso ou a problemas de ordem pessoal ou emocional, orientando os professores/alunos no sentido de buscar as soluções cabíveis em cada caso. Também é tarefa da tutoria promover o trabalho colaborativo e cooperativo entre professor/pesquisador, professor/formador e professor/aluno, estimulando o estudo em grupo e motivando-os durante o curso para evitar a evasão escolar. Tanto a definição quanto a orientação na execução de tais funções estão intimamente relacionados com a concepção de educação a distância e atende os objetivos e finalidades a que se propõe o curso. Isso significa que também se deve levar em conta o perfil, o nível do curso e o público-alvo a ser atingido. Esses aspectos influenciarão diretamente na metodologia adotada e na forma de atuação e definição do papel do tutor (PPC, 2007, s/p.).

Em sua estrutura, a UAB prevê as seguintes funções: tutor a distância, tutor presencial, professor pesquisador e professor conteudista. O PPC do Curso de Pedagogia não prevê esta última função, contudo o material didático das disciplinas

do curso foram elaborados pelos próprios pesquisadores do curso. A diferença das atribuições é descrita na resolução CD/FNDE n.º 8/2010, que pode ser visualizada na Tabela 2.

Tabela 2 - Atribuições dos bolsistas

Professor Pesquisador	Professor Pesquisador Conteudista	Tutor
<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação; - participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso; - participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia na modalidade a distância; - participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na instituição de ensino; - coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação; - desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso; - apresentar ao coordenador de curso, ao 	<ul style="list-style-type: none"> - elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado; - adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância - realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; - adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias; - participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na instituição de ensino; - participar de grupo de trabalho para focar a produção de materiais didáticos para a modalidade a distância. - desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos 	<ul style="list-style-type: none"> - mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; - acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; - apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; - manter regularidade de acesso ao ava e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas; - estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; - colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; - participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino; - elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos

<p>final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno; - desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância; - elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à Diretoria de Educação a Distância (DED) DA Capes, ou quando solicitado. 	<p>na modalidade a distância;</p> <ul style="list-style-type: none"> - elaborar relatórios semestrais no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado. 	<p>alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;</p> <ul style="list-style-type: none"> - participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; - apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos anexos da Resolução CD/FNDE n.º 8/2010 (BRASIL, 2010b).

Essa Resolução trata ainda das atribuições do profissional que pode ser selecionado para atuar como tutor no âmbito da UAB, como descrito a seguir:

VI - Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos (BRASIL, 2010b, s/p.).

Em vista do exposto, ressalta-se que os tutores do Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB têm sua formação de nível superior em Pedagogia ou outra Licenciatura, garantindo assim sua experiência como docentes antes de exercerem a função de tutor. A relação entre o entrelaçamento das práticas pedagógicas de professores e tutores é discutida nesse trabalho no Capítulo IV – 4.2.2 Docência Virtual Compartilhada.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais já especificados acontece, na maior parte do tempo, mediadas pelo ambiente virtual do Curso, previstas no PCC:

A maioria das atividades de formação serão desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem, na plataforma proposta pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da UFSM. O ambiente virtual de aprendizagem consta de organizadores, funcionalidades e atividades, tais como: fórum de discussão, portfólio, chat ou bate-papo, biblioteca, agenda, dentre outros disponíveis na plataforma. Também, serão utilizadas outras linguagens e mídias como: Programas de áudio, CD-ROM, filmes em Vídeo, DVD, web aulas, cadernos didáticos (em formato digital) e vídeoconferência (PPC, 2007, s/p.).

Tendo em vista essas estratégias pedagógicas, o PPC considera a singularidade de um processo de ensino e aprendizagem a distância: “[...]em que o estudante se encontra fisicamente distante do professor e de seus colegas, são necessárias alternativas que promovam maior interatividade entre os sujeitos envolvidos neste processo” (PPC, 2007, s/p.). O ambiente virtual do Curso é descrito de forma detalhada nesse trabalho no Capítulo III - 2.4.3 Ambiente Virtual Moodle.

O processo de seleção dos estudantes é organizado considerando a demanda existente na região e a necessidade justificada pelas Secretarias de Educação dos municípios sedes dos polos participantes da UAB. Até o segundo semestre de 2016, já foram realizadas quatro ofertas de ingresso no Curso de Pedagogia EAD/UFSM, nos seguintes anos: 2008, 2009, 2010, 2012, 2013 e 2014. No final de 2011, formou-se a primeira turma de cento e sessenta e cinco pedagogas (os). Atualmente, o Curso tem quatrocentos e noventa e sete estudantes, em nove polos do Rio Grande do Sul, conforme a Tabela 3:

Tabela 3 - Polos do Curso de Pedagogia a Distância da UFSM

Município	UF	Região	Polo
Agudo	RS	Região Sul	AGUDO - CENTRO
Cacequi	RS	Região Sul	CACEQUI - CENTRO
Cruz Alta	RS	Região Sul	CRUZ ALTA - CENTRO
Palmeira das Missões	RS	Região Sul	PALMEIRA DAS MISSOES - VISTA ALEGRE
Restinga Seca	RS	Região Sul	RESTINGA SECA - CENTRO
Sobradinho	RS	Região Sul	SOBRADINHO - VERA CRUZ
Tapejara	RS	Região Sul	TAPEJARA - ZONA RURAL
Três de Maio	RS	Região Sul	TRES DE MAIO - GLORIA
Três Passos	RS	Região Sul	TRÊS PASSOS - ÉRICO VERÍSSIMO

Fonte: Portal da UAB⁸.

Para solicitar a oferta de Pedagogia, os polos da UAB encaminham à coordenação um estudo da demanda da sua região. Dessa Maneira, quando a Capes abre edital para uma nova oferta, o curso indica os polos em que tem interesse em atuar. Como a procura é muito grande, não é possível acolher todas as solicitações. Desde 2010, a coordenação, com o aval do Colegiado do curso, optou por não atender mais do que seis polos por oferta. Busca-se manter a oferta regular do Curso, entretanto o acolhimento da demanda dos municípios é também atrelado ao orçamento destinado ao programa, sofrendo variações conforme o orçamento anual do governo.

Ao fim de 2011, o Curso foi avaliado pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a obtenção do conceito máximo. O grupo de professores que compõe o Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE) trabalha no sentido de atualizar o projeto pedagógico de curso às demandas dos professores e alunos. Após a primeira edição do curso, consideram-se os indicadores de avaliação do INEP e a percepção dos sujeitos envolvidos no processo de formação para esta atualização.

⁸ Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em 26 de julho de 2015.

1.2.1 Sujeitos da pesquisa e seu universo

Os sujeitos participantes da entrevista *on-line* foram estudantes matriculados no Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB, no segundo semestre de 2014, oriundos de dois grupos: uma turma do quarto e outra do sexto semestre do curso. O primeiro grupo era formado por 232 alunos matriculados na disciplina de *Didática*. Ao segundo, pertenciam 175 estudantes matriculados na disciplina de *Pesquisa em Educação II: Bases Epistemológicas da Pesquisa*⁹.

Os estudantes foram convidados a colaborar com a pesquisa através de mensagem enviada via Moodle. Dos 232 estudantes matriculados em *Didática*, 13 responderam a entrevista. Na disciplina de *Pesquisa em Educação II: Bases Epistemológicas da Pesquisa*, 20 alunos, dos 175 matriculados, aceitaram responder a entrevista. Assim, em um universo de 407 alunos matriculados, 33 concordaram em participar da pesquisa e responderam a entrevista *on-line*. Desse universo, foram selecionados doze entrevistas para constituição do *corpus* da pesquisa, seis de cada disciplina.

Para definir as entrevistas a serem analisadas, priorizou-se o seguinte critério: estudantes que não tiveram contato com ambientes virtuais antes de ingressarem no Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB e que ainda não atuavam como professores da Educação Básica.

1.3 Coleta de dados e os procedimentos metodológicos

O procedimento de coleta de dados é híbrido, demarcado pela combinação das técnicas já consolidadas presencialmente, com algumas especificidades que os espaços virtuais demandam. A escolha dos métodos de coleta de dados baseou-se no intuito de apreender a realidade dos estudantes não só pelo seu discurso, mas também pela observação e registro das práticas pedagógicas desenvolvidas no

⁹ Informações retiradas do ambiente Moodle do Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB, nas referidas disciplinas citadas.

espaço virtual do curso. Para tanto, os recursos de coleta foram a Entrevista Semiestruturada *On-line* e a Autoetnografia Virtual.

1.3.1 Entrevista Semiestruturada *On-line*

A coleta de dados para constituição do *corpus* de análise foi desenvolvida através da entrevista semiestruturada. No sentido definido por Triviños, “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa [...], fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

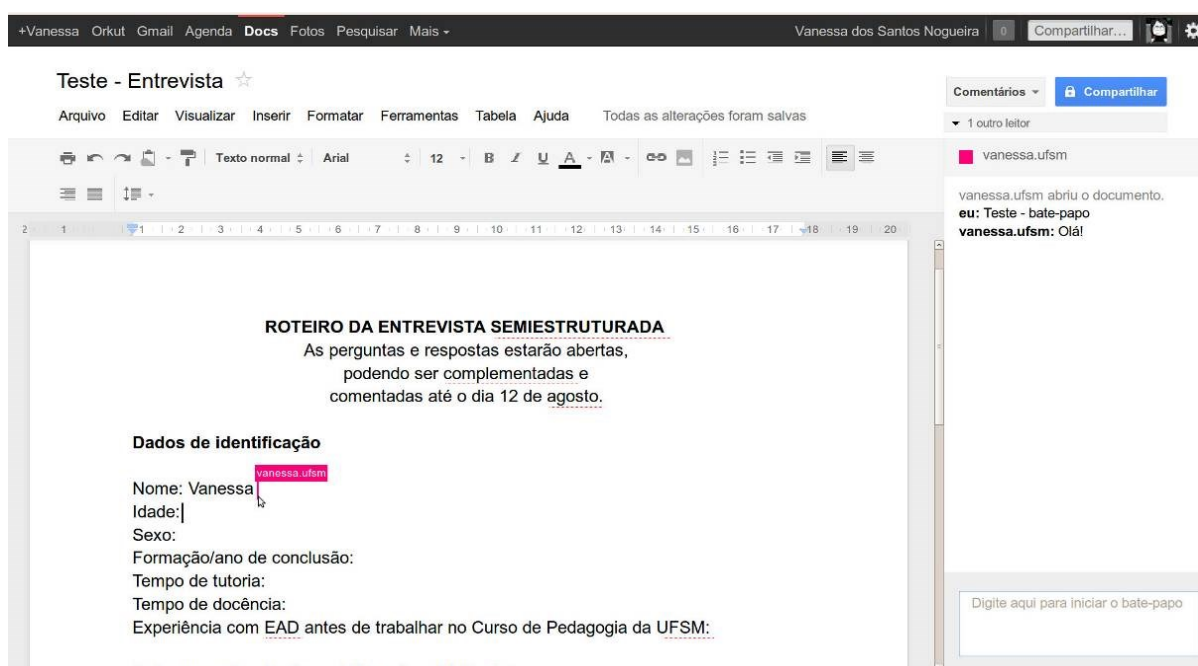
Os tópicos guia para a entrevista foram desenvolvidos após a organização prévia da fundamentação teórica e do período de realização da Autoetnografia Virtual. Esse foi um momento muito fértil, tanto para elaboração de questões complementares a pesquisa, quanto para a busca de respostas para suprir dúvidas ainda existentes.

A opção pelas entrevistas via internet justifica-se, principalmente, por dois motivos: (1) a localização geográfica dos sujeitos de pesquisa; (2) o potencial de comunicação e a fluência digital dos sujeitos. Em relação ao primeiro, foi levado em consideração que os participantes da pesquisa estavam em diferentes lugares. O segundo motivador se deve ao fato de considerar a potencialidade da Comunicação Mediada por Computador (CMC).¹⁰ Assim, a escolha pelas entrevistas *on-line* fundamenta-se à medida que a CMC é a forma de comunicação mais utilizada nos processos de ensino e aprendizagem à distância. Através dela, os sujeitos da pesquisa comunicam-se com seus professores, realizam suas atividades e criam laços afetivos. Por fim, considera-se também que os sujeitos da pesquisa, estudantes da modalidade de Ensino a Distância, possuem fluência digital para utilização desse recurso.

¹⁰ Pode-se dizer que transformar a linguagem oral em linguagem escrita é estabelecer uma interação entre sujeitos separados geograficamente seria uma Comunicação Mediada por Computador (CMC). Uma comunicação que se efetiva de forma interativa na internet pressupõe, como nos mostra Silva: “[...] múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações” (SILVA, 2008, p. 79).

Durante o Mestrado, foi realizado um levantamento de recursos que possibilitou a interlocução entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, caracterizando o instrumento de coleta como entrevista e não como questionário. Na época, optou-se pela utilização do serviço de escrita colaborativa do Google¹¹, chamado *Google Docs*.

Figura 2 - Captura de tela do Google Docs



Fonte: Nogueira (2012).

Para operacionalização do *Google Docs*, criou-se um e-mail específico para a realização da pesquisa, no qual, além dos recursos do *Google Docs*, pode-se utilizar também o *Gtalk*¹². Estes recursos funcionam de forma integrada ao Gmail, permitindo a comunicação síncrona e assíncrona com os sujeitos a fim de esclarecer eventuais dúvidas sobre a elaboração das respostas. Na Figura 1, visualiza-se um exemplo do ambiente em que foram realizadas as entrevistas que culminaram com a escrita da dissertação.

¹¹ Empresa multinacional de serviços *on-line* e *softwares*.

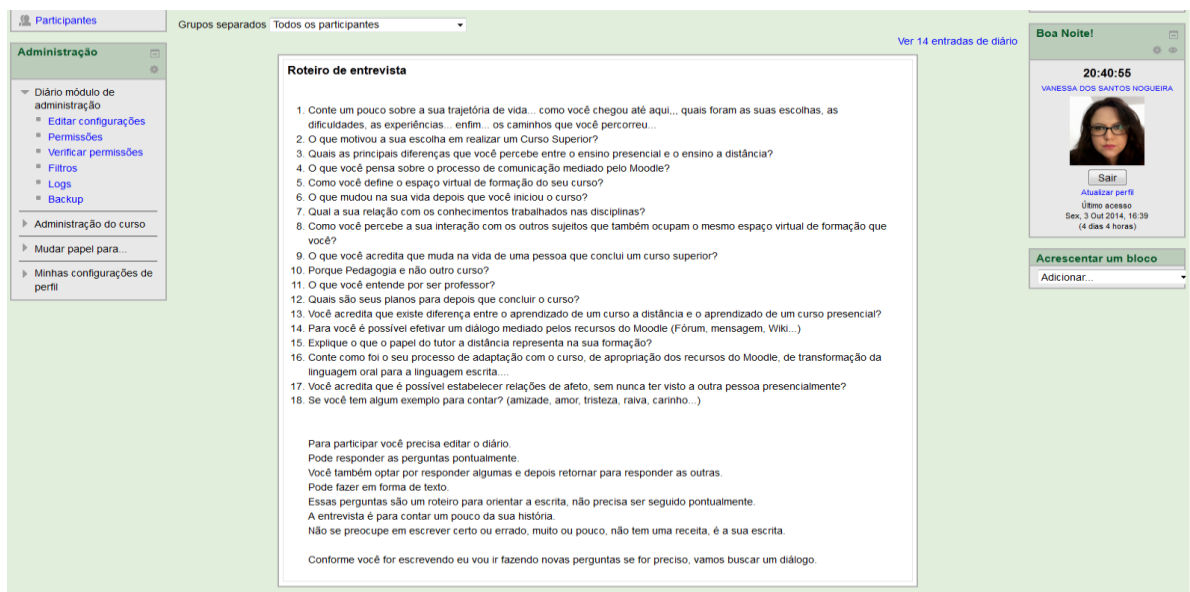
¹² Recurso de bate-papo integrado ao serviço de e-mail do Gmail fornecido pelo Google.

O recurso de escrita colaborativa *Google Docs* permite que mais de uma pessoa possa escrever no mesmo documento. Ele identifica com o cursor cada participante por cores na hora da escrita. Desse modo, na maioria das entrevistas, pode-se acompanhar a escrita dos sujeitos, a elaboração das respostas, o seu ritmo e desenvolvimento. Como é possível identificar na figura 2, o recurso conta também com um bate-papo localizado ao lado direito do documento, permitindo o diálogo entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa durante a entrevista. Para realização das entrevistas, os sujeitos foram contatados por e-mail. Nesse caso, diferente de uma entrevista realizada presencialmente, essa durou três semanas, possibilitando assim uma maior interação com os sujeitos de pesquisa. Dessa maneira, era possível intervir, sempre que necessário, trazendo novos questionamentos para provocar reflexões direcionadas às questões propostas.

Essa experiência durante a pesquisa realizada durante o Mestrado proporcionou a validação de uma coleta de dados pela internet através de uma “Entrevista Semiestruturada *On-line*” (NOGUEIRA, 2012). Além disso, possibilitou um avanço no sentido de aproximar os recursos oferecidos pela tecnologia da internet com as formas de coleta de dados para pesquisas científicas.

Neste estudo, para pesquisar o movimento constitutivo das relações sociais de reconhecimento intersubjetivo dos estudantes do Curso de Pedagogia a Distância, optou-se pela utilização do espaço virtual do Moodle para a realização das entrevistas, o ambiente no qual foram realizadas as entrevistas pode ser visualizado na figura 3. Assim como, busca-se fornecer informações que possam subsidiar estudos futuros e legitimar outra possibilidade de coleta de dados híbrida para a comunidade acadêmica.

Figura 3 - Ambiente Virtual Moodle da disciplina de Pesquisa em Educação II



Fonte: Captura de tela do ambiente Moodle.

Para uma efetiva coleta de dados, realizada através de recursos virtuais, é necessário testar os limites e possibilidades de cada instrumento e seu potencial de comunicação. No caso de recursos que utilizam a internet, uma das dificuldades a ser considerada é a pouca fluência tecnológica dos participantes. No caso desse estudo, esse fator foi eliminado, considerando que os sujeitos estavam familiarizados com diversos recursos tecnológicos no contexto da EAD e já vinham utilizando o Moodle para realizar as atividades do curso.

Uma das características apresentadas pela entrevista face a face é a possibilidade do entrevistador conduzi-la, partindo da observação de gestos e expressões do entrevistado. Contudo, acredita-se na possibilidade de conduzir a entrevista através da comunicação mediada por computador utilizando a linguagem escrita. Como o Moodle oferece uma gama de ferramentas que podem oportunizar a interação entre os participantes, a escolha do recurso a ser utilizados para coleta de dados no ambiente virtual foi feita após a criação dos tópicos guia.

Ao longo da pesquisa, foram realizados *backups* para o registro das entrevistas e da Autoetnografia Virtual. Os dados além de ficarem armazenadas em uma conta na nuvem¹³, foram gravados em CD ROM.

¹³ A nuvem se refere a espaços de armazenamento de arquivos na Internet como o Google Drive.

1.3.2 Autoetnografia Virtual: narrativa de uma imersão *on-line*

A etnografia origina-se a partir das ideias do antropólogo Bronislaw Malinowski que, em 1922, escreveu uma das principais obras da Antropologia moderna: *Os argonautas do pacífico ocidental*, para divulgar sua pesquisa entre os povos do arquipélago de Trobriand, na Nova Guiné. Por meio dessa pesquisa, a etnografia (MALINOWSKI, 1978) surgiu como método de investigação antropológica. Conforme Malinowski:

Na etnografia, o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador; suas fontes de informação são indubitavelmente, extremamente bastante enganosas acessíveis, e mas complexas; também não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos (MALINOWSKI, 1978, p. 18).

O autor definiu três premissas fundamentais para o pesquisador que deseja realizar uma etnografia: (1) precisa ter objetivos científicos e conhecer os fundamentos da pesquisa etnográfica; (2) deve viver entre os nativos que vai pesquisar, acompanhando diariamente sua rotina e (3) deve realizar o registro e a manipulação de suas anotações. Essas três orientações, segundo Malinowski, caracterizam uma pesquisa etnográfica. O registro e interpretação dos dados e vivência *in loco* geram um *corpus* não linear para análise. Diante disso:

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito-estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1989, p. 20).

Desde a sua criação, na própria Antropologia e em outras áreas como Sociologia e Educação, a etnografia vem sofrendo variações, adaptadas em pesquisas *off-line* e *on-line*. A seguir, pode-se visualizar uma breve descrição de algumas dessas variações.

Tabela 4 - Variações do uso da Etnografia

	Definição
Etnografia	O pesquisador participa do contexto investigado por um período determinado, fazendo anotações diárias da observação e vivência e busca um distanciamento ao realizar a análise dos dados.
Autoetnografia	O pesquisador participa do contexto investigado por um período determinado, fazendo anotações diárias da observação e vivência e considera a sua subjetividade, considerando a suas relações interpessoais e produção de sentidos.
Etnografia Virtual ou Netnografia	O pesquisador participa do contexto investigado por um período determinado, fazendo anotações diárias da observação e vivência e busca um distanciamento ao realizar a análise dos dados.
Autoetnografia Virtual	Adaptação da Autoetnografia para espaços virtuais, considerando o virtual como parte do mundo da vida e a intersubjetividade do pesquisador ao analisar a experiência.

Fonte: Elaborado pela autora.

A autoetnografia é compreendida “[...] como narrativa reflexiva que revela com densidade a presença do pesquisador no campo de pesquisa, difere da etnografia pela não necessidade do pesquisador de adentrar a cultura estudada e se tornar parte dela, pois ele já é parte desta cultura” (GUTIERREZ, 2010, p. 11). Nesse sentido:

Existem cinco chaves para a construção da autoetnografia: (1) visibilidade para o si: é o eu do pesquisador se tornando visível no processo, este eu não é separado do ambiente, ele só existe na relação com o outro, é, portanto, o eu conectado com o seu entorno; (2) forte reflexividade: representa a consciência de si e a reciprocidade entre o pesquisador e os outros membros do grupo, o que conduz a uma introspecção guiada pelo desejo de entender ambos; (3) engajamento: em contraste com a pesquisa positivista que assume a necessidade de separação e objetividade, a autoetnografia clama pelo engajamento pessoal como meio para entender e

comunicar uma visão crítica da realidade, de forma que engajamento, negociação e hibridez emergem como temas comuns de uma variedade de textos autoetnográficos; (4) vulnerabilidade: a autoetnografia é mais bem-sucedida quando é evocativa, emocionalmente tocante e quando os leitores são tocados pelas histórias que estão lendo, certamente isto traz algumas vulnerabilidades ao explorar a fraqueza, força, e ambivalências do pesquisador, evocando a abertura de seu coração e mente; (5) rejeição de conclusões: a autoetnografia resiste à finalidade e fechamento das concepções de si e da sociedade, pois é concebida como algo relacional, processual e mutável (MOTTA; BARROS, 2015, p. 1339).

Em outra direção Hine (2004), apresenta uma das variações da etnografia para internet. Essa autora apresenta dez princípios que fundamentam a etnografia virtual: (1) presença constante do pesquisador no campo de estudo; (2) compreensão do espaço virtual como parte da vida dos sujeitos; (3) crescimento das interações mediadas por tecnologia; (4) deslocamento do campo da etnografia para lugares fluidos e imersos de conexões; (5) exame das conexões e limites que existem entre o virtual e o real; (6) o entrelaçamento das interações mediadas pela internet com outras esferas; (7) a parcialidade da etnografia virtual; (8) a convivência com os sujeitos de pesquisa em espaços virtuais como valiosa fonte de informações; (9) as novas tecnologias que facilitam as relações entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa e (10) a etnografia só é virtual no sentido do corpo físico.

Em vista do pensamento de Hine, o primeiro princípio refere-se à presença constante do pesquisador no campo de estudo. Esse acompanhamento permanente na internet permite a interpretação e reinterpretação dos seus usos e a apropriação dos sujeitos.

O segundo princípio trata de compreender o espaço virtual como parte da vida dos sujeitos e não como um lugar separado da rotina presencial. Nesse movimento a internet pode ser vista tanto como cultura e artefato cultural.

O terceiro princípio aborda a questão do crescimento das interações mediadas por tecnologia, considerando esse lugar concreto que permite acessar múltiplos espaços de uma única vez. Nesse novo cenário surge uma nova oportunidade para os estudos etnográficos. Assim, pode-se pensar a etnografia virtual como uma interação mediada com características de fluida, dinâmica e móvel.

Como consequência do anterior, surge o quarto fundamento, que versa sobre o deslocamento do campo da etnografia: das conexões balizadas pelas localidades e limites para lugares fluidos e imersos de conexões.

O quinto princípio explora o curso da etnografia, considerando que a mesma consiste em examinar como se configura as conexões e limites que existem entre o virtual e o real. Contrariando o pensamento da autora, entende-se que o virtual é real, que os limites são entre o presencial e o virtual e que essas duas modalidades coexistem e são reais.

O sexto critério apresenta o deslocamento espacial e temporal e o entrelaçamento das interações mediadas pela internet com outras esferas.

O sétimo ponto destaca que a etnografia virtual é parcial, baseada na descrição de ideias relevantes para a análise.

A oitava premissa destaca a etnografia virtual como uma grande imersão pessoal, com uma interação mediada, enfatizando que a convivência com os sujeitos de pesquisa em espaços virtuais é valiosa fonte de informações. Além disso, ressalta a importância do contato do pesquisador com a tecnologia.

O nono fundamento considera que as novas tecnologias facilitam as relações entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, considerando a superação das diferenças espaciais e temporais.

O décimo e último princípio estabelece que a etnografia só é virtual no sentido do corpo físico. A etnografia virtual se adapta ao propósito de explorar as interações mediadas. Sobre isso, Hine argumenta que:

O etnógrafo não é um simples voyeur ou um observador desengajado, mas é, em certo sentido, um participante compartilhando algumas das preocupações, emoções e compromissos dos sujeitos pesquisados. Essa forma ampliada depende também da interação, em um constante questionamento do que é possuir uma compreensão etnográfica do fenômeno (HINE, 2000, p. 47).¹⁴

Ao pensar o papel do etnógrafo como um participante, resgato¹⁵ a memória do primeiro contato que tive com a etnografia virtual, na condição de sujeito de pesquisa da tese desenvolvida pela professora Suzana Gutierrez, intitulada *Professores Conectados: trabalho e educação nos espaços públicos em rede* (GUTIERREZ, 2010). Essa autora apresenta uma fundamentação consistente acerca da

¹⁴ Texto original: The ethnographer is not a simple voyeur or disengaged observer, but is also to some extent a participant sharing some of the concerns, emotions and commitments of the research subjects. This extended form of experience depends also on interaction, on a constant questioning of what it is to have an ethnographic understanding of a phenomenon.

¹⁵ Neste parágrafo a escrita está em primeira pessoa, considerando tratar-se de uma memória pessoal da autora.

transposição da etnografia para os espaços da internet. Minha vivência como sujeito de pesquisa configurou-se em referência para avançar nos estudos acerca da autoetnografia e da etnografia virtual e seu potencial para subsidiar parte da pesquisa empírica desta tese.

O movimento de inserção e análise crítica da própria experiência on-line, em um movimento de integração da autoetnografia em espaços virtuais também é nomeado de “autonetnografia” (AMARAL, 2009; KOZINETS, 2014). Carvalho (2014) faz referência a Autoetnografia Virtual na área da comunicação, em uma pesquisa com fãs de séries na internet. A transposição da etnografia para espaços *on-line* vem sendo trabalhada por autores como Hine (2000), Wall (2006), Chang (2007), Espinosa (2007), Amaral (2009), Kozinets (2014), entre outros.

Figura 4 - Tempo de comprometimento crescente da netnografia



Fonte: Kozinets (2014, p. 94).

Observando a figura acima, Kozinets apresenta um infográfico referente ao tempo e ao comprometimento do pesquisador na netnografia, ao considerar o movimento de aprendizado e prática do pesquisador, que vai se modificando ao

longo do tempo de inserção. Pontua-se que suas pesquisas sobre netnografia são voltadas para a área de *marketing*.

A bem da verdade, não existem muitos modelos teóricos que sustentem a coleta de dados em espaços virtuais, pois, em sua maioria, as opções são adaptações de pesquisas presenciais. Apesar de recente, já existem algumas experiências e orientações publicadas. Na obra *Métodos de Pesquisa para a Internet* (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2012), as pesquisadoras oferecem algumas opções metodológicas para pesquisa empírica na internet. Dentre as alternativas, apresentam um histórico das adaptações da etnografia para os meios digitais, destacando algumas variações como Etnografia Digital, Webnografia e Ciberantropologia. Mais uma vez, ressalta-se que muitas dessas pesquisas são aplicações mercadológicas (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2012).

A partir desses apontamentos sobre o encaminhamento metodológico da etnografia e suas variações, adotou-se nesta pesquisa o uso do termo Autoetnografia Virtual, considerando os traços da autoetnografia e o cenário virtual, bem como a área de aplicação no campo educacional. Os passos adotados à realização da Autoetnografia Virtual foram: (1) Planejamento e definição das categorias guia. (2) Escolha do recurso para o registro do diário de campo, no caso um *blog* privado. (3) Pré-análise da vivência virtual realizada durante os registros no diário, considerando os referenciais da tese. (4) Reorganização dos marcadores do *blog* a partir de novos elementos. (5) Triagem dos dados coletados. (6) Escrita final baseando-se na triangulação – registros, vivências e referencial teórico.

A atuação como professora pesquisadora possibilitou a inserção *on-line* no cenário da pesquisa através da participação no contexto virtual do Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB. O período total desta imersão foi de dois anos e meio (agosto de 2013 a dezembro de 2015). Apesar do meu trabalho como tutora na Pedagogia EAD/UAB, iniciado em 2008, ter tido grande influência em minha atividade como professora pesquisadora desse mesmo curso, os registros e análises deste tempo não fazem parte da coleta de dados desta pesquisa. O quadro a seguir apresenta o período da imersão *on-line*.

Tabela 5 - Tempo de inserção *on-line* para Autoetnografia Virtual.

Período	Disciplinas ministradas
Segundo semestre de 2013	Sociologia e Educação I Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas a Educação
Primeiro semestre de 2014	Didática
Segundo semestre de 2014	Didática Pesquisa em Educação II : Bases Epistemológicas da Pesquisa
Primeiro semestre de 2015	Contextos Educativos na Infância
Segundo semestre de 2015	Políticas e Gestão Das Modalidades Educativas Seminário Integrador V - Saberes e Fazeres nas Modalidades Educativa

Fonte: Elaborado pela autora

Durante o período de trabalho com essas disciplinas, foi organizado um diário de anotações sobre os sentidos produzidos na/da imersão, objetivando apresentar, por meio de uma narrativa, os saberes e os significados emergentes dessa experiência.

Figura 5 - Diário de campo utilizado na Autoetnografia Virtual



Fonte: Captura de tela do blog utilizado como diário de campo.

A imagem acima mostra a interface do recurso utilizado para o registro do diário de campo da Autoetnografia Virtual. O registro do diário de campo foi realizado em um *blog* privado, com a utilização de marcadores para facilitar a pesquisa pelas temáticas registradas. Algumas autoras, como Gutierrez (2009) e Amaral (2009), utilizaram o *blog* como ferramenta para o registro do diário de campo na etnografia virtual.

Por fim, a experiência da narrativa de uma Autoetnografia Virtual foi realizada por completo a pesquisa empírica, no sentido de dar voz a pesquisadora, enquanto professora virtual.

1.4 Procedimento de Análise: o caminho para a interpretação

A análise do *corpus*, constituído a partir das entrevistas semiestruturadas *on-line*, foi desenvolvida valendo-se da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes (2003). A investigação das questões basilares da pesquisa delineou sentido aos demais procedimentos e instrumentos que foram utilizados nas atividades dinamizadoras do contexto coletivo - uma história narrativa escrita em várias mãos, cujo viés interpretativo foi a ATD (MORAES, 2003). A ATD consiste na unidade dos textos, na categorização das informações e na interpretação, podendo ser compreendida como:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 192).

Ao detalhar a análise textual discursiva, apresenta-se o constructo utilizado por Moraes (2003, p.191-192), delimitando sua organização em quatro etapas subsequentes: desmontagem dos textos ou unitarização; categorização; captação do novo emergente e auto-organização.

A desmontagem dos textos ou unitarização implica na análise minuciosa dos achados, subdividindo-os ou fragmentando-os até chegar a unidades constituintes.

A categorização consiste no estabelecimento de relações, combinações e classificações entre as unidades obtidas na fase anterior para que sejam reunidas em grupos mais complexos denominados categorias de análise.

A captação do novo emergente a partir dos achados do estudo e da combinação com a análise das etapas anteriores torna possível a sistematização do todo. Em virtude disso, é possível que surjam novos fatos, além de produtos de nova combinação de dados. Essa etapa constitui-se em um metatexto, resultante de todo o processo.

Processo de auto-organização ou auto-organizativo, racionalizado e planejado como um sistema de ideias aberto. Esse sistema consiste em novas concepções que poderão surgir. Os resultados finais, fecundos e originais, não podem ser previstos com exatidão pela imprevisibilidade dos próprios dados, bem como, dos limites e possibilidades emergentes ao longo de todo o processo.

O objetivo da ATD tem a finalidade de “[...] aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão” (MORAES, 2003, p. 191). Esse autor afirma que as pesquisas qualitativas voltam-se às análises textuais. Parte de textos preexistentes, como livros ou artigos, ou, como neste estudo, por meio da produção do próprio material de investigação, valendo-se de entrevistas (MORAES, 2003).

1.5 A experiência com o *Software Nvivo*

Após a entrevista realizada no Moodle os dados foram tratados no *Software*¹⁶ *Nvivo*¹⁷, o programa permite a organização dos dados separados por participante e

¹⁶ A primeira opção de *Software* para análise de dados foi *Webqda*, que foi descontinuado.

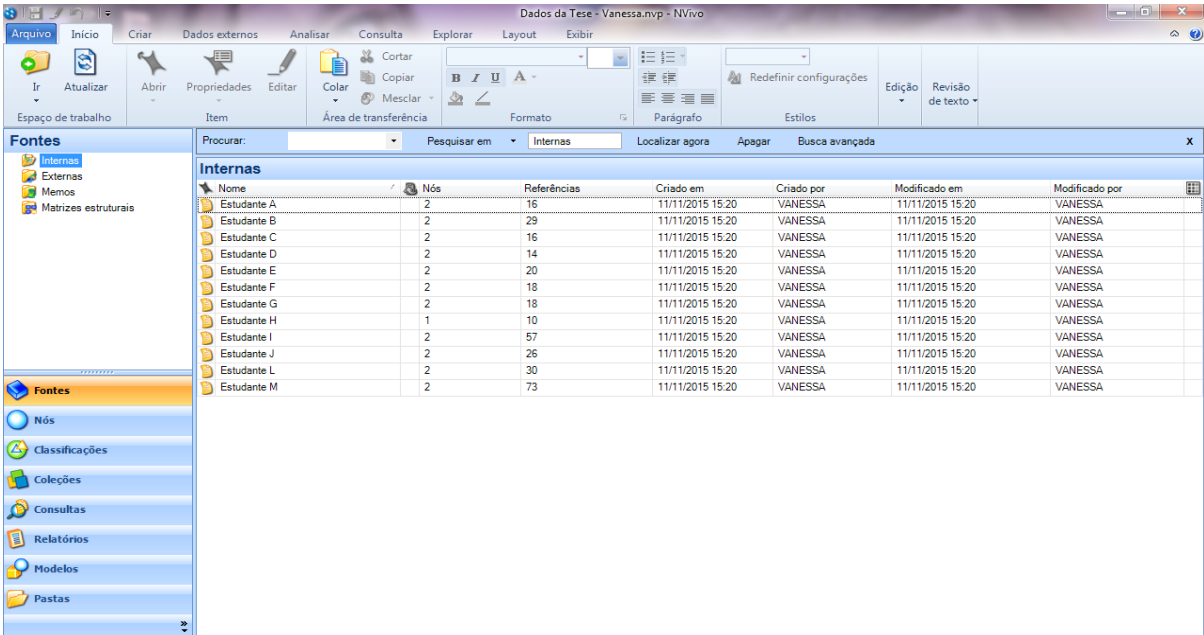
¹⁷ No site da *QSR International* (<<http://www.qsrinternational.com>>) tem mais informações sobre as funcionalidades e as formas de aquisição do *NVivo*. A empresa também oferece uma cópia em demonstração, com validade de um mês com todas as funcionalidades.

ajuda na classificação das categorias e leitura dinâmica dos dados através de gráficos e mapas.

Os softwares de apoio à análise de dados em pesquisas qualitativas surgiram no cenário acadêmico em torno de 1980 e desde então têm sido utilizados nas pesquisas sociais, em especial nos Estados Unidos e na Europa. Nos últimos anos foi possível observar o lançamento de diversos pacotes de software, para diferentes finalidades, com escopo de funcionalidades variando desde a mais simples, como contagem de palavras, até as mais complexas, como a geração de mapas conceituais a partir das informações analisadas (LAGE, 2011. p. 200).

Nessa direção, pode-se afirmar que os *softwares* ajudam na organização dos dados na medida em que oferecem um ambiente dinâmico, intuitivo e com recursos que permitem a separação e o agrupamento dos dados por categoria. Nessa tese, os dados foram inseridos no *software NVivo* manualmente, entrevista por entrevista e nomeados utilizando letras do alfabeto, para facilitar a organização e a leitura. Cada uma das entrevistas caracteriza-se como uma fonte de informações que pode ser pesquisada separadamente ou em conjunto. Na figura 6 é possível visualizar as fontes inseridas no Nvivo.

Figura 6 - Software Nvivo

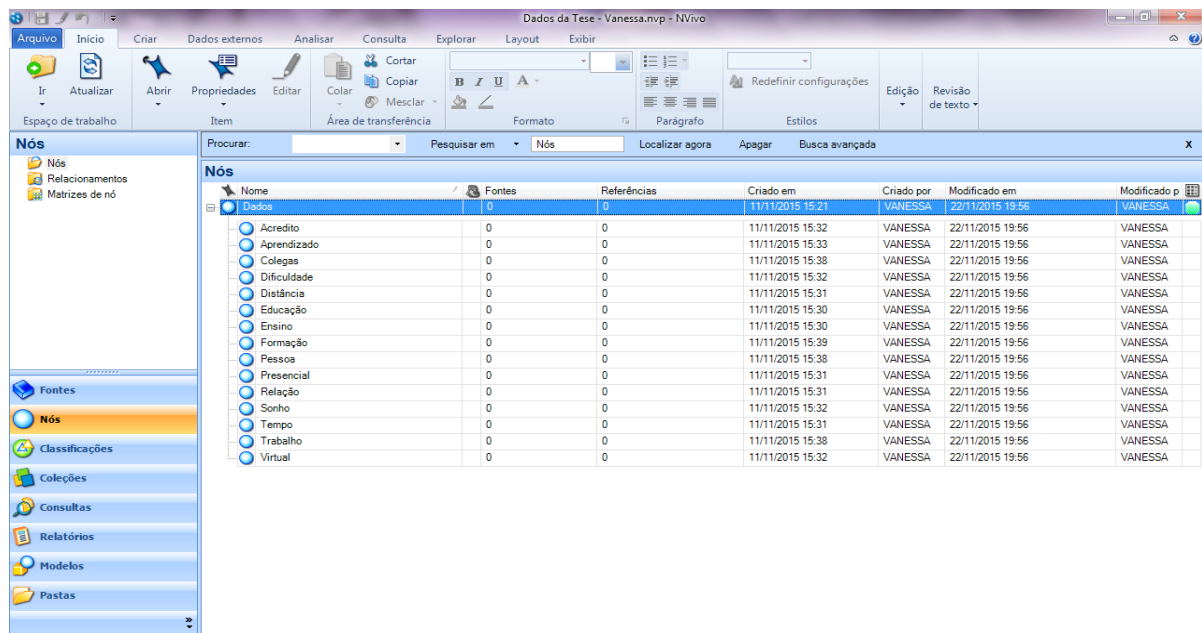


Nome	N	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
Estudante A	2	16	11/11/2015 15:20	VANESSA	11/11/2015 15:20	VANESSA
Estudante B	2	29	11/11/2015 15:20	VANESSA	11/11/2015 15:20	VANESSA
Estudante C	2	16	11/11/2015 15:20	VANESSA	11/11/2015 15:20	VANESSA
Estudante D	2	14	11/11/2015 15:20	VANESSA	11/11/2015 15:20	VANESSA
Estudante E	2	20	11/11/2015 15:20	VANESSA	11/11/2015 15:20	VANESSA
Estudante F	2	18	11/11/2015 15:20	VANESSA	11/11/2015 15:20	VANESSA
Estudante G	2	18	11/11/2015 15:20	VANESSA	11/11/2015 15:20	VANESSA
Estudante H	1	10	11/11/2015 15:20	VANESSA	11/11/2015 15:20	VANESSA
Estudante I	2	57	11/11/2015 15:20	VANESSA	11/11/2015 15:20	VANESSA
Estudante J	2	26	11/11/2015 15:20	VANESSA	11/11/2015 15:20	VANESSA
Estudante L	2	30	11/11/2015 15:20	VANESSA	11/11/2015 15:20	VANESSA
Estudante M	2	73	11/11/2015 15:20	VANESSA	11/11/2015 15:20	VANESSA

Fonte: Captura de tela do Nvivo.

A criação das categorias pode ser feita manualmente ou gerada por recorrência com uma busca em todas as fontes ou em cada uma delas de forma individual, cada categoria corresponde a um nó. Na imagem que segue, pode-se ver um exemplo de uma lista de categorias:

Figura 7 - Criação de nós no Software Nvivo



Fonte: Captura de tela do Nvivo.

Figura 8 - Consulta por categorias no Software Nvivo

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)
muito	5	88	0.86
minha	5	72	0.71
curso	5	68	0.67
sempre	6	62	0.61
pessoas	7	54	0.53
quando	6	34	0.33
ensino	6	33	0.32
tenho	5	33	0.32
fazer	5	29	0.28
relação	7	29	0.28
educação	8	28	0.27
estou	5	28	0.27
porque	6	27	0.26
também	6	27	0.26
acredito	8	26	0.25
distância	9	26	0.25
pessoa	6	26	0.25
colegas	7	24	0.24
pedagogia	9	23	0.23
mesmo	5	22	0.22
presencial	10	22	0.22
professor	9	21	0.21

Fonte: Captura de tela do Nvivo.

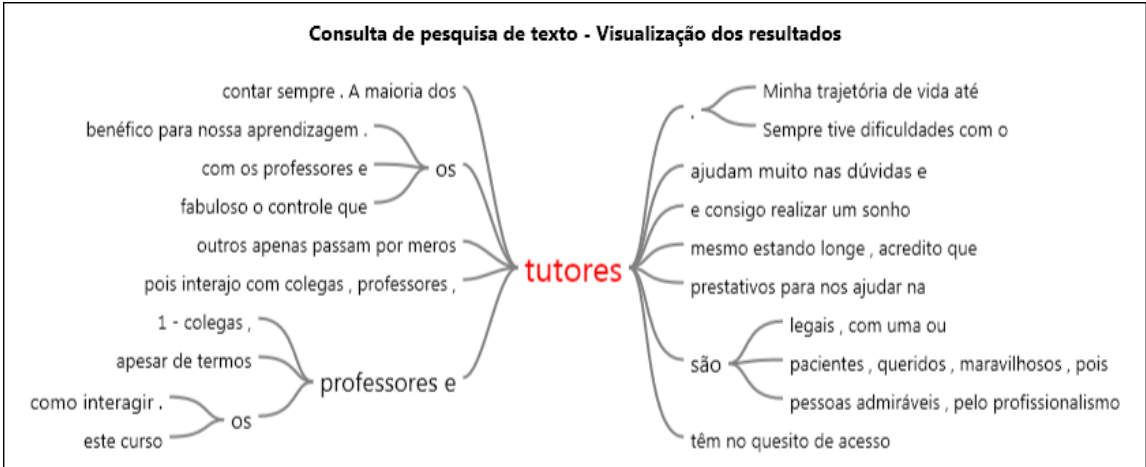
Conforme a figura 8, os nós encontrados por incidência são apresentados mostrando, primeiramente, as recorrências por quantidade e percentual e indicando o número de nós em que elas aparecem. Dessa forma:

No processo de organização dos dados o pesquisador inicia reunindo os textos/áudio/imagens/vídeo em “nós/nodes”, que são organizados em pastas estabelecendo uma hierarquização do projeto. Os “nós” funcionam como variáveis que reúnem informações descritivas do texto, possibilitando a identificação de tendências (ALVES; FIGUEIREDO FILHO; SILVA, 2015, p. 125).

A leitura desses dados pode ser feita a partir dos excertos que contém os nós, com a pesquisa em todo o banco de dados, gerando um bloco para leitura somente das frases que apresenta determinado nó. Tal nó pode ser lido no seu contexto com o recurso de hiperlinks constituído pelo próprio software, oferecendo uma leitura dinâmica e interativa do *corpus*.

Além da leitura textual, o Nvivo permite a criação de árvore de palavras e nuvens de tags estabelecidas por meio da categoria escolhida. “Uma árvore de palavra está intimamente ligada à derivação de uma palavra-chave que o pesquisador selecionou de acordo com o interesse da pesquisa” (ALVES; FIGUEIREDO FILHO; SILVA, 2015, p. 129). Cada árvore de palavras gerada em virtude de um nó/categoria selecionada apresenta as expressões anteriores e posteriores a ela no texto, permitindo a navegação pelo texto completo ao clicar em cada uma delas.

Figura 9 - Consulta de pesquisa de texto no Software Nvivo



Fonte: Captura de tela do Nvivo.

O Nvivo ainda oferece uma gama de recursos para leitura, organização e seleção dos dados. Além disso, ao fim do processo, permite a criação de um relatório de pesquisa com um resumo de todas as atividades e resultados obtidos. Contudo, o uso “[...] de um software de apoio não aumenta nem diminui por si só a qualidade da pesquisa, que está diretamente relacionada à qualidade dos dados e à adequação dos procedimentos metodológicos ao problema a ser investigado” (LAGE, 2011. p. 223). Os pesquisadores citados a seguir destacam que além das vantagens na utilização de um software é preciso considerar que:

Apesar das inúmeras vantagens e facilidades oferecidas pelo programa, o NVivo apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, o processo de introdução e codificação dos dados é demorado. Segundo, mesmo utilizando o software, a maior parte do trabalho é desenvolvida pelo próprio pesquisador e não pelo programa. É importante entender que o NVivo é uma ferramenta que auxilia nas pesquisas, mas não vai resolver todos os problemas (ALVES; FIGUEIREDO FILHO; SILVA, 2015, p. 125).

Nesse contexto, destaca-se que a utilização do software não substitui o exercício de interpretação do pesquisador, mas oferece recursos que qualificam o trabalho de organização dos dados e constituição do *corpus* para análise. Em vista disso, proporciona uma leitura dinâmica que permite ao pesquisador realizar novas conexões e produção de sentidos a partir dos dados coletados.

Por fim, enfatiza-se que esse capítulo descreveu todos os procedimentos metodológicos que viabilizaram esse trabalho de tese. Busca-se, por meio dessa apresentação, facilitar a compreensão do leitor. A seguir, apresenta-se a fundamentação teórica, dividida em dois blocos. O Capítulo II que trata da teoria do reconhecimento e o Capítulo III que apresenta a Educação a Distância. Esses dois capítulos são o suporte teórico para a elaboração das análises.

A partir de sua primeira publicação de amplo destaque - *Crítica do poder* - Honneth tinha como principal objetivo a desconstrução da teoria crítica. Baseando-se na obra seminal *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, o autor passa a construir as fundamentações para sua teoria crítica do reconhecimento social como alternativa para superar o déficit sociológico da teoria crítica.

Para sustentar a sua teoria, o autor apresenta três esferas de reconhecimento intersubjetivo - o amor, o direito e a solidariedade - apoiados em uma reconstrução normativa do pensamento do jovem Hegel. A proposta de luta por reconhecimento de Honneth é desencadeada por experiências negativas que violam a autorrelação prática de cada uma das esferas (autoconfiança, autorrespeito, autoestima). Assim, a base do funcionamento da teoria do reconhecimento é a luta social.

Nas publicações posteriores ao livro *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, Honneth busca responder às críticas a sua teoria, bem como reorganizá-la. No debate com Nancy Fraser em *Redistribuição ou reconhecimento*, Honneth enfatiza a importância da luta como motivação à busca pelo reconhecimento. Além disso, revê o potencial evolutivo presente na primeira esfera de reconhecimento (amor, amizade) que serve como base ao desenvolvimento das outras duas esferas (direito e solidariedade), o qual não é descrito na obra *Luta por reconhecimento*.

Na sua última obra de destaque - *Direito da Liberdade* - Honneth continua utilizando o pensamento hegeliano para estruturar sua teoria, desta vez passando dos escritos do jovem Hegel para a obra *Princípios da Filosofia do Direito*. Em *Direito da Liberdade*, Honneth não nega sua teoria inicial apresentada em *Luta por Reconhecimento*, mas apresenta novos elementos para reorganizar e desenvolver sua teoria crítica da sociedade.

A reorganização das esferas de reconhecimento inclui a economia de mercado e a vontade democrática como realidade da liberdade e desloca o direito para uma possibilidade de liberdade juntamente a liberdade moral. Destaca-se que a sustentação teórica dessa pesquisa ocorre pela obra seminal de Honneth, *Luta por reconhecimento*, contudo não se descarta a utilização de elementos apresentados em *Direito da Liberdade*, para reforçar a tese proposta nessa pesquisa.

Honneth ganha relevância no cenário mundial em diversas áreas do conhecimento, desde a filosofia, passando pelo direito, sociologia, ciência política e, aos poucos, chegando à área educacional. Sua proposta teórica caracteriza-se por uma metodologia descritivo-normativa da sociedade, tendo como eixo basilar o pensamento hegeliano, mas não se limita a ele.

O autor despende esforços nas suas obras para atualizar o pensamento hegeliano em uma perspectiva crítica, buscando sustentação em outros teóricos da

sociologia e da psicologia e no diálogo com outros autores. Esse movimento tem tornado a teoria honnethiana uma proposta que pode ser descrita como interdisciplinar¹⁸.

O encontro da proposta de interpretação das relações sociais de reconhecimento intersubjetivo dos estudantes da EAD com a teoria do reconhecimento proposta por Honneth se sustenta em, pelo menos, dois aspectos centrais: (1) Entende-se a EAD como parte do cenário educacional e seus limites e possibilidades como reflexo da sociedade atual, sua cultura e políticas. (2) A teoria de Honneth, oferece elementos teóricos que sustentam a interpretação da sociedade sem desfragmentação, e mantém vivo os pilares para uma análise crítica sujeita não só a um diagnóstico das relações sociais, como também para uma reflexão propositiva de qualificação da vida em sociedade.

Para situar o pensamento do autor no cenário atual, o capítulo apresenta primeiramente elementos que caracterizam Honneth como seguidor da Teoria Crítica. Após situa-se a categoria do reconhecimento na teoria honnethiana, considerando que essa é uma parte do pensamento do autor que integra outras possibilidades teóricas.

Os fundamentos teóricos que sustentam teoria do reconhecimento são descritos no item do capítulo nomeado, com o mesmo título da obra que sustenta sua teoria, sendo esse, *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Por fim, apresenta-se uma relação entre as políticas de reconhecimento e educação, aproximando a teoria do reconhecimento proposta por Honneth com o cenário da educação brasileira.

2.1 Honneth como seguidor da Teoria Crítica

Axel Honneth (nascido em Essen, 1949) é um filósofo e sociólogo alemão que compõem a terceira geração da Escola de Frankfurt,¹⁹ sendo, desde 2001, o diretor do Instituto de Pesquisa Social. Com o passar do tempo, a Teoria Crítica da Escola

¹⁸ Um exemplo desse movimento pode ser visto em Hernández e Herzog (2015)

¹⁹ Sobre essa temática ver Raulet (2009).

de Frankfurt²⁰ divide-se historicamente em gerações distintas. A primeira geração está diretamente relacionada a Adorno e Horkheimer (1985), os quais se baseiam na Dialética da Ilustração. A segunda geração remete-se a Habermas. A tradição da Teoria Crítica carrega em sua história de pensadores a busca da superação dos déficits sociológicos da teoria marxista.

Para entender a Teoria Crítica com C maiúsculo, faz falta explicar primeiro o conceito de crítica que justifica falar de uma corrente singular. Pouco tem a ver o conceito de crítica da Escola de Frankfurt com a noção cotidiana que se escuta no dia a dia e que significa pouco mais que a auto representação do falante como progressivo. Crítica para os autores do Instituto sempre se refere à intenção que temos comentado a propósito de Marx, é falar sobre uma crítica normativa imanente, uma crítica que descobre no mundo social um elemento de referência para criticar justamente esse mundo atual, um ponto arquimédico para somente desvelar as contradições do existente, como também para preparar sua superação, isto é, apontar mais adiante do que uma sociedade dada (HERNÁNDEZ; HERZOG, 2010, p. 5).²¹

Em relação a isso se pode dizer que, Axel Honneth insere-se nesse movimento histórico da Teoria Crítica, segundo Raulet (2009), o autor é associado à terceira geração da Escola de Frankfurt. Honneth busca aplicar à Teoria Crítica, o mesmo movimento de contraste como seus antecessores, semelhante ao esforço que Habermas fez na busca em detectar os déficits da Teoria Crítica apresentados no pensamento de Horkheimer e Adorno. Habermas propõe, para a dialética do esclarecimento, outro caminho de racionalidade apresentada em duas formas: instrumental e comunicativa (NOBRE, 2009).

Por sua vez, Honneth difere de Habermas, todavia, na medida em que a teoria do reconhecimento não é uma análise da linguagem. Honneth não nega a linguagem, mas não a concebe da mesma forma que Habermas, pois, se baseia também na materialidade das relações sociais. Contudo, considera os fatos empíricos que apresentam as esferas de reconhecimento intersubjetivo,

²⁰ A Teoria Crítica da sociedade surge a partir do pensamento marxista e ganha outras vertentes teóricas ao longo do tempo, destaca-se que a Escola de Frankfurt é uma dessas vertentes teóricas.

²¹ Texto original: Para entender la Teoría Crítica, con el C en mayúscula, hace falta explicar primero el concepto de crítica que justifica hablar de una corriente singular. Poco tiene que ver el concepto de crítica de la Escuela de Fráncfort con la noción ya prácticamente vaciada que se puede escuchar a diario y que significa poco más que la auto representación del hablante como progresivo. Crítica para los autores del Instituto, siempre se refiere al planteamiento que hemos comentado a propósito de Marx, es decir a una crítica normativa imanente, una crítica que descubre en el mundo social un elemento de referencia para criticar justamente a este mundo actual, un punto arquimédico para no sólo desvelar las contradicciones de lo existente, sino también preparar su superación, esto es, apuntar más allá de la sociedad dada.

desencadeadas pelos conflitos sociais (HONNETH, 2011). Sobre isso, Gustavo Pereira argumenta que:

Honneth sustenta que o processo emancipatório, no qual Habermas baseia a perspectiva normativa, dificuldade pode ser percebida como parte das experiências morais cotidianas dos sujeitos envolvidos. Estes sujeitos experimentam um prejuízo de suas experiências morais, não como uma restrição das regras da linguagem, mas enquanto a violação das características da identidade adquiridas através da socialização (PEREIRA, 2013, p. 167).

Essas questões aparecem delineadas nos primeiros escritos de Honneth, em 1977, acompanhado do sociólogo suíço Urs Jaeggi. As publicações tratam do déficit sociológico da teoria crítica e da reconstrução do materialismo histórico histórico (JAEGGI; HONNETH, 1977). Em 1980, Honneth organizou com Urs Jaeggi outra obra sobre materialismo histórico e publicou um livro com Hans Joas sobre a ação social e a natureza humana (JAEGGI; HONNETH, 1980).

A tese de doutorado do autor é intitulada “Foucault y la Teoria Crítica”, desenvolvida entre 1982-1983, no período em que foi bolsista de investigação de Habermas no Instituto Max Plank, em Starnberg. A tese buscou investigar as limitações das teorias defendidas por Adorno, Horkheimer, Habermas e Foucault. O objetivo era de criticar a visão das sociedades contemporâneas como relações de dominação social (HERNÁNDEZ; HERZOG, 2011).

Parte da obra “Crítica del Poder - Fases en la reflexión de una Teoría Crítica de la Sociedad”²² é composta pela tese de doutorado do autor. O livro apresenta nove capítulos, divididos em duas partes: A primeira retoma o pensamento original de Horkheimer, apresentando seu déficit sociológico da “Teoria Crítica e a Teoria da Sociedade” de Adorno. A segunda parte da obra aborda uma releitura sobre o social com base nos estudos de Foucault sobre a teoria do poder e da sociedade. Por fim, aborda o pensamento de Habermas sobre a teoria do agir comunicativo, enquanto corrente teórica que remete a um pensamento que tem como pano de fundo a “Dialética do Esclarecimento” e sua superação (HONNETH, 2009b).

²² Referência da publicação original: HONNETH, Axel. Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1985. Publicação em espanhol: HONNETH, Axel. Crítica del poder. fases en reflexión de una teoría Crítica de la sociedad. Trad. *Germán Cano*. Madrid: Machado Libros, 2009b.

Segundo o próprio autor, em entrevista realizada por Francisco Cortés Rodas no Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt²³ (RODAS, 2009), o objetivo do livro é uma reconstrução da teoria crítica com a inclusão de Foucault, considerando sua contribuição para o pensamento crítico. Honneth destaca também que, na época que escreveu a obra, ainda não tinha claro o funcionamento das motivações morais que sustentam os conflitos sociais, tinha apenas alguns indícios que foram se aclarando em publicações recentes, bem como a retomada do pensamento hegeliano (HONNETH, 2009b).

Em *Crítica do Poder Honneth* que Habermas trocou o modelo da produção/trabalho pelo da compreensão/comunicação. Todavia, para Honneth o modelo do agir comunicativo evidencia a ausência de espaço para se pensar no conflito social e na luta entre os indivíduos socializados. Diante disso, Honneth se propõe a ampliar a teoria de Habermas, no sentido de uma concepção do social, sem desconsiderar as relações de comunicação, apresentando, para tanto, uma luta pelo reconhecimento (HONNETH, 2009a). Desse modo:

Na proposta de renovação da Teoria Crítica, Honneth estabelece, como ponto problemático de Habermas, a conexão entre a existência pré-teórica e a Teoria crítica. Essa conexão, no caso do vínculo com a tradição marxista, podia ser identificada no argumento de que o proletariado havia supostamente desenvolvido um sentimento de injustiça frente ao capitalismo, aspecto inerente ao próprio processo de produção. [...] a origem da crítica de Honneth se encontra na seguinte questão: no caso de Habermas, qual é a experiência empírica que oferece o ponto de apoio para processar a crítica? (PEREIRA, 2013, p. 166).

Essas considerações reafirmam a ideia de que as pessoas interagem segundo a ação comunicativa, cujo cenário interpela expectativas normativas. Quando essa organização normativa é violada, existe um problema de ordem moral. Este movimento acontece dentro das regras de linguagem, assim “Habermas consegue, então igualar o potencial normativo da interação social com as condições linguísticas exigidas para alcançar um entendimento de dominação” (PEREIRA, 2013, p. 167). Para Honneth, a falha na teoria de Habermas é a ausência de experiências morais cotidianas, faltando estudos históricos e sociológicos para interpretar o mundo da vida.

²³ Além da publicação da entrevista transcrita (RODAS, 2009) a filmagem está disponível com legendas em espanhol em: <<https://youtu.be/NdD2OxLnYVc>> (Parte 1) e <https://youtu.be/Vrxj6_QcBPw> (Parte 2).

Em sua tese de livre docência, Honneth desenvolve de forma organizada a sua Teoria de Reconhecimento do Outro (2009a), escrita entre 1984 e 1990 – período que foi assistente de Jürgen Habermas no Instituto de Filosofia Da Universidade de Frankfurt. O texto foi publicado no livro *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*²⁴ (NOBRE, 2009). Nesse livro, o autor busca no pensamento de Hegel,²⁵ especialmente nas obras *Sistema da Eticidade* (1802) e *Fenomenologia do Espírito* (1806), a base teórica para fundar a Teoria do Reconhecimento.

Honneth sugere as formas de reconhecimento como alternativa para as ações orientadas pelo agir comunicativo. Ele refaz a noção de entendimento delineado por Habermas, pois acredita que a ética do discurso não leva em conta a moralidade interna das diferentes relações de reconhecimento. Além do mais, para Honneth, o formalismo habermasiano se esquia das noções de sistema e mundo da vida, sem dar a devida atenção para os conflitos internos do mundo da vida humano (HONNETH, 2011). Nesse sentido, Honneth propõe três esferas do reconhecimento como mecanismo para a integração social, aspecto intrínseco à teoria do reconhecimento.

Destaca-se ainda, mesmo não sendo objeto central da fundamentação teórica que sustenta essa tese, que na obra *O direito da liberdade*²⁶, Honneth faz uma atualização da sua teoria do reconhecimento, deslocando algumas esferas de reconhecimento e reorganizando a estrutura das relações sociais de reconhecimento.²⁷ Honneth continua sustentando sua teoria no pensamento hegeliano, passando dos primeiros escritos de Jena para a obra *Princípios da Filosofia do Direito* de Hegel.

Contudo, cabe ressaltar que se mantém nessa pesquisa o pensamento original do autor, na obra *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. De qualquer modo, realizaram-se, ao longo do trabalho, inserções dessa atualização, quando necessário, para reforçar a busca pela compreensão das

²⁴ Referência da publicação original: HONNETH, Axel. Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1992.

²⁵ Para um melhor entendimento do conceito de reconhecimento em Hegel ver: WICKERT, Tarcísio Alfonso. Hegel e o Reconhecimento. In: UTZ, Konrad; CARVALO, Marly Carvalho Soares (Org.). **A noiva do espírito: natureza em Hegel**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

²⁶ HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2015

²⁷ Para uma melhor compreensão dessas mudanças ver: PINZANI, Alessandro. Das Recht der Freiheit, de Honneth, Axel. **Novos Estudos-CEBRAP**, n. 94, p. 207-237, 2012.

relações de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual, desencadeadas em espaços virtuais institucionalizados de formação de professores no âmbito da UAB.

2.1.2 Teoria e prática na obra de Honneth

Honneth, fiel a tradição da Escola de Frankfurt, e a autores como Adorno e Horkheimer²⁸ se preocupa com a pesquisa social empírica. Em outras palavras, ele acredita que as pretensões teóricas necessitam de uma confrontação empírica. Dessa forma, a interpretação de teor normativo-descritivo das relações sociais de reconhecimento oferecem uma garantia mais segura na análise das relações sociais de reconhecimento.

Nesta tese, descrevem-se algumas dessas pesquisas, em andamento no primeiro semestre de 2016. O objetivo dessa descrição é reforçar a validade das pesquisas empíricas na área da filosofia, por entender que esse movimento de coleta e interpretação de dados transcende a filosofia tradicional e abre novos horizontes para o uso do pensamento filosófico em outras áreas das ciências humanas.

Segundo o site²⁹ do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, que apresenta os dados de Honneth, foram desenvolvidos vários projetos de pesquisa com coleta de dados em conjunto com outros pesquisadores do Instituto de Frankfurt. Atualmente, Honneth tem dois projetos em andamento, sendo eles: (1) *Negociação de Paradoxos Normativos*³⁰ - projeto composto de cinco subprojetos que tem como objetivo contribuir especificamente para a implementação do programa de pesquisa do Instituto de Frankfurt, desenvolvendo constantemente a reflexão sistemática com estudos empíricos. Os subprojetos tratam dos paradoxos normativos históricos, paradoxos de igualdade, paradoxos do bem estar infantil, paradoxos da igualdade, democracia e indústria cultural e os paradoxos das relações entre pais e filhos. (2) *Atores morais no mercado financeiro. Condições de formação, manutenção e*

²⁸ Para mais informações sobre pesquisa empírica no início da Escola de Frankfurt ver Silva e Soares (2007).

²⁹ Disponível em: <http://www.ifs.uni-frankfurt.de/mitarbeiter_in/axel-honneth/>. Acesso em 20 de jan. de 2016.

³⁰ Título original: Verhandlungsformen normativer Paradoxien.

*difusão de normas morais no sector econômico*³¹ - esse projeto de pesquisa tem como base a economia sociológica a partir da premissa que ela é uma esfera de ação organizada por normas e regras que precisam ser interpretados dentro do horizonte de um conjunto de crenças morais. O projeto tem uma pesquisa empírica realizada em um banco que atua nos países da Europa Oriental, África e América Latina, ajudando a apoiar o desenvolvimento econômico local.

Os projetos são desenvolvidos em parceria com outros pesquisadores do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt e contam com a coleta de dados realizada por meio de questionários e entrevistas com famílias e instituições. Esse movimento de pesquisa, com coleta e análise de dados, movimenta a teoria honnethiana, descolando as esferas de reconhecimento propostas inicialmente por Hegel, levando em consideração não só o pensamento filosófico. Honneth garante com essas pesquisas a validação da sua proposta teórica, ao falar da relevância de entender as relações de reconhecimento também a partir da realidade social e dos anseios e aspirações dos indivíduos.

A teoria do reconhecimento proposta por Honneth encontra, ao longo de sua trajetória, contraste com a proposta de outros autores que igualmente movimentam as noções de reconhecimento, seguindo outras vertentes teóricas. A seguir, busca-se situar a categoria reconhecimento sustentada por Honneth e a descrição de algumas diferenciações, quando comparada com outros teóricos.

2.2. Situando o Reconhecimento na teoria honnethiana

Para explicar a questão da categoria reconhecimento e seu funcionamento, nessa pesquisa aborda-se, primeiramente, a questão gramatical da palavra e seus diferentes usos. Pretende-se, também, citar brevemente outros autores que trabalham com essa categoria para então destacar os insumos que sustentam a teoria do reconhecimento elaborada por Honneth e suas contribuições para o desenvolvimento da tese proposta.

³¹ Título original: *Moralische Akteure auf dem Finanzmarkt. Bedingungen der Entstehung, Aufrechterhaltung und Verbreitung moralischer Normen im Wirtschaftssektor*

Antes de apresentar a teoria do reconhecimento de Honneth, destaca-se o funcionamento a importância de detalhar a dinâmica dos usos do termo reconhecimento. Essa retomada não tem a intenção de esgotar suas interpretações, mas oferecer elementos para ampliar sua definição. Considera-se ainda que a teoria proposta por Honneth seja um fundamento teórico relativamente novo no campo da educação brasileira,³² pois tem um crescente interesse no contexto da América Latina,³³ que abrem novos horizontes para uma leitura da sociedade e a ampliação das discussões em torno das políticas de reconhecimento.

A referência ao termo reconhecimento remete a vários sentidos. Esse termo é usado de forma recorrente, representando algo conhecido, com valor e estima. O reconhecimento apresenta variantes que dependem de seu uso.

No dicionário, encontram-se diversas variações do termo reconhecimento. Como verbo, reconhecer remete a verificar, compreender, admitir como verdadeiro. Enquanto adjetivo, reconhecido ou reconhecível é descrito quando uma pessoa está agradecida ou identificada com algo. O substantivo masculino reconhecimento é descrito como o ato de reconhecer, de expressar gratidão ou identificação. No campo da psicologia, destaca-se o aspecto funcional da memória pelo qual a pessoa tem o sentimento de algo já experimentado ou conhecido ou ainda como averiguação, exame e verificação (MICHAELIS, *on-line*).

Considerando-se a diversidade de sentidos que cada palavra carrega, cabe destacar qual noção de reconhecimento que será mobilizada nesse trabalho. Nesse sentido, busca-se designar o reconhecimento, na tentativa de conter os sentidos do leitor, pois: Designar “[...] seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, enquanto relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história” (GUIMARÃES, 2005, p. 9). Fruto de muitas definições. “A determinação do conceito de reconhecimento nada mais é do que a sua própria história” (SAAVEDRA; SOBOTTKA, 2009, p. 401).

Entretanto, a definição do dicionário não é suficiente para delinear a conceituação de reconhecimento, pois, a palavra, na sua origem e como ela é

³² No banco de tese da Capes até o momento, primeiro semestre de 2016, existem quatro pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação que tratam sobre reconhecimento em Honneth e educação, são três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 15 de fev. de 2016.

³³ Sobre a influência da Teoria do Reconhecimento proposta por Honneth na América Latina ver: Sauerwald (2008).

interpretada, variam conforme o tempo e lugar, assim como sua tradução. Em suma, “[...] o conceito filosófico de reconhecimento não significa simplesmente a identificação cognitiva de um indivíduo com algo, mas sim, tendo esse ato como premissa, a atribuição de um valor positivo a essa pessoa, algo próximo do que entendemos por respeito” (ASSY; FERES JÚNIOR, 2006, p. 705).

O termo reconhecimento passa a ter maior visibilidade na filosofia, sociologia e ciência política a partir de 1992 com a publicação das obras de Axel Honneth³⁴ e Charles Taylor³⁵ no mesmo ano. Desde então, a noção de reconhecimento vem permeando as produções e debates acadêmicos principalmente na área de filosofia política e da sociologia³⁶.

No artigo *Reconhecimento como ideologia: sobre a correlação entre moral e poder*,³⁷ Honneth apresenta quatro premissas para guiar a interpretação do reconhecimento enquanto categoria fundada no pensamento hegeliano no qual vem expandindo (HONNETH, 2014b). Essa compreensão ocorre na busca de aclarar as diferenças e possíveis associações entre os termos reconhecimento e ideologia. No quadro a seguir, pode-se visualizar as premissas recomendadas como consenso no que diz respeito à teoria do reconhecimento conforme ele defende.

Tabela 6 - Uso conceitual da categoria reconhecimento.

Uso conceitual da categoria reconhecimento	
Primeira Premissa	Pode-se afirmar que o modo original do reconhecimento consiste naquilo que é colocado em foco com o significado alemão da palavra; por ele, sempre se deve entender a afirmação de peculiaridades positivas de sujeitos ou grupos humanos.

³⁴ HONNETH, Axel. *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1992.

³⁵ TAYLOR, Charles. **Multiculturalism and The Politics of Recognition**, Princeton University Press, 1992.

³⁶ Para um melhor entendimento sobre as diferenças que discorrem do debate sobre reconhecimento entre Honneth, Taylor e Fraser ver: MATTOS, Patrícia. **A Sociologia Política do Reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: Annablume, 2006.

³⁷ Em nota o tradutor informa que este texto foi primeiramente publicado na revista do Instituto de Pesquisa Social, *WestEnd Neue Zeitschrift für Sozialforschung*. I (2004) Heft 1: 51-70. Mais recentemente, foi corrigido e republicado no livro de ensaios do autor: *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie*. Frankfurt: Suhrkamp, 2010, pp.103-130.

Segunda Premissa	Um ato de reconhecimento não pode se esgotar em meras palavras ou enunciações simbólicas, uma vez que é somente através das correspondentes maneiras de comportamento que a credibilidade, tão significativa normativamente para o sujeito reconhecido, pode ser produzida. Na medida em que nós nos limitamos a relações intersubjetivas, deveríamos falar do “reconhecimento” como uma “postura”, uma consideração [<i>Einstellung</i>] que veio a ser efetiva na ação.
Terceira Premissa	Deve-se assumir que esse ato de reconhecimento apresenta um fenômeno distinto no mundo social e que, portanto, não pode ser entendido como um produto colateral de uma ação direcionada para outro objetivo mas, ao contrário, tem de ser apreendido como expressão de um propósito independente.
Quarta Premissa	O “reconhecimento” se apresenta sob um gênero conceitual que compreende distintas espécies. Assim, aparecem nas “posturas” do amor, do respeito jurídico e da estima, em cada vez, diferentes acentuações de uma consideração-fundamental que se deixa apreender genericamente como “reconhecimento”.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Honneth (2014c).

O esforço de Honneth ao descrever essas premissas para esclarecer a sua definição de reconhecimento está em comprovar que a categoria reconhecimento não é um sinônimo para a categoria ideologia, sustentada pelo filósofo francês Louis Althusser. Ainda que Althusser tenha defendido que “[...] a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (ALTHUSSER, 1985, p. 93), Honneth estabelece que a ideologia descrita por Althusser, mesmo que em alguns momentos possa ser confundida com relações de reconhecimento, não pode ser simplificada assim. Para Honneth, a teoria do reconhecimento é mais abrangente, garantindo uma análise aprofundada das relações sociais e das injustiças desencadeadas por desrespeito em cada um dos três modos de reconhecimento: a dedicação emotiva, o respeito cognitivo e a estima social. Esse pensamento deriva do entendimento do reconhecimento baseado no pensamento hegeliano, descrito a seguir.

A definição de reconhecimento (*Anerkennung*), com sua origem na língua alemã, é a mobilizada pela Teoria de Honneth, sua origem vem de “[...] uma formação do século XVI que tomou por modelo o latim *cognoscere* (“apurar, reconhecer, admitir”) e se baseou no sentido jurídico (do século XIII) de *erkennen*

("julgar, sentenciar") [...] (INWOOD, 1997, p. 275). O reconhecimento nesse sentido transcende o pensamento de "conhecer, ter consciência de" sendo deslocado para um "[...] reconhecimento aberto e prático do que um reconhecimento meramente intelectual" (INWOOD, 1997, p. 275). Destarte, reconhecer pode ter cinco sentidos principais:

1. Identificar uma coisa ou uma pessoa como um indivíduo (por exemplo, Sócrates) ou como pertencente a um certo tipo (digamos, um leão). Pode-se reconhecer um indivíduo em virtude de nossa experiência pretérita em relação a ele ou, sem tal experiência, em virtude de conhecermos alguma característica que o distingue [...].
2. Perceber que uma coisa é, por exemplo, um erro, uma verdade. Na medida em que essa percepção é particular, não pode ser usado "reconhecimento". Pode ocorrer a reconhecimento do erro mas não o seu reconhecimento. Isso é *erkennen*, não *anerkennen*.
3. Admitir, conceder, confessar ou "reconhecer" que uma coisa ou pessoa é algo. Isso é *anerkennen*.
4. Endossar, ratificar, sancionar, aprovar, "reconhecer" algo; atentar para, reconhecer uma coisa ou pessoa etc. Isso é *anerkennen*.
5. Notar, atentar para, prestar atenção a alguém de um modo especial para lhe prestar homenagem. ("Ele recebeu finalmente o devido reconhecimento.") Isto também é *anerkennen* (INWOOD, 1997, p. 275).

Essas definições ressaltam que o reconhecimento em sua origem alemã e segundo o pensamento hegeliano não envolve somente "[...] a identificação intelectual de uma coisa ou pessoa [...], mas a atribuição a essa coisa ou pessoa de um valor positivo, assim como a expressão explícita dessa atribuição" (INWOOD, 1997, p. 275). A diferença da definição de reconhecimento em Hegel "[...] está em considerar as relações interpessoais não como relações primordialmente morais e o reconhecimento recíproco como mais do que simples exigência de moralidade" (INWOOD, 1997, p. 275).

O reconhecimento de si e do outro para Hegel remete a autoconsciência³⁸, sendo uma via de mão dupla, "[...] uma vez que o reconhecimento só tem valor na medida em que se aceita o valor do reconhecer; se este não for reconhecido pelo que recebe o seu reconhecimento, o seu reconhecimento é desprovido de qualquer valor" (INWOOD, 1997, p. 276). Portanto:

³⁸ Para Honneth: "Em relação a constituição da autoconsciência, o surgimento de um saber sobre o significado das próprias reações comportamentais é o fenômeno mais originário; portanto, a psicologia social tem de esclarecer antes o mecanismo através do qual pode desenvolver-se na interação humana uma consciência do significado das ações sociais (HONNETH, 2009a, p. 219).

O conceito “reconhecimento” (Anerkennung) como base da autoconsciência é introduzido no 4º capítulo da *Fenomenologia do Espírito*. O conceito foi retomado por Axel Honneth (2003) para formular uma teoria geral das relações sociais a partir da “luta por reconhecimento”. No seu último livro, Paul Ricoeur (2006) esboça um “caminho filosófico” da reconnaissance desde o ato da “identificação”, passando pelo reconhecimento da responsabilidade pelos próprios atos para o reconhecimento mútuo e a utopia da reconciliação pacífica (GALE, 2009, p. 60).

Hegel escreve o cerne da teoria do reconhecimento utilizada por Honneth no período que esteve em Jena, entre 1801 e 1806. Conquanto, Honneth faz uma atualização da estrutura dos modos de reconhecimento descritos por Hegel, no qual agrega novos caminhos, valendo-se da psicologia social de Mead para tencionar os argumentos iniciais propostos por Hegel. Em suma, Honneth busca oferecer em sua obra *Luta por Reconhecimento*:

Uma teoria que constitui uma ponte entre a ideia original de Hegel e nossa situação intelectual encontra-se na psicologia social de George Herbert Mead; visto que seus escritos permitem traduzir a teoria hegeliana da intersubjetividade em uma linguagem teórica pós-metafísica, eles podem preparar o caminho para a tentativa aqui empreendida (HONNETH, 2009a, p. 123).

A fundação da teoria do reconhecimento foi desenvolvida por Hegel de forma sistemática na obra *Fenomenologia do Espírito*, especificamente o § 178 [*Das Selbstbewusstsein*]. Trata-se da independência e dependência da consciência-de-si, da dominação e da escravidão, como se pode ver a seguir:

178 – [*Das Selbstbewusstsein*] A consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para si para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido. O conceito dessa sua unidade em sua duplicação, [ou] da infinitude que se realiza na consciência-de-si, é um entrelaçamento multilateral e polissêmico. Assim seus momentos devem, de uma parte, ser mantidos rigorosamente separados, e de outra parte, nessa diferença, devem ser tomados ao mesmo tempo como não-diferentes, ou seja, devem sempre ser tomados e reconhecidos em sua significação oposta. O duplo sentido do diferente reside na [própria] essência da consciência-de-si: [pois tem a essência] de ser infinita, ou de ser imediatamente o contrário da determinidade na qual foi posta. O desdobramento do conceito dessa unidade espiritual, em sua duplicação, nos apresenta o movimento do reconhecimento (HEGEL, 2005, p.142-143).

Os escritos de Hegel em Jena (1801-1806) fazem parte do início de suas pesquisas e publicações. Hegel apresenta, nessa fase, uma crítica ao pensamento de Kant, porém, não se limitou somente a crítica. Ele descreveu proposições que

destacam a linguagem, a interação e o trabalho como categorias fundantes do espírito absoluto. Nesse sentido, “Hegel associa o trabalho e a interação sob o ponto de vista da emancipação relativamente ao poder tanto da natureza externa como da natureza interna” (HABERMAS, 1968, p. 33).

Ainda segundo Habermas (1968), Hegel apresenta três processos dialéticos da formação do espírito e da consciência, a saber: Dialética da representação simbólica; Dialética do reconhecimento recíproco; Dialética do processo de trabalho. Os escritos de Hegel no período de Jena culminam com a obra *Fenomenologia do Espírito*. O autor desenvolve a dialética do senhor e do escravo, em que o sujeito busca a consciência-de-si na medida em que se reconhece e reconhece o outro na busca pela verdade, assim:

O duplo sentido do diferente reside na [própria] essência da consciência-de-si: [pois tem a essência] de ser infinita, ou de ser imediatamente o contrário da determinidade na qual foi posta. O desdobramento do conceito dessa unidade espiritual, em sua duplicação, nos apresenta o movimento do reconhecimento (HEGEL, 2005, p. 143).

Desse jeito, o movimento de reconhecimento precisa ser recíproco, buscando no outro o encontro da sua consciência de si como um confronto. Nessa perspectiva, negando sua própria condição ao deslocar-se na procura da verdade. Dito de outra forma é preciso o deslocamento de duas unidades, duas consciências de si que se encontram, na qual uma não anula a outra e sim se duplicam e conservam-se. Assim, vê no outro não a sua consciência de si, mas sua própria consciência de si.

Com base nesse reconhecimento proposto por Hegel, Honneth organiza a base teórica, uma leitura normativo-descritivo da sociedade. Todavia, além de afastar-se da parte metafísica da teoria hegeliana, Honneth destaca que os modos de reconhecimento de Hegel “[...] não apresentam as diferenciações conceituais correspondentes” (HONNETH. 2009a, p. 60), retrata-se esse detalhamento no próximo item do capítulo.

Honneth, ao longo de suas publicações, dialoga com outros autores, buscando não só sustentar seu pensamento, como também responder a críticas. Nesse sentido, destaca-se seu diálogo com Nancy Fraser publicizado na obra

“Redistribución o reconocimiento?”.³⁹ A referida obra de Fraser e Honneth indica um debate de ideias entre os autores no confronto entre a fundamentação e o funcionamento da redistribuição e reconhecimento. Fraser⁴⁰ pensa ser muito difícil trabalhar com os dois conceitos articulados, já Honneth acredita que a redistribuição por si só não basta para garantir uma sociedade justa, entendendo a redistribuição como parte do reconhecimento. Cabe destacar que os dois autores partem de influências teóricas distintas: Fraser se ocupa dos movimentos e políticas sociais, enquanto Honneth busca uma teoria da justiça que dê conta de toda a sociedade.

Em seu artigo “Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade”,⁴¹ Honneth apresenta uma alternativa para a teoria normativa e ordem política estabelecida a partir da década de oitenta com as orientações marxistas e a influência do pensamento de John Rawls nos EUA. Nesse caso, o imperativo era superar toda forma de desigualdade que não tinha justificativa racional (HONNETH, 2007c). Este primeiro modelo pode ser entendido como:

[...] resultado de desilusão política, citando, como exemplo, a série de vitórias dos partidos conservadores em vários países importantes, que levaram ao dismantelamento do Estado do bem-estar e sinalizaram o fim de qualquer esperança de uma maior igualdade social. A partir dessa hipótese, e discutido que, uma vez que as demandas por redistribuição econômica apareceram como uma meta inalcançável a longo prazo, surgiu, em seu lugar, a ideia mais concessiva de eliminar a degradação e o desrespeito (HONNETH, 2007c, p.80).

No artigo, o autor (HONNETH, 2006a) faz referência a explicação de Fraser (1995)⁴² sobre a passagem da abordagem de redistribuição para o reconhecimento. A primeira referência busca alcançar as necessidades materiais; já a segunda, procura o reconhecimento da dignidade pessoal dos indivíduos. Fraser oferece uma explicação acerca dos dois termos. Recorre ao ponto de vista político e filosófico,

³⁹ FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. ¿ **Redistribución o reconocimiento?**: un debate político-filosófico. Gilberto Pérez del Blanco, 2006.

⁴⁰ FRASER, Nancy. 2006. La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. In: **Redistribución o reconocimiento?** Un debate político filosófico. Editado por NANCY Fraser e Axel. Honneth, pp. 17-88. Madrid: Ediciones Morata.

⁴¹ Publicação original: "Anerkennung oder Umverteilung? Veränderte Perspektiven einer Gesellschaftsmoral" In Ulrich, Peter und Maak, Thomas (Hrsg.) Die Wirtschaft in der Gesellschaft - Perspektiven an der Schwelle zum 3. Jahrtausend. St. Galler Beiträge zur Wirtschaftsethik, hrsg. vom Institut für Wirtschaftsethik St. Gallen, Bd. 27. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag, 2000.

⁴² FRASER, Nancy. From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a "Post-Socialist" Age. New Left Review, n. 212, pp. 68-93, 1995.

destacando que os termos têm origens distintas: a redistribuição tem origem na tradição liberal, com destaque nas teorias de justiça distributiva de Rawls e Dworkin, que fundamentam a redistribuição econômica com o igualitarismo da democracia social. O termo reconhecimento deriva da filosofia hegeliana tendo como cerne a fenomenologia da consciência, em que a relação dos sujeitos acontece de maneira individual e coletiva como uma interação. Nas palavras da autora: “Reconhecimento implica na tese hegeliana, muitas vezes considerada oposição ao individualismo liberal, que as relações sociais são anteriores aos indivíduos e intersubjetividade é anterior à subjetividade” (FRASER, 2006, p. 20).⁴³

Honneth (2007c) apresenta “uma proposta para tentar entender os conflitos de distribuição, de forma significativa e adequada, como lutas por reconhecimento” (HONNETH, 2007c, p.80). O autor faz referência a diversidade de significados atribuídos a categoria do reconhecimento. Apenas para ilustrar, o quadro a seguir mostra as políticas de reconhecimento que outras teorias também fazem uso. Essas definições não fazem parte da temática dessa tese, contudo acredita-se que essa comparação facilita o entendimento da proposta de Honneth e seu distanciamento quando comparada com outras vertentes teóricas.

Tabela 7 - Significados da categoria reconhecimento

Significados da categoria reconhecimento	
Ética Feminina	É utilizado para caracterizar o tipo de atenção amorosa e atenciosa exemplificado no relacionamento entre mãe e filho.
Ética do Discurso	O reconhecimento refere-se ao respeito para o status único e igual de todos os outros. Aqui, a conduta esperada dos participantes em discurso serve como um modelo paradigmático.

⁴³ Texto Original: “reconocimiento’ implica la tesis hegeliana, considerada a menudo opuesta al individualismo liberal, de que las relaciones sociales son anteriores a los individuos y la intersubjetividad es anterior a la subjetividad” (FRASER, 2006, p. 20).

Comunitarismo	A categoria é empregada hoje, para caracterizar as formas pelas quais outras maneiras de cidadania passam a ser estimadas, como exemplificado mais tipicamente no caso da solidariedade social.
Teoria Honnethiana	Reconhecimento apresenta-se num processo de reconstrução normativa, organizada em esferas distintas de reconhecimento, que correspondem a formas de desrespeito e/ou autorrealização.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Honneth (2007c).

Para Honneth, essa diversidade de variações da categoria reconhecimento é o primeiro problema, que o leva a destacar que: “Essa pluralidade de uso provoca um segundo problema, pois, junto ao seu significado semântico implícito, o conteúdo moral do reconhecimento também parece passar por uma mudança.” (HONNETH, 2007c, p. 82) O funcionamento das relações sociais de reconhecimento intersubjetivo está entrelaçado com o funcionamento político e o ponto de vista moral da sociedade. Dessa forma, Honneth esclarece que ao “[...] falamos do 'ponto de vista moral', referimo-nos, primeiramente, aos atributos desejáveis e ou obrigatórios das relações existentes entre os sujeitos” (HONNETH, 2007c, p. 81).

É relevante mencionar também a obra deixada por Paul Ricoeur um ano antes de morrer, intitulada *O percurso do Reconhecimento*. Ricoeur (2004) iniciou seu livro mencionando não haver nenhum estudo sistematizado acerca da teoria do reconhecimento quando comparada aos estudos acerca da teoria do conhecimento. Sobre essa afirmação, Adela Cortina nos diz que isso é “[...] realmente incomum em uma época como a nossa, marcada pelo desejo de conquistar o reconhecimento da própria identidade” (CORTINA, 2007, p. 162).

Em seu livro, Ricoeur apresenta um estudo detalhado do termo reconhecimento, fazendo referência a terminologia da palavra e suas variações do alemão para o francês. Além disso, retoma os teóricos que apresentam conceituações distintas de reconhecimento ao longo da história, passando pelo reconhecimento como identificação em Descartes e Kant até a poética em Aristóteles.

Ricoeur em seu terceiro e último capítulo do livro aborda o pensamento de Hobbes, Hegel e Honneth. Apresenta a teoria de Honneth realizando uma reconstrução do seu pensamento, embasado na fundamentação hegeliana. Além disso, aponta para a ideia de que a proposta de Honneth só percebe o lado negativo⁴⁴ do reconhecimento, deixando de lado as experiências boas, sob o risco de criar uma consciência infeliz. Por fim, Ricoeur desenvolve sua proposta para superar essa visão negativa indicando uma luta pelo reconhecimento centrada nos estados de paz. Nas palavras do autor:

A tese que eu gostaria de defender na última seção deste terceiro estudo resume-se a isto: a alternativa à idéia de luta no processo de reconhecimento mútuo tem ele ser procurada nas experiências pacificadas de reconhecimento mútuo, que se baseiam em mediações simbólicas subtraídas tanto da ordem jurídica como da ordem das trocas mercantis; o caráter excepcional dessas experiências, longe de desqualificá-las, salienta sua gravidade, e com isso assegura sua força ele irradiação e ele irrigação no próprio âmago elas transações marcadas pela chancela ela luta (RICOEUR, 2004, p. 233).

A obra de Ricoeur é uma boa fonte de consulta para apreender o percurso do termo reconhecimento ao longo da história da filosofia, como o próprio autor sugere ao concluir o livro: “Embora eu não reivindique para este conjunto o título de teoria, tampouco me resigno a ver nele apenas uma rapsódia de ideias” (RICOEUR, 2004, p. 259). Assim, pode-se afirmar que Ricoeur não apresenta uma proposta teórica que resolva a interpretação das relações sociais. Esta que abarque uma teoria do reconhecimento capaz de compreender a sociedade.

A seguir, apresenta-se uma descrição mais detalhada da teoria do reconhecimento de Honneth e suas três esferas. Considera-se que esse pensamento filosófico levará a elaboração de elementos teóricos para interpretar as relações sociais de reconhecimento intersubjetivo que são desencadeadas em espaços virtuais institucionalizados de formação de professores a distância.

⁴⁴ Segundo o dicionário de filosofia a definição de eticidade diz que “Aquilo que efetua ou implica uma negação, ou seja, uma exclusão de possibilidade. Uma entidade (p. ex. uma proposição) não implica que subsiste a entidade positiva correspondente à qual depois é acrescentada a negação, mas é simplesmente a exclusão de uma possibilidade e, na maior parte das vezes, de uma possibilidade formulada somente com o fim de excluí-la” (ABBAGNANO, 2007, p. 709).

2.3 Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais

A gramática moral dos conflitos sociais proposta por Honneth oferece elementos teóricos para uma leitura da sociedade atual, bem como suas relações de reconhecimento intersubjetivo. Contudo, a intenção dessa tese é realizar um deslocamento dessa estrutura das relações sociais de reconhecimento para uma leitura das relações de reconhecimentos que são desencadeadas em espaços virtuais institucionalizados de formação de professores a distância, especificamente no âmbito da UAB. Acredita-se que a organização dos modos de reconhecimento de Honneth fornece elementos teóricos capazes de mobilizar os saberes e determinar o movimento constitutivo das relações de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual.

O modelo categorial de Honneth foi desenvolvido a partir do entrelaçamento do pensamento filosófico e da interpretação das relações sociais propostas pelo interacionismo simbólico de Mead. A partir disso, investiu-se no detalhamento desse modelo teórico por entender que a base das relações sociais de reconhecimento que acontecem nos espaços virtuais se constituem por terem como base a conservação dos papéis sociais adquiridos ao longo da história, na vida presencial.

Destaca-se que as relações de Reconhecimento Intersubjetivo Virtuais e presenciais estão entrelaçadas, pois as duas fazem parte do mesmo mundo da vida. A organização das relações de reconhecimento virtual ocorre, em um primeiro momento, com a transposição dos modelos presenciais, que são, paulatinamente, alterados pela permanência e conexões estabelecidas no virtual, passando a refletir e modificar as relações presenciais. O Reconhecimento Intersubjetivo Virtual acontece em um movimento espiral de aprendizagem dos elementos necessários para a comunicação e luta por reconhecimento no entrelaçamento dos espaços *on-line* e *off-line* do mundo da vida.

Busca-se, na obra *Luta por reconhecimento: uma gramática moral dos conflitos sociais*, insumos teóricos que sustentem a relação prática das esferas de reconhecimento com base na análise da pesquisa empírica desse trabalho. Para tanto, considera-se que: “A teoria de Honneth é explicativa, pois busca esclarecer a gramática dos conflitos e a lógica das mudanças sociais com a finalidade de entender a evolução moral da sociedade [...]” (SALVADORI, 2003, p. 195).

Honneth organiza sua proposta valendo-se da teoria normativo-descritiva baseada na atualização da teoria do reconhecimento de Hegel, retomando as teorias de George Herbert Mead e Donald Woods Winnicott. A psicologia social, para Honneth, oferece uma materialidade para o movimento constitutivo das relações sociais desenvolvidas pelo jovem Hegel e permite o aprofundando das três esferas de reconhecimento e seu funcionamento no mundo da vida.

A teoria do reconhecimento, através do reconhecimento intersubjetivo, surge como uma possibilidade para repensar as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos na sua organização social. Além disso, auxilia na fundamentação do ponto de vista moral e normativo, encarnado no cenário histórico, cultural e político da sociedade e no movimento de reconhecimento recíproco dos autores e co-autores sociais.⁴⁵ O fato de pensar as relações sociais de reconhecimento intersubjetivo leva a destacar que:

Não é o possibilitar a liberdade moral sob leis igualitárias o ponto de referência decisivo e normativo para Honneth, mas o possibilitar social da liberdade ética de uma autorrelação bem sucedida. E essa é pensada como resultado de uma relação cooperativa, a qual torna a autorrealização de qualquer um dependente da avaliação recíproca de todos os outros (HABERMAS, 2011, p. 340).

Essa relação cooperativa remete às relações sociais em que “[...] a categoria do reconhecimento assume as exigências da teoria do agir comunicativo. No caso, o reconhecimento aparece como um elemento inerente ao reconhecimento social” (PIZZI, 2012, p.10). Nesse cenário, são pertinentes os três padrões de reconhecimento intersubjetivo propostos por Honneth (2009a), no qual:

[...] ele [Honneth] procura desenvolver uma teoria normativa e substancial da sociedade vinculada à ideia de compromisso moral e desenvolvimento social do sujeito. Nesse sentido, a filosofia re-situa o foco e redefine seu papel, re-contextualizada na realidade da vida social para, deste modo, delinear um marco normativo capaz de mediar linguisticamente a convivência social (PIZZI, 2012, p. 9).

Em razão disso, é possível perceber as três esferas da teoria do reconhecimento: o amor (relações primárias), o direito (relações jurídicas) e a solidariedade (comunidade de valores) como categorias abrangentes. Elas, de certo

⁴⁵ Sobre o conceito de coautor como um sujeito participante no mundo vida ver: Pizzi (2013).

modo, garantem uma leitura da organização social, a construção da identidade dos sujeitos e o balizamento jurídico dos princípios e regras colocados em funcionamento a partir da validação dos indivíduos e instituições sociais.

As esferas de reconhecimento têm sofrido mutações ao longo do tempo, ou ainda, dependendo da especificidade a ser analisada, necessitam de outros insumos teóricos para sua validação. Honneth buscou, em outros autores, elementos para construir seu pensamento acerca do funcionamento social.

Na obra *Luta por reconhecimento*⁴⁶, Honneth embasou essa construção teórica na teoria social de teor normativo do jovem Hegel, considerando os três momentos que constituem a eticidade⁴⁷ hegeliana: a família, a sociedade civil e o Estado. Além disso, fundamentou, na psicologia social de George Mead, atualizar o pensamento hegeliano. Ele avalia as aproximações das pesquisas desses dois autores e busca estabelecer relações entre elas para sustentar a sua tese de reconhecimento (HONNETH, 2009a). A estrutura das relações sociais de reconhecimento se divide em três esferas, cada uma desencadeia um modo de reconhecimento. Nesse sentido:

A diferenciação de três padrões de reconhecimento deixa à mão uma chave teórica para distinguir sistematicamente os outros tantos modos de desrespeito: suas diferenças devem se medir pelos graus diversos em que podem abalar a autorrelação prática de uma pessoa, privando-a do reconhecimento de determinadas pretensões da identidade (HONNETH, 2009a, p. 219).

As três esferas constituem um modo de reconhecimento que correspondem também a uma forma de violação de direitos e de desrespeito. As relações primárias (amor, amizade) têm, como modo de reconhecimento, a dedicação emotiva. As relações jurídicas (direitos) possuem, como modo de reconhecimento, o respeito cognitivo. Já as comunidades de valores (solidariedade) determinam, como modo de reconhecimento, a estima social.

⁴⁶ Cabe destacar que nas publicações que seguem essa obra Honneth fez outros arranjos teóricos para reelaborar seu pensamento e tornar sua teoria da sociedade mais abrangente.

⁴⁷ Segundo o dicionário de filosofia a definição de eticidade diz que "Hegel fez uma distinção entre moralidade, que é a vontade subjetiva, individual ou pessoal, do bem, e a Eticidade, que é a realização do bem em realidades históricas ou institucionais, que são a família, a sociedade civil e o Estado. "A E.", diz Hegel, "é o conceito de liberdade, que se tornou mundo existente e natureza da autoconsciência" (EU.do dir., § 142). As instituições éticas têm uma realidade superior à da natureza, porque constituem uma realidade "necessária e interna"(Ibid., § 146)" (ABBAGNANO, 2007, p. 387).

Na esfera das relações primárias (amor, amizade), a dimensão da personalidade corresponde a natureza carencial e afetiva. Sua autorrealização prática é a autoconfiança. A forma de desrespeito e violação de direitos dessa esfera são os maus tratos e o componente ameaçado da personalidade é a integridade física.

Na esfera das relações jurídicas (direitos), a dimensão da personalidade corresponde a imputabilidade moral, sua autorrealização prática é o autorrespeito. A forma de desrespeito dessa esfera é a privação de direitos e exclusão. Seu potencial evolutivo é a generalização e a materialização e o componente ameaçado da personalidade é a integridade social.

Na esfera das comunidades de valores (solidariedade), a dimensão da personalidade refere-se às capacidades e propriedades. Sua autorrealização prática é a autoestima. A forma de desrespeito dessa esfera é a degradação e ofensa. Seu potencial evolutivo é a individualização, igualização e o componente ameaçado da personalidade é a “Honra”; e a dignidade.

A estrutura das relações sociais de reconhecimento proposta por Honneth pode ser visualizada no quadro que segue:

Tabela 8 - Estrutura das relações sociais de reconhecimento

Estrutura das relações sociais de reconhecimento			
Modos de reconhecimento	Dedicação emotiva	Respeito cognitivo	Estima Social
Dimensões da personalidade	Natureza carencial e afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
Formas de reconhecimento	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidades de valores (solidariedade)
Potencial		Generalização,	Individualização,

evolutivo		materialização	igualização
Autorrelação prática	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima
Formas de desrespeito	Maus-tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
Componentes ameaçados da personalidade	Integridade física	Integridade social	“Honra”, dignidade

Fonte: Honneth (2009a, p. 211).

Como é possível perceber, esse quadro de categorias retrata a tese de reconhecimento do outro de Honneth na obra “Luta por Reconhecimento” e seus desdobramentos a partir da matriz iniciada por Hegel. O autor realiza uma atualização do pensamento de Hegel e Mead, no que se refere ao reconhecimento do outro, através do que ele chama de “fenomenologia empiricamente controlada de formas de reconhecimento” (HONNETH, 2009a, p. 121). Com essa metodologia, “Honneth mostra como estas [formas de reconhecimento] sempre estão vinculadas a tipos de desrespeito cuja experiência pode motivar em termos práticos os sujeitos para a emancipação” (MELO, 2014, p. 18).

Quando violado, cada modo de reconhecimento desencadeia uma forma de desrespeito correspondente. A partir da percepção dessa violação, tanto de um sujeito quanto de uma instituição social, é que surge o movimento de luta, gerando os conflitos sociais. Para Honneth, a luta desencadeada pelos conflitos sociais é o *medium* para se alcançar o reconhecimento necessário de uma vida boa. Dito de outra forma, o autor coloca como fonte de reconhecimento o processo de luta, que se desencadeia por meio dos conflitos sociais. Nesse sentido, “Honneth coloca o conflito social como objeto central da Teoria Crítica, de modo a poder extrair dele também critérios normativos. Com isso, essa vertente intelectual ganha mais um modelo crítico” (NOBRE, 2009, p. 19). Nas palavras do autor:

[...] conflito social é em todos os casos o seu ponto de partida em uma indignação moral, que resulta da experiência de não ser reconhecido da

maneira como os princípios institucionalmente ancorados, segundo a própria interpretação, fazem parecer justificado. Por isso a luta por reconhecimento comumente se consoma na forma de uma disputa pela interpretação e implementação de uma promessa de reconhecimento historicamente ainda não cumprida. Não são reivindicadas demandas aleatórias, não são feitas exigências arbitrárias por reconhecimento, mas somente aquelas que possam ter validade mediante fundamentação intersubjetiva à luz de convicções e normas compartilhadas (HONNETH, 2014b, p. 171).

Na obra *Luta por Reconhecimento*, os conflitos sociais são descritos como uma reivindicação por reconhecimento a partir do tripé amor, solidariedade e direito. Essas reivindicações têm sofrido mutações, deslocando os conflitos sociais para outros campos da vida pública e privada. Além disso, por vezes, são descaracterizados por uma ordem política que não cumpre uma agenda de interesses da população. Ao mesmo tempo, o Estado vem desgastando os discursos em torno de questões pessoais, morais e religiosas que atendem a interesses próprios ou de pequenos grupos.

Portanto, para onde quer que olhemos, quaisquer que sejam os setores da vida social a que nos voltemos, por todos os lados começam a se disseminar tendências a uma barbarização do conflito social. As esferas institucionalizadas do reconhecimento recíproco parecem muradas em suas fronteiras externas e, em seu interior, destituídas de qualquer princípio generalizado e garantidor. Cada vez mais membros da sociedade dependem de vias compensatórias, não públicas, para a aquisição de autorrespeito; cada vez menos pessoas podem reivindicar um reconhecimento intersubjetivamente compartilhado para suas aspirações e performances. Bárbaro é, portanto, o conflito social hoje porque a luta por reconhecimento perdeu a tal ponto os seus fundamentos morais nas últimas décadas, que ela se metamorfoseou em um cenário de crescimento descontrolado da autoafirmação (HONNETH, 2014a, p. 174-175).

Como é possível perceber, os conflitos sociais decorrem da quebra das expectativas morais dos indivíduos em relação a padrões de reconhecimento institucionalizados ao longo da história. Nesse sentido: “Para Honneth interessam aqueles conflitos oriundos de experiências de desrespeito sociais capazes de suscitar uma ação de luta social que busque restaurar as relações de reconhecimento mútuo ou desenvolvê-las num nível de ordem superior” MELO, 2014, p. 23). Na Tabela 8, é possível visualizar os sentimentos de desrespeito que podem ser violados, os quais correspondem a cada uma das três formas de reconhecimento, descritas a seguir.

Os conflitos sociais desencadeiam uma luta por reconhecimento que sustentam os três padrões de reconhecimento intersubjetivo. Segundo Honneth, a partir dos “meios construtivos da psicologia social de Mead foi possível dar a teoria hegeliana da 'luta por reconhecimento' uma inflexão 'materialista' (HONNETH, 2009a, p. 155). Desse modo, atribuindo as três esferas (amor, direito e solidariedade) diferentes padrões de reconhecimento recíproco, que carregam em si um potencial normativo para sustentar uma teoria da sociedade (HONNETH 2009).

A **primeira esfera** de reconhecimento, descrita por Honneth, é o amor. Em especial, trata-se da relação primária estabelecida entre mãe e filho baseada na noção de maternagem de Winnicott. Honneth apresenta o amor a partir do processo de maternagem como uma representação simbiótica. Ao descrever a simbiose, Honneth fala que “[...] os dois parceiros de interação dependem aqui, na satisfação de suas carências, inteiramente um do outro, sem estar em condições de uma delimitação individual em face do respectivo outro. Pois, por um lado, a mãe vivenciará o estado carencial precário do bebê” (HONNETH, 2009a, p. 166).

Cabe destacar que, embora Winnicott entenda a maternagem como circunscrita a relação entre mãe e filho. Nessa pesquisa, entende-se que a relação de maternagem pode ser vista de forma mais ampla, pois outra pessoa, além da mãe, pode desempenhar o papel afetivo correspondente a esfera do amor. Nessa perspectiva, oportunizar a criança pequena as experiências de autoconfiança necessárias nessa fase da vida humana.

Além das relações primárias de maternagem, a esfera do amor abrange relações amorosas da vida adulta, incluindo contato íntimo, relações sexuais e também relações de amizade. Contudo, o processo de maternagem é o alicerce às outras relações de reconhecimento dessa e das outras esferas. O amor é o “[...] cerne estrutural de toda eticidade: só aquela ligação simbioticamente alimentada [...] cria a medida de autoconfiança individual, que é a base indispensável para a participação autônoma da vida pública” (HONNETH, 2009a, p. 178).

Honneth considera que toda relação amorosa está ligada à empatia e à atração, em uma relação simultânea da afirmação da autonomia apoiada pela dedicação (HONNETH, 2009a). Ao falar sobre a experiência do amor, o referido autor explica que:

Um semelhante modo de auto-confiança constitui o pressuposto elementar de toda espécie de auto-realização, na medida em que faz o indivíduo alcançar aquela liberdade interior que lhe permite a articulação de suas próprias carências; por conseguinte, a experiência do amor, seja qual for a figura institucional que ela assumiu historicamente, representa o cerne mais íntimo de todas as formas de vida a serem qualificadas de "éticas" (HONNETH, 2009a, 276).

No seu livro com Nancy Fraser, *Redistribuição e Reconhecimento*, e no posfácio da nova edição de seu livro *Luta por Reconhecimento*, Honneth corrigiu uma das teses de sua teoria. Hoje, ele considera que também nessa esfera há um potencial normativo, que é desenvolvido historicamente através de conflitos e lutas sociais (SAAVEDRA, 2008, p.25).

A vivência do amor, como relação simbiótica, expressa no sujeito as primeiras experiências de reconhecimento. A esfera do amor serve como suporte ao desenvolvimento das outras formas de reconhecimento. Nesse sentido:

Se a maternagem não for boa o suficiente, a criança torna-se um acumulado de reações à violação; o self verdadeiro da criança não consegue formar-se, ou permanece oculto por trás de um falso self que a um só tempo quer evitar e compactuar com as bofetadas do mundo (WINNICOTT, 2005, p. 17).

A experiência do amor na maternagem funciona como sustentação, tanto o desenvolvimento de uma vida plena, pautada na busca por um projeto de vida boa, quanto como para desencadear processos de reificação. Considera-se aqui a reificação como o esquecimento do reconhecimento social, em que, "[...] o outro não é apenas imaginado como um simples objeto, mas perde-se efetivamente a percepção de que ele seja um ser com características humanas" (HONNETH, 2008b, p. 78).

Segundo Winnicott, o significado do termo amor modifica-se com o tempo valendo-se de outros elementos:

(i) Amor significa existir, respirar; estar vivo identifica-se a ser amado. (II) Amor significa apetite. Aqui não há preocupação apenas a necessidade de satisfação. (iii) Amor significa o contato afetivo com a mãe. (iv) Amor significa a integração (por parte da criança) do objeto da experiência instintiva com a mãe integral do contato afetivo; o dar passa a relacionar-se ao receber, etc. (v) Amor significa afirmar os próprios direitos à mãe, ser compulsivamente voraz, forçar a mãe a compensar as (inevitáveis) privações por que ela é responsável. (vi) Amar significa cuidar da mãe (ou

do objeto substituto) como ela cuidou da criança uma prefiguração da atitude de responsabilidade adulta (WINNICOTT, 2005, p. 17).

A esfera do amor proposta por Honneth baseada no pensamento hegeliano ganha novos elementos quando entrelaçada ao pensamento de Mead e Winnicott. Esses autores consideram que o reconhecimento do amor “[...] é a função especial que lhe há de caber no processo de formação da autoconsciência de uma pessoa de direito” (HONNETH, 2009a, p. 79). Nessa perspectiva, o amor é a esfera basilar para formação das outras esferas de reconhecimento, quando o processo de maternagem oportuniza relações de afeto e autoconfiança necessária ao desenvolvimento de novos esquemas de aprendizagem.

A **segunda** esfera de reconhecimento é a do direito⁴⁸, ele se diferencia do amor, no sentido que “[...] só pode se constituir na sequência de evolução histórica” (HONNETH, 2009a, p. 180). Ainda sobre a diferenciação entre o amor e o direito:

Da forma de reconhecimento do amor, como a apresentamos aqui com o auxílio da teoria das relações de objeto, distingue-se então a relação jurídica em quase todos os aspectos decisivos; ambas as esferas de interação só podem ser concebidas como dois tipos de um mesmo padrão de socialização porque sua lógica respectiva não se explica adequadamente sem o recurso ao mesmo mecanismo de reconhecimento recíproco (HONNETH, 2009a, p. 179).

O mecanismo de reconhecimento recíproco delineado por Honneth, com base na dinâmica de reconhecimento de Hegel, não é um encontro superficial de interesses próprios ou ainda a representatividade de uma ideologia para sustentar a cultura vigente. O funcionamento de cada uma das categorias carrega consigo como pré-requisito um movimento de alteridade, cujo reconhecimento só é válido se um sujeito é capaz de encontrar no outro a reciprocidade no deslocamento da sua consciência de si no confronto da consciência de si de um outro.

[...] só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respectivo outro: apenas da perspectiva de um 'outro generalizado', que já ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nos podemos nos entender também como pessoa de direito, no sentido de que podemos

⁴⁸ O direito apresentado como uma esfera de reconhecimento na obra *O direito da liberdade* passa a ser descrito como uma possibilidade de liberdade, enquanto liberdade jurídica, juntamente com a liberdade moral (HONNETH, 2015a).

estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões (HONNETH, 2009a, p. 179).

Honneth esclarece que existe uma diferenciação entre as propostas de Mead e Hegel sobre o funcionamento da esfera jurídica. Enquanto, para Hegel, a esfera jurídica funciona “[...] quando ela se torna dependente historicamente das premissas e dos princípios morais universalistas” (HONNETH, 2009a, p. 181); para Mead, o reconhecimento jurídico se materializa a partir de um 'outro generalizado' atrelado ao funcionamento jurídico tradicional. “Diferentemente das definições de Mead, as de Hegel só valem para a ordem social do direito na medida em que esta pôde se desligar da autoridade natural de tradições éticas, adaptando-se ao princípio de fundamentação universalista” (HONNETH, 2009a, p. 181).

[...] com a passagem para a modernidade, os direitos individuais se desligaram das expectativas concretas específicas dos papéis sociais, uma vez que em princípio eles competem de agora em diante, em igual medida, o todo homem na qualidade de ser livre, então já é dada com isso uma indicação indireta acerca do novo caráter do reconhecimento jurídico (HONNETH, 2009a, p. 183).

A autorrelação prática do autorrespeito difere da autoestima, “porque está em jogo nela não a aplicação empírica de normas gerais, intuitivamente sabidas, mas sim a avaliação gradual de propriedades e capacidades concretas [...]” (HONNETH, 2009a, p. 186).

A organização da esfera jurídica apresenta uma questão central para seu pleno funcionamento, em que é necessário “[...] definir a capacidade pela qual os sujeitos se respeitam mutuamente, quando se reconhecem como pessoas de direito” (HONNETH, 2009a, p. 187). Assim, como a esfera do amor contém em si elementos de aprendizagem sociais desencadeados a partir do processo de maternagem, que funcionam na interação e reconhecimento recíproco dos envolvidos, a esfera jurídica também carece de elementos fundamentais para que os sujeitos sustentem seu amplo funcionamento.

As ações que competem a esfera do direito são embasadas na capacidade de agir racionalmente. Para tanto, os sujeitos necessitam aprender ao longo da vida os valores considerados universais e ter conhecimento do sistema de comunicação que coloca em funcionamento as normas e princípios sociais.

Esse processo de aprendizagem ganha novos elementos com as transformações históricas que resultam de conflitos sociais e lutas por um lugar melhor para viver. Não se nega que essa elaboração é atravessada por sintomas e patologias sociais os quais dificultam a elaboração de um projeto de bem viver. Contudo, as relações negativas carregam em si um potencial de contra-identificação que mobiliza o cenário cultural e social a partir dos conflitos sociais. Nesse cenário de mudanças, houve um aumento das capacidades que garantem ao sujeito sua atuação como cidadão. Nesse sentido:

Reconhecer-se mutuamente como pessoa de direito significa hoje, nesse aspecto, significa mais do que podia significar no começo do desenvolvimento o direito moderno: entretanto, um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessária para isso (HONNETH, 2009a, p. 193).

No modo de reconhecimento do direito, o que garante a não violação da integridade social a partir da constituição do autorrespeito é o ordenamento jurídico, aliado a sua materialidade no funcionamento das relações sociais encarnadas no mundo da vida. Diante disso, “[...] um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso” (HONNETH, 2009a, p. 193).

O direito e o desenvolvimento de autorrespeito moral alteram-se conforme o período histórico, transcendendo o ordenamento abstrato ao entrar em funcionamento gerando autorrespeito nos sujeitos e, por conseguinte, refletindo nas instituições sociais. Quando o autorrespeito é comparado a autoconfiança da esfera do amor, Honneth diz que: “O autorrespeito é para a relação jurídica o que a autoconfiança era para a relação amorosa é o que sugere pela logicidade com que os direitos se deixam converter como signos anonimizados de um respeito social [...]” (HONNETH, 2009a, p. 194).

O que em determinada época era considerado válido enquanto normas e princípios apropriados não são permanentes. Ainda assim, o modelo referencial para formação de direitos permanece. Nessa direção:

[...] podemos conceber como “direitos”, grosso modo, aquelas pretensões individuais com cuja satisfação social uma pessoa pode contar de maneira legítima, já que ela, como membro de igual valor em uma coletividade, participa em pé de igualdade de sua ordem institucional [...] (HONNETH, 2009a, p. 216).

Sobre a variação dessa esfera de reconhecimento a partir do cenário histórico, o autor faz referência a uma aplicação específica: “[...] um direito universalmente válido deve ser questionado, à luz das descrições empíricas da situação, no sentido de saber a que círculo de sujeitos ele deve se aplicar, visto que eles pertencem a classes de pessoas moralmente imputáveis” (HONNETH, 2009a, p. 186).

A **terceira** esfera de reconhecimento é a estima social. Ela se distingue do amor e do direito, pois trata das propriedades particulares que definem o sujeito na sua singularidade, pois: “[...] diferentemente do reconhecimento jurídico em sua forma moderna, a estima social se aplica às propriedades particulares que caracterizam os seres humanos em suas diferenças pessoais [...]” (HONNETH, 2009a, p. 199). Assim, o direito caracteriza o reconhecimento do sujeito valendo-se das normas da sociedade.

A forma de reconhecimento de uma comunidade valores (solidariedade) se organiza por uma integração do processo de formação individual e cultural, operando numa via de mão dupla em que individual e coletivo integram-se e alteram-se mutuamente. Para descrever o funcionamento normativo-descritivo desse modo de reconhecimento, Honneth recorre ao pensamento de Hegel e Mead.

Tomando-se as formulações de Hegel (sobre o sistema de eticidade) e Mead (divisão democrática do trabalho), Honneth conclui que essa esfera só funciona de forma adequada quando os sujeitos: “[...] sob a condição de partilharem a orientação dos valores e objetivos que lhes sinalizam reciprocamente o significado ou contribuição de suas propriedades pessoais para a vida do respectivo outro.” (HONNETH, 2009a, p. 198-199). Para Honneth, Hegel e Mead “[...] tentaram caracterizar apenas um tipo, particularmente exigente em termos normativos de comunidade de valores, em cujo quadro toda forma de reconhecimento por estima está incrustada de modo necessário” (HONNETH, 2009a, p. 199).

A estima social é um modo de reconhecimento de mediação que funciona: “[...] no nível social, por um quadro de orientações simbolicamente articulado, mas

sempre aberto e poroso, no qual se formulam os valores e objetivos éticos, cujo todo constitui a autocompreensão cultural de uma sociedade” (HONNETH, 2009a, p. 200). Essas orientações simbólicas que articulam os valores e objetivos éticos são alteradas com as transformações sociais, as quais:

[...] se a estima social é determinada por concepções de objetivos éticos que predominam numa sociedade, as formas que ela pode assumir são uma grandeza não menos varável historicamente do que as do reconhecimento jurídico. Seu alcance social e a medida de sua simetria dependem então do grau de pluralização do horizonte de valores socialmente definido, tanto quando do caráter de ideias de personalidade aí destacados. Quanto mais as concepções de objetivos éticos se abrem a diversos valores e quanto mais a ordenação hierárquica cede a uma concorrência horizontal, tanto mais a estima social assumirá um traço individualizante e criará relações simétricas (HONNETH, 2009a, p. 200).

A estima social passou por um processo de transformação histórica, assim como a esfera do direito. Os conceitos mudam com o passar do tempo e isso provoca um deslocamento das características atribuídas ao que é culturalmente importante e tende para um entendimento universal válido. Como exemplo dessas alterações, Honneth cita a transformação da honra para prestígio social e na sequência histórica em integridade. Nesse sentido, [...] o 'prestígio' ou a 'reputação' referem-se somente ao grau de reconhecimento social que o indivíduo merece para sua forma de autorrealização, porque de algum modo ela contribui com ela à implementação prática dos objetivos da sociedade, abstratamente definido [...]. (HONNETH, 2009a, p. 206).

A partir desses exemplos, o autor destaca que a estima social e as qualidades morais da personalidade não podem estar atreladas a esfera jurídica:

As ideias diretrizes, tomadas abstratas, não oferecem um sistema referencial universalmente válido no qual se poderia medir o valor social de determinadas propriedades e capacidades, de tal modo que elas devem primeiro ser concretizadas por meio de interpretações culturais complementárias a fim de que encontrem aplicação na esfera do conhecimento; é por isso que o valor conferido a diversas formas de autorrealização, mas também a maneira como se definem as propriedades e capacidades correspondentes, se mede fundamentalmente pelas interpretações que predominam historicamente acerca das finalidades sociais (HONNETH, 2009a, p. 206).

O valor de uma reivindicação dos grupos sociais está ligado ao alcance das suas reivindicações feitas de forma coletiva. Nesse cenário, “[...] o que decide sobre

o desfecho dessas lutas, estabilizado temporariamente, não é apenas o poder de dispor dos meios da força simbólica, específico de determinados grupos, mas o clima, dificilmente influenciável, das atenções públicas [...]” (HONNETH, 2009a, p. 207).

Essa luta por reconhecimento de caráter social na sociedade moderna representa, por exemplo, a busca por equilíbrio econômico, relações de gênero e igualdade racial. Desse modo, “[...] as interpretações culturais que devem concretizar em cada caso os objetivos abstratos da sociedade no interior do mundo da vida continuam a ser determinadas pelos interesses que os grupos sociais possuem na valorização das capacidades e das propriedades representadas por eles [...]” (HONNETH, 2009a, p. 208).

Essa relação dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo social, compartilhando questões de reivindicação por alguma violação de direitos, encontra uma relação assimétrica de reconhecimento. O outro que divide das mesmas aspirações de mudança social se iguala a mim, no sentido de pertencimento e interesse em comum. Os interesses em comum de um grupo sustentam o conceito de solidariedade que aplica “[...] às relações de grupo que se originam na experiência de resistência comum contra a repressão política [...]” (HONNETH, 2009a, p. 209).

As relações sociais modernas se desencadeiam em um reconhecimento recíproco, que Honneth chama de uma estima simétrica, o qual: “[...] simétrico significa que todo sujeito recebe a chance, sem graduações coletivas, de experiências a si mesmo, em suas próprias realizações e capacidades, como valioso para a sociedade” (HONNETH, 2009a, p. 211). Esse movimento de reivindicações coletivas remete ao encontro do individual com o grupo, em que as violações de autoestima unem os sujeitos em um movimento de encontro com o coletivo e com a sua consciência individual.

Cada um dos três modos de reconhecimento oferece um potencial descritivo-normativo das relações sociais, apresentando um horizonte prático que desencadeia experiências tanto positivas quanto negativas. Ainda que cada modo de reconhecimento tenha suas características próprias, eles se articulam, integrados entre corpo e pensamento de cada sujeito e sua práxis social.

Dos três modos de reconhecimento apresentados, dois deles sofrem interferência nas suas relações práticas conforme o período histórico em que acontecem. O respeito cognitivo e a estima social tiveram mutações no seu potencial evolutivo e formas de desrespeito com as transformações históricas da sociedade. Somente as estruturas da dedicação emotiva se mantêm.

Em síntese, a busca por reconhecimento se apresenta como “[...] uma luta (que) só pode ser caracterizada de ‘social’ na medida em que seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte das intenções individuais, chegando a um ponto em que eles podem se tornar a base de um movimento coletivo” (HONNETH, 2009a, p. 256). Além do mais, as três esferas do reconhecimento, fundadas na luta de classes e no desrespeito, procuram descrever as formas de como o sujeito se reconhece na medida em que reconhece o outro, ao mesmo tempo em que se reconhece na sociedade. Sobre as três esferas de reconhecimento, Honneth fala que:

As formas de reconhecimento do amor, do direito e da solidariedade formam dispositivos de proteção intersubjetivos que asseguram as condições da liberdade externa e interna, das quais depende o processo de uma articulação e de uma realização espontânea de metas individuais de vida; além disso, visto que não representam absolutamente determinados conjuntos institucionais, mas somente padrões comportamentais universais, elas se distinguem da totalidade concreta de todas as formas particulares de vida na qualidade de elementos estruturais (HONNETH, 2009a, p. 274).

Desde essa vertente teórica, valendo-se das três esferas de reconhecimento, abre-se a possibilidade de reconstrução de uma teoria social abrangente. As formas de reconhecimento apresentadas por Honneth possuem, em seu interior, uma estrutura de funcionamento com características próprias.

As referidas esferas de reconhecimento integram-se com as particularidades de aprendizagem e desenvolvimento da personalidade de cada sujeito. Elas constituem-se na relação com o outro a partir da interação sócio-histórica e o seu funcionamento prático no interior de cada grupo social, considerando seus costumes, sua cultura, suas normas e princípios que refletem na organização jurídica.

Em virtude das ponderações descritas até aqui, acredita-se que a teoria do reconhecimento oferece um potencial normativo-descritivo capaz de sustentar uma interpretação dos modos de reconhecimentos intersubjetivos. Estes constituídos em espaços virtuais de formação de professores, institucionalizados a partir da política de reconhecimento da UAB.

2.4 Educação e políticas de reconhecimento

Ao recorrer a teoria do reconhecimento proposta por Honneth para refletir sobre o campo da educação, não se pode perder de vista que o objeto de estudo dessa pesquisa são as relações virtuais de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual constituídas em espaços de formação de professores no Ensino Superior. Contudo, entende-se que a EAD é parte de um sistema educacional amplo e também pode ser entendida como uma política de reconhecimento.

O destaque do crescente uso de tecnologias digitais na educação, como recurso para potencializar a aprendizagem dos estudantes em todos os níveis de ensino, é pertinente. Em vista disso, pondera-se que a realidade do contexto educacional nem sempre possui recursos humanos e tecnológicos que atendam as demandas que a tecnologia exige.

A educação formal apresenta um potencial normativo e prático para sustentar um bom funcionamento das esferas de reconhecimento. Mesmo com esse potencial, a educação precisa de outros elementos como a família, as relações de amizade, o grupo social e uma esfera jurídica, que promova um balizamento normativo, a partir do qual se busque superar as formas de desrespeito social. Com as esferas de reconhecimento em funcionamento, existem “[...] condições formais para a interação, dentro das quais os seres humanos podem ter certeza de sua 'dignidade' e integridade” (HONNETH, 2009a, p. 87-88).

Honneth aborda o tema da educação no artigo intitulado “Educação e esfera pública democrática - Um capítulo negligenciado da filosofia política”.⁴⁹ Nessa publicação Honneth discorre sobre a relação entre educação pública e democracia, destacando as aproximações e distanciamentos dessas duas esferas ao longo da história. Para tanto, relaciona os aspectos da organização educacional, destacando a relação entre a formação escolar e o mundo da vida. Nas palavras do autor:

O tipo de educação escolar, seus métodos e conteúdos, pode repercutir de maneira desejável na consistência de uma democracia, promovendo, por exemplo, a capacidade de cooperação e a autoestima individual, ou então contribuir, de maneira negativa, para seu insidioso solapamento quando ela veicular a submissão à autoridade e o conformismo moral (HONNETH, 2013a, p. 548).

A teoria do reconhecimento proposta por Honneth oferece uma contribuição ímpar para o campo da educação, pois ela abarca o reconhecimento individual e coletivo. A referida teoria considera o funcionamento das relações sociais de reconhecimento tanto no movimento de reconhecimento de si e do outro, no qual esse eu só se reconhece porque existe um outro, no percurso do reconhecimento dos “Nós” das relações interpessoais, da economia de mercado e da formação da vontade democrática.

A partir de Honneth, pode-se considerar tanto os processos de gestão do ensino e aprendizagem no cotidiano da sala de aula quanto o planejamento e implementação das políticas públicas que balizam a esfera educacional. Ao deslocar o lugar da educação como passível de uma interpretação tomando-se as relações de reconhecimento, é possível entender que essas relações intersubjetivas se estabelecem em virtude do movimento constitutivo dos processos educacionais. Nessa direção, surge outra visão do processo. A educação, formal ou não formal, constitui-se em pré-requisito para que o indivíduo seja capaz de planejar e executar seu projeto de bem viver, assim como estabelecer uma relação dialética de reconhecimento.

A educação formal, ainda que falha em diversos aspectos oferece oportunidades para a formação de uma consciência crítica, do convívio social e dos

⁴⁹ O artigo foi traduzido por Luis Marcos Sander, resultado da conferência proferida por Honneth na Conferência de abertura do 23º Congresso da Sociedade Alemã de Educação, cedida pelo autor para publicação na Revista Civitas.

elementos morais que desencadeiam a estrutura de uma esfera normativa que limita e expande as relações de reconhecimento e reificação, as patologias sociais e suas terapias.

Pois ao fim e ao cabo provavelmente só poderemos falar acertada e coerentemente de “enfermidades da sociedade” se concebermos a sociedade segundo o modelo de um organismo, no qual as esferas individualmente pensadas como órgãos ou subsistemas podem atuar de tal modo em conjunto, que podemos reservar para ela uma ideia de um desdobramento “livre” e desimpedido. (HONNETH, 2015b, p. 590).

Nesse sentido, a escola pode ser vista como uma instituição que mobiliza os saberes que sustentam ou reforçam as esferas de reconhecimento propostas por Honneth, assim como uma possível manutenção das enfermidades sociais. É na escola que o sujeito entra em contato com o conhecimento sistematizado, que transforma os saberes do cotidiano em saberes científicos. É nesse espaço que o reconhecimento toma forma e transcende a primeira esfera de reconhecimento social, o amor, para começar o aprendizado da vida em sociedade. O convívio nas instituições sociais pode ser interpretado como movimento constitutivo das relações de reconhecimento. Nesse sentido:

O nexo existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e, por conseguinte, o grau da auto-realização positiva crescem com cada nova forma de reconhecimento, a qual o indivíduo pode referir a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita na experiência do amor a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do auto-respeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da auto-estima (HONNETH, 2009a, p. 172).

A pesar dessas condições, a teoria honnethiana ainda apresenta-se como projeto em construção, pois o autor segue produzindo ativamente, já apresenta sustentação teórica capaz de mobilizar uma discussão no campo da educação. O pensamento de Honneth permite uma interpretação social, tanto da sua totalidade como de pontos particulares.

Ao recorrer ao pensamento de Honneth para pensar as questões da área educacional, pode-se elencar uma série de possibilidades, tanto referentes a

questões relacionadas a políticas públicas como da gestão do pedagógico. Nesse sentido, por exemplo, a estrutura das relações sociais de reconhecimento quando aliadas as teorias da aprendizagem oportunizam um trabalho pedagógico voltado para emancipação do sujeito. Já no âmbito das políticas públicas, a esfera do direito oferece um teor normativo que mobiliza um balizamento legal com uma autorrelação prática voltada para o desenvolvimento da autoestima.

Quanto à questão tecnológica, a área educacional enfrenta hoje desafios que já ultrapassam as questões técnicas e de equipamentos, ainda que esses problemas estejam presentes nas instituições de ensino formal. Com a expansão da internet e a oferta de novos modos de comunicação, surgem outras questões como o funcionamento das dinâmicas de comunicação nas redes sociais, o alcance das informações que atendem a interesses sociais aliados a interesses particulares da sociedade capitalista. Nesse sentido, Honneth coloca que:

Para qualquer contemporâneo atento não deveria haver dúvida, atualmente, que a revolução digital da comunicação transformará de modo duradouro não só as formas da formação e manutenção de relações privadas, mas também os caminhos da formação da vontade política. Com a internet, que coloca o indivíduo em condições de ampliar os limites espaciais de suas interações e de acelerá-las, estão surgindo hoje, em ritmo crescente, muitas esferas públicas na rede (HONNETH, 2013a, p. 559).

Nessa ampliação dos limites espaciais e de sua aceleração, a internet, enquanto esfera pública mobiliza interesses sociais e questões políticas atuais, enquanto meio de comunicação, ela está atrelada aos vícios dos outros meios de comunicação que sofrem com a influência de grandes corporações, limitando e restringindo a transparência e a pré-seleção de informações. Ao mesmo tempo, a internet transcende aos meios de comunicação de transmissão de informações, oferecendo oportunidades de interação síncronas e assíncronas que se distanciam dos mecanismos de controle.

Assim como o funcionamento do mundo da vida presencial, o mundo da vida virtual, ainda que não seja um lugar separado, desdobra-se em experiências de comunicação e reconhecimento que variam entre práticas sociais positivas e negativas frente aos modos de reconhecimento e vivências de desprezo. Nessa pesquisa, realizou-se um recorte do virtual, limitando ele a espaços virtuais de formação de professores na modalidade de educação à distância, especificamente

no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil. Apresenta-se de forma detalhada esse recorte do virtual no capítulo III, para no capítulo IV, definir a partir da pesquisa empírica o funcionamento das relações sociais de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual em espaços formais de educação superior a distância.

[illegible]

Já não cabe mais interpretar a EAD como uma opção que não garante uma educação de qualidade.⁵⁰ A EAD enfrenta problemas de estrutura e funcionamento sim, dificuldades específicas da modalidade, contudo o ensino presencial também mostra suas patologias específicas.

⁵⁰ Informações sobre o alto desempenho dos alunos da EAD no Enade ver Litto (2014).

Ao considerar a diversidade da EAD, apresenta-se, nesse capítulo, os aspectos históricos da EAD, considerando o balizamento das políticas públicas na constituição dessa modalidade de ensino. Após, resgatou-se alguns aspectos históricos do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), descrevendo as dificuldades enfrentadas para o início e o desenvolvimento de uma Universidade Aberta no Brasil. A seguir, expõe-se o Ambiente Virtual Moodle e suas principais características enquanto gerenciador de conteúdo, de código aberto, descrevendo seus limites e potencialidades no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, destaca-se a Virtualidade Real, segundo Manuel Castells, situando esse lugar como parte do mundo da vida.

3.1 Aspectos históricos e pedagógicos da EAD

No atual cenário das políticas públicas educacionais, a Educação a Distância (EAD) é uma das cinco modalidades de ensinos descritas na legislação brasileira.⁵¹ Desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, a EAD está presente, especificamente no artigo a seguir:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º **A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.**

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

⁵¹ Uma descrição detalhada das modalidades de ensino pode ser encontrada na Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996b, *on-line*, grifo nosso).

A partir da LDB, essa modalidade de ensino tem sofrido diversas regulamentações no âmbito das políticas públicas, além de compor o Plano Nacional de Educação (PNE)⁵² desde 2001. No PNE 2014-2024, a EAD não se apresenta como objetivo específico, mas como estratégia para viabilização de três das vinte metas propostas. A primeira vez que aparece no documento é na Meta 10, que busca “[...] oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014, p. 69). O item 10.3 dessa Meta destaca a necessidade de: “[...] fomentar a integração da [...] e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, **inclusive na modalidade de educação a distância**” (BRASIL, 2014, p. 69, grifo nosso).

A segunda a citar a EAD em suas estratégias é a Meta 11 que tem por objetivo “[...] triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 71). No item 11.3, a estratégia descrita pretende: “[...] **fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância**” (BRASIL, 2014, p. 71, grifo nosso).

A Meta 14 é a terceira e última do PNE 2014-2024 a mencionar a EAD. Essa meta almeja “[...] elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores (BRASIL, 2014, p. 77). O item 14.4 define como estratégia “[...] expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2014, p. 77).

Na última década, a EAD tem ocupado um lugar de viabilização da expansão do ensino no Brasil: da educação profissional, dos cursos de graduação e também de pós-graduação. Alguns sistemas, como a UAB (Universidade Aberta do Brasil)

⁵² Ainda que o primeiro PNE date de 1962 (iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovado pelo Conselho Federal de Educação), o Plano em vigor é o primeiro aprovado como forma de lei. Foi aprovado pela Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2014).

destacam, principalmente na formação inicial e continuada de professores. No entanto, chama a atenção que o PNE fale em EAD, mas não mencione a UAB. Talvez, isso ocorra porque essa última despontou como projeto de governo e não como uma política de Estado.

O termo Educação a Distância gira em torno de uma gama de possibilidades, envolvendo desde a simplificação dos processos de ensino e aprendizagem até o uso, simplesmente técnico, de alguns recursos para comunicação ou distribuição de material didático. Nesse sentido:

Ainda que a expressão consolidada seja 'educação a distância' ou 'EAD', é preciso ter claro que fazer educação online não é o mesmo que efetuar a conhecida modalidade via suportes analógicos unidirecionais, como o impresso, o rádio e a televisão. Exige metodologia própria porque o suporte digital online contempla interatividade e multidirecionalidade em tempo síncrono e assíncrono. A mediação e o desenho didático na tela do computador precisará contar com uma potencialidade comunicativa mobilizadora da interlocução, da docência e da aprendizagem. Trata-se de uma dinâmica favorável à autoria e colaboração nos diversos recursos do 'ambiente virtual de aprendizagem' (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p. 12-13).

Considerando tanto os aspectos físicos quanto as formas de comunicação, é possível perceber que a organização da aula na EAD é muito diferente do modelo que vem perpetuando-se ao longo da história. Além do distanciamento geográfico, os tempos e espaços da aprendizagem na EAD se configuram com novos elementos. A imagem de todos os estudantes no mesmo lugar e no mesmo tempo deixa de existir. Têm-se agora alunos que estudam em horários e lugares diferentes. Contudo, algumas coisas são mantidas: o currículo, as avaliações, a formalidade do tempo de cada semestre e disciplina.

A “sala de aula online” contempla bancos de dados que favorecem percursos de leitura, participação, autoria, conexões de imagens, sons, textos, palavras, diversas sensações, lógicas e afetividades. Por meio de links, o leitor adentra conteúdos e constrói seus próprios caminhos de leitura e atuação não mais presos à linearidade das páginas da apostila, do livro ou da sequência visual da televisão (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p. 13).

A EAD é a combinação de alguns elementos do ensino presencial com a flexibilização do tempo, do espaço e da introdução de novas formas de comunicação. Além do simples uso do computador como uma máquina de digitar textos em substituição a antiga máquina de escrever, outras possibilidades de

comunicação passaram a se incorporar nos ambientes virtuais de aprendizagem: recursos que permitem diálogos síncronos e assíncronos, uso de inteligência artificial, jogos como recursos didáticos, jogos *on-line*, simuladores e objetos de aprendizagem.

Uma pesquisa desenvolvida por Juana Sancho da Universidade de Barcelona apresenta uma diferenciação entre os modelos pedagógicos centrados no docente e no aluno, comparando o ensino presencial e o ensino virtual. A tabela a seguir, mostra o modelo pedagógico centrado no docente:

Tabela 9 - Comparação entre ensino presencial e virtual centrado no docente

Ensino presencial centrado no docente	Ensino virtual centrado no docente
O docente fala muito mais que o alunado no processo de ensino.	O alunado tem que estudar um material elaborado pelo próprio docente ou pelo responsável pelo curso.
O uso do tempo em sala de aula é determinado em sua maior parte pelo docente.	O alunado ocupa a maior parte do tempo no estudo do material proposto pelo professor ou responsável pelo curso.
Os móveis da sala de aula costumam ficar ordenados em filas e colunas, com as mesas e cadeiras voltadas para o quadro-negro e a mesa do docente.	A comunicação é controlada pelo docente ou pelo tutor que recebe a maior parte das mensagens e consultas.

Fonte: Sancho (2010, p. 103).

As diferenças da prática docente no ensino presencial e no virtual se estabelecem desde o tempo e predominância da fala até os mecanismos de controle e acompanhamento dos estudantes. No que se refere ao ensino centrado no aluno, Sancho faz os seguintes apontamentos:

Tabela 10 - Comparação entre ensino presencial e virtual centrado no aluno

Ensino presencial centrado no aluno	Ensino virtual centrado no aluno
O alunado fala sobre as tarefas da aprendizagem pelo menos o mesmo tempo, se não mais, que o docente.	A proposta de aprendizagem é aberta, e o alunado pode contribuir para melhorá-la, para adaptá-la a suas necessidades e estilos de aprendizagem.
O ensino costuma ser organizado mais de forma individual, em pequenos grupos (de dois a seis alunos) ou em grupos médios (de sete a dez), que de maneira frontal a toda sala de aula.	As atividades de aprendizagem precisam de discussão e colaboração do grupo.
O alunado participa da seleção e organização do conteúdo a aprender.	É requerida a participação ativa do alunado na sequência das atividades de aprendizagem.
O professorado permite ao alunado determinar total ou parcialmente as regras de comportamento, os prêmios e castigos e como elas serão cumpridas.	Os alunos participam ativamente do estabelecimento das regras de uso do ambiente virtual.
São utilizados diferentes materiais e recursos de ensino que os alunos podem empregar de forma individual ou em grupo de maneira independente.	O alunado contribui com recursos de ensino e aprendizagem, não apenas para seu grupo de trabalho, mas para todos os participantes.
A sala de aula costuma ser organizada de maneira que permita aos alunos trabalhar juntos ou separados, em grupo ou individualmente; não existem padrões dominantes de distribuição dos materiais de aula que se reagrupam frequentemente.	O processo de ensino contempla situações das quais todo o grupo de alunos participa, atividades em pequeno grupo e ações individuais.

Fonte: Sancho (2010, p. 103-104).

Para Sancho, algumas experiências de EAD também podem ser categorizadas dentro do modelo tradicional de ensino. Assim, só o uso das tecnologias de informação e comunicação oferecidas pela internet não garante uma educação diferenciada, que transcenda os modelos tradicionais preexistentes.

Tabela 11 - Comparação entre ensino tradicional presencial e virtual.

A visão tradicional presencial	A visão tradicional virtual
Concepção do conhecimento: disciplinar, factual, conceitual, instrutivo.	Concepção do conhecimento: disciplinar, factual, conceitual, instrutivo.
Fontes de informação: o docente, as anotações, o livro-texto.	Fontes de informação: materiais de ensino, impressos ou digitais.
Papel do docente: proporcionar informação, garantir que o alunado repita na forma requerida.	Papel do docente ou tutor: resolver dúvidas para garantir que o alunado repita a informação contida nos materiais na forma requerida.
Papel do aluno: escutar, copiar, repetir.	Papel do aluno: estudar os materiais, fazer os exercícios, reproduzir a informação.
Lugar: a sala de aula (síncrono).	Lugar: o ambiente virtual – para recolher os materiais digitais e formular perguntas; outros lugares: casa, local de trabalho, biblioteca etc. (assíncrono.)
Avaliação: o exame (permite ser copiado).	Avaliação: o exame – algumas vezes presencial (permite ser copiado).

Fonte: Sancho (2010, p. 104-105).

Destaca-se que a comparação realizada por Sancho (2010) não é definitiva, o ensino presencial e a distância pode variar de acordo com a ação docente. As práticas tradicionais de ensino podem estar presentes em algumas experiências tanto de EAD como no ensino presencial e vão desde a organização e planejamento do material didático até aos recursos de avaliação das disciplinas.

Apesar de não ser mais uma novidade no cenário educacional, a EAD ainda se apresenta como objeto de pesquisa relevante. Além disto, as experiências vivenciadas até aqui estão em constante processo de reavaliação e reorganização de seu planejamento e execução. As diversas pesquisas sobre EAD “[...] vêm revelar que a educação *on-line* levada a sério pode ter tanto ou mais potencialidades pedagógicas que a sala de aula baseada nas relações presenciais” (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p. 17). Nesse sentido:

[...] temos comprovação contundente da eficácia dessa modalidade através dos resultados do Exame Nacional de Desempenho Educacional (Enade), teste anual organizado pelo Ministério da Educação com os formandos de centenas de universidades brasileiras: em 2007, as maiores notas (em 7 das 13 áreas de conhecimento) foram obtidas por aqueles que estudaram a distância. Em 2008 (o último ano em que o Inep-MEC revelou as diferenças entre os alunos das duas modalidades), os alunos da EAD tiveram médias de notas de 38,87, enquanto os alunos do presencial tiveram 36,78 (uma diferença de 2,09). As áreas de conhecimento nas quais os alunos a distância superaram os do presencial foram Engenharia (Grupo VII), Filosofia, Física, Tecnologia em Gestão da Produção Industrial e Ciências Sociais (LITTO, 2014, p. 65).

A análise de alguns aspectos históricos que marcaram a constituição da EAD no Brasil e o movimento de criação do sistema da UAB parece ser importante para a compreensão dessa modalidade de ensino.⁵³ O conhecimento das ações que envolvem a historicidade da EAD no Brasil e no Mundo oferecem elementos para o desenvolvimento de um diagnóstico desse cenário. Ademais, criam a possibilidade de uma reflexão propositiva que podem auxiliar na superação das dificuldades encontradas tanto no âmbito das políticas públicas para EAD, quanto para as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto virtual.

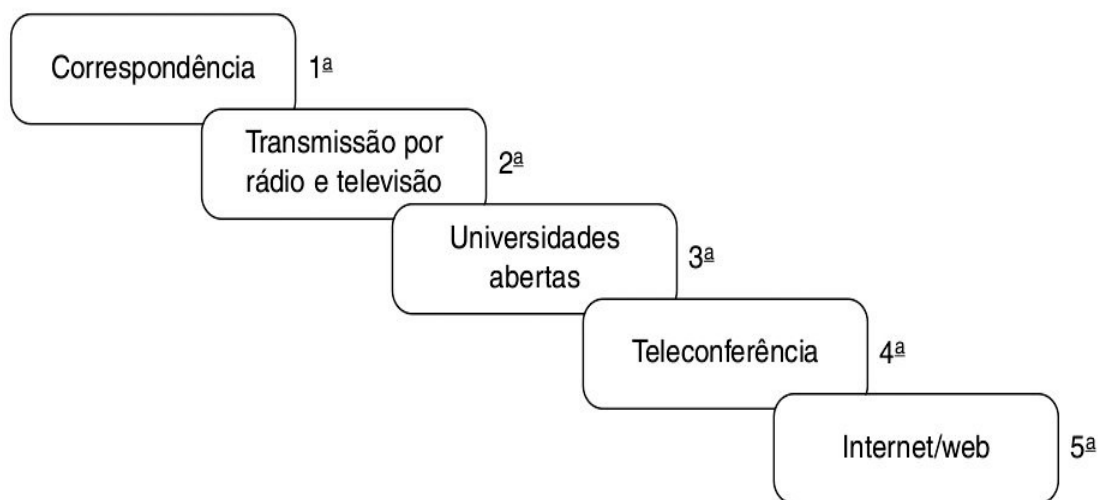
Pensar na constituição da EAD ao longo da história é ter acesso a teorias fragmentadas, documentos e registros incompletos. Ainda que conte-se apenas algumas versões da história, uma boa documentação dos acontecimentos proporciona uma melhor análise dos fenômenos. Nesse sentido, recorre-se ao pensamento do professor Francisco José da Silveira Lobo Neto, que, ao refletir sobre as questões históricas da EAD, afirma:

⁵³ A história da EAD e da UAB foi iniciada na dissertação da pesquisadora e publicada no livro: *Educação a Distância: práticas pedagógicas e políticas públicas* (NOGUEIRA, 2014), agora revisada e ampliada para esse trabalho de pesquisa.

[...] em muito se perdeu no constante desprezo pela memória histórica, quase nunca como experiência humana de encaminhamento de solução de problema, vivência de sucessos e fracassos como elementos fundamentais na construção de uma aprendizagem significativa (LOBO NETO, 2003, p. 399).

Desde os primeiros registros que relatam a história da EAD, verifica-se o uso de diversos recursos para subsidiar esse processo de ensino. De acordo com Moore e Kearsley, na obra *Educação a Distância, uma visão integrada*, a história da EAD pode ser abordada em cinco gerações.

Figura 10 - Cinco gerações de Educação a Distância



Fonte: Moore; Kearsley (2008, p. 26).

Conforme descrito por Moore e Kearsley (2008), cada geração foi marcada por um tipo de organização e tecnologia. A primeira geração utilizou a correspondência como recurso de comunicação e surgiu nas décadas de 1940, 1950 e 1960. A segunda geração ocorreu com uma intensiva na utilização da transmissão por rádio e televisão na década de 1960. Na terceira geração, no final de década de 1960, surgiram as Universidades Abertas integrando diversas tecnologias como correspondências, rádio, televisão e material impresso. Por volta de 1970 e 1980, aparece a quarta geração, caracterizada pelo uso das teleconferências. Na década de 1990, desponta a quinta geração, marcada pela utilização da internet, com as aulas virtuais apoiadas por sistemas de computadores e internet.

Desde as primeiras iniciativas de EAD, aconteceram muitas mudanças nas formas de comunicação entre estudantes e professores. A inserção das tecnologias de informação e comunicação trouxe muitos recursos, utilizados com uma frequência cada vez maior tanto na educação a distância quanto no ensino presencial. Aqui, é possível destacar os ambientes virtuais customizados para atender a uma demanda específica de público, a web 2.0 com recursos em 3D, a criação de avatares animados, objetos de aprendizagem e *softwares* de autoria além do uso da inteligência artificial.

Ao longo da constituição da EAD, surgiram diversas correntes teóricas, versando sobre os aspectos administrativos e sobre a adaptação de modelos pedagógicos a essa modalidade de ensino. Conforme o pensamento de Holmberg⁵⁴,

[...] educação a distância abrange as várias formas de estudo em todos os níveis que não estão sob a supervisão contínua, imediata, de tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou nas mesmas instalações, mas que, no entanto, beneficiam o planejamento, orientação e ensino de um apoio da organização (1995, p. 2).⁵⁵

Recorre-se a essa conceituação para observar as diversas possibilidades que a EAD oferece. Apesar da EAD ser alvo de muitas discussões e pesquisas, acredita-se que muitos modelos precisam ser superados no processo de implementação dessa modalidade de ensino.

Ao analisar as políticas públicas para o ensino a distância, pode-se entender que antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 2006), ocorreram algumas iniciativas no Brasil para implementação de cursos nessa modalidade: Projeto Minerva, Projeto de Pós-Graduação Tutorial a Distância (POSGRAD), cursos de formação de professores por correspondência, PROFORMAÇÃO, entre outros.

Com base na Lei n.º 5692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, o Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Padre Anchieta e Fundação Padre Landell

⁵⁴ O professor Borje Holmberg nasceu na Suécia, em 1924, sendo um dos precursores nas pesquisas sobre EAD, defendendo a teoria da conversação didática guiada.

⁵⁵ Texto original: distance education as covering the various forms of study at all levels which are not under the continuous, immediate supervision of tutors present with their students in lecture rooms or on the same premises but which, nevertheless, benefit from the planning, guidance and teaching of a supporting organization

de Moura, criou o Projeto Minerva. O Art. 25 § 2º dessa lei diz que: “Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (BRASIL, 1971). O projeto esperava solucionar, de forma rápida, os problemas do desenvolvimento do país, no qual o cenário era um período de crescimento econômico que buscava a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho (MENEZES; SANTOS, 2001). O Projeto Minerva funcionou até o início dos anos 80 e enfrentou diversas críticas pelo baixo índice de aprovação dos alunos (MENEZES; SANTOS, 2001).

Em 1979, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) lançou, em colaboração com a Associação Brasileira de Tecnologia (ABT), o Projeto de Pós-Graduação Tutorial a Distância (POSGRAD). O programa tinha caráter experimental e visava a formação de docentes no interior do país. Nessa experiência, a comunicação entre professor-tutor e professor-aluno era feita com material impresso por correspondência. O POSGRAD funcionou de 1979 a 1983 (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 1985).

Em 27 de setembro de 1988, foi publicada a Portaria Ministerial n.º 511. Em função dessa normativa, organizou-se uma comissão de técnicos do Ministério da Educação para elaborar uma proposta de cursos por correspondência para professores da Educação Básica. Essa mesma portaria instituiu uma Coordenadora de Ensino a Distância, vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a responsabilidade de estimular estudos e pesquisas no campo da educação a distância (KRAMER, 1999).

Em 1992, foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância e em 1996, através do Decreto n.º 1.917, de 27 de maio (BRASIL, 1996a), foi constituída a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Essa secretaria foi extinta em maio de 2011 e, muitas de suas atribuições, foram absorvidas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC).

Durante a década de 90, o SEED implementou o PROFORMAÇÃO, financiado inicialmente pelo Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA) passando, a partir de 2002, a ser financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PROFORMAÇÃO oferecia habilitação para o magistério na modalidade Normal, para professores que atuavam sem

formação. Era organizado de forma descentralizada em parceria entre a SEED e as Instituições públicas de Ensino Superior. Teve início em 1997 e formou sua primeira turma em 1999 (MENEZES; SANTOS, 2001).

No final dos anos noventa, foi criada um consórcio de setenta Instituições Públicas de Ensino Superior (UNIREDE), que buscava “[...] lutar por uma democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, bem como socializar as experiências, materiais e outras formas de cooperação entre as instituições públicas de nível superior” (CARVALHO, 2009, p. 96). Nesse mesmo período, ainda aconteceu a implementação do Consórcio do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ).

O Consórcio Cederj reúne o Governo do Estado do Rio de Janeiro por intermédio da Fundação CECIERJ e as seis universidades públicas sediadas no Estado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Esse Consórcio foi elaborado em 1999, através do documento gerado por uma comissão formada por dois membros de cada universidade juntamente com a SECT – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. De acordo com o documento institucional, o convênio foi assinado pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro e pelos Reitores das Universidades Consorciadas no dia 26 de janeiro de 2000. As Prefeituras Municipais que sediam os polos regionais do Cederj, **modelo que inspirou o desenvolvimento da UAB em associação com os municípios** (CARVALHO, 2009, p. 85-86, grifo nosso).

Em 2001, a EAD foi contemplada no discurso do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001: “No processo de universalização e democratização do ensino [...] os desafios educacionais existentes podem ter, na Educação a Distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia” (BRASIL, 2001, *on-line*).

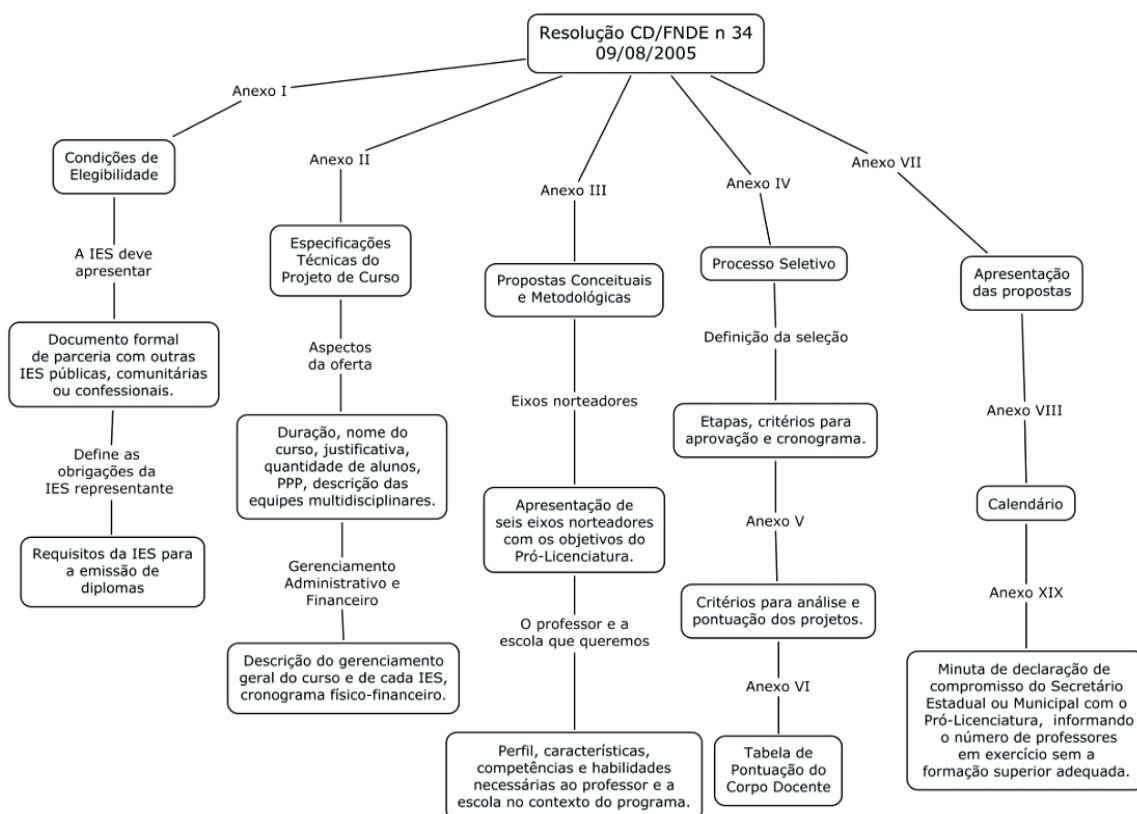
O primeiro curso de graduação a distância do Brasil foi desenvolvido na Universidade Federal do Mato Grosso.⁵⁶ Ele visava à formação dos professores da rede pública que atuam nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental. Esse foi também o primeiro curso de graduação a distância a ser reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria n.º 3220, de 22 de novembro de 2002. Em 2004,

⁵⁶ Mais informações sobre a criação do referido curso podem ser encontradas no site da UFMT. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/perfil/aluno/Cuiaba/ead/2065>. Acesso em 12 de fev. de 2016.

foi publicado o Edital 001/2004/SEED/MEC, que possibilitou a abertura de cursos, na modalidade a distância, de licenciatura em Matemática, Química, Física, Biologia e Pedagogia. Esse foi o primeiro edital publicado voltado, especificamente, para os cursos de licenciatura a distância (CARVALHO, 2009).

Outro programa que tinha por objetivo a formação de professores foi o Pró-Licenciatura, implementado com base na Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) n.º 34, de 9 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005). Essa norma estabelecia os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, na modalidade de Educação a Distância. Pode-se visualizar a estrutura da resolução na figura a seguir:

Figura 11 - Estrutura da Resolução CD/FNDE n.º 34



Fonte: Carvalho (2009, p. 117).

O programa funcionava em parceria com Instituições de Ensino Superior, as quais programavam cursos de licenciatura a distância com o objetivo de oferecer formação inicial à professores em exercício nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino. Atualmente, essas ações são desenvolvidas no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil.

A partir de 2007, a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) assumiu a administração dos três maiores programas nacionais dessa educação a distância: Universidade Aberta do Brasil (UAB), Plataforma Freire a distância (PARFOR) e o PNAP (Plano Nacional de Formação em Administração Pública). Em virtude desses programas, a Capes criou a Diretoria de Educação a Distância (DED). Para fins deste estudo, interessa-nos uma aproximação com o primeiro programa citado.

3.2 Universidade Aberta do Brasil

O termo Universidade Aberta teve origem na Grã-Bretanha, com a criação da Universidade Aberta do Reino Unido (UA) que, ainda hoje, é uma referência nessa modalidade de ensino. Grande parte das Universidades Abertas segue seus princípios, especialmente no que diz respeito a organização como um sistema integrado. Neste modelo, o estudo é feito em casa, no trabalho ou em qualquer lugar em que o aluno tenha acesso ao material do curso, utilizando tecnologias variadas (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Após a criação da Universidade Aberta do Reino Unido, surgiram muitas outras iniciativas com o mesmo padrão. Para Belloni, o modelo da universidade aberta cresce “[...] no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de Educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial” (BELLONI, 1999, p. 03).

Na obra da pesquisadora Nara Maria Pimentel, encontra-se um registro da primeira tentativa da inserção da Universidade Aberta no Brasil, na década de 70, que não obteve sucesso naquele momento. A autora destaca que o Governo

Federal, em 1972, “[...] enviou à Inglaterra um grupo de educadores, tendo à frente o conselheiro Newton Sucupira. O relatório final marcou uma posição reacionária às mudanças no sistema educacional brasileiro, colocando um grande obstáculo à implantação da Universidade Aberta e a Distância no Brasil” (PIMENTEL, 2006, p. 21). No Brasil, a história da criação da Universidade Aberta é marcada por uma trajetória de diversos Projetos de Lei que não foram adiante, como é possível visualizar na figura 14.

Figura 12 - Histórico dos projetos de lei para implementação da Universidade Aberta no Brasil.

Histórico da Universidade Aberta no Brasil		
1972 Projeto de Lei 962/19721 Deputado Alfeu Gasparini Arquivado em 1974	1974 Projeto de Lei 1878/1974 Deputado Pedro Faria Arquivado em 1975	1977 Projeto de Lei 3700/1977 Deputado Pedro Faria Arquivado em 1979
1983 Projeto de Lei 1751/1983 Clarck Planton Arquivado em 1989	1986 Projeto de Lei 8571/1986 Deputado Lustosa Arquivado em 1987	1987 Projeto de Lei 203/1987 Deputado Lúcio Alcântara Arquivado em 1989
1990 Projeto de Lei 4592/1990 Poder Executivo em 1993 o projeto foi retirado do Senado Federal	1995 Projeto de Lei 4625/1994 Substitutivo ao Projeto de Lei 4592/1990 Arquivado em 1995	2006 Decreto nº 5.800 Instituí o Sistema da Universidade Aberta do Brasil

Fonte: Nogueira (2014).

Ao analisar a documentação da Câmara dos Deputados, é possível identificar que tentativas de criação da chamada Universidade Aberta foram realizadas desde a década de 1970. No entanto, o Sistema da Universidade Aberta do Brasil só começou a ser implementado pelo Governo Federal em 2005, através de uma parceria (estabelecida durante o Fórum das Estatais pela Educação) entre o Ministério da Educação, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais. Segundo o Portal da UAB, esse Sistema origina-se em uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação e a Diretoria de Educação a Distância/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior com a intenção de expandir a Educação Superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituída a partir da publicação do Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. A UAB surge para desenvolver a modalidade de educação a distância, priorizando a expansão e a interiorização do ensino superior em todo país. O foco principal do sistema é **“oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”** (BRASIL, 2006, p.12, grifo nosso).

Um pouco antes da publicação desse Decreto, destaca-se o Edital 01/2005 da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e do MEC, de 16 de dezembro de 2005. Esse documento da UAB foi a primeira “Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”, conhecido como UAB1. O edital tinha por objetivo:

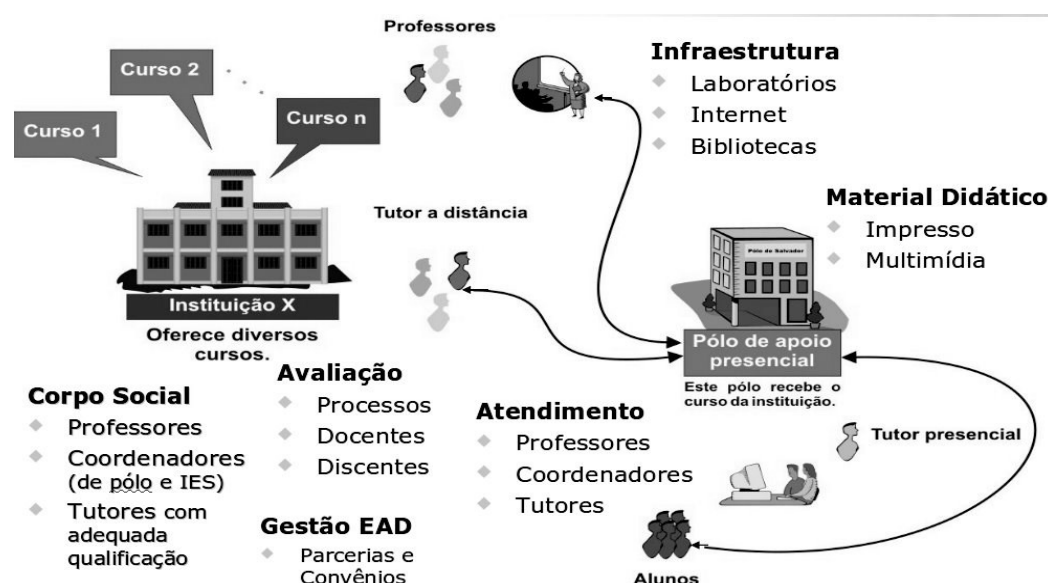
[...] fomentar o ‘Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB’, que será resultante da articulação e integração experimental de instituições de ensino superior, Municípios e Estados, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no país, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (BRASIL, 2005c, *on-line*).

Em 2006, foi lançado o segundo Edital de Seleção UAB n.º 01/2006 - SEED/MEC/2006/2007 publicado após o Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, denominado UAB2 com o mesmo objetivo do Edital UAB1. No entanto, com o propósito de ampliar a possibilidade de oferta de cursos por outros municípios polos e por outras instituições públicas de Ensino Superior, além da oferta de novos cursos por aquelas IES e polos que já tinham vinculação com o Sistema.

O primeiro edital de seleção de polos Municipais foi publicado antes da formalização do Sistema da Universidade Aberta do Brasil pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006. Percebe-se, assim, uma aceleração do processo de implementação da UAB no Brasil, em que os aspectos legais decorrem em sua maioria das estratégias organizacionais e não pedagógicas do processo.

Deste jeito, a partir do Decreto n.º 5.800/2006, a UAB passou a ser devidamente regulamentada no Brasil. Valendo-se dele, são definidos os objetivos desse novo sistema. O Ministério da Educação é encarregado de coordenar a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB. Além disso, se estabelece a organização dos polos presenciais, os convênios de cooperação, e a articulação entre os cursos e programas e os polos (BRASIL, 2006).

Figura 13 - Configuração da oferta de graduação na modalidade a distância



Fonte: Antigo Portal UAB.

Na figura 13, apresenta-se a configuração da oferta de graduação na modalidade a distância no âmbito da UAB. Apesar da proposta da UAB ser dinâmica, inovadora e flexível, o sistema de ensino da Universidade Aberta sofre diversas críticas ao longo da sua criação e implementação. Um dos autores mais críticos a este modelo de EAD é o pesquisador alemão Otto Peters. Mesmo que a definição das políticas públicas para EAD ofereça uma possibilidade de expansão do Ensino Superior, integrando diversas instâncias governamentais, o projeto-piloto da UAB não é imune às críticas feitas pelo estudioso alemão. Especialmente, quando ele afirma que o ensino industrializado representa, concomitantemente, planejamento e divisão de trabalho: “[...] o ensino acadêmico [é] um produto que pode ser produzido em massa como uma mercadoria, mantido em disponibilidade, distribuído em vasto território, avaliado e otimizado” (PETERS, 2004, p. 203). Peters compara o sistema de Universidade Aberta com a divisão do trabalho e a produção em massa, destacando esse modelo como uma industrialização do processo educativo.

O primeiro Curso oferecido pelo Sistema UAB foi o de Bacharelado em Administração. A reflexão feita pela pesquisadora Ana Beatriz Carvalho, em sua Tese de Doutorado, considera estranho:

[...] que o curso do Projeto Piloto da UAB seja um curso de Bacharelado em Administração e não um curso de Licenciatura, mas considerando as questões operacionais tratadas anteriormente, é possível compreender a razão principal. Outro fato importante, é que tanto o Projeto Político-Pedagógico do curso da Administração a distância implementado nas Universidades participantes como todo o material pedagógico, é único, desenvolvido inicialmente pela Universidade Federal de Santa Catarina e posteriormente pelas demais Universidades parceiras. Isso significa que um único projeto, com suas bases conceituais e teóricas e grade curricular, foi utilizado em Instituições que estavam localizadas desde o Rio Grande do Sul até o Amazonas (CARVALHO, 2009, p. 128).

Apesar de contraditória, esta primeira iniciativa desencadeou diversos outros cursos. Acredita-se que essa política, aos poucos, ganha outras formas e traz muitos benefícios às pessoas que estão distantes geograficamente das universidades públicas.

Atualmente, são poucas as pesquisas que abordam o surgimento da UAB num período anterior ao Fórum das Estatais em 2005. Em seu próprio Portal, o histórico da UAB também não aborda as iniciativas da implementação da EAD no Brasil em algum período anterior a essa data, como o Pró-Licenciatura. É preciso destacar que “[...] durante o período de 2006 até 2009, as duas políticas públicas de EAD ocorreram de forma separada, praticamente uma ignorando a outra, embora existissem instituições que possuíam cursos nas duas modalidades” (CARVALHO, 2009, p. 129). Nesse movimento histórico:

A existência de um modelo hegemônico de Educação a Distância reprime as experiências inovadoras, engessa o currículo e uniformiza a diversidade. Esta ação gera ressentimentos nos gestores, professores, tutores e alunos, que buscam a flexibilidade na Educação a distância e encontram a imobilidade (CARVALHO, 2009, p. 136).

Entre as mudanças ocorridas no processo de implementação da UAB, destaca-se também a Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, em que modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Essa Lei altera o artigo 2º da Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992, na qual passa a vigorar com a seguinte redação: “A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério para a Educação Básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país” (BRASIL, 2007a, p. 5). Desse modo, tem-se presente os recursos e tecnologias de EAD, em que:

§ 2º No âmbito da Educação Básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte: I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de **recursos e tecnologias de Educação a distância**; II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de Educação a distância (BRASIL, 2007a, p. 5, grifo nosso).

Cinco meses após a Lei n.º 11.502/2007 foi publicado o Decreto n.º 6.316, de 20 de dezembro de 2007, que aprova o estatuto e quadro demonstrativo dos cargos

da CAPES. O Decreto define, no Capítulo III, Art. 4º, a Diretoria de Educação a Distância, como parte dos órgãos específicos singulares da sua estrutura organizacional (BRASIL, 2007b). De acordo com o Portal da UAB (BRASIL, 2012), com a reformulação e as novas atribuições, a UAB passou a integrar as atividades da Diretoria de Educação a Distância junto a Capes. A missão fundamental é colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

Outra mudança ocorreu a partir do Decreto n.º 7.692, de 2 de março de 2012, que “[...] reorganizou as coordenadorias gerais em: Coordenação Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância (CGPC); Coordenação Geral de Supervisão e Fomento (CGFO) e Coordenação Geral de Inovação em ensino a Distância (CGIE)” (VENANCIO; ARRUDA, 2013, p. 7). O Art. 25. do Decreto n.º 7.692 descreve as competências da Diretoria de Educação a Distância, sendo elas:

- I - fomentar as instituições de ensino superior integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB e os respectivos polos de apoio presencial, para desenvolvimento da educação na modalidade a distância;
- II - articular as instituições de ensino superior integrantes da UAB aos polos de apoio presencial;
- III - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores, potencializando o uso da modalidade de educação a distância, especialmente no âmbito da UAB;
- IV - apoiar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para docentes e profissionais do magistério nas instituições de ensino superior integrantes da UAB e nos respectivos polos de apoio presencial; e
- V - planejar, coordenar, fomentar e avaliar a oferta de cursos superiores na modalidade a distância pelas instituições integrantes da UAB e a infraestrutura física e de pessoal dos polos de apoio presencial, em apoio à formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2012, *on-line*).

A partir do crescimento do Sistema da UAB, presencia-se um movimento que busca institucionalizar a oferta da EAD nas universidades públicas: “A institucionalização da EaD nas universidades se encontra em diferentes estágios” (VENANCIO; ARRUDA, 2013, p. 7). Nesse sentido:

[...] a incorporação dos cursos pela estrutura formal das IES públicas, na qual o ideal seria que o curso estivesse dentro dos departamentos, com colegiado e eleições para a coordenação de curso, etc. Esta incorporação fará com que as Universidades deixem de receber recursos descentralizados para o projeto específico e incorporem os alunos da EAD no seu contingente orçamentário (CARVALHO, 2009, p. 133-134).

Esse crescimento, mesmo que ainda apresente falhas, se mostra como uma possibilidade de acesso ao ensino superior para uma parte da população que não teria outra oportunidade de estudar se não fosse pela modalidade de educação a distância. Nesse sentido, essa busca por formação apresenta-se como uma luta social, ao considerar que: “[...] uma luta só pode ser caracterizada de "social" na medida em que seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte das intenções individuais, chegando a um ponto em que eles podem se tornar a base de um movimento coletivo” (HONNETH, 2009a, p. 256).

Mesmo com essa aceleração das políticas voltadas à EAD,⁵⁷ e com as diversas contradições que marcam esse processo, há um ganho enorme com a quantidade de pessoas beneficiadas e com a possibilidade de continuarem a estudar. Percebe-se que, aos poucos, a legislação versa sobre essa modalidade de ensino, na qual ocorrem modificações para atender as demandas.

Atualmente, a UAB é a principal responsável pela oferta de vagas do programa Rede Universidade do Professor⁵⁷. “São 105 mil vagas para o segundo semestre de 2016 nas instituições federais de educação, sendo 81 mil na modalidade educação a distância, por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil e 24 mil vagas presenciais remanescentes” (CAPES, 2016a, *on-line*). Além dos cursos de graduação, também são ofertados pelo sistema UAB:

[...] seis mestrados no formato semipresencial do país: o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmato), criado em 2010; o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e o Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – MNPEF (ProFis), lançados em 2013; e os Programas de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Artes (ProfArtes), Administração Pública (ProfAP) e Ensino de História (ProfHistória) (CAPES, 2016a, *on-line*).

Ao longo da sua história, a UAB apresentou fortes indícios de incorporação às universidades públicas, aconteceram eventos e reuniões que debateram o processo

⁵⁷ Segundo o portal da Capes o lançamento do Programa Rede Universidade do Professor foi realizada pelo ministro da educação, Aloizio Mercadante, em entrevista coletiva no dia 28 de março de 2016. “A proposta da Rede Universidade do Professor é reduzir o número de professores que lecionam disciplinas para as quais não têm a formação adequada. “Baseado em informações do Censo Escolar 2015, Mercadante destacou que, entre os 709.546 professores efetivos que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, 334.717 têm a formação para a disciplina que ensinam em sala de aula, enquanto 374.829 precisam complementar a formação superior” (CAPES, 2016a, *on-line*).

de institucionalização. No entanto, isso ainda não se concretizou. Da mesma forma, esse sistema ainda não passou de projeto para política pública, garantindo assim sua existência, financiamento e expansão.

Desde 2015, apesar do avanço da oferta no âmbito da UAB e do crescimento da demanda, estamos atravessando um processo de desvalorização. Presencia-se uma perda considerável de verbas que garantem a manutenção dos cursos, bem como a descontinuidade de novas ofertas. O reflexo desse cenário incerto acerca da UAB se mostra através de ações mobilizadas por professores e instituições de ensino superior. Como exemplo disso, tem-se a “Petição em favor da Universidade Aberta do Brasil”, manifesto *on-line* que já contabiliza mais de 40 mil assinaturas.

O Sistema da UAB foi instituído para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País", conforme prevê o Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. Atualmente, 170 mil alunos fazem parte do programa que já conta com mais de 120 mil alunos formados. A UAB está presente com polos de apoio presencial em mais de 700 cidades do Brasil. Apesar dos números e dos aspectos positivos, hoje a UAB trabalha no limite dos seus recursos o que pode inviabilizar a continuidade do sistema. Diante desse cenário, esta petição pública tem como objetivo coletar assinaturas de alunos, professores, tutores e todos que acreditam na educação superior pública, gratuita e com excelência de ensino, manifestando-se assim em favor da manutenção do sistema UAB.⁵⁸

O texto acima é parte da mensagem que acompanha a petição *on-line*. Descreve-se essa ação por estar presente em diversos sites das universidades públicas, solicitando a participação da sociedade em prol da manutenção das ofertas em andamento e das próximas turmas a serem ofertadas.

O Fórum Nacional dos Coordenadores UAB foi criado pela Portaria Nº 079, de 14 de abril de 2010 que dispõe sobre os Fóruns Nacional e Regionais de Coordenadores do Sistema UAB. O Fórum é “[...] composto pelos coordenadores de polo de apoio presencial da região e pelos Coordenadores e Coordenadores Adjuntos das IES integrantes do Sistema UAB e que ofertam cursos na região” (BRASIL, 2010a, p. 1).

§ 1º Compete aos Fóruns Nacional e Regionais de Coordenadores do Sistema UAB apoiar a Diretoria de Educação a Distância (DED) na formulação de diretrizes, na definição de parâmetros e critérios técnicos e

⁵⁸ Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR83558>>. Acesso em 18 de jun. de 2016.

pedagógicos que norteiem as ações do Sistema UAB relacionados à infraestrutura de pólos, oferta de cursos em polos de apoio presencial, seleção e capacitação de tutores, dentre outros (BRASIL, 2010a, p. 1).

Entende-se que o Fórum Nacional dos Coordenadores UAB é uma iniciativa democrática e participativa que articula as demandas de cada instituição e busca soluções para resolução de problemas pedagógicos e políticos. A mobilização desencadeada pelos coordenadores nacionais repercutiu tanto nas instituições de ensino superior como na mídia. O material informativo da petição foi assinado pelo Fórum Nacional dos Coordenadores UAB, que pode ser visualizado na figura 14.

Figura 14 - Manifesto em favor da manutenção do orçamento da UAB



The image is a poster for a manifesto. At the top, there is a logo of a stylized 'A' and the text 'FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES UAB'. Below this, the title 'MANIFESTO EM FAVOR DA MANUTENÇÃO DO ORÇAMENTO DO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL' is written in large, bold, white capital letters. The main body of the poster contains two columns of text. The left column discusses the expansion of the modality and the need to avoid budget cuts. The right column discusses the economic situation and the importance of education. At the bottom, there are two bold statements: 'E o que você pode fazer? A sua parte!' and 'Educação a Distância não pode parar.' A green banner at the very bottom contains the text 'ASSINE ESTE MANIFESTO E CONTRIBUA PARA A MANUTENÇÃO DO PROGRAMA.'

FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES UAB

MANIFESTO EM FAVOR DA MANUTENÇÃO DO ORÇAMENTO DO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

A modalidade, que se encontra em um momento de franca expansão, não possui áreas passíveis de sofrerem cortes orçamentários sem prejuízo para a viabilidade desta forma de ensino.

A educação a distância acompanha o crescimento tecnológico do mundo atual e oportuniza acesso a educação de forma singular. Paralisar este setor resultaria em um prejuízo incalculável para a sociedade.

A Universidade Aberta do Brasil já formou mais de 120.000 alunos em seus nove anos de existência, com a oferta de cursos de nível superior viabilizados por recursos financeiros do Governo Federal. O momento econômico no País é de retração e todos os brasileiros estão sendo afetados por isso. Entretanto, assim como a saúde, a educação é um dos setores fundamentais da sociedade que não pode ser sacrificado. Todos juntos por uma educação a distância pública, gratuita e com excelência de ensino.

E o que você pode fazer? A sua parte!

Educação a Distância não pode parar.

ASSINE ESTE MANIFESTO E CONTRIBUA PARA A MANUTENÇÃO DO PROGRAMA.

Fonte: Fórum Nacional dos Coordenadores UAB

A campanha, conta ainda, com um vídeo desenvolvido pelo Núcleo de Educação a Distância (Nead) da Universidade Estadual do Centro-Oeste.⁵⁹ O Nead também divulgou ações da comunidade no site da instituição, com as seguintes chamadas: “Alunos, professores e tutores relatam experiências e se manifestam em favor da UAB” ou “Polos se manifestam em favor da campanha Todos pela UAB”.⁶⁰ Esses são somente alguns exemplos, além da mobilização de diversos polos nas redes sociais.⁶¹

A internet tem desempenhado um lugar de formação pedagógica e profissional por meio dos cursos EAD, mas também um lugar de luta e resistência. Ela é um canal de comunicação utilizado para unir forças em torno da continuidade de uma política de governo que garante a formação de quem antes não tinha acesso ao Ensino Superior. O lugar da internet que trata essa pesquisa é o Moodle, descrito a seguir.

3.2.3 Ambiente Virtual Moodle

O espaço virtual no qual o Curso de Pedagogia EAD/UFSM acontece na internet é na plataforma Moodle, “a maioria das atividades a distância será desenvolvida no ambiente virtual que terá como suporte a plataforma Moodle” (PPC, 2007). A mediação tecnológica é realizada pelos recursos disponíveis na plataforma, configurada e adaptada pelo suporte de tecnologia do Núcleo de Tecnologias Educacionais⁶² da UFSM. O Moodle se apresenta como uma plataforma:

[...] que pode facilmente ser montada ou organizada em torno de um conjunto de ferramentas de raiz construtivista ou utilizada segundo um modelo mais tradicional de sebenta eletrônica ou “dispensário de informação” sem qualquer semelhança com os ambientes de aprendizagem

⁵⁹ O vídeo pode ser acessado no site: <<http://sites.unicentro.br/nead/blog/noticias/o-sistema-uab-nao-pode-parar/>>. Acesso em 18 de jun. de 2016.

⁶⁰ A matéria completa pode ser acessada no site: <<http://sites.unicentro.br/nead/blog/noticias/polos-se-manifestam-em-favor-da-campanha-todos-pela-uab/>>. Acesso em 18 de jun. de 2016.

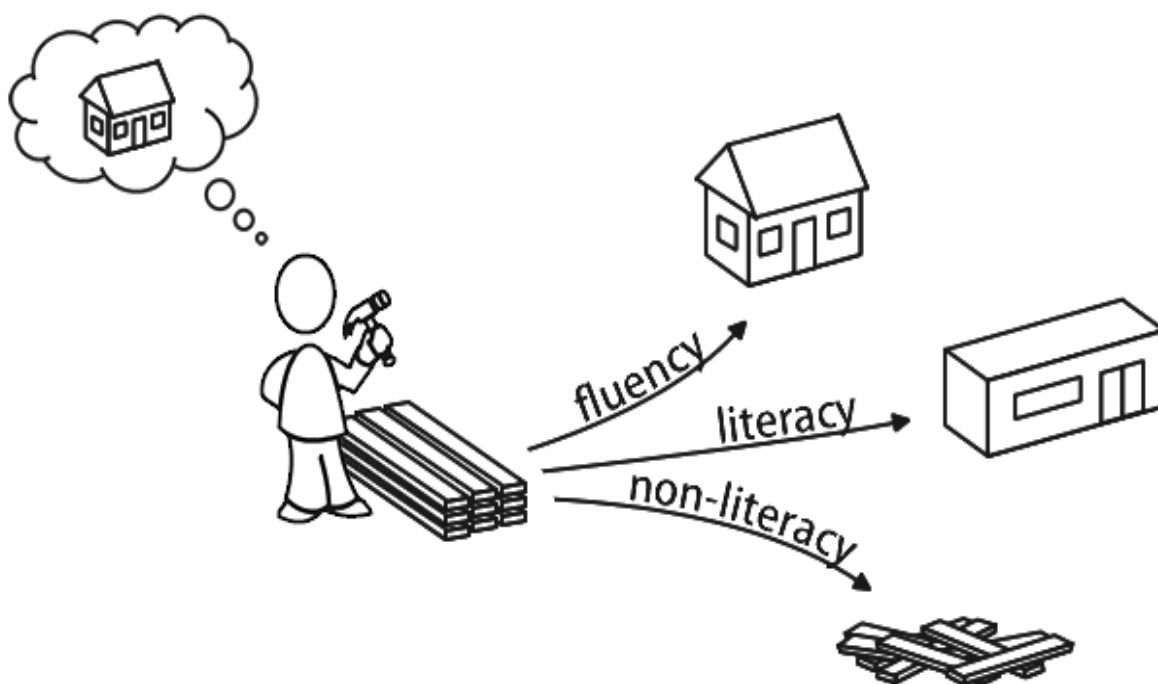
⁶¹ Como exemplo das manifestações nas redes sociais ver: <<https://goo.gl/YyXoT8>> ou <<https://goo.gl/y1lx82>>. Acesso em 18 de jun. de 2016.

⁶² Mais informações no site do NTE. Disponível em: <http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB>. Acesso em 05 de mar. De 2016.

construtivistas no lastro dos conceitos atuais de construtivismo (VALENTE; MOREIRA; DIAS, 2009, p. 50-51).

A ação docente e discente nesse cenário que se configura a partir de uma virtualidade real que ganha forma no seu percurso. Professores e estudantes desenvolvem habilidades e competências ao ocupar esse espaço e promover ações voltadas para os processos de ensino e aprendizagem. Esse movimento de apropriação pode ser chamado de fluência tecnológica. Conforme o pesquisador Cristiam Briggs (2011), a alfabetização e a fluência têm a ver com nossa capacidade de usar uma tecnologia para atingir um resultado desejado em determinada situação, utilizando as tecnologias que estão disponíveis para nós naquele momento. Assim como, na ilustração que segue.

Figura 15 - Alfabetização e Fluência Digital

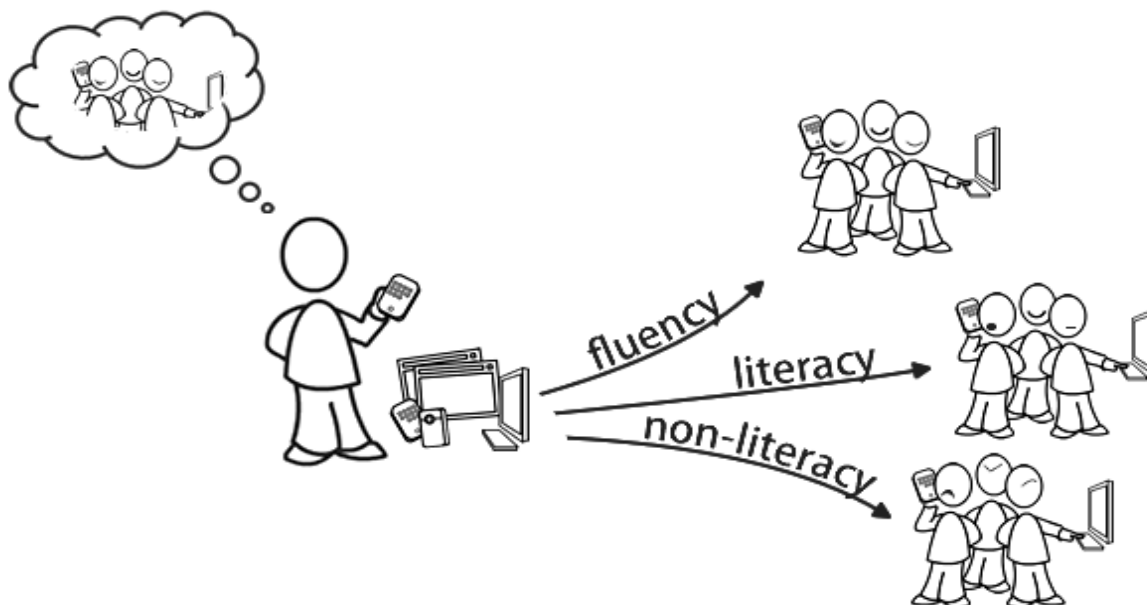


Fonte: Briggs (2011, *on-line*).

Ao pensar o conceito de *fluência* voltado para a virtualidade real, tem-se um sujeito que é capaz de interagir com diversas outras pessoas com o suporte da internet. No caso da EAD, um professor, ao planejar e desenvolver atividades e

dinâmicas no Moodle, mesmo que os alunos tenham diferentes “níveis” de fluência digital, que é qualificada no percurso da formação, consegue criar um cenário favorável à aprendizagem de todos os envolvidos.

Figura 16 - Fluência Digital



Fonte: Briggs (2011, *on-line*).

A ilustração acima demonstra a que um professor é capaz de atingir a grupos de estudantes, mesmo em lugares distantes, e alcançar resultados esperados, considerando suas variadas diferenças e realidades. Nesse sentido, enfatiza-se que a formação de professor para atuar na EAD é um fator que reflete diretamente na aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, busca-se atender os objetivos específicos do uso da plataforma Moodle, segundo o Projeto Pedagógico do Curso, a saber:

- Estudar, aplicar e integrar as tecnologias de programação em rede e multimídia na construção do ambiente;
- Proporcionar um suporte aos procedimentos didáticos utilizados pelo coordenador de disciplina;
- Integrar professores/alunos de diferentes áreas geográficas através da internet, permitindo-lhes acessar a escolaridade-universitária pública, gratuita e de qualidade;

- Desenvolver um ambiente de aprendizagem através de internet que auxilie na construção do conhecimento por meio de interfaces amigáveis e de fácil uso para educados e educadores;
- Fornecer mecanismos de comunicação assíncronos, permitindo assim que o professor/aluno trabalhe dentro de seu próprio ritmo de aprendizagem e em seu tempo disponível, além da comunicação síncrona, que lhe exige uma participação efetiva no grupo de trabalho para uma avaliação do seu progresso pelo coordenador de disciplina;
- Disponibilizar mecanismos ao professor/coordenador de disciplina para avaliar e acompanhar o progresso da aprendizagem dos alunos, permitindo-lhe, assim, interferir, quando necessário, na construção do conhecimento desse aluno;
- Superar o ambiente de sala de aula tradicional, apresentando a informação de uma forma mais interativa, propiciando ao professor/aluno uma participação mais ativa na elaboração e construção do conhecimento, tanto individual como em grupo (PPC, 2007, *on-line*).

Essas ações descritas no PCC são desenvolvidas em sua grande maioria no Moodle. A palavra Moodle é um acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto). Moodle “também um verbo que descreve o processo de se passar por algo tranquilamente, fazendo as coisas quando surgir oportunidade, uma divertida atividade manual que pode nos levar a ter *insights* criativos” (MOODLE, 2016, *on-line*).

Figura 17 - Página inicial do Moodle.org



Fonte: Captura de tela do site moodle.org

A imagem acima é a tela inicial do site do projeto Moodle, ele é desenvolvido na própria plataforma Moodle e conta com uma comunidade de participantes que envolvem desenvolvedores, programadores, educadores e público em geral. A sede da empresa fica na Austrália, coordenada pelo seu fundador Martin Dougiamas.

Conforme informações do site, o Moodle foi criado nos anos noventa por Martin Dougiamas para oferecer uma alternativa livre a plataforma proprietária WebCT (www.webct.com). No Brasil, o WebCT foi utilizado por universidades privadas como, por exemplo, a PUCRS (MEDEIROS et al, 2001), que, atualmente, também trabalha com o Moodle. Os cursos em EAD ofertados pelas universidades iniciaram utilizando plataformas como Teleduc da Unicamp, AulaNet da PUC-Rio, e Proinfo do MEC entre outros. Neste momento, os cursos ofertados pela UAB também utilizam o Moodle, sua ampla utilização no campo educacional e empresarial ocorre pela atualização constante da comunidade que o mantém. O Moodle é caracterizado como um *software Open Source*, nesse sentido:

Software Livre é Open Source. Open Source é um software que possui o código-fonte aberto. Entretanto é possível que um software de fonte aberta não assegure as quatro liberdades que caracterizam o software livre. Por isso é importante distinguir as categorias: software aberto, software gratuito e software livre. Existem vários softwares gratuitos que são proprietários. O fato de ser um software distribuído gratuitamente não significa que ele seja livre (SILVEIRA, 2004, p. 15).

A discussão entre *software* livre e proprietário⁶³ é amplamente difundida no mundo, o *software* livre e/ou de código aberto (*Open Source*) surge não só como uma alternativa econômica, mas com uma proposta filosófica de solidariedade e compartilhamento de informações. Essa filosofia amplia: “[...] a possibilidade de avançarmos mais rapidamente em vários setores e em particular, em educação, é potencialmente ampliada quando o conhecimento é livre e acessível a todas as pessoas, sem restrições” (LIMA, 2008, p. 23).

Ainda que os professores e estudantes não participem ativamente das comunidades de *Software* Livre, programando ou contribuindo para a melhoria dos *softwares*, a utilização como usuário final também contribui para a expansão do uso

⁶³ Sobre a discussão entre *Software* Livre e *Software* Proprietário ver Raymond (2001). Uma versão traduzida em português pode ser encontrada em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=8679. Acesso em 06 de jan. de 2016.

de tecnologias livres. Além do ambiente Moodle, os estudantes do Curso de Pedagogia trabalham com sistemas operacionais e *softwares* livres nos laboratórios dos Polos onde o curso é ofertado. “O Linux Educacional é uma solução software livre, caracterizada como software público brasileiro, instalado nos computadores dos polos de apoio presencial da UAB” (MALLMANN et al. 2014, p. 104).

Tanto o Moodle quando o uso de sistemas operacionais e softwares livres e de código aberto, favorecem a produção e expansão de conhecimento com livre acesso, sendo realizado de forma colaborativa. Contudo, não garante que todo o processo de produção de conhecimento dos cursos EAD/UAB sejam permeados pelos mesmos princípios de colaboração e compartilhamento. O Moodle oferece diversos recursos ao acesso às informações e à comunicação, mas a administração desse espaço, ainda que com o suporte de uma equipe multidisciplinar, é feita com autonomia pelos docentes. Contudo:

Os materiais didáticos carregam o peso dos entraves ideológicos, políticos e econômicos que influenciam as concepções pedagógicas historicamente. As inovações na docência universitária, quer sejam no âmbito da EaD ou não, possuem ressonâncias das transformações políticas, sócio-econômicas e tecnológicas (MALLMANN, 2008, p. 50).

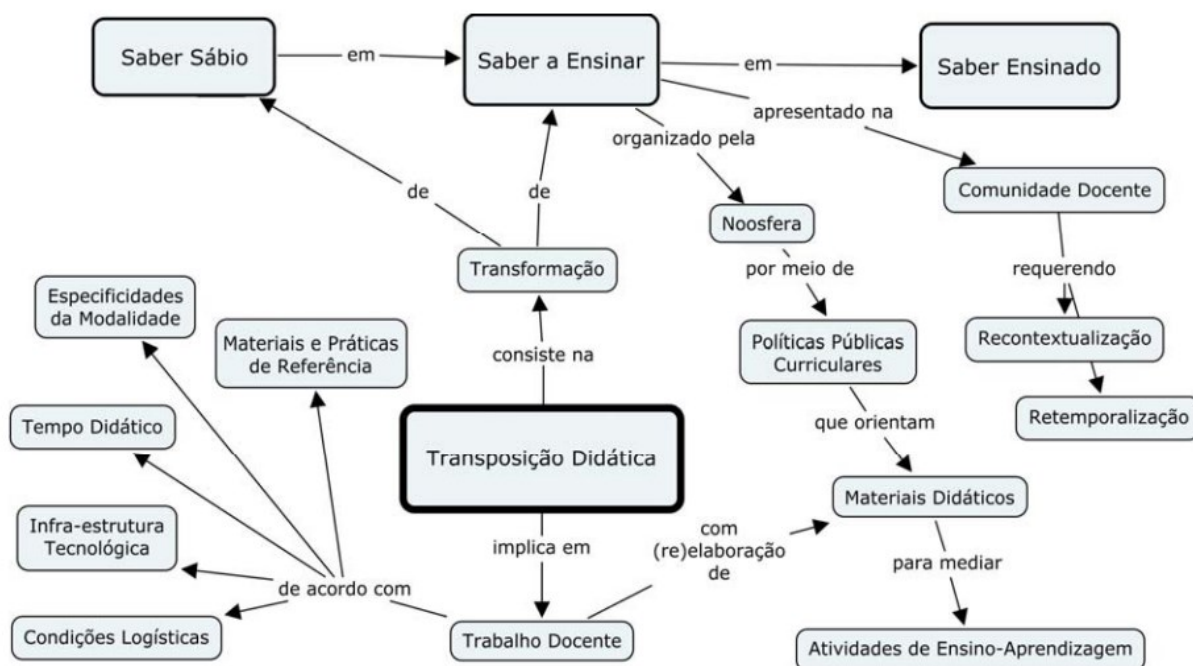
Pode-se nomear o trabalho de organização e planejamento dos conteúdos do currículo como uma “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991, 2014), essa prática pedagógica é realizada pelos docentes ao transformar o saber científico no saber a ser ensinado, assim como, a escolha das “estratégias de ensinagem” (ANASTASIOU, 2009). O movimento que constitui a criação do material didático a ser disponibilizado e trabalhado no Moodle, os quais são desenvolvidos a partir da teoria da transposição didática, apresenta várias contribuições para a EAD.

As contribuições da transposição didática na mediação pedagógica a distância residem em aspectos como: a) diferenciação entre saber a ensinar, ensinado e saber científico; b) análise epistemológica e histórica dos saberes de referência (sábios, escolares, da experiência); c) reorganização didático-metodológica dos saberes no interior das disciplinas definindo estratégias que “fazem os estudantes fazer” e d) relações estabelecidas entre mediadores H-NH no evento ensino-aprendizagem (MALLMANN, 2008, p. 96).

O processo de transposição didática é um desafio tanto para o docente, quanto para as políticas de formação de professores que trabalham no sentido de

organizar e gerenciar o currículo e a organização didática da educação formal. A seguir, pode-se visualizar um mapa que apresenta a teoria da transposição didática feita por Mallmann (2008) com base no pensamento de Chevallard (1991).

Figura 18:- Mapa conceitual da teoria da transposição didática.



Fonte: Mallmann (2008).

Para viabilizar os processos de aprendizagem, a plataforma Moodle, segundo o site Moodle.org, é desenvolvida com base em quatro conceitos (MOODLE, 2006): construtivismo, construcionismo, construtivismo social e comportamento conectado e construído. O construtivismo “sustenta que as pessoas constroem novos conhecimentos ativamente, na medida em que interagem com o seu ambiente”. O construcionismo “defende que a aprendizagem é particularmente efetiva quando constrói alguma coisa para outros experienciarem”. O construtivismo social se apresenta como “um grupo social construindo coisas umas para as outras, criando, de forma colaborativa, uma pequena cultura de objetos compartilhados, com significados compartilhados” (MOODLE, 2016, *on-line*).

O comportamento separado se caracteriza em alguém tentar “permanecer

'objectivo' e 'factual', e tende a defender suas próprias ideias usando a lógica para encontrar furos nas ideias dos seus oponentes". O comportamento conectado é uma abordagem que apresenta a "subjetividade, tentando ouvir e fazer perguntas num esforço para entender o ponto de vista do outro". Já o comportamento construído acontece "quando uma pessoa é sensível a ambas as abordagens e é capaz de escolher uma delas como apropriada à situação em que se encontra" (MOODLE, 2016, *on-line*). O Moodle busca aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem, mas força esse modelo de aprendizagem. Em vista disso, a base teórica atravessa o seu desenvolvimento para que ele ofereça uma experiência educacional satisfatória, e isso inclui os diversos estilos de ensino e aprendizagem que compõe a performance docente.

O planejamento do ambiente é desenhado para oferecer uma diversidade de ferramentas que são customizadas pelas instituições para atender as suas necessidades locais. A proposta de uso da plataforma apresenta as linhas gerais das características da plataforma (MOODLE, 2016), a saber:

- ✓ Promove uma pedagogia socioconstrucionista (colaboração, atividades, reflexão crítica, etc.);
- ✓ Adequado para aulas 100% online assim como complementando a aprendizagem face-a-face;
- ✓ Simples, leve, eficiente, compatível, interface baseada em navegadores de tecnologia simples;
- ✓ Fácil de instalar em qualquer plataforma que suporte o PHP. Exige apenas uma base de dados (e pode compartilhá-la);
- ✓ Independência total da base de dados, suporta todas as principais marcas de base de dados (exceto pela definição na tabela inicial);
- ✓ A lista de cursos mostra as descrições de cada curso existente no servidor, incluindo acessibilidade para convidados;
- ✓ Cursos podem ser categorizados e pesquisados – um site Moodle pode suportar milhares de cursos;
- ✓ Ênfase em total segurança o tempo todo. Os formulários são todos checados, os dados validados, os cookies codificados, etc;
- ✓ A maioria das áreas de entrada de texto (recursos, postagens nos fóruns, etc.) podem ser editadas usando um editor HTML WYSIWYG incorporado (MOODLE, 2016, *on-line*).

Para dar conta dessas possibilidades, depois de instalado e configurado, a plataforma oferece, para o usuário que vai planejar e organizar suas aulas/cursos/oficinas, no nosso caso os professores, dois conjuntos de ferramentas: recursos e atividades. Os recursos proporcionam distintas formas de disponibilizar conteúdo como textos, vídeos, animações e páginas com hiperlink. As atividades

apresentam uma gama de opções para a realização de tarefas, exercícios, questionários, diálogos e recursos de avaliação que podem ser realizados de forma individual e coletiva.

A estrutura do software é organizada por módulos, que podem ou não serem habilitados pelo administrador do ambiente, no nosso caso, a administração é feita por profissionais do NTE, para ficarem disponíveis aos docentes. Além dos módulos básicos que já vem no pacote de instalação, existem diversas extensões que podem ser instaladas e configuradas no sistema, as quais atendem as necessidades específicas de cada instituição/usuário, como módulo para vídeo conferência, portfólio, pagamento. As extensões são desenvolvidas, testadas e disponibilizadas pelo grupo Moodle.org com a colaboração dos usuários de todo o mundo.

Cabe destacar que o Moodle difere de outros recursos que já são usuais no cenário educacional, como *blogs* e sites de redes sociais. O Moodle precisa de um servidor próprio, um domínio e de profissionais especializados para manutenção, em contrapartida se torna um espaço institucionalizado e restrito. Enquanto isso, sites/empresas oferecem serviços de *blogs* e redes sociais “grátis” são ambientes corporativos, os quais “embutem” o pagamento em forma de propagandas distribuídas na interface do usuário. Esse apontamento desencadeia pelo menos dois pontos: o primeiro é o uso de sites/empresas corporativas na educação pública e o segundo são as alternativas de softwares para a mesma finalidade administrado pela própria instituição.

A utilização de sites que oferecem serviços na internet, os quais podem servir para fins educacionais ganhas cada vez mais espaço nas escolas e universidades, na mídia e nos trabalhos acadêmicos. Esse cenário nos remete a alguns questionamentos, como: É certo ou errado usar essas mídias na educação? É justo aceitar um termo de compromisso de uso que repassa os direitos autorais da produção dos alunos para uma empresa privada? É coerente investir em formação para a utilização de software proprietário? Para refletir sobre essas questões, parte-se do princípio que a educação se insere no discurso de preparação do estudante para a vida, seguindo essa linha, pode-se dizer que afirmação pode variar conforme o contexto. É precipitado julgar o uso de alguma mídia, assim como, a escolha de um conteúdo ou estratégia didática sem o seu contexto, seus objetivos e sua avaliação.

Restringir a utilização da internet na educação formal pode ter um preço muito caro, ao formar sujeitos despreparados para transitar pelo mundo da vida, que envolve vivências *on-line* e *off-line*. Ao passo que, uma apropriação crítica desses recursos pode render um trabalho interdisciplinar que englobe questões práticas do dia-a-dia. Só o acesso a internet não é garantia de autonomia e liberdade, é preciso desenvolver uma criticidade, a capacidade de argumentar ao se comunicar, de realizar um juízo de valor que tenha uma base para além das experiências pessoais, considerando as experiências pessoais conectadas ao um coletivo. Entende-se que a comunicação é realizada tanto *on-line* como *off-line*, contudo nossa atenção é direcionada para os processos de comunicação mediados por tecnologia.

O segundo ponto é que existem soluções para administração de *blogs* e redes sociais, os quais podem ser utilizadas assim como a plataforma Moodle, independentes da administração de alguma empresa de tecnologia, como, por exemplo, o *Wordpress*⁶⁴, *B2Evolution*⁶⁵ ou o *Noosfero*⁶⁶ entre outros. Entretanto, eles exigem recursos financeiros e humanos para serem mantidos, o que no âmbito de uma universidade é mais viável pela disponibilidade de centros de processamento de dados e tecnologia. Agora, ao considerar que no contexto de uma escola pública, essa utilização esbarra nos referidos fatores funcionais. Essa reflexão é necessária, por considerar que além de oferecer possibilidades muito boas para a educação, a viabilização do seu uso interfere diretamente nos resultados esperados.

Retornando ao Moodle e suas funcionalidades, na configuração final realizada pelo professor, cada atividade ou recurso adicionado ao ambiente tem uma breve descrição. Estas facilitam na escolha na hora de planejar a disciplina.

A diversidade de atividades e recursos precisa ser explorada, testada e avaliada constantemente pelos docentes e estudantes para um melhor aproveitamento das ferramentas. Como, por exemplo, o Fórum de Discussão que oferece quatro modalidades diferentes de interação, as quais podem ser escolhidas conforme a estratégia de ensinagem. Pensar a escolha dos recursos é refletir sobre o planejamento e execução dos objetivos propostos, seguindo o exemplo do Fórum de Discussão, tal ferramenta implica, antes de tudo, uma discussão entre os

⁶⁴ Mais informações no site: < <https://br.wordpress.com/> >. Acesso em: 27 de mai. de 2016.

⁶⁵ Mais informações no site: < <http://b2evolution.net/> >. Acesso em: 27 de mai. de 2016.

⁶⁶ Mais informações no site: < <http://noosfero.org/> >. Acesso em: 27 de mai. de 2016.

participantes, um diálogo, uma troca de saberes. Para que se desenvolva, é preciso uma mediação ativa por parte dos docentes, se isso não for possível naquele momento, é melhor escolher outro recurso, como a entrega de uma tarefa por meio de um arquivo de texto. Esse é um exemplo simples para ilustrar a diversidade de opções e usos dessas possibilidades nos processos de ensino e aprendizagem.

O Moodle é uma escolha que oferece um potencial tecnológico e pedagógico, o qual atende as necessidades de um curso a distância. No entanto, ele é um artefato que só ganha vida e sentido ao ser incorporado nas estratégias de ensinagem e com planejamento e avaliação da sua utilização. Entende-se que o Moodle é um palco capaz de gerar “coreografias didáticas ricas” (ZABALZA, 2008, 2009; OSER; BAERISWYL, 2001; ROCHA; BARBIERO, 2014; BARBIERO, 2013a, 2013b, NOGUEIRA, PIZZI, 2014), assim como, os espaços físicos da universidade com seus laboratórios, bibliotecas e auditórios. O Moodle é um elemento potencialmente pedagógico, seu sucesso está vinculado com a apropriação que os sujeitos da educação fazem dessa plataforma.

3.3 Virtualidade Real

O Moodle, como apresentado anteriormente, é um gerenciador de conteúdo, utilizado como lugar para os cursos à distância no âmbito da UAB. Contudo, esse ambiente transcende os aspectos técnicos e oferece recursos para uma representação simbólica que permite aos sujeitos existir no virtual.

Os estudos sobre a influência das mídias na sociedade vêm de longa data. Os filósofos Adorno e Horkheimer (1985), da primeira geração da Escola de Frankfurt, dedicaram parte de suas pesquisas para refletir sobre a influência dos meios de comunicação na sociedade. Valendo-se do termo Indústria Cultural, em resposta a cultura de massa, os autores se posicionam contra a utilização de qualquer meio eletrônico como forma de emancipação ou produção de saberes.

Já os pesquisadores canadenses Innis e McLuhan (1974) dedicaram suas pesquisas a pensar a comunicação e as tecnologias de sua época para realizar projeções para o futuro. Innis (2011) definiu as mídias como dominantes e como

instrumentos de controle que deveriam ser pensados e articulados em seus tempos e espaços para manter a sobrevivência da sociedade. A esse movimento, chamou de *Império Mundial*. Autor de várias obras conhecidas, como *O meio é mensagem* e *A galáxia de Gutemberg*, McLuhan tratou a imersão dos meios digitais na sociedade como a formação de uma *Aldeia Global*. Contrário ao pensamento de Marcuse (1973), que conceituou o sujeito dominado pela tecnologia, acrítico e conformado como um homem unidimensional, McLuhan (1974) acreditava que o homem se constitui como extensão das mídias e resultado do capitalismo e da cultura de massa.

Com o passar do tempo, as formas de linguagem e comunicação sofrem transformações. A invenção da escrita deu vida própria às palavras e significados que, desde então, desprenderam-se de seus autores e produziram sentidos outros, além do seu propósito inicial. As palavras que foram registradas são transcendentais ao tempo, não dependem mais de alguém que as retenha na memória e as reproduza quando lhe convenha. A imprensa multiplica a palavra, tornando-a acessível a um número cada vez maior de pessoas. O computador, além de armazenar palavras, imagens, conceitos, facilita o acesso às informações e com a internet distribui, de forma antes inesperada, os dados registrados (NOGUEIRA, 2010).

A internet também oferece possibilidades de mediar a comunicação e a interação entre sujeitos. Assim, as tecnologias da linguagem modificam, ao longo da história, a forma de relacionamento e de comportamento humano.

Os recursos tecnológicos são mutáveis. As novas tecnologias de linguagem não são um fator isolado. Nesse cenário de diversidades pedagógicas e tecnológicas, até mesmo a mutabilidade aparece com força, pois, “Os professores desenvolvem suas próprias concepções na formação inicial e ao longo do exercício profissional”. Essas concepções estão presentes nas transformações da vida, no meio sócio-político e cultural, no mercado de trabalho, nos relacionamentos, nos ideais, nas esperanças e nos sonhos. Assim, “As reações variam conforme cada uma das pessoas vivencia o processo, desde sua própria vida e circunstância, história social e cultural” (FIORENTINI, 2009. p. 161).

Ao longo do tempo, independente da abordagem de ensino e aprendizagem desenvolvida, as formas de interatividade entre alunos e professores se constituíram

pela língua oral. Hoje, esse movimento de interação está em constante modificação, “[...] seja entre usuário e tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações “presenciais” ou “virtuais” entre seres humanos.” (SILVA, 2000, p. 20). Essas modificações são fruto do entrelaçamento da ocupação de espaços presenciais e virtuais.

Nesse sentido, Castells (2005) analisa a cultura na sociedade como sempre gerada por processos de comunicação. Para o autor, a organização social é mediada continuamente por símbolos. A organização social representa representações simbólicas presentes no presencial e no virtual. Assim, se estabelece “[...] a cultura da virtualidade real, onde o faz-de-conta vai se tornando realidade” (CASTELLS, 2005, p. 163). Portanto, um sistema de informação gera uma realidade virtual, em que as ações simbólicas transcendem as imagens do mundo virtual e passam a transformá-las em experiências.

A virtualidade real, presente hoje nas redes de comunicação mediadas pela internet, se apresenta como mais uma forma de representação simbólica da sociedade de acordo com sua realidade. Honneth (2009a, p. 16) considera que “[...] a realidade não representa mais para nós apenas um campo de desafio para reações de adaptação”, mas passa a ser mais complexa, conforme “[...] é preenchida por uma quantidade crescente de intenções, de desejos e concepções que aprendemos a considerar como motivações para nossas ações” (HONNETH, 2009a, p. 16). Em cada época, se vivenciam as criações tecnológicas de seu tempo e estas são naturalizadas na cultura de seu lugar/espaço/tempo específicos.

Nessa acepção, a virtualidade real permeia os espaços da escola/universidade, quer os professores e alunos a utilizem ou não. Apesar do aumento da demanda por profissionais do campo educacional para atuarem em cursos à distância e do crescente número de pesquisas, cursos de formação e divulgação sobre essa temática, ainda existe um estranhamento, por parte dos docentes, ao serem defrontados com um trabalho virtual ou tele-trabalho⁶⁷ que envolva tecnologias digitais.

⁶⁷ Sobre a relação entre teletrabalho e reconhecimento ver: ROSENFELD, C. L.. Trabalho, empresa e sociedade: a teoria do reconhecimento de A. Honneth e o teletrabalho. In: **V Workshop Empresa, Empresários e Sociedade**, 2006, Porto Alegre. O mundo empresarial e a questão social, 2006. Disponível em: <http://www.fee.rs.gov.br/5workshop/pdf/mesa01_cinara.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2016.

Apesar desse estranhamento, não é mais possível pensar de forma separada a virtualidade real e a formação docente. É preciso compreender as relações e os entrecruzamentos a fim de evitar atitudes de distanciamento entre a teoria e a prática. Na verdade, “[...] o conceito de formação sempre faz um movimento em que o sujeito afasta-se de si para se apropriar do sentido do mundo. O que interessa reter para a formação é justamente a ideia de um movimento de ser que volta a si mesmo a partir do outro” (HERMANN, 2002, p. 100).

A comunicação na virtualidade real possibilita aos sujeitos expor seus pensamentos, tanto individuais quanto coletivos, formar vínculos por afinidades, compartilhar experiências, criar discussões com base no acesso rápido à informação e as novas formas de comunicação. Valendo-nos da estrutura das relações sociais de reconhecimento, considera-se que esse movimento de ensino e aprendizagem dos sujeitos, imersos nesses lugares virtuais, mobiliza as formas de reconhecimento e reificação por eles mesmos.

O capítulo seguinte apresenta análise da pesquisa empírica do trabalho, seguida de uma reflexão sobre o movimento constitutivo das relações sociais de reconhecimento em espaços virtuais.

Nesse capítulo, pretende-se atualizar as estruturas das relações sociais de reconhecimento intersubjetivo propostas por Honneth, considerando a historicidade e a experiência dos sujeitos da EAD no âmbito da UAB. Busca-se elencar, a partir da voz dos estudantes, elementos que caracterizam padrões de reconhecimento intersubjetivo em espaços virtuais.

Essa construção ocorre, primeiramente, pelo delineamento do perfil dos estudantes, considerando, para tanto, que os padrões de reconhecimento intersubjetivo efetivados no virtual, advêm primeiro, inicialmente, de modelos estruturados previamente, das relações sociais de cada um e do coletivo. O cenário pesquisado constitui-se de um grupo de sujeitos, os quais são parte de uma rede de formação docente institucionalizada.

Esse grupo se molda em virtude de um “nós” da rede de formação, que se constitui na mescla de vivências presenciais e virtuais. A referência aos “nós” da rede de formação estão na relação intersubjetiva dos sujeitos envolvidos - estudantes, tutores, professores, familiares, amigos e tantos outros que atravessam o dia-a-dia de cada um - modificando, moldando, desconstruindo e reconstruindo o seu ser, cujo processo constitutivo do sujeito em formação acontece em um movimento de aprendizagem social. A interação social desencadeada por autorrelações práticas de autoconfiança, autorrespeito e autoestima pressupõem sempre um eu que se constitui em um nós. Um eu capaz de reconhecer-se no movimento de identificação consigo e com o outro, no deslocamento de si para o outro, retornando a si mesmo modificado. As relações em grupo formam não só as características do coletivo como também do individual, quando:

[...] **o eu busca o nós da vida comum em grupo**, porque, mesmo depois de amadurecido, ele ainda depende de formas de reconhecimento social que possuam o denso caráter da motivação direta e da confirmação. Ele não pode manter nem o autorrespeito nem a autoestima, sem a experiência de apoio que se faz através da prática de valores compartilhados no grupo (HONNETH, 2013b, p. 77, grifo nosso).

Percebe-se o sentimento de pertencimento a um espaço virtual de formação de professores, como um grupo de pessoas com interesses em comum. O virtual, no caso da EAD, é um grupo balizado por uma normativa institucionalizada, por políticas públicas que produzem no seu interior deslocamentos para além do virtual, movendo-se tanto em outros espaços virtuais quanto presenciais. Nesse sentido, a pesquisa empírica tem a intencionalidade de verificar o funcionamento do Reconhecimento Intersubjetivo Virtual, o qual também oportuniza aos sujeitos experiências de amor, de amizade, de direitos e de solidariedade. Bem como, suas respectivas formas de desrespeito, ainda que as esferas de reconhecimento não sejam vivenciadas plenamente numa condição teórica idealizada.

O fato de estar matriculado em um curso superior na modalidade de EAD já garante um fator de pertencimento. Contudo, só estar matriculado, realizar as leituras e tarefas de forma isolada, apresenta poucos traços das esferas de reconhecimento propostas por Honneth. Desse modo, busca-se analisar os sentidos produzidos pelos sujeitos enquanto estudantes virtuais e como as relações intersubjetivas se constituem no virtual, sem a presença física do outro. Para tanto,

reforça-se a ideia de que quando os estudantes interagem virtualmente já existe uma estrutura conceitual e experiências prévias dos papéis e práticas sociais que geram reconhecimento e/ou reificação.

A análise do *corpus* apresentada, nesse capítulo, foi constituída pelo metatexto das narrativas dos estudantes, organizadas a partir de uma Entrevista Semiestruturada *On-line*. A voz dos sujeitos, aliada ao referencial teórico, contribui para um diagnóstico da realidade. Nesse sentido, “[...] é fundamental, portanto, fazer que os indivíduos envolvidos possam definir eles mesmos os aspectos relevantes da sua situação” (REGO; PINZANI, 2013, p. 33).

Como descrito detalhadamente no primeiro capítulo (percurso metodológico), os sujeitos da pesquisa foram doze estudantes do Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB. Os dados foram tratados no software NVivo e analisados seguindo o modelo proposto pela Análise Textual Discursiva (ADT). O tratamento dos dados da pesquisa empírica no NVivo permitiu uma série de opções para leitura e análise, desde agrupamento de palavras por recorrência, gráficos, relatórios ou ainda seleção de frases por categorias *a priori* ou emergentes.

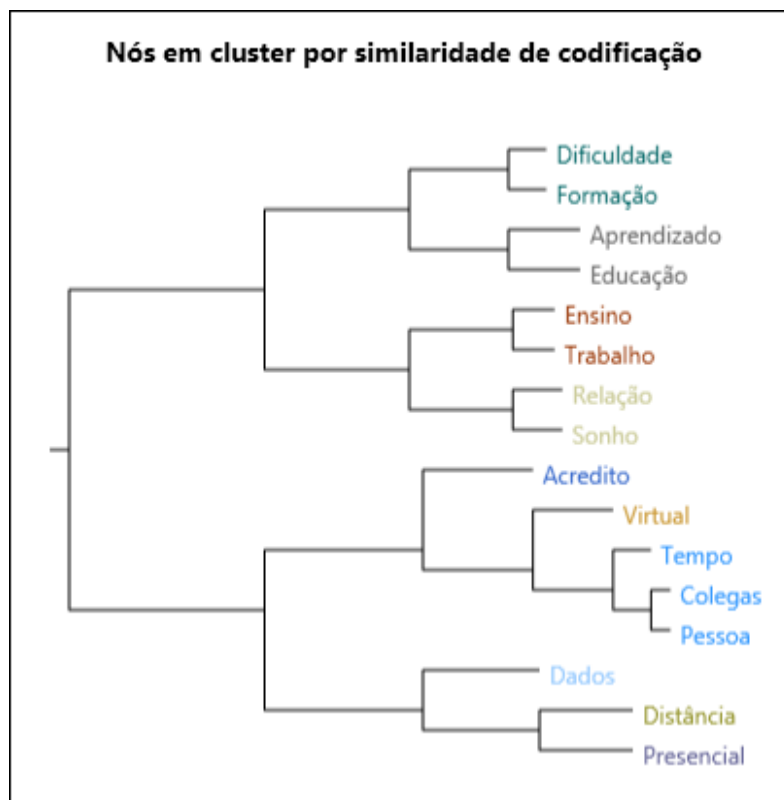
As figuras 19 e 20 mostram um panorama dos nós (categorias) no Nvivo, organizadas em *cluster* (agrupamento) de codificação e por similaridade de palavra. As categorias foram definidas manualmente a partir da contagem de palavras por recorrência, excluindo pronomes e preposições. As categorias emergentes foram: Dificuldade, Formação, Aprendizado, Educação, Ensino, Trabalho, Relação, Sonho, Acredito, Virtual, Tempo, Colegas, Pessoas, Dados, Distância e Presencial.

Figura 19 - Nós em cluster por similaridade de palavra



Fonte: Esquema gerado no *Software Nvivo*.

Figura 20 - Nós em cluster por similaridade de codificação



Fonte: Esquema gerado no *Software Nvivo*

Valendo-se dessa leitura inicial, foram selecionados os fragmentos para a análise, seguindo a sequência sugerida pela ADT. Essa reorganização e captação do novo emergente foram descritas, primeiro com a contextualização da vida dos sujeitos da pesquisa, apresentadas no item (4.1) **O eu em “nós”: Quem são os estudantes da EAD na universidade pública?** Esse item busca resgatar a historicidade dos sujeitos da pesquisa e sua projeção no cenário atual da EAD. Esse bloco demandou novos arranjos teóricos, para expor os sentidos produzidos pelos sujeitos e sua respectiva análise.

As condições financeiras e as relações de gênero e reconhecimento não faziam parte do projeto inicial dessa pesquisa e não compõem elementos que caracterizem de forma direta a tese proposta. Ainda assim, optou-se por não suprasumir essa questão do trabalho. Considera-se, para isso, que os papéis sociais constituídos historicamente nas relações presenciais sustentam o início das relações de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual. Dedicam-se um subitem a esse primeiro bloco, (4.1.1) **Relações de gênero e reconhecimento** - para mostrar, ainda que brevemente, dessa especificidade que emergiu das análises.

Nesse sentido, ao iniciar o tratamento dos dados para análise do *corpus*, as condições econômicas e familiares foram referenciais predominantes na narrativa dos sujeitos ao se descreverem. As questões familiares remetem na teoria do reconhecimento a autorrelação prática da autoconfiança e as práticas negativas de maus tratos e violação. Já, as condições econômicas quando insuficientes correspondem à privação de direitos e exclusão, enquanto a autorrelação prática negativa ameaça a integridade social.

O item (4.1.3) **Reconhecimento das relações intersubjetivas interpessoais virtuais** – faz uma discussão sobre as relações de reconhecimento interpessoais que são mobilizadas pelos estudantes em seu percurso formativo na integralização das relações sociais de reconhecimento intersubjetivas virtuais.

Após a efetivação das relações intersubjetivas virtuais, os estudantes adquirem elementos que oportunizam vivências que marcam sua trajetória acadêmica e profissional. Essa questão é discutida no item (4.1.4) **Reconhecimento das relações intersubjetivas acadêmicas e profissionais**.

Após a análise do *corpus*, apresenta-se a narrativa de uma (4.2) **Autoetnografia Virtual**, descrita detalhadamente no capítulo I (percurso metodológico), que busca o entrelaçamento da fundamentação teórica aliada a uma reflexão crítica com a vivência da pesquisadora enquanto professora do curso Pedagogia EAD/UFSM/UAB. A opção por dar voz à pesquisadora, no formato de uma pesquisa de base etnográfica, realizada por uma imersão virtual, apresenta-se como um complemento à pesquisa empírica, retomando algumas questões da prática docente mediada pela internet e as possíveis patologias do virtual.

Por fim, desenvolve-se algumas considerações acerca (4.3) **Dos limites e das possibilidades do Reconhecimento Intersubjetivo Virtual**, como proposto nessa tese, se baseando nos padrões de reconhecimento intersubjetivo, propostos por Axel Honneth. Deste jeito, interpretar as relações de reconhecimento intersubjetivo desencadeadas por sujeitos que são parte de uma comunidade virtual de formação docente no Ensino Superior, institucionalizada pelas políticas públicas, destinadas a modalidade de EAD no âmbito da UAB.

Pontuam-se, aqui, alguns encaminhamentos realizados no decorrer das análises: (1) Um constante cuidado durante o processo de análise, considerando a voz dos sujeitos a partir das suas realidades e verdades, trabalhadas em suas produções de sentidos sobre o vivido no processo de ingresso no Ensino Superior, a sua adaptação com a internet, a sua circulação pelo virtual e a sua relação com os saberes e a constituição de relações intersubjetivas virtuais; (2) Considerou-se que a fala pode ser falha, incompleta e não apresentar a sua totalidade, em outras palavras, pode não ter sincronia entre o que se queria dizer, o que foi dito e o que foi entendido (AUSTIN, 1990). Nesse sentido, o não dito ou a incompletude, também representa um sentido, uma realidade, uma história; (3) Buscou-se um nível de imparcialidade exigido pela ciência para a realização das análises, levando em conta a historicidade dos sujeitos, da EAD e suas referidas políticas públicas aliadas a uma base teórica predominante da teoria do reconhecimento proposta por Axel Honneth, situada no contexto da considerada terceira geração da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

A partir dessa breve introdução, ponderando que o virtual faz parte do mundo da vida, e se estabelece no entrecruzamento do presencial e do virtual, reproduzindo e produzindo novos sentidos e saberes, passamos para a análise do *corpus*.

4.1. O eu em “nós”: quem são os estudantes EAD da universidade pública

A proposta da UAB tem por objetivo principal a formação de professores, oferecendo a oportunidade de acesso para quem está distante geograficamente das Universidades e grandes centros. O acesso e permanência em um curso superior representam o sonho de muitas pessoas, a busca por uma vida melhor, pelo conhecimento ou ainda por uma mudança no percurso da vida.

Na intenção de expandir, democratizar e interiorizar as oportunidades de acesso ao Ensino Superior no Brasil, a Universidade Aberta do Brasil surgiu de uma parceria das esferas federais, estaduais e municipais do governo e foi criada com base em cinco eixos fundamentais, conforme o site da Capes:

(1) Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso. (2) Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de Ensino Superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; (3) A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC; (4) As contribuições para a investigação em educação superior a distância no país. (5) O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (CAPES, 2016, *online*).

A regulamentação da UAB pelo Decreto Nº 5.800, de 08 de junho de 2006, assinado pelo presidente na época, Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, institui no seu artigo primeiro que o Sistema da Universidade Aberta do Brasil está: “[...] voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006, *online*).

A UAB cresceu e atingiu lugares distantes dos grandes centros urbanos. Considera-se, entretanto, que esse sistema é responsável por uma pequena parcela da oferta de cursos de graduação ofertados na modalidade a distância no Brasil. Segundo o censo de 2014, formaram-se 189.788 alunos no Ensino Superior no Brasil, destes, 173.737 foram formados em instituições particulares. O Curso de

Pedagogia teve 49.936 formandos em 2014, dos quais 44.666 foram em instituições particulares (INEP, 2014, *on-line*).

Esse cenário apresenta uma grande demanda de estudantes que buscam um curso superior à distância, em que a maior parte dos formandos é do ensino privado. A oferta de cursos na modalidade a distância ainda está longe de atender a demanda social. Por exemplo, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2014, foram 2.920 candidatos inscritos para 1.060 vagas na modalidade de EAD. Destaca-se que esse fator corresponde também ao Ensino Superior público presencial. Nesse mesmo ano, inscreveram-se 30.749 candidatos para 6.153 vagas nos cursos presenciais da UFSM (INEP, 2014, *on-line*).

Os dados sustentam que o Ensino Superior público ofertado no Brasil não atinge a demanda social. Ainda que não atenda a toda essa demanda, a UAB é um avanço na oferta de oportunidades nas cidades pequenas. Nesse cenário, apresenta-se outro fator importante no que diz respeito à possibilidade de ingresso no Ensino Superior: a realidade e a historicidade desses sujeitos que pleiteiam uma dessas vagas concorridas. Só a oferta, mesmo que insuficiente, não garante a entrada e permanência desses sujeitos, ainda que essa ação corresponda a um dos seus objetivos de vida.

A seguir, apresentam-se fragmentos das narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, ao contarem o início de sua trajetória até o ingresso como aluno do Curso de Pedagogia EAD/UAB/UFSM. Os sujeitos foram nomeados com letras do alfabeto para facilitar a identificação do leitor e manter a sua identidade preservada, conforme o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (Apêndice 2). Os grifos ao longo dos excertos são nossos.

Esses relatos iniciais remetem a trajetória de vida e o ingresso no Ensino Superior, neles é possível perceber fatores que dificultaram ou fizeram com que esse objetivo de vida fosse adiado. O discurso é marcado por um forte desejo de mudança em suas vidas, atravessados por condições sociais de baixa renda e a influência da família no percurso das suas vidas:

[...] minha mãe não tinha como pagar uma Faculdade e então pouco me sustentar numa outra cidade, comecei a trabalhar e com isso acabei deixando de lado o Ensino Superior, mas sempre mantive o objetivo de continuar meus estudos (Estudante A).

Sempre gostei de estudar e um curso de graduação **estava nos meus planos**, após me formar no magistério, em 2012, fiquei em casa, **ajudando mais nos afazeres domésticos e ajudando a tirar leite, etc., porque moro no interior** (Estudante C).

[...] através de **varias lutas estou conseguindo estudar, trabalho num supermercado aqui mesmo**. [...] a partir do momento que comecei a trabalhar logo **me interessei a voltar a estudar**, através de melhores condições de vida, mais tranquilidade nos horários e muito mais conhecimento para melhor me comunicar (Estudante D).

[...] nunca fui a aluna exemplar, nota dez, mas sempre me dediquei aos estudos, pois minha mãe sempre dizia **"pra ser alguém na vida, tu deve fazer uma faculdade"**, ela e meu pai foram duas pessoas que me auxiliaram e me apoiaram sempre, perante as minhas dificuldades, sempre dispostos a me ajudar (Estudante E).

[...] nunca desanimei, só porque deu errado, sempre correndo atrás, foi quando surgiu essa faculdade a distância aí, fui tentar e passei e estou aqui cursando. (Estudante H).

Minha trajetória de vida até aqui, **assim como da maioria dos colegas foi de muitas lutas**, com algumas vitórias e alguns contratempos pelo caminho. [...] **Mas sempre aparecem alguns anjos em nossas vidas, e estes me possibilitaram um estudo digno** através de uma bolsa de estudos, livros gratuitos e uniformes (Estudante I).

Tudo era difícil. Não tinha mochila para levar os materiais, que, diga-se de passagem, era o mínimo necessário. Roupas também eram escassas, calçados só o necessário e com muito custo. Mas sempre me esforcei muito na escola, nunca reprovei, nem peguei exames [...]. Precisava voltar aos estudos, mas **não tinha como me comprometer com saídas** diárias para enfrentar um curso. Eis que surge à minha frente cursos EAD pela UFSM, abracei com todas as forças [...] (Estudante J).

Entrei para uma instituição de ensino particular nas vagas remanescentes, porém, **mesmo com 50% de desconto no valor do curso de Pedagogia não consegui me manter no curso nessa instituição**. Consegui entrar nas vagas remanescentes na UFSM no primeiro semestre de 2014, onde estou cursando Pedagogia (Estudante N).

As falas acima apresentam fragmentos da história de vida dos estudantes da EAD e são atravessadas por um histórico de pobreza, luta e superação. A falta de recursos financeiros é predominante entre os estudantes, tendo que buscar diversas

fontes de renda ou ainda adiar o seu sonho de prestar vestibular. Nesse sentido, “a renda liberta a pessoa de relações privadas opressoras e de controles pessoais sobre sua intimidade, pois a conforma em uma função social determinada, permitindo-lhe mais movimentação e, portanto, novas experiências” (REGO; PINZANI, 2013, p. 191). Contudo, o dinheiro “ao ser instrumento de libertação, produz relações interpessoais que implicam uma série de deveres, que aprisionem o sujeito cada vez mais”, assim, na medida em que o sujeito tem mais renda, pode ter outras experiências de vida, mas não necessariamente mais liberdade, “a cada acréscimo de liberdade, corresponde um aumento de responsabilidade e paradoxalmente, certa perda de liberdade” (REGO; PINZANI, 2013, p. 204). Ainda nessa acepção:

[...] para poder perceber a disposição sobre dinheiro como chance de liberdade, numa pessoa precisam estar formadas primeiro concepções sobre objetivos dignos de serem almejados, para poder compreender chances profissionais como caminhos para a realização das habilidades individuais, a pessoa primeiro precisa ter compreendido suas disposições e talentos como importantes e dignos de realização. Nenhum destes pressupostos necessários possui a forma de um bem fixo, eles não podem ser simplesmente “possuídos” como “coisas”, mas precisam ser penosamente adquiridos em e através de relações entre pessoas (HONNETH, 2009c, p. 353).

Essa relação entre dinheiro e responsabilidade é mais complexa do que a simples transferência de renda ou o aumento da liberdade na medida em que se tem mais dinheiro. A liberdade que se perde ao se ter mais renda não é a mesma que se perde por não ter condições materiais para realizar seus sonhos ou garantir condições mínimas de sobrevivência. A prioridade mais recorrente na vida dos estudantes é a escassez de recursos financeiros, contudo a família apresenta um fator importante no percurso de suas vidas, como pode ser percebido nas falas a seguir.

*Atualmente sou dona de casa, mãe de três filhos, venho de uma família humilde, onde minha mãe era professora e meu pai carpinteiro. Ambos, já faleceram [...] Desde então **cuido da minha irmã que tem paralisia cerebral, e dos meus filhos.** [...] Comecei o curso de pedagogia na Unopar, no ano passado em julho **tranquei a matrícula por causa da gravidez**, este ano resolvi voltar estudar e **graças a Deus** consegui a vaga na UFSM (Estudante G).*

*A minha vida, sempre foi puxada, mas fui muito bem educada, **meus pais não são ricos de dinheiro, mas ricos de experiências de vida e de saúde** tive uma educação exemplar, sempre corri atrás das coisas que quis sempre apoiadas pelos meus pais e irmãos [...] (Estudante H).*

*Sou casada e **tenho um filho de 11 anos ao qual eu quero deixar mais do que meu exemplo, mas meu testemunho de vida:** quando tive uma chance de estudar na vida, agarrei-a com todas as minhas forças e vou chegar até o fim (Estudante M).*

Mesmo avançado socialmente com outros arranjos familiares, o modelo tradicional ainda convive com a mudança. Destaca-se, aqui, que onze dos doze sujeitos da pesquisa são mulheres. A questão de gênero que emerge das narrativas dos sujeitos remete às condições familiares e econômicas descritas brevemente, a seguir.

4.1.1 Relações de Gênero e Reconhecimento

Para refletir brevemente acerca das relações gênero que permeiam a constituição da docência, primeiro pontua-se sobre o significado de gênero. A intenção é demarcar o lugar de onde se está falando, dada a vasta produção teórica referente a essa temática. Entende-se que gênero é uma construção social, que no senso comum, se confunde com sexo biológico e com uma representação binária entre homem-mulher, feminino-masculino, feminismo-machismo, azul-rosa, sexo frágil-sexo forte, etc. Diante desse cenário:

É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 2009, p. 21).

Ao considerar “[...] que as palavras têm história, ou melhor, que elas fazem história, o conceito de gênero [...] está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo” (LOURO, 2009, p. 14). O feminismo se apresenta hoje com diversas vertentes, indo do materialismo-histórico às tecnologias de gênero, passando por uma ética do cuidado⁶⁸. Ele nos faz pensar se lutamos por um mundo onde todos tenham os mesmos direitos ou o direito de ser diferente especialmente o de viver plenamente com a sua singularidade. Para refletir a questão de gênero na educação, recorre-se às indagações feitas por Louro (2009):

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente “fabricam” os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo poderíamos dizer que essas instituições têm gênero, classe, raça. Sendo assim, qual o gênero da escola? (LOURO, 2009, p. 88).

A autora oferece duas respostas plausíveis para essa questão. Na primeira, afirma que o gênero da escola é feminino “[...] porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres - elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (LOURO, 2009, p. 88). Na segunda resposta, defende que “[...] a escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento - e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens” (LOURO, 2009, p. 89).

A educação brasileira se constituiu, historicamente, como masculina e secular. Desde o período colonial, com a chegada dos colonizadores e dos jesuítas ao Brasil, percebe-se o favorecimento dos interesses das camadas dominantes, sem esquecer que, nesse período, a educação era destinada somente aos homens. Embora os jesuítas tivessem como prioridade “catequizar” os índios, a doutrinação estendeu-se aos nobres que viviam na Colônia. Apesar de a catequese ser para todos, aprender a ler e a escrever era restrito aos homens.

Em 1755, com a expulsão dos jesuítas, o governo de Portugal determinou que a direção das escolas fundadas por essa ordem passasse ao clero regular. Somente

⁶⁸ Sobre feminismo e ética do cuidado ver Rachels e Rachels, (2013).

nessa época, surge uma escola para ler e escrever destinada ao público feminino. Existiam, assim, duas escolas: uma para os meninos e outra para as meninas. Ainda assim, esse ensino era somente para meninas “honradas”, a denominação de “mulher honrada” permeia até hoje os discursos e as ações do mundo vida, como um sintoma de uma construção história de dominação e privação de direitos das mulheres.

A primeira lei brasileira destinada para educação foi a Lei de 15 de outubro de 1827, que: “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827, *on-line*). Com essa lei passam a existir escolas pra meninas e o exercício da docência por mulheres, que ensinavam somente as quatro operações e economia domestica.

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte: Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias. [...] Art. 11. **Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas**, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento. Art. 12. **As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica**; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade [...] (BRASIL, 1827, *on-line*, *grifo nosso*).

As marcas dessa formação histórica permanecem enraizadas até os dias de hoje. Desde pequenas ações, repetições de ritos e metáforas até os livros didáticos. Um pequeno exemplo disso pode ser visto no livro de Português do Projeto Buriti (SANCHEZ, 2014), adotado pelas escolas públicas no quarto ano do Ensino Fundamental. Na referida obra, um dos textos apresentados para interpretação diz: “-Você será minha esposa, mas assim que casarmos quero ver o teu talento para fiar, bordar e engomar. Caso você não seja assim tão boa como falaram, sua cabeça será decapitada” (BRENMAN, 2008). Ainda que se trate de um conto nacional do estado do Pará, mesmo com uma reflexão crítica da história por parte do professor, a representação do ser mulher na história reforça um modelo de ser mulher restrito, submisso e condicionado aos afazeres domésticos e ao matrimônio.

De acordo com Ribeiro (2000), a primeira professora aprovada em concurso público foi Benedita da Trindade e Lado de Cristo. Conforme a legislação vigente na

época, ela foi confirmada no cargo após ser verificado se vivia com “honestidade e bom comportamento público”, podendo assim, assumir o cargo de professora em 29 de abril de 1828.

Às meninas, ensinavam a educação econômica e religiosa, a ler, escrever, contar, crivos, bordados, fiar e coser e fazer flores (RIBEIRO, 2000). No período do Brasil Colônia, a formação da sociedade brasileira sofria forte influência de Portugal, nesse sentido:

Sendo um alfabetizador, Trancoso foi procurado certa vez por uma dama da sociedade portuguesa que lhe pedia que a ensinasse a ler, já que suas vizinhas liam o livro de rezas na missa e ela não. Respondeu-lhe o poeta que como ela não tinha aprendido na casa dos pais durante a infância, e agora já passava dos 20 anos de idade, deveria contentar-se com as contas do rosário de orações. No entanto ele enviava-lhe um abecedário moral, em que cada letra do alfabeto continha implícito o padrão de comportamento desejado na sociedade seiscentista. Por exemplo, a letra A significava que a mulher deveria ser amiga de sua casa, H humilde a seu marido, M mansa, quieta, regrada, sisuda, entre outros. Encerrava dizendo que se ela cumprisse esse abecedário saberia mais do que aquelas senhoras que liam livros religiosos. Essa era, portanto, a mentalidade da época sobre a instrução feminina em Portugal, e que foi amplamente difundida no Brasil (RIBEIRO, 2000 p. 78-79).

O Abecedário Moral, publicado em 1585, orientava o comportamento da mulher daquela época. Contudo, ainda hoje pode-se presenciar cenas que remetem a tal instrução: da mulher 'honrada' que deve zelar pela família e ser obediente ao marido. Essa cultura é mantida através dos anos, não só pelos discursos religiosos, mas por rituais e indicações sutis que são repetidas no dia-a-dia que limitam as oportunidades, o corpo e sexualidade da mulher. Um exemplo disso está na obra de Gabriela Leite, *Filha, mãe, avó e puta: a história de uma mulher que decidiu ser prostituta*, em que a autora conta sua história de luta e preconceitos (LEITE, 2008).

Atualmente, ainda percebe-se traços dessa concepção ultrapassada de mulher. Por exemplo, na legislação brasileira, somente em 2005 foi alterado o art. 215 do Código Penal que prescrevia: "Ter conjunção carnal com **mulher honesta**, mediante fraude: Pena - reclusão, de um a três anos" (BRASIL, 1940, *on-line*, grifo nosso). Com a Lei 11.106/2005, a redação do art. 215 passou a ser: "Ter conjunção carnal com mulher, mediante fraude" (BRASIL, 2005b, *on-line*). Em 2009, o artigo foi alterado novamente, com a seguinte redação: "Ter conjunção carnal ou praticar outro

ato libidinoso com alguém, mediante fraude ou outro meio que impeça ou dificulte a livre manifestação de vontade da vítima” (BRASIL, 2009, *on-line*).

A legislação não tratava todas as mulheres em igual medida, era protegida pela lei somente a mulher dita honesta, como um elemento normativo que excluía todas as outras mulheres que não correspondem a esse ideal de honestidade. Uma prostituta, por exemplo, poderia ter seu corpo violado e não ter amparo legal para reivindicar reparação pela violência sexual, física ou moral sofrida.

Com o advento da República, a Constituição de 1891 tornou o ensino laico e a Igreja passou a influenciar menos a educação. Mesmo assim, a educação tradicional predominava. O surgimento da Escola Nova, como alternativa para superar a Escola Tradicional, “[...] tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares” (SAVIANI, 1994. p. 57). Além disso, sobre a existência de um estado laico, essa pretensão de sociedade ainda paira no nível do papel, o cenário das instituições de ensino, não raro, apresentam não só imagem e símbolos religiosos, como também a predominância de feriados, ritos e celebrações cristãs.⁶⁹

Encontram-se, na voz dos estudantes entrevistados, traços dessa construção histórica, que garante, ao longo tempo, o controle e normatização do feminino enquanto ser privado das mesmas condições sociais e de oportunidades quando comparado ao ser homem. Acredita-se que essa seja uma construção histórica a qual recebe manutenção dos sujeitos independentes de gênero, ainda que favoreça o sujeito masculino, branco e heterossexual. Esse aspecto aparece nas falas do item anterior e podem ser reforçadas nas falas a seguir:

*Para mim, fazer/terminar o curso superior representa aproveitar umas das poucas chances que tive, é provar para mim mesma que tive capacidade e força para vencer os obstáculos do cotidiano, pois, **realmente não é fácil ser mãe, esposa, trabalhadora e todos os outros papéis que todas nós mulheres desempenhamos em nossas vidas.** Representa também, um exemplo para meu filho de que nunca é tarde para realizarmos nossas aspirações (Estudante M).*

⁶⁹ Considera-se para essa afirmação a experiência da pesquisadora enquanto professora da Educação Básica.

[...] me apaixonei, e meu namorado não aceitou que eu fosse estudar fora, além da minha família não apoiar moral e nem financeiramente meu sonho. São escolhas que temos que fazer (Estudante B).

Nasci em uma família humilde de pais separados, minha mãe me criou sozinha com muita luta e dificuldade sempre frisando o valor dos estudos, ela sempre queria que eu fosse melhor que ela (Estudante A).

Um companheiro que determina e regula os sonhos do outro ou ainda uma mãe que por ser mulher e ter criado a filha sozinha entende-se como um exemplo a não ser seguido, marcam a historicidade da vida dessas estudantes. Percebe-se, em vista disso, a formação das relações de gênero no interior das relações familiares. A família carrega em si elementos estruturais que moldam a personalidade dos indivíduos antes mesmo de iniciarem o período de escolarização.

Ao realizar sua reconstrução normativa da esfera familiar, Honneth (2015) descreve fatos da constituição da família burguesa na Europa. São sensíveis as questões de gênero, pontuando o papel da mulher na família ao longo dos tempos, definindo a história como marcada pela dominação masculina. A desigualdade crescente entre homens e mulheres foi reforçada “[...] com o auxílio de medidas cerimoniais e rituais cotidianos, criou-se aquela atmosfera peculiar de 'domesticidade, que futuramente cuidaria para que fosse possível, entre os membros da família contrair os estreitos laços do afeto e apoio emocional” (HONNETH, 2015a, p. 284-285).

Esses são somente alguns fatos, entre muitos exemplos, que ilustram a exclusão feminina da esfera pública e das decisões políticas, bem como a influência da religião no ordenamento social. Mostram também um movimento de resistência e luta por direitos. Precisa-se ter claro que modelos de organização social e cultural são resultados de uma mistura entre novos e antigos modos de viver. Ainda que hoje as mudanças sejam mais visíveis, outros arranjos familiares são mais recorrentes, existem mais mulheres no mercado de trabalho com direitos garantidos, o preconceito e a violência contra a mulher estão em destaque frente a outras demandas sociais (WAISELFISZ, 2015).

Nesse cenário, a internet oferece duas faces da mesma moeda: o antigo e o novo. As pessoas encontram no virtual, elementos tanto para conhecer outras formas de emancipação e desenvolvimento da autonomia, quanto para reforçar velhos padrões sociais e culturais. As comunidades virtuais que se formam livremente se organizam em torno de pensamentos similares, na busca por um reconhecimento de ideias comuns.

A comunidade formada por estudantes e professores, também, possui um elemento em comum para sua formação, a formação escolar, a educação formal exigida no contexto social para uma qualificação do ser humano e sua vida. Sendo este o objetivo inicial da formação dessas comunidades, na pesquisa realizada no Moodle, tem-se um conjunto de estudantes e professores que, além desse objetivo primeiro de formação institucionalizada, diferem em suas crenças, objetivos de vida, posicionamento político e ideal de felicidade.

Essas histórias narradas pelos estudantes, no início desse capítulo, foram produzidas a partir do que cada um considerou importante na sua trajetória, não explorou-se um ponto específico, ou aprofundou-se algum elemento em especial. Eles destacaram o que foi importante na sua formação até se tornar um estudante de graduação. São histórias que se atravessam e se distanciam e, hoje, possuem um lugar comum de convivência, o virtual.

O Moodle, como já descrito nessa pesquisa (Capítulo I), oferece um grande potencial pedagógico para que os docentes possam organizar e acolher a convivência de estudantes e professores. Pontua-se, aqui, que a administração dos processos formativos, ainda que balizadas pelas políticas públicas, currículo pré-determinado, datas, tempos e espaços de formação definido, é realizada potencialmente pelo professor. A gestão do conhecimento científico e a valorização dos saberes de todos os estudantes são planejadas e executadas pelo professor, no caso da EAD/UAB, por uma docência virtual compartilhada, no qual envolve professores e professores tutores nas práticas pedagógicas que caracterizam o trabalho docente.

4.1.2 Padrões de reconhecimento das relações interpessoais virtuais

Ao pensar o processo de reconhecimento intersubjetivo, considera-se que os sujeitos da pesquisa buscam, em um curso de graduação, materializar uma meta/sonho que resulta das relações de reconhecimento/reificação vividas até o momento do ingresso no ensino superior. Discutir sobre as relações de reconhecimento intersubjetivo virtual, requer considerar as estruturas que já vinham funcionando anteriormente. Diante disso:

[...] o reconhecimento do outro pressupõe entendê-lo como um interlocutor válido, que deve ser levado em conta nas decisões que lhe afetam. Estar realmente comprometidos por favorecer o desenvolvimento dos públicos, na práxis de construir um ethos dialógico no qual o respeito mútuo pela liberdade que conformem a prática comunicativa midiática (COUTO, 2013, p. 203).

Reconhecer o outro como um interlocutor válido é um dos desafios dos estudantes e professores de um curso a distância - reconhecer esse outro sem a sua presença física, sem ver seus gestos, seu olhar, suas expressões. Desenvolver um diálogo mediado pela internet, utilizando na maior parte do tempo a linguagem escrita para se comunicar, para ser compreendido, para apreender o que esse outro quer expressar é um exercício que precisa ser desenvolvido ao longo de todo o curso. Ao falar de sujeitos que ocupam um espaço virtual institucionalizado, com papéis preestabelecidos, se tem um indicativo, mas não uma garantia de reconhecimento.

Os sujeitos que transitam pelo espaço virtual de aprendizagem são alunos matriculados, professores selecionados com um perfil, uma descrição e fotos. Esses falantes já iniciam o curso com um histórico de pertencimento a esse espaço virtual institucionalizado. Ao pensar no universo *on-line* e nas conexões em redes sociais, redes de relacionamentos ou fóruns de discussão, nem sempre existe esse reconhecimento prévio dos sujeitos. Eles podem utilizar os recursos disponíveis para criar um outro, ou, dito nos termos da própria internet, criar um perfil *fake*, um perfil falso, que não corresponde aquela pessoa na vida presencial. Ainda sobre a internet, Honneth nos fala que:

Ao individualismo particular, tomado em sua existência fisicamente isolada diante do computador, a internet permite comunicar-se instantaneamente como um grande grupo de pessoas em todo o mundo, o grande número desses indivíduos, em princípio, é limitado apenas pela própria capacidade de elaboração e atenção; uma vez que esses processos de comunicação carecem de controle, quando que não completamente, eles podem servir a um intercambio quanto a temas diversos, de assuntos privados a intrigas criminosas, e é claro que conteúdos políticos não lhe são inerentes (HONNETH, 2015a, p. 576).

Contudo, o lugar da internet analisado nessa pesquisa garante uma legitimidade ao sujeito, facilitando o processo de reconhecimento pelos papéis já demarcados. Ainda que esses sujeitos não tenham na memória uma efetiva comunicação mediada pela internet, ou um aprendizado mediado por um espaço virtual, os papéis de estudante e professor já fazem parte da cultura, já estão descritos nos documentos legais que organizam a educação. A comunicação dos estudantes pela internet inicia pelo ambiente virtual Moodle e se expande para os outros espaços *on-line* (redes sociais, e-mail, aplicativos de mensagens instantâneas). Nos excertos abaixo apresenta-se um exemplo disso:

Sobre o processo de comunicação do Moodle, é bem avançado, e nos proporciona um enorme entendimento perante as atividades e dúvidas que aparecem frequentemente. É um espaço maravilhoso, onde aprendemos sem custo algum, e é benéfico para nossa aprendizagem. Os tutores são pacientes, queridos, maravilhosos, pois estão sempre dispostos a nos auxiliar perante as dificuldades que temos, são mediadores e transmissores do conhecimento, pessoas fantásticas (Estudante E).

Todas as minhas colegas de um modo ou de outro acabamos nos relacionando de maneira amigáveis, trocamos mensagens pelo facebook, celular e pelo portal, estou amando este curso, os professores e tutores são pessoas admiráveis, pelo profissionalismo e paciência com cada uma de nossas dúvidas (Estudante D).

Apesar de parte dos estudantes estabelecerem uma boa comunicação com os professores e colegas no Moodle, depois de um tempo de convivência em outros espaços virtuais, isso não acontece de forma concomitante com todos os sujeitos. O tempo de permanência no curso oportuniza aos envolvidos desenvolver uma fluência tecnológica, a qual garanta uma comunicação que transcenda a superficialidade. É importante destacar que mesmo com todos os recursos e a

potencialidade da internet para aproximar os indivíduos, para facilitar a comunicação de pessoas separadas geograficamente, nem sempre isso acontece.

A dificuldade para avançar no processo de comunicação mediada pela internet é um fator que também está presente entre os estudantes. Alguns ainda não conseguem perceber o virtual como lugar que permite uma interação significativa que desencadeie relações de afeto. Pode-se perceber isso nos relatos a seguir:

Minha interação com os demais colegas que ocupam o espaço virtual é muito superficial. Discutimos apenas o necessário através dos fóruns, mas sem poder aprofundar além do superficial, até mesmo pela falta de tempo. Contribui também para isto o fato de eu morar em uma cidade um tanto quanto distante do polo (Estudante I).

Não vejo a efetivação de diálogos fluentes, não há como haver um debate, troca de ideias. A emoção não se concretiza, não parece ser real. Ocorrem apenas colocações (Estudante G).

Ao meu ver, **a interação é bem complicada** sendo que não tem horário fixo e cada um tem suas atividades, interagir apenas contribui no sentido de partilhar vivências, pois no caso de disciplinas em duplas acho errado, pois **cada um tem uma maneira de ver e descrever.** (Estudante F).

Observo e sinto a falta é do contato, da conversa, da troca de ideias frente a frente, olho no olho com os professores, escrever a tua dúvida não é mesma coisa que você perguntar diretamente para o professor na tua frente. Essa seria a desvantagem. A vantagem é a de que o aluno se obriga a ler muito mais, ir buscar e construir o seu conhecimento (Estudante G).

Ao refletir sobre o funcionamento da comunicação mediada pela internet, mesmo acreditando nas suas potencialidades, não se podem deixar de lado suas limitações e seus contrastes com a comunicação presencial. Entende-se, aqui, que tanto a comunicação virtual, como a presencial, apresentam potencialidades e limitações. Uma comparação inicial pode ser útil para refletir sobre como esse processo vem acontecendo, mas ela não é suficiente para expor a complexidade e a especificidade de cada espaço de comunicação.

Assim como em relação à nova mídia da internet, também com vistas ao multiculturalismo dificilmente alguém haverá de discordar que nas escolas se deve fazer tudo para preparar as pessoas para essas condições modificadas da formação da vontade pública. Mas também neste caso se coloca mais uma vez a pergunta a respeito de quais são os recursos metodológicos e os conteúdos materiais que melhor poderiam dar conta da tarefa necessária (HONNETH, 2013a, p. 560).

Aprende-se a falar face-a-face, esse é o modelo predominante na nossa cultura e que vem ao longo da história garantindo a aprendizagem dos saberes acumulados ao longo do tempo. Ainda assim, existem salas de aulas presenciais repletas de alunos que não participam, não escutam sua voz, não acessamos seus pensamentos, suas ideias. Essa limitação do diálogo se efetiva por uma série de fatores entre eles: o modelo tradicional de educação formal em que o professor tem a voz predominante na sala e a própria individualidade do estudante, sua personalidade, às vezes, mais tímido ou envergonhado. Nesse sentido:

[...] a reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma auto-relação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais (HONNETH, 2009a, p. 155).

A comunicação mediada pela internet em uma sala de aula virtual inverte a predominância da voz ativa do professor. No fórum de discussão, por exemplo, tem-se a predominância da “voz” dos estudantes, quem “fala” mais. Nesse ambiente, quem mais se comunica é o estudante e esse movimento inverte de maneira radical a organização da educação formal desde sua fundação. O professor perdeu o palco principal, mas não perdeu sua função de mediar o conhecimento, de realizar uma transposição didática que promova a aprendizagem.

Cada modalidade apresenta as suas especificidades, no caso da EAD, além do contato com os saberes científicos, atividades dissertativas e práticas, passam a fazer parte da rotina dos estudantes, o contato com o ambiente virtual, o desenvolvimento de uma fluência digital e a comunicação mediada pela internet. Essas mudanças na vida dos estudantes, desde a alteração da rotina diária, quanto à mobilização dos saberes e as redes de relações de aprendizado que começam a se formar, mobilizam outras conexões consigo mesmo e com o mundo da vida. Uma das dificuldades encontradas no início do curso é a adaptação com o ambiente virtual, sua movimentação pelo Moodle, a organização do tempo de estudo e a produção das atividades propostas nas disciplinas. O contato com o novo, as descobertas tanto das teorias quanto de um novo lugar - o virtual - despertam nos estudantes sentimentos como medo e ansiedade. É possível observar esse movimento nos excertos abaixo:

*Quando comecei no Curso a distância veio um pouco de medo e com ele a dificuldade, pois, não ter contato com os colegas diariamente e nem com o professor para tirar as dúvidas, confesso que o primeiro semestre foi tudo novo. **Com o tempo aprendi a administrar o meu tempo e contornei os obstáculos, hoje tenho em mente que o curso a distância nos exige muito mais porque aprendemos de uma maneira diferente e intensa**, podendo contar com os professores e os tutores mesmo estando longe, acredito que o ensino a distância é de certa forma mais acessível, podemos acessar de qualquer computador mediante um portal pratico e rápido (Estudante A).*

***Estou no Terceiro Semestre e confesso que ainda em fase de adaptação**, porque por mais que me organizei em horários pré-estabelecidos minha vida teve uma mudança, pois aumenta o dinamismo, o comprometimento e a responsabilidade porque temos que trabalhar, estudar e nos organizar no dia a dia. Me deparei com a oportunidade de cursar um Nível Superior, e na realidade estou me acostumando com o Curso de Pedagogia (Estudante A).*

Essa fase de adaptação apresenta uma mescla entre o novo e a expectativa. A motivação inicial se depara com os desafios de aprendizagem, da fluência tecnológica e da assimilação dos saberes ao encontrar respaldo na motivação que movimenta o sonho de uma vida melhor. Pode-se perceber que esse desejo por uma vida futura com novas possibilidades, permeia o imaginário dos estudantes, como nos fala a seguir o Estudante G:

*Escolhi cursar um curso superior, **para poder futuramente ser alguém melhor do que sou, e porque quero melhorar de vida e mais estável financeiramente**, e estar formada e poder ensinar as crianças (Estudante G).*

Tem-se, ainda, a percepção de que essa adaptação e encontro com o novo é dispensável, ao colocar o peso da responsabilidade pelo processo de formação única e exclusivamente no estudante, deixando de fora os fatores externos das dimensões sociais e políticas que integram o processo de constituição do ser humano. A narrativa da Estudante A expressa bem o que se afirma aqui:

***Na minha opinião não há nenhuma diferença entre a maneira de aprender no curso a distância e no presencial**, porque na verdade o que importa é o entusiasmo e o esforço individual de cada aluno, parte dele a vontade de buscar o conhecimento. Mesmo a distância temos total acompanhamento pois estamos sempre enviando dúvidas no Moodle e nossas Tutoras são muito atenciosas em todas as nossas postagens, estão sempre abertas a nos ouvir e colaborar para o*

nosso total desempenho. **Quando estamos disponíveis a buscar algo, tudo nos favorece**, estou aprendendo muito tanto na forma da leitura como na escrita, pois havendo dúvidas temos como pesquisar, e durante estas pesquisas surgem novidades que iram nos auxiliar em algum momento (Estudante A).

Ao mesmo tempo em que a Estudante A trata a responsabilidade pela formação a cargo do próprio estudante e da sua vontade, entende que o espaço virtual de formação é ocupado por falas que se articulam a um outro, geralmente professores e tutores. Esse reconhecimento do outro acontece ao efetivar um diálogo, ao perceber uma presença que se materializa pela escrita e com papéis já instituídos anteriormente. O modelo tradicional de educação de professores e estudantes, de saberes a serem compartilhados é transposto para o ambiente virtual, essa regência inicial pode facilitar o processo de aprendizagem.

O processo de comunicação mediado pela internet não é igual ao presencial, apresenta suas especificidades e limitações. Nas narrativas a seguir, pode-se observar a produção de sentimentos sem a presença física do colega, efetivada pelo sentimento de pertencimento a um grupo, um espaço virtual e o reconhecimento do outro com a utilização da linguagem escrita para comunicar.

Eu acredito firmemente que se possa ter uma relação de afeto com alguém que nunca se tenha visto pessoalmente. Digo isto baseado na questão do pré-conceito. Nós seres humanos nos julgamos muito pela aparência física, já formando uma primeira impressão baseado na imagem da pessoa. Mas será que a imagem que formamos é a mais próxima da real? **Eu acredito que quando conhecemos alguém sem nunca ter visto pessoalmente, nós conseguimos "ver" a pessoa como ela realmente é no seu interior.** Que de fato deveria ser o que realmente importa. (Estudante I).

Acredito que as relações virtuais podem ter afeto sim. Eu criei um vínculo afetivo muito legal com as tutoras de seminário, é uma pessoa que adorei, **parecia que falávamos pessoalmente, pareciam às professoras conselheiras, eu contava meus conflitos, minhas dúvidas e ela me entendia, me respondia.** Depois foi a Mariane no semestre passado e nesse de novo. Ela é uma amiga que posso contar sempre. A maioria dos tutores é legal, **com uma ou duas exceções, que eram "curtas e grossas" e às vezes estúpidas, mas cada um é cada um** (Estudante H).

As pessoas surgem nas nossas vidas de diferentes formas, **acredito que podemos sim criar laços de afeto com qualquer indivíduo que também o queira, basta estar comunicativo para trocas de mensagens**, isso já aconteceu na minha vida, **conversar com pessoas que nunca vi, e criar um laço e um sentimento de verdadeira amizade**, é a vida nos presenteia com diversas lições de aprendizagem. (Estudante A).

Acredito que existe sim e é possível estabelecer um carinho, afeto por uma pessoa que eu nunca tenha visto. Vou contar um pequeno fato que aconteceu no 2º semestre, tive uma tutora a qual sempre me procurou, pedia se eu tinha alguma dúvida, todas fazem isso de fato e é muito bom, mas aquela tinha um jeitinho especial, e ontem mesmo mandei uma mensagem dizendo que estava com saudades dela, não é ser "puxa saco", é que isso conquista de fato a pessoa literalmente (Estudante E).

As relações interpessoais se constroem pela comunicação mediada pela internet que aparecem tanto na justificativa direta apresentada pelos estudantes quanto nos relatos que demonstram a produção de sentidos sobre o outro. Perceber que alguém tem “um jeitinho especial” ou “que eram ‘curtas e grossas’ e às vezes estúpidas” confirma uma leitura das características pessoais do outro, mesmo que ele não faça parte da sua vida presencial, mesmo sem nunca ter visto ele pessoalmente.

Outro fator que está presente na fala dos estudantes é a superação da timidez ao conversar pela internet, esse movimento supera anos de estudo da Educação Básica, muitas vezes, sem a oportunidade de falar ou esclarecer dúvidas. No espaço virtual, o estudante precisa comunicar, precisa falar, se expor, mostrar suas ideias, pois a busca pelo reconhecimento de si e do coletivo é mediado pela linguagem, em sua maioria escrita. Para Honneth, essa necessidade de reconhecimento dos sujeitos pelo grupo acontece de forma quase natural, objetivando “[...] serem reconhecidos como membros em grupos sociais nos quais eles possam ver confirmadas duradouramente, através de interações diretas, suas necessidades, sua capacidade de julgamento e suas diversas habilidades” (HONNETH, 2013b, p. 78). A presença do estudante virtual ocorre pela sua escrita, pela transposição da sua linguagem oral em linguagem escrita. Nesse sentido,

Eu percebo inúmeras diferenças. A principal delas é de que o aluno é o principal responsável pelo seu aprendizado, contrariando a presencial onde o professor praticamente tem que estar correndo atrás dos alunos. Percebo também, que **pessoas mais introvertidas como eu, se saem melhores neste tipo de aprendizado, que por ser virtual, inibe a timidez e ressalta a liderança e potencialidade existente dentro de cada um de nós.** (Estudante I).

As relações dependem de você, se observar que não te trará benefício ou amizade, ou coisas boas; de um modo geral, devemos tomar o cuidado de não seguir adiante. **A minha vida modificou para melhor, pois interajo com colegas, professores, tutores e consigo realizar um sonho de estudar, utilizando este meio virtual para tirar dúvidas e fazer amizades** (Estudante J).

Contudo, acredita-se que esse movimento de comunicação mediada pela internet não é naturalizada, é um exercício aprendido ao longo do curso, com planejamento e estratégias de ensinagem que promovem esse diálogo efetivo. Ainda que um ambiente virtual contenha todos os recursos necessários para promover uma aprendizagem fundada no diálogo e na troca de saberes e novas conexões com o conhecimento e mundo da vida, a comunicação está condicionada a forma de interação dos sujeitos.

Meus sinceros agradecimento ate o momento e que eu consiga chegar ate o final, como fala minha irmã Josiani, "pensa no canudo", ela fala isto quando não estou conseguindo algum trabalho e falo em desistir, minha família me apoia muito e torcem muito pelo meu sucesso, tenho comigo a certeza que não esta sendo fácil, é puxado, mas força, fé e dedicação espero poder chegar na tão sonhada formatura. (Estudante D).

*Depois que você tem um curso superior, você tem diploma de uma formação, e isso é de se ficar orgulhoso, pois **não é todo mundo que consegue passar em uma federal e se formar**, não estou me "gabando", mas é um ensino o qual nós mesmos temos que ir em busca, mas isso, eu faço com muuuuuuuuuuuuito prazer, pois só de ter passado em uma FEDERAL e poder orgulhar meus pais, já me basta (Estudante E).*

O que me da força, é pensar que um dia poderei trabalhar fora, dar um futuro melhor para os meus filhos, pois, atualmente com eles já atuo como professora, pois, um vai na 4ª serie e o outro na 1ª e um vai ir à creche no próximo ano. Sem contar que eu adoro estudar, mas no momento meus estudos estão limitados pela família (Estudante L).

A motivação para fazer um curso superior surgiu da minha história de vida, é uma oportunidade de melhorar minhas condições em relação ao mercado de trabalho e provar para mim mesma que sou capaz. (Estudante M)

O desenvolvimento de uma fluência digital, capaz de oferecer aos estudantes o domínio da técnica necessária para o manejo do computador e dos recursos da internet, apresenta-se como um pré-requisito fundamental para desencadear um movimento constitutivo de reconhecimento intersubjetivo virtual. Ainda que exista a vantagem dos papéis sociais na EAD estarem garantidos por uma regulação jurídica, a autorrelação prática das relações sociais intersubjetivas que promovam a autoconfiança e a autoestima só se concretiza pela linguagem, pelo diálogo, pela

comunicação mediada pela internet. Até mesmo para o funcionamento das autorrelações práticas negativas, é preciso que os estudantes se reconheçam e reconheçam o outro como falante. Nesse sentido:

Somente quando cidadãos e cidadãos puderem saber-se hoje estimados e reconhecidos em todos estes elementos de sua personalidade, eles estarão em condições de se apresentarem publicamente com autoestima e de se empenharem pelas suas respectivas carreiras (HONNETH, 2009c, p. 20).

Os elementos ameaçados da personalidade para Honneth são a integridade física, a integridade social e a dignidade. A ameaça ou a efetivação desses elementos, pelo menos dos dois últimos, só entram em funcionamento no espaço virtual por meio da comunicação mediada pela internet. Assim, o funcionamento do reconhecimento das relações interpessoais em espaços virtuais de formação de professores a distância requer, em primeiro lugar, uma fluência tecnológica. Os estudantes existem, fazem e se sentem parte do grupo de formação ao qual pertencem na medida em que conseguem se comunicar. Essa comunicação é efetivada no manejo da tecnologia, no domínio da técnica para dar suporte a interação. A partir dessa aprendizagem são desencadeadas outras relações de reconhecimento recíproco, como as relações acadêmicas e profissionais, que descreve-se no item a seguir.

4.1.3 Padrões de reconhecimento das relações acadêmicas e profissionais

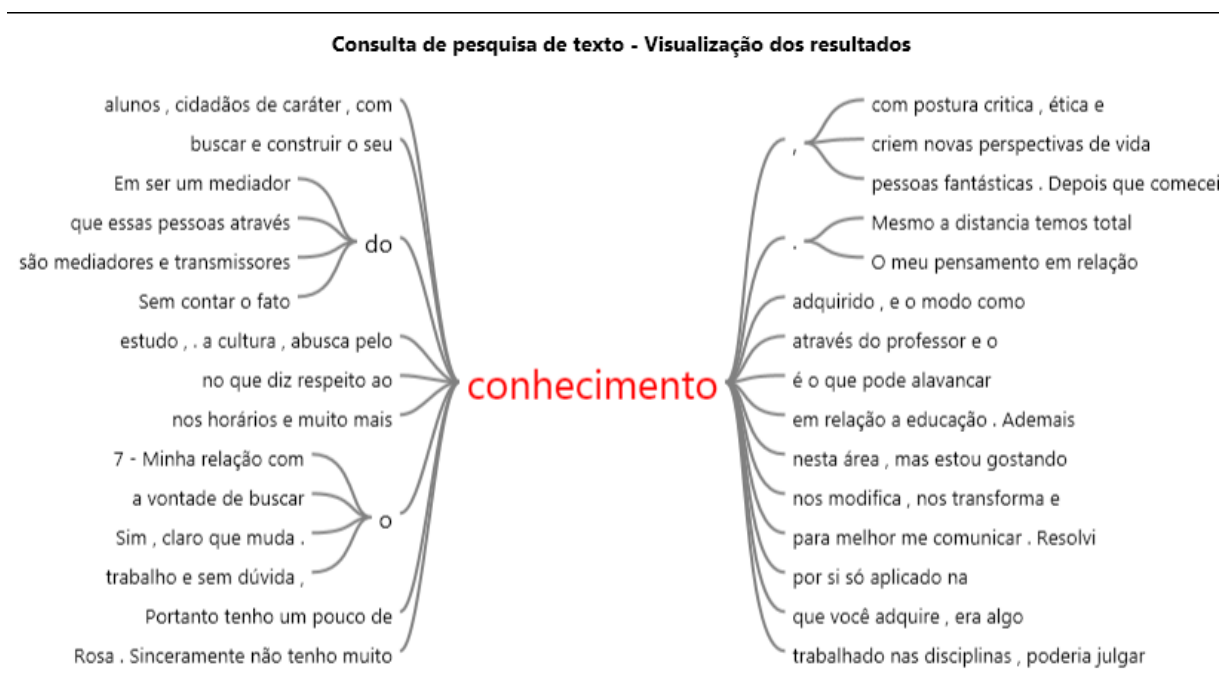
A relação entre conhecimento (Erkennen) e reconhecimento (Anerkennen) é presente na teoria de Honneth na medida em que ele apresenta o reconhecimento como condição para o conhecimento. Quando o reconhecimento do outro não acontece, pode-se dizer que existe o esquecimento do reconhecimento ou o processo de reificação, destacando que “[...] na relação do ser humano com seu mundo, o reconhecer (Anerkennen) sempre antecede o conhecer (Erkennen), de tal modo que por ‘reificação’ devemos entender uma violação contra essa ordem de

precedência” (HONNETH, 2008b, p. 71). Sobre o não reconhecimento, o autor destaca que:

[...] é anulado aquele reconhecimento elementar que geralmente faz com que nós experimentemos cada pessoa existencialmente como o outro de nós mesmos, queiramos ou não, nós concedemos a ele pré-predicativamente uma auto-relação que partilha com a nossa própria a característica de estar voltada emocionalmente para a realização dos objetivos pessoais. Se este reconhecimento prévio não se realizar, se não tomamos mais parte existencialmente no outro, então nós o tratamos repentinamente apenas como um objeto inanimado, uma simples coisa [...] (HONNETH, 2008b, p. 75).

Diante disso, na EAD o estudante/professor, ao ocupar um espaço virtual de formação que apresenta uma organização política e uma proposta pedagógica de funcionamento, não tem garantias de reconhecimento recíproco. No entanto, existe um indicativo de reconhecimento ao passo que esse espaço virtual de formação está atrelado a uma normatividade preestabelecida tanto no discurso dos documentos oficiais quando nas narrativas sociais do dia-a-dia.

Figura 21 - Consulta de pesquisa de texto sobre conhecimento



Fonte: Esquema gerado no *Software Nvivo*

suas necessidades específicas e de suas capacidades particulares (HONNETH, 2007c, p. 148).⁷⁰

O esforço gerado para a obtenção de um curso superior movimenta a história dos estudantes, não só pela expectativa de uma nova realidade de vida, oportunidade de trabalho ou acesso ao conhecimento. O ingresso na universidade promove um novo papel, parte da cultura atual, estudar é um passaporte para uma vida nova, é um reconhecimento do ser humano pelo seu esforço e dedicação, pela superação das dificuldades. Mais do que isso, o processo educacional formal organiza o ser humano e oferece recursos para sua inserção na sociedade de forma participativa. Exercer uma profissão é contribuir para qualificar determinada esfera da sociedade. Escolher uma profissão é optar por qualificar a vida dos seres humanos naquela dimensão, seja educação, saúde, alimentação ou tecnológica. O sentimento de pertencimento a um grupo ao cursar uma graduação pode ser visto nas narrativas a seguir:

Geralmente as pessoas perguntam qual o curso superior que você tem, e muitas vezes a gente acaba se sentindo diminuído ao perguntarem isto e não haver uma resposta. Primeiramente mudam as nossas atitudes, a gente aprende sobre comportamento, a melhor maneira de tratar o outro, sobre questões realmente objetivas que desconhecemos. Enfim, para mim está mudando em tudo a minha vida, inclusive o meio que eu frequento para trabalhar já mudou bastante, eu era taxista em tempo integral e agora estou como monitora em uma escola municipal (Estudante J).

Ter um diploma modifica sim o reconhecimento por parte das pessoas, você passa a ser apresentada não apenas como fulana, mas sim como, esta é fulana, ela é formada em..., a sociedade age diferente. Mas eu, particularmente, não acho que uma pessoa não é melhor que a outra pelo simples fato de ter um diploma (Estudante L).

Para os estudantes, a busca por um diploma representa uma luta que envolve suas motivações e fragilidades internas, constitutivas da relação com seu tempo histórico e social, ao entrelaçar os saberes científicos com os saberes do dia-a-dia. Essa luta para conquistar um diploma representa uma mudança no andamento da vida do estudante de forma ampliada, ultrapassando a sua individualidade, refletindo também no grupo que está inserindo. Dessa forma, o movimento de luta pelo tão

⁷⁰ Texto original: En la sociedade moderna, las condiciones de autorealización individual sólo están socialmente garantizadas cuando los sujetos no sólo puedan experimentar el reconocimiento

sonhado diploma se constitui na luta por reconhecimento na medida em que esse sujeito se reconhece em si e para si no seu imaginário, a partir das suas conexões com os saberes e vivências e também na via de mão dupla do reconhecimento do outro sobre ele.

A conquista de uma graduação carrega em si aspirações e sonhos de um futuro diferente, desde o reconhecimento profissional até a estabilidade financeira. Nesse sentido, a busca por um concurso público faz parte das conquistas a serem alcançadas pelos estudantes. É possível presenciar isso nas falas a seguir:

Pretendo passar num concurso, pode até ser antes, para ter estabilidade. Atuar na área e poder tentar contribuir para uma educação de qualidade (Estudante C).

Depois que concluir o curso, pretendo fazer concurso público para a área da educação infantil. E continuar a progredir no estudo, fazendo pós-graduação, e/ou ingressando em novos cursos de meu interesse (Estudante I).

É pertinente destacar que o processo de ingresso na universidade pelo sistema do vestibular ou um concurso para um cargo público são realizadas por uma seleção que se caracteriza como meritocrática. O modelo meritocrático atravessa diversas instituições da nossa sociedade, inclusive as educacionais. Considera-se que: “Uma escola ‘meritocrática’ de massas cria necessariamente ‘vencidos’, alunos fracassados, alunos piores e menos dignos. ‘O sucesso para todos’ é um slogan vazio, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda” (DUBET, 2004, p. 551).

Pensar no campo educacional e seu papel na sociedade é rever a estrutura e organização, não só das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, que também envolvem atividades avaliativas e desempenho baseada no mérito, mas também da sua organização mais ampla, das instituições de ensino e suas respectivas políticas públicas. O sociólogo francês François Dubet, ao pensar sobre o que seria uma escola justa, faz um alerta:

Também é importante sublinhar uma certa crueldade do modelo meritocrático. Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por

seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua auto-estima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas. Do ponto de vista dos professores, a escola meritocrática também é cruel, pois a escola se torna o principal agente de seleção escolar e social, tomando as decisões de orientação que a sociedade abdica de tomar, na contracorrente da escolaridade. Assim, e independentemente do que pensam os atores, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais (DUBET, 2004, p. 543).

Não é apenas na obra de Dubet que a meritocracia ganha relevância, pois essa dinâmica social está também presente nos discursos políticos, empresariais e também do dia-a-dia da população brasileira. Recorrendo ao dicionário de filosofia, pode-se definir mérito como um título para obter aprovação, recompensa ou prêmio. Diz-se não só de pessoas, mas também de obras, como, por exemplo, 'o mérito deste livro é', porém não é tudo que entram nessa classificação, "o mérito é diferente da virtude e do valor moral" (ABBAGNANO, 2007, p. 660).

Com essa definição, é possível dizer que uma pessoa é merecedora de algo por seu esforço, sua produção ou seu desempenho, o que não é necessariamente uma coisa ruim. O problema consiste em que essa mesma pessoa não precisa ter valores morais para alcançar suas conquistas. Não entram nesse sistema de classificação, por exemplo, a honestidade, a solidariedade, o respeito pelo outro.

Um segundo ponto seriam as condições para competir e lograr êxito. Para considerar a meritocracia como algo razoavelmente justo, seria necessária uma mudança estrutural drástica. Não existe um nivelamento de partida para competir, passar no vestibular ou obter aprovação em um concurso público por mérito. Esse processo, na atual sociedade capitalista, não pode ser imputado como justo se for considerado que os concorrentes não dispõem dos mesmos recursos para lutar pelo seu projeto de bem viver. Só esse argumento já garante uma avaliação da situação como injusta, contudo os fatores de interferência vão mais além.

O princípio do mérito, cujos pressupostos vêm sendo discutidos por Honneth, o qual serve de base para a justificação dos prêmios e castigos atribuídos aos indivíduos nas sociedades capitalistas - legitimando portanto o acesso privilegiado de alguns indivíduos a bens e recursos materiais e simbólicos escassos -. é definido segundo valores standards cujo ponto de referência normativo não é de forma alguma neutro (MATTOS, 2012, s/p).

Em vista disso, é possível afirmar que as condições sociais também interferem nesse processo, mas no contexto da América Latina, o que mais destoa é a falta de recursos materiais para sobrevivência. A pobreza, a falta de moradia e alimentação superam os outros déficits. As desigualdades em nossa sociedade são justificadas dentro de um modelo democrático com princípios da meritocracia. É pertinente lembrar que: “Em uma sociedade democrática [...] o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis” (DUBET, 2004, p. 544).

Por exemplo, ainda que envolva um parâmetro moral para pensar o que é justo ou injusto, passar fome não pode estar na mesma ordem de um atrito pessoal. Entende-se que só a distribuição de renda não garante o reconhecimento social, mas condições mínimas de sobrevivência são o primeiro passo para que se recupere a dignidade e autoestima de quem vive à margem da sociedade. Nesse sentido: “A luta contra a pobreza material de uma parte da população deve sempre acompanhar a luta contra a pobreza espiritual e moral de outras partes dela” (PINZANI, 2012, p. 98).

Um diagnóstico de época, que busque um projeto de bem viver a todos, precisa levar em conta as questões de sobrevivência social e econômica. Para Honneth, os diagnósticos atuais têm falhado, pois: “Raramente um empreendimento teórico é conduzido hoje de maneira mais precipitada e irrefletida que o do diagnóstico de época” (HONNETH, 2003, p. 77). Eles são realizados de forma superficial, visto que:

[...] da tendência a uma "mudança geral de valores" só sobrou, depois **que a pobreza e o desemprego voltaram a crescer drasticamente em consequência da crise econômica**, o pequeno resíduo que consiste em certas mudanças de atitude das camadas médias; na afirmação de uma "pós-modernidade" social foi subestimada desde o início a tenacidade com que se fixaram na consciência social cotidiana as convicções religiosas e as expectativas metafísicas de sentido, em suma, a orientação por "grandes narrativas"; a tese da "sociedade de risco" tomou como relativa ao todo de nossa sociedade uma determinada tendência evolutiva, aquela do aumento dos riscos à sobrevivência tecnologicamente condicionados, a ponto de ofuscar outras alterações igualmente significativas; e, enfim, no diagnóstico de uma "sociedade da vivência" permanece desconsiderado, já na etapa elementar, que **grande parte da população ainda hoje tem de afrontar problemas de sobrevivência social e econômica** (HONNETH, 2003, p. 78, grifo nosso).

Nesse cenário, uma das grandes dificuldades dos estudantes são as condições econômicas mínimas para viabilizar seu projeto de bem viver. Ainda que esse não seja o foco dessa pesquisa, entende-se a partir do discurso dos sujeitos, que a busca por uma educação formal não é só parte de uma autorrealização prática de autoconfiança e autoestima, é também uma ponte para superar a privação de direitos e garantir o autorrespeito.

Reconhecer o outro na sua complexidade e reconhecer-se a si mesmo requer uma luta interna de aprendizagem pessoal e uma luta coletiva de entendimento do que existem por consenso hoje como direitos universais. Isso, na realidade brasileira, se personifica na forma de lei desde a constituição de 88 ao dizer que no “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Ao passo que a legislação garante no seu discurso, condições materiais e de reconhecimento social para todos os brasileiros:

Os pobres vivem continuamente a tensão entre a exclusão (e humilhação) por parte de um sistema econômico e legal que os prejudica em relação às classes superiores, e o apelo a considerar-se parte daquele mesmo sistema e a respeitar suas regras (PINZANI, 2012, p. 93).

O cenário de pobreza representa uma patologia social que desencadeia diversos sintomas, as quais ainda não encontram uma medida terapêutica capaz de resolvê-la. “Aceitar que a pobreza é uma violação dos direitos humanos implica a necessidade de eliminar as causas que lhe dão origem e as injustiças cometidas contra esses contingentes populacionais” buscando superar “a percepção preconceituosa que identifica a pobreza como fatalidade ou consequência de atitudes individuais” (MENDONÇA, 2014, p. 29). Nesse sentido:

Reconhecer os coletivos empobrecidos como sujeitos de saberes, reconhecer esses “outros” saberes, outros modos de pensar, outras leituras de si e de mundo, outras culturas passará a ser central na construção de currículos que se articulem com a pobreza, que dialoguem com os coletivos empobrecidos e seus filhos e filhas no percurso escolar, não como atolados na irracionalidade, mas trazendo outra racionalidade (ARROYO, 2014, p. 22).

Como é possível perceber, o funcionamento da organização social pautada no reconhecimento e nas suas respectivas esferas esbarra no reconhecimento do outro como sujeito de direito, capacidades e necessidades, que não encontra na forma de organização capitalista um espaço para sua realização pessoal e coletiva. A produção e distribuição insuficiente de recursos não garantem a realização de um projeto pessoal e coletivo de bem viver, pois, tal organização se estabelece de forma fragmentada e limitada, sem dar conta da dimensão da natureza e do trabalho.

No que se refere à dimensão da natureza, entende-se que os recursos são finitos, não existe uma normatividade que regule a apropriação e distribuição desses bens naturais. Considera-se que esses recursos são necessários para suprir as necessidades da vida em sociedade e do trabalho no que concerne o seu sentido de produção e organização social.

O mundo do trabalho nem sempre ganha destaque nas teorias sociais, que procuram descrevê-lo ou entendê-lo. Honneth (2008a), no artigo “Trabalho e reconhecimento: tentativa de uma redefinição” busca situar o trabalho na esfera social, seu esforço é tentar responder a pergunta: “[...] como a categoria trabalho social deveria ser incluída no marco de uma teoria social para que dentro dela abra uma perspectiva de melhoria qualitativa que não seja apenas utópica?” (HONNETH, 2008^a. p. 48).

O autor propõe a superação do mercado de trabalho não somente como parte da lógica da sociedade capitalista, que visa somente o lucro e a exploração da mão de obra. Além disso, entende também que existe sofrimento no contexto atual, o qual não dá conta do reconhecimento das diferenças e das necessidades dos sujeitos. Para a cura dessa patologia, Honneth sugere que o trabalho seja compreendido não só como meio de produção e exploração, mas como um mecanismo de integração social. Para tanto, recorre ao pensamento de Hegel e Durkheim, descrevendo que,

[...] apenas quando partilhamos com Hegel e Durkheim a convicção de que o mercado capitalista de trabalho não é apenas um meio para o aumento da eficiência econômica, mas também precisa construir um meio de integração social; pois somente sob esta premissa, de modo algum auto-evidente, fica claro que o funcionamento deste mercado depende do cumprimento de promessas morais, que precisam ser descritas com conceitos como a “honra burguesa”, “justiça meritocrática” e “trabalho dotado de sentido (HONNETH, 2008a, p. 64).

Atualmente, a esfera do trabalho também é atravessada por discursos pontos que dificultam sua análise crítica e o reconhecimento do outro como igual, respeitando a diversidade pessoal. Essa avaliação entra em atrito na relação entre o mérito e o reconhecimento social, em que: “A busca por um local de trabalho que não apenas assegure a subsistência, mas também satisfaça individualmente de modo algum desapareceu; ela tão somente deixou de determinar as discussões públicas e as arenas da disputa política” (HONNETH, 2008a, p. 47). Um trabalho melhor, mais digno e que satisfaça as aspirações pessoais também fazem parte da fala dos estudantes, como pode ser visto nas falas a seguir.

Acredito que correndo atrás e estudando se consegue um emprego digno e honesto, ganhando até mais e trabalhando no meu caso menos comparando com um supermercado (Estudante D).

*Acredito que o simples fato de ter um diploma, talvez não devesse modificar minha relação com as pessoas e com o mundo, já que nem todas as pessoas desejam ou têm essa possibilidade. Mas **profissionalmente é uma exigência do mercado de trabalho** e sem dúvida, o conhecimento nos modifica nos transforma e sei que a cada dia serei uma pessoa diferente, não sei se melhor, (espero que sim). A partir do momento em que comecei o curso, já me senti uma pessoa com outras perspectivas e com novos horizontes (Estudante M).*

Uma análise da relação trabalho e educação que considere a realidade social e se apresente como propositiva, necessita empreender esforços para superar a “doutrina oficial e amplamente difundida”, da qual “[...] toda sobrevivência e todo êxito dependem somente da capacidade de imposição do indivíduo, como se este não estivesse determinado pela situação de classe e pelas oportunidades de educação da família que provém” (HONNETH, 2015a, p. 483).

O trabalho está intimamente ligado ao campo da educação, que se pauta hoje no cenário brasileiro como espaço de preparação do sujeito para atuar no mundo do trabalho. Pode-se visualizar esse movimento no Art. 22 da LDB 9394/1996 ao dizer que: “A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes

meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996b, s/p, grifo nosso).

Seguindo esse princípio, temos, por exemplo, o projeto de implementação do Ensino Médio Politécnico⁷¹ no Estado do Rio Grande do Sul, com uma proposta pautada no trabalho como princípio educativo, na pesquisa e na integração das disciplinas do currículo. A regulação da organização social do mundo do trabalho e da educação é efetivada pelo Estado, cujo:

O problema da educação organizada pelo estado se encontra por demais no centro de toda ação política e toca de maneira por demais abrangente os pressupostos da consistência do estado de direito democrático para que pudesse atualmente ser separada assim sem mais nem menos do corpus de uma ciência ou filosofia da política (HONNETH, 2013a, p. 549).

Sem trabalho não existe economia de mercado e esfera do consumo, porém sem educação formal existe trabalho. Um trabalhador sem educação formal pode ser um excelente trabalhador no sentido de produzir dentro da economia de mercado um produto ou serviço de excelente qualidade, dentro dos parâmetros impostos pela lógica de produção vigente que apresenta "[...] programas de automotivação múltipla sugerindo, com o mais completo cinismo, que cada indivíduo é o único responsável por seu destino no mercado de trabalho" (HONNETH, 2015a, p. 483). Contudo, esse mesmo trabalhador, ainda que renda o esperado por determinado empregador, na maioria das vezes não tem elementos para lutar por condições de trabalho que sejam condizentes com sua produção. Nesse sentido,

[...] uma parte crescente da população luta tão somente para ter acesso a alguma chance de uma ocupação capaz de assegurar a subsistência; outra parte executa atividades em condições precariamente protegidas e altamente desregulamentadas; uma terceira parte experimenta atualmente a rápida desprofissionalização e terceirização de seus postos de trabalho, que anteriormente ainda tinham um status assegurado (HONNETH, 2008a, p. 46).

Essas questões de luta por uma condição digna de trabalho são atravessadas pela linguagem. Nesse cenário, entende-se que: "A linguagem é uma instituição social na qual é possível articular as experiências de sofrimento e que implica a

⁷¹ Sobre o Ensino Médio Politécnico ver site da Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1. Acesso em 01 de mar. de 2016.

existência de uma comunidade de falantes e agentes que se reconhecem reciprocamente" (PINZANI, 2012, p. 93). No nosso modelo de organização social, a aprendizagem dessa linguagem formal que garante aos falantes elementos plausíveis para garantir um diálogo, realiza-se nos diferentes níveis de educação formal.

A relação entre linguagem e mundo da vida requer um aprendizado de mão dupla entre os sujeitos, assumindo que “A relação entre linguagem e mundo da vida requer um aprendizado de mão comum disposição” precisam “considerar também as próprias tradições com os olhos de um estranho, ou uma disposição de *aprender uns dos outros etc.*” (HABERMAS, 2013, p. 17).

As instituições educacionais têm dois desafios para contemplar processos de ensino e aprendizagem que sustentem as esferas de reconhecimento e a superação das patologias sociais. Primeiramente, a formação dos estudantes, considerando a organização fragmentada do currículo e os processos de gestão do pedagógico. O segundo, em nosso entendimento mais difícil, é a formação dos formadores, buscando transcender a modelos pessoais e privados de julgamento e projetar práticas pedagógicas que priorizem a liberdade no sentido kantiano, abrindo mão dos desejos e vontades pessoais pelo que é bom e justo para todos. Nesse sentido: “De acordo com Kant, o valor moral de alguma ação consiste não em suas consequências, mas na intenção com a qual é realizada” (SANDEL, 2014, p. 143)

Sobre a questão da autonomia moral frente aos desafios das mudanças históricas e seu processo de aprendizagem, Honneth coloca que:

A ideia universalista da 'dignidade', que nesse ínterim aparece como um componente imprescindível da autocompreensão normativa das sociedades liberal-democráticas fortalece esse significado da autonomia moral, ao reconhecer em cada indivíduo a capacidade e o direito de se impor às diretrizes de seu agir; o crescente poder de validação das ideias associadas a isso certamente se reflete fortemente nas transformações das **práticas pedagógicas** que hoje, com muito mais força do que no passado, já devem desde cedo despertar na criança o sentido da autonomia moral, pois essas práticas buscam inseri-la como parceira de comunicação no máximo de negociações (HONNETH, 2015a, p. 183, grifo nosso).

As práticas pedagógicas descritas por Honneth, trabalhadas desde a infância, auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos para atuarem com autonomia moral no munda vida. A capacidade de negociação e o direito interferem

na atuação do sujeito para além do já instituído socialmente. Desse modo, exige dos atores sociais a apreensão da realidade, o conhecimento da sua história, o manejo das diversas áreas do conhecimento de modo interdisciplinar para interpretar o seu contexto social e lutar pelo seu ideal de vida de boa, do bem estar individual e coletivo.

Esse aprendizado de ser humano participante é atravessado pelas esferas de reconhecimento propostas por Honneth (2009a; 2015). Contudo, na constituição dessa aprendizagem, a educação desempenha um papel fundamental de inserção dos sujeitos na lógica do funcionamento social. Assim, educação e reconhecimento não são ideias opostas e nem excludentes, a educação faz parte do processo de constituição das esferas de reconhecimento e o reconhecimento sustenta a operacionalização dessas ações.

4.2 Narrativa de uma Autoetnografia Virtual

Escrever em primeira pessoa é um desconforto, ao passo que a cultura acadêmica tenciona para uma escrita em terceira pessoa, no qual o sujeito deve manter um distanciamento do objeto de estudo e assim garantir sua cientificidade. Nessa sessão, apresento a narrativa de uma experiência que mobiliza saberes e sentidos que antecedem esse trabalho de pós-graduação, mas que se inscrevem nesse protocolo de pesquisa. Sobre a escrita em primeira pessoa, Amaral (2009) sinaliza que,

[...] minha compreensão da autonetnografia também considera a possibilidade de uma narrativa escrita em primeira pessoa na qual meus próprios dados autobiográficos são pertinentes já que constituem marcação subjetiva e influência (positiva e negativa) no processo epistemológico da vivência da própria pesquisa e dos contornos enfrentados em relação ao objeto (AMARAL, 2009, p. 22).

Essa escrita se configura a partir da minha vivência como professora pesquisadora no espaço virtual do curso pesquisado e suas relações e produção de sentidos com a ocupação de espaços virtuais que transcendem o Moodle. Considero, também, as redes de relações que se formam em torno do espaço

virtual, como ponto de partida para a formação de uma comunidade virtual. Essa trajetória foi registrada num *blog* privado, com anotações sobre as experiências e sentidos produzidos ao exercer uma Docência Virtual Compartilhada enquanto professora, com um grupo de professores tutores.

Os sentidos produzidos com base na experiência e nos registros também foram influenciados pelas discussões realizadas nos grupos de pesquisa do qual faço parte. Honneth afirma que a convivência em grupo é um lugar de reconhecimento, em que, "[...] o grupo, independentemente de seu tamanho e tipo, inicialmente deve ser compreendido como um mecanismo social fundado na necessidade ou no interesse psíquico do indivíduo, porque o auxilia na estabilidade e ampliação pessoais" (HONNETH, 2013b, p. 56).

O primeiro grupo, "Ética pós-metafísica: do mundo da vida à educação para a justiça"⁷² liderado pelo meu orientador, Professor Jovino Pizzi, conta com a participação dos meus colegas de curso o que, ao longo desses quatro anos, ofereceu elementos para refletir acerca das contribuições da filosofia para o campo da educação e para uma aproximação dos estudos sobre a Teoria Crítica. O segundo grupo, "INTERFACE - Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias e Sociedade"⁷³ liderado pela coordenadora do Curso de Pedagogia a distância da UFSM, Prof^a Andréa Forgiarini Cecchin, possui a participação de professores, tutores e acadêmicos do curso. O grupo busca conciliar as experiências de gestão e docência aos marcos teóricos atuais, com o objetivo de qualificar as práticas pedagógicas no âmbito da Educação a Distância.

Não foram somente esses espaços institucionalizados que me auxiliaram na elaboração dessa narrativa. Nessa trajetória, aparece também a comunicação virtual realizada com outras pessoas, como autores que falam sobre as tecnologias na educação e a teoria do reconhecimento por meio do Twitter, outras estudantes de doutorado via Instagram ou ainda grupos de discussão, correio eletrônico e WhatsApp. Entretanto, destaco os grupos de pesquisa, por reconhecer neles um potencial normativo que infere sobre a minha formação como pesquisadora. O sentimento de pertencimento a um grupo favoreceu a busca pelo conhecimento, o respeito ao pensamento divergente e o cultivo de uma solidariedade acadêmica

⁷² Mais informações em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1835864313466398>>.

⁷³ Mais informações em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2729787389172215>>.

onde “[...] a solidariedade pressupõe a pertença a um grupo específico, com fins determinados” (PIZZI, 2003, p. 234).

Honneth (2013) fala sobre o potencial dos grupos e suas formas de patologias que decorrem de problemas individuais de personalidade na qual “[...] a situação dos grupos numa sociedade sempre é tão boa ou tão ruim quanto o são as condições de socialização que nela prevalecem” (HONNETH, 2013b, p. 78). As condições de socialização que encontrei nesses dois grupos de pesquisa ofereceram circunstâncias favoráveis de aprendizagem e reconhecimento recíproco.

A questão da escolha da Autoetnografia ocorreu pela sua proposta de reflexão que possibilita: “[...] discutir os múltiplos papéis do pesquisador e de suas proximidades, subjetividades e sensibilidades na medida em que se constitui como fator de interferência nos resultados e no próprio objeto pesquisado” (AMARAL, 2009, p. 15). A opção por considerar a minha trajetória como sujeito que faz parte dos lugares/espços virtuais dessa pesquisa aconteceu na medida em que essa experiência, aliada aos estudos teóricos e procedimentos metodológicos, configuraram essa e não outra trajetória de doutoramento.

4.2.1 A escrita *on-line* e *off-line*

Do contraditório da vida, da busca pela inalcançável situação ideal de fala, escrevo. Na tentativa de conter os sentidos do leitor, faço uso de uma escrita narrativa ao descrever e interpretar minha experiência de pesquisadora em si e para si de lugares/espços virtuais. Ocupo, ainda, a posição de sujeito professora que transcende os lugares/espços formais da pesquisa, conquanto atravesso outros vários lugares/espços virtuais capazes de produzir sentidos e mobilizar saberes formais e informais. Considero, também, que o virtual é atravessado pela vida presencial, as conexões virtuais são marcadas pelo entrecruzamento de sentidos que já vem institucionalizados ao longo da história na vida presencial. Nesse entrelaçamento pesquisadora/professora, virtual/presencial, empírico/teórico, se configura essa narrativa de uma experiência autoetnográfica.

Uma narrativa é um relato muito particular, mas aqui isso não se resume a uma simples descrição de uma vivência. O esforço é articular os registros narrados, os fundamentos teóricos e uma análise crítica dessa triangulação. Nesse sentido, ao buscar descrever e analisar de forma detalhada cada passo dessa pesquisa, eu retomo o pensamento de Schopenhauer ao falar que: “Não há nada mais fácil do que escrever de tal maneira que ninguém entenda; em compensação, nada mais difícil do que expressar pensamentos significativos de modo que todos os compreendam” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 83). Assim,

[...] deve-se fazer um esforço de se deslocar da inteligência para a compreensão. Compreensão é muito mais difícil. A questão da inteligência é que se fixar numa teoria é algo relativamente fácil de se fazer, porque grande parte disso consiste no domínio de uma semântica própria, uma terminologia determinada, que produz toda uma gama de ideias correlacionadas (MILLER, 2009, p. 437).

Escrever sobre si resgata memórias, sentimentos e sentidos. Nessa direção, “Escrever marca o vivido e sonha o viver. Recupera sua palavra. Toma posse efetiva do seu fazer. Ao escrever o vivido, ele nomeia a experiência e, ao nomeá-la, inscreve-a no circuito da história” (OSTETTO, 2012, p. 32). Esse movimento de escrita é uma descrição de si para um outro de si, porque existiu e existe um outro. No caso dessa pesquisa, esse outro é real e virtual, existe presencialmente e afastado geograficamente de mim. O virtual não está separado do presencial, os mundos *on-line* e *off-line* são parte do mundo da vida, desta forma, “[...] há um reconhecimento do relacionamento complexo e nuançado entre os mundos *on-line* e *off-line* que produz as estruturas normativas desses dois mundos” (MILLER, 2004, p. 48).

A relação de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual se materializa nos espaços da rede e acontecem primeiro pelos modelos de reconhecimentos desencadeados ao longo da história, anteriores a internet, e, segundo, com novas formas de configuração pela mediação virtual. O Reconhecimento Intersubjetivo Virtual nasce de uma tentativa de manter os padrões institucionalizados de relacionamentos da cultura local e assume outros arranjos, exigindo novas normas e organizações dos tempos e espaços da nossa existência. Toda essa experiência

reflete nas ações do meu dia-a-dia presencial e virtual e me faz pensar sobre como essas relações intersubjetivas de reconhecimento configuram-se.

No início da pesquisa, acreditava que o virtual era um espaço independente, capaz de gerar sua própria cultura. Com o decorrer do tempo, passei a entender esse espaço como um artefato cultural de reconhecimento, que tem sim suas especificidades de relacionamento e comunicação, mas que está intimamente ligado à cultura local. Mesmo que essa cultura local receba influência das relações virtuais na medida em que os mundos *on-line* e *off-line* são parte do mesmo mundo da vida.

A partir dessa breve introdução, resgato o conceito de Docência Virtual Compartilhada, esboçado em minha pesquisa de Mestrado e retomado hoje com outro olhar, que, baseado na teoria do reconhecimento, ganha mais consistência. Ser uma professora virtual é uma questão que ainda mobiliza questões de pesquisa que não superei.

O exercício da docência é uma prática com intencionalidade que, na EAD, por vezes, percebo ficar embaçada, confusa. Dividir o planejamento de uma aula é algo novo, delegar e receber orientações sobre o trabalho pedagógico no que se refere a uma turma de alunos não é uma atividade praticada com frequência. Nesse sentido, o trabalho docente no virtual deixa ruídos, espaços vazios quando a comunicação entre o grupo de trabalho (professor pesquisador e professor tutor) e com os alunos é falha.

Por fim, apresento uma reflexão sobre os limites e as possibilidades de possíveis patologias do virtual. Esse tema é algo em construção na minha formação, na medida em que o distanciamento histórico dos resultados do uso da internet são relativamente novos.

4.2.2 Docência Virtual Compartilhada

Para pensar a Docência Virtual Compartilhada, é importante considerar o que se entende por ser professor, o que caracteriza o exercício da docência e como ela está organizada no cenário do Ensino Superior. Na continuidade da reflexão, retomo alguns conceitos que definem a constituição do docente e as suas práticas.

Entendo docência como um processo complexo, pois envolve diferentes saberes, lugares, tempos e sujeitos. Nesse sentido, busco no pensamento de Cunha, a constituição da docência ao expressar que:

O professor ensina a partir de sua experiência enquanto aluno, inspirado em seus antigos professores. [...] alicerça-se nas práticas historicamente construídas, delineando representações da profissão de professor que se estabelecem no senso comum. É um processo bastante presente na docência universitária, já que o professor desse nível de ensino, não tendo, geralmente, formação profissional para o magistério, tende a repetir práticas naturalizadas na sua cultura (CUNHA, 2006, p. 363).

O pensamento de Cunha descreve a ausência de formação para atuação do professor universitário. Nesse cenário a EAD apresenta uma nova questão, a docência em espaços/lugares virtuais ainda não conta com práticas historicamente construídas e não se apresenta como uma prática naturalizada pela cultura presente no cenário universitário hoje. Mesmo com a expansão da EAD, grande parte dos docentes, ao iniciar o seu trabalho nesse novo cenário, está na frente de um grande desafio. Acredito que esse espaço/lugar se apresenta como uma oportunidade capaz de gerar uma nova aprendizagem docente.

Professores e tutores organizam suas práticas pedagógicas na modalidade de Educação a Distância em regime de colaboração e cooperação, não só dividindo as ações de planejamento e execução que envolve as práticas pedagógicas. No entanto, percorrem caminhos para uma efetiva docência virtual compartilhada.

Quando analisei as correlações e diferenciações estabelecidas pelos sujeitos da pesquisa entre a posição sujeito-professor e tutor na modalidade de Educação a Distância durante a pesquisa de mestrado, observei que, no discurso oficial, existe um professor que é tutor; pelo discurso dos sujeitos, e um tutor que é professor. Ser professor é uma condição para ser tutor, desempenhar ações de professor constitui o trabalho tutor. O tutor não deixa de ser professor ao ocupar a posição sujeito-tutor, também não deixa de ter ações docentes ao desenvolver seu trabalho na EAD. A contradição consiste no discurso oficial negar ao tutor a designação de professor ao atuar como tutor (NOGUEIRA, 2014).

O trabalho dos professores da EAD, aqui conceituado como Docência Virtual Compartilhada, se caracteriza pela complexa e específica atuação no cenário da EAD. Desse modo, mesclando os encontros presenciais e a ocupação de um

lugar/espço virtual, a divisão e o entrecruzamento das tarefas, a avaliação e o replanejamento constante.

Parte dos desafios da docência virtual compartilhada são articulação de saberes e afetos com os estudantes. Aos poucos, vamos nos conhecendo, pelas interações nos fóruns de discussões e trocas de mensagens: “A profissão docente, por se basear na relação entre pessoas, é permeada pelos afetos, pelas simpatias/antipatias que acompanha essas relações. Ser profissional da educação significa experimentar sentimentos” (OSTETTO, 2012, p. 136).

Na busca pela conceituação da Docência Virtual Compartilhada, percebo que uma efetiva docência compartilhada atravessa a esfera do reconhecimento, em que sem um efetivo reconhecimento do outro e suas potencialidades de aprendizagem não é possível configurar um trabalho compartilhado. Reconhecer-se e reconhecer o outro como sujeito capaz de aprender, de produzir sentidos, fazer relações entre as suas vivências e as vivências dos outros envolvidos são ações determinantes para o processo de ensino e aprendizagem tanto presencial quanto virtual.

No caso do virtual, esse reconhecimento requer, além dos padrões pré-estabelecidos socialmente, uma fluência tecnológica que garanta ao sujeito as capacidades necessárias não só para se comunicar, mas também para desenvolver o sentimento de pertencimento nos espaços virtuais. Ainda que os sujeitos se comuniquem, é preciso reconhecer o outro sem a sua presença física, isso advém na mescla das relações presenciais e virtuais.

Este processo depende de que os professores possuam um conhecimento consistente da sua área, do modo como seus alunos aprendem em uma cultura digital colaborativa e de como podem ser auxiliados neste processo, o que, sem dúvida, mobiliza movimentos de reorganização do trabalho pedagógico nos saberes e fazeres da docência, a começar nos cursos de formação de professores, ou seja, nas universidades (ROCHA; BOLZAN, 2015, p.145).

A experiência de docência virtual permite vivenciar situações que vão além do Moodle, ainda que esses contatos possam acontecer no presencial. O virtual pode potencializar as oportunidades de comunicação e interação.

Pensar na condição assumida pelo professor é rever na memória os sentidos que o constituíram como alguém que domina o saber. Na tentativa de recuperar os modelos educacionais formados ao longo da história da Educação, em que a

organização das salas de aula é repleta de classes, cadeiras e alunos, o professor se personifica com a imagem de detentor do conhecimento a ser ensinado.

Difícilmente, encontra-se na memória algum fato que nos remeta a atividades relacionadas com a educação à distância. Atualmente, essa nova modalidade de ensino desenvolve muitas mudanças, experimentações, construções e desconstruções. Professores e estudantes estão sempre se reorganizando diante da diversidade de recursos tecnológicos, constantemente em mudança. As novas tecnologias não podem ser vistas como um fator isolado, distante do cenário educacional ou do dia-a-dia das pessoas, mesmo as de baixa renda. Elas estão presentes nas transformações da vida, no meio sócio-político e cultural, no mercado de trabalho, nos relacionamentos, nos ideais, esperanças e sonhos, assim como refletem a reificação e as patologias sociais.

No cenário educacional, esse processo de transformação acontece de forma gradativa. Aos poucos, reconhecemos como e por que elegemos um determinado recurso ou ferramenta e qual a melhor forma de nos expressarmos em ambientes virtuais. Percebo que a informação é fonte de mudança social e a constante busca de conhecimento se torna cada vez mais necessária. Dessa forma, Nóvoa afirma que:

É preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas (NÓVOA, 2001, p. 45).

Enquanto responsável pela aprendizagem de seus alunos, o professor que atua nessa perspectiva tem uma intencionalidade. Ela constitui o seu projeto de atuação, elaborado para respeitar os diferentes estilos e ritmos de trabalho dos estudantes. O trabalho compartilhado se refere ao planejamento e execução das ações, no qual todos os envolvidos são parceiros e sujeitos de aprendizagem. Nesse sentido, os estudantes na EAD,

[...] assumem e executam as funções dos docentes. Isso significa: quando eles mesmos reconhecem suas necessidades de estudo, formulam objetivos para o estudo, selecionam conteúdos, projetam estratégias de estudo, arranjam materiais e meios didáticos, identificam fontes humanas e materiais adicionais e fazem uso delas, bem como organizam, dirigem, controlam e avaliam o processo da aprendizagem (PETERS, 2003, p. 95).

O espaço virtual em que transitam os sujeitos da EAD oferece diversos recursos que oportunizam uma prática pedagógica compartilhada. Contudo, sozinho esse espaço não produz um potencial evolutivo. O que gera essa interação são as ações docentes e discentes integradas, estabelecendo novas maneiras de contato entre alunos e professores. Cada sujeito, imerso no contexto *on-line*, na condição de aprendiz, dá sentido à sua aprendizagem com base em suas carências. Nesse sentido, o fazer pedagógico se constitui em um cenário em que “[...] o docente raramente atua sozinho. Ele está em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos” (TARDIF, 2007, p. 49-50).

Desse modo, o ambiente da EAD apresenta-se de forma mais complexa que o do presencial, pois há o envolvimento de mais de um sujeito na promoção do processo de ensino e aprendizagem: o tutor. Ele é o elo entre professor-aluno e conteúdo-aluno. Portanto, na EAD, exige-se um reconhecimento virtual em tríade, no qual esse terceiro elemento torna-se a referência docente ao aluno.

Ao considerar que “[...] se a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente” (IMBERNÓN, 2006, p. 8). Em função de suas especificidades, esse pensamento remete ao cenário da EAD no Ensino Superior. Em meio a tantas novidades e recursos, é preciso que se atente a “[...] redefinição dos sistemas econômicos e de regulação do mercado para introduzir elementos que podem supor uma autonomia educacional vigiada, autorizada, ou uma colegialidade artificial” (IMBERNÓN, 2006, p. 12).

Essas características, próprias da EAD, precisam ser contempladas na formação desse docente passando “[...] pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. Bem como, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 28).

O movimento de constituição da docência na EAD torna-se um processo intrincado, envolvendo diversas competências que hoje são incorporadas à vida de professores, tutores e estudantes. Como não há exemplos a seguir, o processo constituído por esses sujeitos será historicamente o modelo existente, mesmo criticado e questionado. Assim, as aproximações e distanciamentos da relação teoria

e prática, na formação docente, consistem ao movimento intersubjetivo de reconhecimento ou reificação, pois,

[...] o conceito de formação sempre faz um movimento em que o sujeito afasta-se de si para se apropriar do sentido do mundo. O que interessa reter para a formação é justamente a ideia de um movimento de ser que volta a si mesmo a partir do outro (HERMANN, 2002, p.100).

Ao observar as interações dos sujeitos em formação em um ambiente virtual de um curso à distância, esse movimento de reconhecimento de si e do outro tem outras características. No virtual, não se tem acesso à presença física, expressões e gestos, pois, na maioria das vezes, a comunicação se efetiva pela linguagem escrita. Essa linguagem assume o papel principal da comunicação entre alunos e professores. Eles se relacionam entre si e não com uma tela de computador, produzindo sentidos nesse universo novo de significados.

O avanço das teorias e estudos que abordam o tema da EAD enfatiza a interação e a comunicação no desenvolvimento das atividades e materiais didáticos. Parte-se do pressuposto de que, se os materiais forem elaborados de acordo com esses princípios, ocorrerá uma conversa simulada entre o aluno e o autor dos materiais e do aluno consigo mesmo. O fortalecimento dos processos de comunicação terá consequências positivas na motivação e envolvimento emocional dos estudantes, resultando em uma aprendizagem mais efetiva do que se estiverem sozinhos perante um livro.

Contudo, mesmo com uma boa formação e alguma experiência com docência, o trabalho na EAD pode apresentar algumas características específicas que somente com o tempo somos capazes de apreender. Ao planejar uma disciplina na EAD, é tudo muito novo, os tempos e os espaços se modificam e as decisões são compartilhadas, a administração do ambiente e as avaliações são feitas em conjunto entre professores e tutores.

Quando comecei a planejar as aulas sentia certo desconforto ao perceber que a gestão de uma sala de aula presencial tem movimentos específicos, com lugar e tempo demarcado e as ações eram pensadas sozinhas. Na EAD, a partilha do planejamento é um processo diferente, a ser aprendido. O ser professor vem se caracterizando ao longo da história como um papel desempenhado de forma solitária: a opção metodológica, o planejamento, os métodos e técnicas de ensino e

os instrumentos de avaliação, bem como possíveis ajustes, na maioria das vezes, são executados isoladamente. Já na EAD, como há um grupo de trabalho, as decisões precisam ser pensadas e elaboradas de forma compartilhada.

Ao pensar o reconhecimento docente no virtual a partir dos padrões de reconhecimento, acredito que é possível encontrar correspondência nas esferas apresentadas por Honneth. Primeiramente, a partir da dedicação emotiva, com reconhecimento de si que gera autoconfiança como base para o desenvolvimento das relações interpessoais, nesse sentido:

[...] o amor pode ser concebido como a expressão afetiva de uma dedicação, ainda que mantida à distância: enquanto este cria em todo o ser humano o fundamento psíquico para poder confiar nos próprios impulsos carenciais, aqueles fazem surgir nele a consciência de poder se respeitar a si próprio, porque ele merece o respeito de todos os outros” (HONNETH, 2009a, p. 194-195).

As formas de relações primárias são percebidas nas relações de amizade e afeto conquistadas pela convivência virtual de estudantes e professores, materializada por mensagem e também percebida quando, ao final do semestre, o professor vai a um polo para as avaliações presenciais das disciplinas e encontra os alunos presencialmente. Eu acompanho esses encontros da EAD no âmbito da UAB há nove anos e vejo-os como uma experiência única de demonstração de afeto e gratidão.

O virtual não representa uma barreira e sim uma ponte que permite a efetivação das relações de autoconfiança. Encontrar, presencialmente, uma pessoa que até então existia somente on-line, não é conhecer novamente e sim estender os laços de afetividade. Honneth fala que “[...] a relação de reconhecimento está ligada à existência física dos Outros concretos, que retribuem seus sentimentos de estima social. A atitude em relação a si próprio que surge desde reconhecimento afetivo é o de confiança em si mesmo” (HONNETH, 2007a, p. 85-86). O virtual oportuniza a retribuição de sentimentos de estima social a partir da convivência com o Outro concreto ainda que distante geograficamente.

Na sequência, o segundo representa no respeito cognitivo uma barreira jurídica, a partir da constituição da UAB mantém-se como um projeto de governo, que ainda não foi institucionalizada para garantir a manutenção do seu funcionamento. Esse cenário, afeta todos os envolvidos. A universidade não tem

ingerência sobre a oferta e manutenção dos cursos, os professores e tutores não têm indicativo de continuidade do seu trabalho, os alunos não têm a garantia de cursar novamente uma disciplina em que foi reprovado. No âmbito da gestão, os coordenadores de curso não têm representação nos conselhos superiores da instituição, os alunos nem sempre podem eleger seus representantes. Esses são apenas alguns sintomas que compõe a esfera jurídica no que concerne o trabalho da EAD.

A Terceira estima social, também, representa uma esfera de luta, o professor atua no virtual, espaço que garante uma comunicação significativa, mas que não apresenta muitas opções para uma conversa informal, como as que frequentemente acontecem nos corredores das universidades ou nas confraternizações de turma. Ainda assim, já presenciei professores que nunca foram a um polo, nunca tiveram um contato presencial com os alunos, serem os professores escolhidos como homenageados ao fim do curso. Ações como essa me fazem acreditar que a solidariedade, enquanto esfera que tem em sua autorrelação a prática de autoestima está presente na luta pelo reconhecimento intersubjetivo do professor na EAD.

Dos três modos de reconhecimento, o que apresenta sintomas de uma patologia social é o respeito cognitivo. Ainda que dentro do amparo legal, o trabalho docente na EAD careça de legislação específica na qual comporte suas especificidades e carências. Acredito que o problema não seja a EAD em si, mas o modelo econômico que demanda o devido reconhecimento a área educacional e do direito do trabalho.

Com essa breve reflexão, eu percebo que a Docência Virtual Compartilhada está condicionada ao reconhecimento de si e do outro também como docente. Reconhecer-se como professor num espaço sem classes, quadro e alunos a sua frente exige uma desconstrução de pré-conceitos. Assim, como os estudantes apresentam um movimento de aprendizagem do virtual, o professor também precisa apropriar-se desse novo cenário e perceber o mundo virtual como um horizonte de possibilidades para viabilizar estratégias didáticas.

4.2.3 As possíveis Patologias do Reconhecimento Intersubjetivo Virtual

Honneth (2011) fala sobre o descolamento dos termos diagnóstico e patologia do campo da medicina para a filosofia social, destacando que o uso dos termos “diagnóstico” e “patologia” na área da filosofia social tem suas raízes no campo da saúde. O diagnóstico pode ser compreendido como a identificação de uma doença ou manifestação anormal que afete alguma área do corpo humano. O termo patologia é complementar ao diagnóstico ao se referir à interpretação dos estados anormais.

A transposição desses conceitos para o campo dos fenômenos sociais desloca o foco da interpretação das anormalidades do ser humano isolado para a normalidade/anormalidade que refere-se a vida social, atravessada pela cultura da época. A definição de patologias do social descrita por Honneth não se apresenta meramente como um conceito culturalista da sociedade ou uma definição empírica de um defeito social, nesse sentido o autor diz que:

[...] a filosofia social desde o início tem seguido outro caminho, apontando para a direção de uma ética formal: então tem que ser considerada como a encarnação da normalidade em uma sociedade, essas condições de cultura dependentes que permitem a seus membros uma forma sem distorções da autorrealização (HONNETH, 2011, p. 115).⁷⁴

Para o autor, as patologias sociais transcendem uma violação dos princípios de justiça conquanto também esteja ligado a problemas psíquicos que inviabilizam um bem viver. A filosofia social apresenta noções que servem para designar o campo da vida social a partir da ideia de uma patologia em relação à psique. Categorias como dissociação, coisa, alienação, niilismo, perda da comunidade, desencantamento, mercantilização e neurose coletiva retomam a ideias de anormalidade social (HONNETH, 2011). Nesse sentido:

Por conseguinte, seria possível concluir sumariamente que só é possível falar de uma enfermidade ou patologia social quando uma sociedade, em

⁷⁴ Texto original: [...] la filosofía social ha tornado desde el principio otro camino, el que señala hacia la dirección de una ética formal: entonces tienen que ser consideradas como encarnación de la normalidad de una sociedad aquellas condiciones dependientes de la cultura, que permiten a sus miembros una forma no distorsionada de autorrealización.

seus arranjos institucionais, fracassa numa das tarefas que ela própria se propôs dentro do circuito funcional de socialização, processamento da natureza e regulação das relações de reconhecimento de acordo com as convicções de valor que prevalecem nele (HONNETH, 2015b, p. 590).

Nessa direção, onde a própria sociedade dita o saudável e a partir daí é possível balizar uma enfermidade, para pensar uma patologia, é preciso fazer referência ao que se entende por normal, uma patologia social remete a uma anormalidade da sociedade em que vivemos, mas o que seria uma sociedade dita normal? Quais ideais normativos podem ser prescritos como bons ou justos?

Honneth, ao longo da sua obra, delineia uma teoria da justiça que, em certa medida, corresponde a uma reconstrução histórica da Teoria Crítica atravessada pelo diálogo com diversos autores dos mais antigos até os mais atuais, ou ainda na discussão direta com autores. O estudo da obra de Honneth me fez pensar sobre questões que fundamentam uma sociedade mais justa. Apesar de seus escritos e de seus interlocutores darem a impressão de distanciamento do campo educacional, me parece possível realizar algumas aproximações. Por exemplo, o estudo das políticas públicas para educação, vai além da simples descrição das leis e decretos, compondo parte de uma engrenagem econômica que também organiza o ser humano para viver em sociedade.

O normativo resgata algo que pressupõe as leis, as normas e as regras. O sentido normativo da Educação a Distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil apresenta uma série de documentos que organizam essa modalidade de ensino. Desde o Artigo 80 da LDB 9394/96 e o Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Artigo 80 da LDB (BRASIL, 2005a), até resoluções, orientações sobre a qualidade, relatórios produzidos nos fóruns de coordenadores da UAB (CAPES, 2010), projetos pedagógicos, avaliações institucionais, existe uma rede de documentos que tem moldado a estrutura e organização da Educação a Distância.

Ao considerar a historicidade da EAD/UAB, essa normatividade sofre uma pressão de fatores externos aos órgãos responsáveis pelo planejamento, implementação e manutenção dos cursos, como, por exemplo, a própria fundação da EAD/UAB vinculada ao fórum das estatais ou, ainda, com o objetivo central da UAB que é formação de professores e o primeiro curso a ser ofertado foi um Bacharelado em Administração. Do mesmo modo, apresenta-se uma fragmentação

na continuidade do fomento destinado a UAB. A cada ano, a incerteza da manutenção dos recursos para o financiamento das ofertas já existente e das novas ofertas para atender as demandas dos municípios.

Quando penso a Internet para além do ambiente virtual, me deparo diante de uma infinidade de possibilidades que podem ser benéficas ou não. A virtualidade real é atravessada pelos mesmos seres humanos que fazem parte na nossa vida presencial. No nosso dia-a-dia, existem pessoas que nos ajudam, são prestativas, amigas. Nesse mesmo tempo/espço, nos protegemos de pessoas que podem agredir nossa saúde física e moral, gradeamos as casas, andamos atentos na rua com receio de sermos assaltados, preservamos fatos íntimos na nossa história entre muitos outros exemplos. Honneth alerta para o perigo do uso da internet, considerando um espaço sem fronteiras.

O preço a pagar pela ausência de fronteiras e lugares das vidas públicas nas redes é que, evidentemente, caducam todas as suposições de racionalidade que continuam a existir nos processos de formação das vontades sob o enquadramento do Estado nacional pelo menos onde, seja no processo de comunicação virtual ou na conversa entre pessoas presentes, a própria opinião deve ser verificada nas tomadas de posição da contraparte, que pode ser generalizada ou concreta (HONNETH, 2015a, p. 577).

O processo de comunicação virtual, de acordo com o pensamento de Honneth, não apresenta um balizamento racional. Na virtualidade real, ainda que não exista um distanciamento histórico para analisar as potencialidades e prejuízos da ocupação e processos de comunicação nesses novos espaços, já apresenta-se um bom caminho trilhado na rede. Nesse sentido, já percebo algumas recorrências como a rapidez na manipulação das mídias e sua distribuição, os limites entre a vida pública e a vida privada. Nesse sentido,

É imperativo refletirmos sobre as estruturas ideológicas e os interesses hegemônicos, sobretudo os econômicos e políticos por trás dos espaços virtuais por nós frequentados e o que estamos perdendo ou ganhando quando imersos num mesmo espaço virtual por horas a dentro (BARBIEIRO, 2015, p. 195).

Nessa perspectiva, a virtualidade real oferece hoje oportunidade para acessar informações, encontrar amigos distantes, estabelecer relacionamentos afetivos, qualificar o sujeito profissionalmente. Existem grupos de diálogos com interesses em

comum e divergente e, ao mesmo tempo, que a internet reúne diálogos transnacionais de emancipação e qualificação, oferece recursos para potencializar pensamentos e organização de ações que ferem tanto a natureza humana quanto os ganhos históricos de democracia e igualdade de direitos.

Segundo Julian Assange, a internet apresenta-se como “nossa maior ferramenta de emancipação, está sendo transformada no mais perigoso facilitador do totalitarismo que já vimos” (ASSANGE, 2013, p. 25). Esse autor faz uma crítica radical sobre a utilização política da rede e os caminhos para deter e punir quem divulga informações: “Se todas as informações coletadas sobre o mundo fossem divulgadas ao público, isso poderia reequilibrar a dinâmica de poder e permitir que nós, membros de uma civilização global, tenhamos o poder de decidir nosso próprio destino” (ASSANGE, 2013, p. 156).

Contudo, esse caminho proposto por Assange é perigoso, pois, na medida em que liberamos todos os dados, violamos a garantia de privacidade dos usuários. Trilhamos um caminho incerto no uso da internet, com movimentos políticos que balizam o armazenamento e divulgação de dados, ao passo que muitos desses dados, poderiam evitar problemas que violam a integridade das pessoas e os “segredos” de cada nação.

A comunicação realizada na primeira esfera da internet, a qual a maioria da população conhece, já é moldada nos padrões dos meios de comunicação conhecidos há mais tempo, garantindo direito de privacidade e medidas punitivas para quem faz mal uso desses recursos ao ofender alguma pessoa ou planejar algum crime. Entretanto, ainda temos grande parte dessa comunicação velada, com recursos computacionais para comunicação criptografada que, ao mesmo tempo em que garante a privacidade do usuário, garante também a comunicação de organizações criminosas.

A tecnologia oferecida pela internet supera o potencial comunicativo das outras já existentes. A internet cria uma poderosa rede de comunicação transnacional e potencializa a comunicação e o aprendizado tanto da cultura local como global de uma forma nunca antes vista na história. Conforme Honneth:

[...] não se duvida de que quando há um uso político participativo da internet, as redes de comunicação formadas, bem como os temas nelas buscados, transcendem os limites dos países, beneficiando mais a

formação da vontade transnacional do que aquela enquadrada pelos Estados nacionais (HONNETH, 2015a, p. 579).

O uso político da internet, conforme o pensamento honnethiano, é capaz de transcender as fronteiras geográficas dos Estados, permitindo uma comunicação transnacional. A percepção dos ganhos e perdas dessa vida virtual tem, paulatinamente, ganhando forma, passando a ser discutido não só nos sítios da internet e nas rodas de conversa de amigos, no meio acadêmico, mas também no meio jurídico. Aplica-se a mesma legislação do presencial ao virtual, contudo há uma mobilização da esfera pública tanto para normatizar os espaços da internet no sentido de garantir direitos e deveres que preservem a liberdade individual quanto projetos de lei que buscam transformar os espaços da internet em um campo de vigilância e controle. De acordo com Honneth:

Em muitíssimos fóruns existentes hoje na *World Wide Web*, com suas vidas públicas tanto mais difusas, parece haver uma tendência a se carecer dos controles de racionalidade mesmo os mais rudimentares, não só porque a todo o momento pode haver uma interrupção na comunicação, mas também porque os interlocutores anônimos não necessariamente precisam responder (HONNETH, 2015a, p. 577).

A ausência de uma identidade válida é um problema recorrente na internet, a certificação de autenticidade já é uma realidade em diversos sites, mas não é uma medida que garanta a todos os espaços da internet uma segurança em relação ao outro. Mesmo com essa questão de autenticidade acredito que [...] por toda sua forma de operar, nenhum outro meio poderia ser hoje mais adequado a formar comunidades de comunicação transnacionais que a internet (HONNETH, 2015a, p. 579).

Transitar pelo “espaço-tempo” da internet é entrar em contato com outros modos de comunicação, com a ruptura do modelo formal consolidado ao longo da história dos meios de comunicação de massa. Mesmo que os grandes canais de comunicação continuam potentes e exercendo forte influência na população, é perceptível que tem sofrido um enfrentamento de outras vozes, antes anônimas e guardada ao esquecimento. Dessa forma,

[...] a ruptura com a limitação espaço-temporal de atuação dos públicos tem sua importância social apoiada na possibilidade de intervir diretamente no processo de “desestruturação” das relações de poder dominante

impostas pelos meios de comunicação tradicionais. A reestruturação da comunicação de forma aberta aos fluxos informativos abre uma via alternativa de ação que desprende os agentes da ação exclusiva dos grandes meios (COUTO, 2013, p. 195).

A via alternativa de ação que promove uma reestruturação da comunicação, de acordo com o pensamento de Couto, transcende a limitação espaço-temporal da esfera pública. Nesse sentido, pensar a educação a distância como parte dessa reestruturação da comunicação, nos leva a refletir sobre todo o sistema educacional e sua historicidade dentro de um tempo histórico, pensar sobre a internet como espaço-tempo de formação de professores retoma a ponderação sobre os espaços-tempos da internet para além do ambiente virtual de aprendizagem. A formação dos estudantes da EAD/UAB mobiliza um trânsito por sítios de pesquisa, notícias, universidades, redes sociais, aplicativos de comunicação etc.

O fato de perceber esses movimentos significa desconstruir, diariamente, o que já vinha enraizado, é avaliar além do dito, na medida em que o discurso normativo ganha corporeidade e não flui na mesma direção das práticas diárias. Ao mesmo tempo em que esse descompasso entre o normativo e o empírico se desencontra, é nesse movimento que percebo alguma mudança na ordem estabelecida.

A angústia gerada pela falta de segurança das políticas públicas para EAD se defronta com um grupo de trabalho que estima por um processo de aprendizagem significativo. O reconhecimento advém pelos limites do humano na medida da estima social, ainda que organizado num primeiro momento pelo direito.

Mesmo sabendo que a internet é extremamente frutífera em recursos de informação, acesso a dados e ferramentas de comunicação, percebo uma luta dos professores/estudantes para se adaptarem a esse arsenal de possibilidades. Nesse processo, sinto uma impotência em ofertar práticas que transcendam o espaço virtual formal de ensino para um trânsito por outros espaços da rede.

A internet como mundo da vida e do sistema não é só o ambiente virtual de formação, seguro, organizado e com um propósito bem definido. Ainda, há muito a aprender sobre essa reorganização que entrelaça o presencial e virtual e seus resultados. Mesmo que considere a internet como mais um meio de comunicação, não há como negar as suas especificidades se comparada a outros meios de comunicação: a rapidez com que as informações circulam; a confusão entre a esfera

pública e a privada; a dependência que os aplicativos têm apresentados principalmente para as crianças e adolescentes; a facilidade de armazenamento de dados que pode alterar a nossa capacidade de memorização, entre tantas outras.

Já não penso mais a internet como um espaço livre, mágico e cheio de boas oportunidades. Embora que a rede ofereça muitos benefícios, já é hora de se considerar os prejuízos que nos traz. A internet atravessa a vida da sociedade como um todo, desde uma fotografia de um momento particular que se torna pública sem a devida autorização até conversas privadas que se espalham pela rede.

Desde modo, seria necessária uma reflexão mais profunda, à medida que a internet viabiliza essa invasão do privado, sem esquecer que esse movimento é efetivado por sujeitos e as atitudes extremas são geradas pela influência que o não reconhecimento do outro tem sobre aquela situação. Desse modo, a internet pode potencializar o que já existia como um reflexo das patologias sociais, como também transparecer sintomas que antes não tínhamos acesso.

4.3 Dos limites e das possibilidades do Reconhecimento Intersubjetivo Virtual

O jornal apareceu, trazendo em si o gérmen de uma revolução. Essa revolução não é só literária, é também social, é econômica, porque é um movimento da humanidade abalando todas as suas eminências, a reação do espírito humano sobre as fórmulas existentes do mundo literário, do mundo econômico e do mundo social.

Machado de Assis

O pensamento de Machado de Assis sobre a chegada do jornal no Brasil, na segunda metade do século XIX, descreve o impacto desse novo meio de comunicação na sua época. Com uma possibilidade mais rápida de comunicação que dos livros, o jornal podia distribuir a palavra, divulgar as ideias, assim “[...] chegava a mesa popular para a distribuição do pão eucarístico da publicidade, é propriedade do espírito moderno: é o jornal” (ASSIS, 1994a, p. 03).

Crítico da imprensa, Machado de Assis escreveu diversas crônicas sobre a situação política e social do seu tempo, anunciando a influência do jornal na organização do pensamento que sustenta o modelo social. O autor dizia que: “O

jornal é a verdadeira forma da república do pensamento.” Ao mesmo tempo, também via no jornal a representação da “organização desigual e sinuosa da sociedade” (ASSIS, 1994b, p. 03), um meio de comunicação que era feito por poucos e para poucos.

A possibilidade de registro da linguagem pelo sistema da língua escrita leva o pensamento através do tempo, eterniza autores e histórias, cria um registro das ideias que circulam na sociedade, registram traços da cultura e dos costumes de um povo. As tecnologias têm avançado ao longo da história e da comunicação, tanto pela língua escrita quando falada, vem sendo incorporada em diversos meios como o rádio, televisão, cinema, telegrama, cartas.

Nesse cenário, a EAD tem aliado essas tecnologias desde o ensino por correspondência até os dias atuais pela internet, como destacado no capítulo II. A internet, entendida também como um meio de comunicação, integra essas tecnologias de linguagem por textos, áudios e hipermídias e também sustenta um sistema de registro e distribuição de informações que, até então, não era possível. Derruba as fronteiras até então conhecidas, que vinham, dentro de suas margens, transportando os avanços e retrocessos de uma comunidade localizada geograficamente no mesmo território. Seria a internet uma nova “república do pensamento”?

O que responderia o poeta se tivesse nascido na era da informação, da comunicação midiática, das relações virtuais e desterritorialização do pensamento? Diria, assim como disse ao descrever o jornal, que a internet: “É a locomotiva intelectual em viagem para mundos desconhecidos, **é a literatura comum, universal, altamente democrática**, reproduzida todos os dias, levando em si a frescura das ideias e o fogo das convicções” (ASSIS, 1994a, p. 03, grifo nosso).

Seria a internet somente um meio de comunicação com mais potencial de alcance? Entende-se que a internet é sim um meio de comunicação em potencial. Mas não só isso. O sistema da internet oferece recursos que permitem um sentimento de pertencimento, em que: “Fazer coisas *on-line* é parte e parcela do dia a dia” (MILLER, 2015, *on-line*). Destaca-se ainda que as vivências em espaços virtuais não podem ser generalizadas, elas representam uma transnacionalidade, mas preservam muito da cultura local. Conforme o pensamento do antropólogo Daniel Miller:

[...] em estudos da internet que procuram observar quantos amigos uma pessoa tem que ter numa rede social para ser considerada muito popular pelos outros. E, então, eles extrapolam disso para uma declaração geral sobre a amizade no Facebook. Mas eu sei que esse experimento daria um resultado diferente para qualquer outra população. **Então, quase todos os estudos recorrentes sobre o uso de tecnologias digitais falham em mostrar o que nós sabemos sobre o uso da internet** (MILLER, 2015, *on-line*, grifo nosso).

O referido autor levanta questões sobre os resultados de pesquisas na qual a internet é descrita como universal, baseada em estudos de caso específicos, sem considerar que, se fossem pessoas de outra cultura utilizando a mesma mídia, os resultados poderiam ser muito diferentes. Ao iniciar suas pesquisas voltadas para a internet, Miller questionava-se: “Mas toda vez que lia algo, ficava pensando: mas isso se mantém igual tanto para chineses quanto para brasileiros? Essa “internet” é a mesma para mulheres e homens, pessoas mais velhas e mais novas?” (MILLER, 2015, *on-line*).

As pesquisas desse autor apontam para resultados diferentes, que nos interessam na medida em que deslocam os estudos atuais sobre o uso da internet e consideram o virtual como um artefato cultural. Ele esclarece que “[...] estudos sociológicos implicam que o uso da internet tem levado a uma abordagem da rede mais focada no ego, e, ao mesmo tempo, com forças de estado e superestado cada vez mais poderosas, que constituem a nova infraestrutura digital” (MILLER, 2015, *on-line*).

Ao mencionar seu estudo sobre redes sociais, o autor destaca que, com a pesquisa “[...] mostramos que a casta é central na forma como a rede social é usada, enquanto nos estudos na Turquia ela é mais tribal e, em outros estudos, tem mais base na família” (MILLER, 2015, *on-line*). O autor, ainda, pontua a questão das tecnologias e dos recursos financeiros, afirmando que a falta de recursos materiais poderia ser uma barreira para o acesso:

Mas com pacotes de internet e *smartphone*, o custo foi relegado à infraestrutura. Assim, a decisão de qual mídia usar, se uma mensagem do Facebook, uma chamada pela *webcam*, um e-mail ou uma chamada de voz agora representa uma razão pessoal, algo que deve ser pensado e decidido. Então a escolha de mídia tornou-se parte da interação social em si mesma. Por conseguinte, isso implica uma ressocialização da própria mídia, já que agora a escolha da mídia é vista como uma ação social e moral. Eu acho que isso é verdade em todo lugar onde o custo é relegado à

infraestrutura. No presente, isso não é verdade para a classe trabalhadora do Brasil, mas é para a classe média (MILLER, 2015, *on-line*).

Ao ser questionado sobre o uso das tecnologias digitais e sua contribuição para as tensões entre cultura global e local e como esses aspectos se articulam cultural e socialmente, o autor se reporta ao fenômeno da *selfie*: “Porque a *selfie* parece, a princípio, ser um exemplo extremamente claro de homogeneização global rápida.” O gênero se espalhou por todo o mundo através da internet, mas apresentou especificidades. Para ilustrar, cita sua pesquisa realizada na Inglaterra e em Trinidad:

Por exemplo, a maior parte das *selfies* em nosso site britânico é de grupos de pessoas, enquanto em Trinidad são individuais. Em nossa amostra sistemática, 557 das amostras de Trinidad são individuais, enquanto apenas 138 das amostras inglesas apresentam o mesmo formato. Em contrapartida, 474 das amostras inglesas são de várias pessoas juntas, enquanto o mesmo acontece apenas com 116 das amostras de Trinidad. Na verdade, gêneros inteiros de *selfie*, como as *selfie-sem-maquagem* e *selfie-falsa-lésbica*, são importantes na Inglaterra, mas inexistentes em Trinidad. Então não é realmente uma questão de mais global ou mais local, mas, como observei acima, nosso ponto teórico sobre tecnologias digitais é de que elas simultaneamente ampliam a possibilidade não só da universalidade como da particularidade (MILLER, 2015, *on-line*).

Essa dimensão de simultaneidade entre o universal e o particular nos remete também aos usos que são feitos desses espaços virtuais, à facilidade de ampliação do acesso ao conhecimento, como também da possibilidade de reforçar padrões de preconceito e desrespeito. Para pensar as relações intersubjetivas dos espaços virtuais recorre-se à teoria honnethiana, como alternativa de interpretação dessa nova realidade.

As relações de reconhecimento intersubjetivo são desencadeadas no início da vida humana, a partir dos movimentos constitutivos da maternagem. Esse movimento inicial atravessa a vida do sujeito, se fazendo sempre presente e servindo como base para as outras formas de reconhecimento.

Parte-se do pressuposto de que a busca por reconhecimento acontece tanto presencial como virtualmente. No entanto, o Reconhecimento Intersubjetivo Virtual constitui-se diferente do presencial. Ele não ocorre de forma isolada na vida do ser humano, mas no entrelaçamento dos diversos espaços, apresentando algumas características específicas ao oferecer outros recursos e possibilidades de

comunicação e linguagens diferenciadas. Além disso, as discussões nos espaços virtuais são propensas a ocasionar uma desconexão dos fatos, os quais podem gerar ruídos e, não raro, a crítica pela crítica. Desse modo, distancia a união de esforços para uma efetiva mudança social e a luta pela garantia da manutenção das políticas que garantam uma justiça coletiva e não individual (NOGUEIRA; PIZZI, 2012).

A interpretação de determinado fenômeno pode divergir muito de acordo com o arcabouço de vivências e teorias de quem o analisa. Quando se fala da internet, essa interpretação é deveras complexa. Usar a internet como recurso simples de comunicação ou perceber mudanças significativas no seu dia-a-dia, na medida em que a representação simbólica do que acontece no virtual passa a alterar os sentidos do corpo e das relações sociais. É possível produzir sentidos, tantos quantos o sujeito for capaz de imaginar/suportar, transitar por tempo/lugares/espacos virtuais e alterar as reações corporais que produzem emoções, angústias, indignação, medo... Tanto como em experiências presenciais.

Ler um livro ou falar ao telefone também produz sentidos e sentimentos, ainda sim, o virtual difere desses recursos, na medida em que congrega diversas mídias e apresenta modos de representação da identidade. Eu não existo dentro da história do livro que me provoca medos ou desejos. Ainda que “entre” na história, outra pessoa, ao abrir o mesmo livro, não vai me encontrar ali. A conversa ao telefone se esvai no tempo/espaco, mas um telefone conectado a internet pode guardar parte da composição do que torna o sujeito como ele é. Somos a soma de uma complexa produção de sentidos das histórias vividas e sonhadas, ou, ainda, carregamos a possibilidade de ser/estar em mais de um lugar presencial e virtualmente, de representar mais de um papel (pai/mãe/filho/amigo/estudante/trabalhador). Nesse sentido:

Os limites externos, fluidos, que não podem ser estudados nem por seus próprios membros, são um traço característico dessas novas vidas públicas na rede, como também a capacidade de estar apartadas de todos os espaços de comunicação racionais (HONNETH, 2015a, p. 576-577).

Em meio a essa nova dinâmica de subjetivação do sujeito, nosso esforço é procurar validar, de forma plausível, como acontece o movimento constitutivo das relações de reconhecimento em espaços virtuais, valendo-se da Teoria de

Reconhecimento do Outro de Axel Honneth. Esse novo horizonte de possibilidades de reconhecimento é caracterizado nessa pesquisa como Reconhecimento Intersubjetivo Virtual. O Reconhecimento Intersubjetivo Virtual define-se no movimento constitutivo do entrelaçamento do presencial e do virtual utilizando-se de padrões normativos e modelos institucionalizados fundados ao longo da história.

As esferas de reconhecimento (HONNETH, 2009a) foram fundadas na luta de classes e no desrespeito e buscam descrever as formas como o sujeito percebe-se na medida em que reconhece o outro e se reconhece na sociedade. Nesse sentido, considera-se a virtualidade real como lugar/espço que também apresenta formas para os sujeitos se movimentarem e lutarem por reconhecimento. Esse espaço virtual, presente na vida de professores e estudantes, que além de mediar os processos de ensino e aprendizagem, oferece possibilidades de comunicação para além do ensino formal. O movimento de reconhecimento produz sentimentos, incertezas, estranhamentos e angústias. Essa dinâmica atravessa o sujeito e organiza sua atuação no mundo da vida e do sistema.

O espaço virtual oferece ao sujeito outros recursos de comunicação para lutar por reconhecimento, para se reconhecer e reconhecer o outro ou ainda elementos que produzem sintomas e patologias, provocando um processo de reificação. No entanto, os parâmetros para mobilizar essas ações ainda funcionam com a matriz original oferecida por Honneth.

Essa produção de sentidos presentes na virtualidade real se constitui, paulatinamente, na mescla de experiências presenciais e virtuais. Ora acontece porque a outra é preexistente, ora somente existe em um desses lugares/espços, gerando um movimento constantemente alternado. Por sua vez, essas experiências influenciam tanto o reconhecimento intersubjetivo presencial como o Reconhecimento Intersubjetivo Virtual.

Deste modo é possível que a produção de sentidos, presente na virtualidade real, constituída gradativamente, se estruture em um processo de organização e adaptação dos sujeitos. Ao refletir sobre a organização da aprendizagem, considera-se que as experiências com a virtualidade real produzem outros sentidos e novos esquemas intelectuais no processo de desenvolvimento do ser humano. As relações sociais de reconhecimento intersubjetivo que funcionam mediadas pela internet não

se configuram como um mundo separado do dia-a-dia do indivíduo, dessa forma, o Reconhecimento Intersubjetivo Virtual faz parte do mundo da vida.

A virtualidade oferece uma elasticidade nos tempos e limites de cada sujeito, mobilizando outras possibilidades de se comunicar e ser no mundo. As ações sofrem uma mutação da maneira tradicional de ensinar e aprender, da própria linguagem e da relação com os saberes. Ainda assim, acredita-se que os traços de reconhecimento vivenciados pelos sujeitos no virtual seguem os mesmos padrões das formas de reconhecimento normativo já institucionalizado ao longo da história. Esses padrões são ampliados com o tempo de uso e a mescla das vivências *on-line* e *off-line*, em que virtual e presencial passam a representar uma via de mão dupla.

[illegible]

A tese partiu da hipótese que o reconhecimento intersubjetivo não necessita da presença física do outro, na medida em que ele também seja vivenciado em espaços virtuais. Essa proposição considerou os papéis reconhecidos socialmente e, por isso, já instituídos historicamente nas relações sociais. A pesquisa empírica permitiu verificar o funcionamento das relações sociais de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual, baseada na teoria do reconhecimento, constituídas a partir do entrelaçamento da virtualidade real e do presencial, especialmente, em um curso de formação de professores, na modalidade de ensino a distância, no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil.

As entrevistas demonstraram que os sujeitos apresentam traços das esferas de reconhecimento - amor, direito e comunidade de valores - que funcionam de forma conectada. A base das relações virtuais caracteriza-se com as esferas de relações sociais de reconhecimento já existentes na vida *off-line*. Assim, virtual e presencial complementam-se no mesmo mundo da vida.

A compreensão da estrutura conceitual da teoria do reconhecimento de Axel Honneth ofereceu um potencial analítico para interpretar as relações sociais de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual. O arcabouço teórico do autor apresentou elementos conceituais atuais, os quais permitiram pensar a internet como um artefato cultural de reconhecimento.

A teoria honnethiana se delineia com uma proposta interdisciplinar. Por meio da constante análise e atualização das ideias por parte do autor; o confronto da sua base teórica com outras teorias já consolidadas ao longo da história e; ainda, o diálogo que Honneth desenvolve com outros pensadores atuais, torna-se a teoria honnethiana um terreno fértil tanto para educação, assim como, as diversas áreas do conhecimento.

A caracterização do espaço virtual, estabelecendo relações com a EAD no âmbito da UAB, permitiu delimitar o espaço de pesquisa, e compreendê-lo como um artefato cultural que se configura a partir de representações simbólicas, bem como os espaços presenciais. Os saberes manejados pelos sujeitos para fazer uso da técnica necessária para o uso da internet, ainda que seja uma dificuldade inicial dos estudantes, são aprendidos ao longo do curso de graduação à distância, com alguma dificuldade, mas sem prejuízo para sua aprendizagem. O que realmente funda as relações sociais de reconhecimento virtual e presenciais são os saberes do mundo da vida, as percepções morais e éticas que desencadeiam suas escolhas e seu caminho no processo de formação.

Os saberes fragmentados do processo de formação mudam o curso da história. As escolhas dos sujeitos se embasam no seu conhecimento de mundo, dado pelas relações de reconhecimento/reificação, em todas as suas esferas. A organização dos saberes da educação formal, direito e dever de todo cidadão, garante sua movimentação no mundo da vida. A educação formal interfere em todas as formas de reconhecimento, considerando que é o processo de escolarização, no

modelo que se vive atualmente, que oferece elementos indispensáveis para organização social, cultural e política de um povo.

Saberes esses, que direcionam o sujeito a buscar a sua realização pessoal, sem ter a dimensão da totalidade da sociedade e da natureza, faz com que o reconhecimento fique limitado ou sobre uma variação designada por Honneth como uma ideologia de reconhecimento. A fragmentação dos saberes gera o que se pode chamar, segundo Honneth, de uma patologia social.

A investigação das relações de reconhecimento intersubjetivo produzidas pelos estudantes do Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB a partir da ocupação do espaço/lugar virtual do curso e suas conexões com outros espaços virtuais e presenciais, demonstrou que os estudantes da EAD da universidade pública têm uma trajetória marcada por dificuldades financeiras e familiares as quais interferem no andamento dos seus projetos de bem viver. A pertença como estudante de um curso superior é uma conquista que permite uma projeção com mais oportunidades em um futuro próximo.

O primeiro movimento constitutivo que viabiliza as relações de reconhecimento virtual ocorre com um tempo de adaptação, a aprendizagem de uma nova forma de comunicação. Esse processo de aprendizagem da fluência digital acontece aos poucos, no decorrer do curso. Os estudantes conseguem estabelecer relações de afeto e amizade que transcende o espaço institucionalizado do curso para outras redes sociais. Ainda assim, têm estudantes que percebem o espaço virtual como superficial, com uma comunicação formal que não mobiliza sentimentos ou relações interpessoais.

Os estudantes encontram no virtual um espaço de reconhecimento na medida em que conseguem apreender os saberes propostos no currículo do curso, recebem um retorno constante dos professores e tutores, percebendo, nesse processo de comunicação, tanto uma empatia como também descaso ou rispidez. Esses sentimentos, tanto positivos como negativos, só ocorrem, se o sujeito estabelece uma comunicação e um pertencimento ao espaço virtual.

A UAB, enquanto política de reconhecimento representa uma alternativa viável de acesso ao ensino superior, para quem vive afastado geograficamente e/ou não tem condições financeiras para financiar um curso em uma universidade particular. Dessa maneira, contemplando uma parte do projeto de vida dos sujeitos.

Existem outros fatores importantes, que precisam ser supridos pelas políticas públicas e ainda uma carência de regulamentação específica para com os profissionais dessa modalidade, contudo ela atinge grande parte dos seus objetivos, de expansão do ensino superior.

O Moodle, mesmo que planejado e programado para a área educacional, passa a oportunizar boas experiências de formação e vivências significativas na medida em que os sujeitos os quais ocupam esse espaço com uma pré-disposição ao novo e uma intencionalidade clara. É um conjunto de ações tanto dos docentes quanto dos estudantes que viabilizam uma boa educação à distância. Os recursos do ambiente e suas potencialidades para superar uma interação superficial estão intrinsecamente relacionados com as práticas pedagógicas dos professores, suas estratégias de ensinagem e modos de avaliação.

Os estudantes reconhecem o Moodle como um gerenciador de conteúdo que oferece recursos tecnológicos capazes de mobilizarem os saberes do currículo e promover relações interpessoais. Contudo, esse processo não é natural, nem totalmente satisfatório. O melhor aproveitamento do ambiente virtual de formação está intimamente vinculado a gestão do trabalho pedagógico. As estratégias de ensinagem, planejadas e desenvolvidas pelos docentes, reflete na percepção dos estudantes acerca do seu processo formativo.

A relação de reconhecimento mobilizada a partir da mediação da internet resulta em uma via de mão dupla para estudantes e professores. Nesse sentido, as práticas *on-line* e *off-line* são afetadas. A uma alteração no dia-a-dia do estudante e da sua família, estudar ou voltar a estudar, para quem estava a algum tempo afastado da educação formal, viabiliza uma autorrelação prática de autoestima, autorrespeito e autoconfiança.

A dedicação emotiva (relações primárias), de natureza carencial e afetiva, são motivadas na medida em que os estudantes passam a desenvolver uma fluência tecnologia que dê suporte a uma comunicação mediada pela internet. A comunicação com o outro, mesmo sem a sua presença física, oportuniza relações de afeto e amizade entre os participantes do curso. Assim como, a percepção que essas relações podem ser superficiais. Essas vivências de formação pessoal desencadeiam uma autorrelação prática de autoestima.

As relações primárias emergem da fala dos sujeitos quando descrevem as relações de afeto e amizade criadas com o convívio virtual. A relação com os colegas também vai além do convívio no ambiente virtual de aprendizagem, expandindo-se para outras redes sociais e aplicativos multiplataforma de mensagens instantâneas. Contudo, nem todos os estudantes percebem o virtual como um espaço de convivência evidente, descrevendo-o como superficial.

Quanto ao respeito cognitivo (relações jurídicas), ele é produzido, na questão dos estudantes, pela apreensão dos saberes curriculares que permitem uma compreensão de mundo diferenciada, oferecendo novos elementos para que esse sujeito se reconheça como membro de uma comunidade e portador de direitos. Reconhecer-se como um estudante, nesse caso, um estudante virtual, é legitimar o acesso ao ensino superior como um direito válido, sentindo-se como um membro de igual valor na sociedade.

O respeito cognitivo aparece na fala dos estudantes ao relatarem que fazer um curso superior é ter novas oportunidades na vida, projetando a sua inserção no mercado de trabalho. Ter espaço como professor no mercado de trabalho é para eles uma etapa importante para realização do seu projeto de bem viver. O amor, também, está presente nos arranjos familiares que compõem a vida dos estudantes, ao relatarem o apoio ou as dificuldades enfrentadas, nas relações familiares, para continuar estudando.

A estima social (comunidade de valores) se reorganiza no virtual com a formação de um grupo de estudantes, separados fisicamente, mas reconhecidos pelo outro na sua singularidade. Seu funcionamento no virtual acontece na articulação entre individual e coletivo, em que o individual encontra no coletivo a chance de uma realização individual a partir das suas capacidades. Esse pertencimento sinaliza a formação de comunidade de valores, que permite ao estudante da EAD, uma autorrelação prática de autoestima.

A estima social é caracterizada pelos estudantes na medida em que relatam seu esforço para a obtenção de um diploma de curso superior, tanto pela expectativa de uma nova realidade de vida, oportunidade de trabalho e acesso ao conhecimento. O ingresso na universidade promove um novo papel social. Estudar é um passaporte para uma vida nova, é um reconhecimento do ser humano, na sua singularidade, pelo seu esforço e dedicação na luta pela superação das dificuldades.

Ao analisar as possibilidades e limitações da teoria do reconhecimento para uma leitura das relações de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual, percebe-se que ela tem se moldado. No caso do espaço virtual formal da EAD, no âmbito da UAB, no tencionamento entre a criação e a implementação de políticas públicas e na demanda dos sujeitos por acesso e permanência ao ensino superior.

Essa pesquisa ocupou-se de uma parte do virtual, a qual oferece o respaldo de que os sujeitos possuem uma identidade verdadeira e pertencem a um grupo com objetivos em comum. Contudo, entende-se que o virtual é atravessado, também, por uma diversidade de sujeitos e espaços desprovidos de normas e princípios vinculados a uma organização social balizada pelo Estado.

Assim como o manejo dos conhecimentos técnicos necessários para utilizar a internet, o virtual ainda carece de normatividade que ofereça segurança. Com esse desregramento, é possível reproduzir sintomas das diversas patologias sociais e ainda ter acesso a outras experiências de violação de da integridade social e dignidade dos sujeitos.

Transitar pelo virtual é uma prática que, enquanto sociedade, estamos aprendendo. Nesse sentido, percebe-se a EAD como uma modalidade educacional que apresenta um potencial de comunicação e interação de grande. Para tanto, é preciso uma interação que supere a superficialidade da comunicação.

As relações sociais produzidas pelos estudantes do Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB, a partir da ocupação do espaço/lugar virtual do curso e suas conexões com outros espaços/lugares virtuais e presenciais, apresentam traços significativos das categorias de reconhecimento propostas por Honneth. A estrutura das relações sociais de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual se constitui de forma integrada com as relações presenciais, ainda que o contato seja somente virtual, a base para que isso ocorra está nas relações pré-existentes. Em vista disso, podem surgir novos arranjos de relações intersubjetivas e percepções de si e do outro.

A teoria honnethiana sustenta uma proposta de organização social que abarca grande parte dos fatores que organizam o modo de vida de um povo, passando pelas relações primárias, o amor até as relações políticas, a economia de mercado e formação da vontade democrática. Contudo, percebeu-se que a proposta de Honneth não contempla de forma sistematizada o processo de escolarização.

Embora a teoria honnethiana abarque as relações pessoais, a família, e as relações de amizade, acredita-se que o processo formal de escolarização possa ser incluído de forma mais relevante na teoria honnethiana. Talvez, não como uma esfera de reconhecimento, mas como uma possibilidade de liberdade, na medida em que a escolarização não só faz parte de um longo tempo de vida dos sujeitos, mas também, porque é ela que detém os processos de organização e disseminação dos saberes formais, adquiridos ao longo da história.

A escolarização, ou dito de outra forma, o tempo de aprendizagem que vai da Educação Infantil até a Universidade, oferece aos sujeitos elementos e oportunidades de formação e conhecimento para sua movimentação no mundo da vida. A escolarização carrega consigo os saberes culturais e científicos da sua sociedade e através dela tem-se acesso aos elementos fundamentais, para que os sujeitos viabilizem seu ideal de felicidade. Acredita-se que existam outras formas de se viver em sociedade, bem como da organização dos saberes de um povo. Contudo, aqui, nos cabe pensar valendo-se do modelo de sociedade em que vivemos, de considerar a história do tempo presente para fazer qualquer proposição plausível.

No final dessa tese, surgem novas questões para pesquisas futuras. A percepção dos estudantes sobre os processos de comunicação, que não se efetivam de forma satisfatória, provoca a questão de como potencializar as estratégias de ensinagem e a utilização dos recursos do Moodle e outros espaços virtuais para qualificar esse processo de aprendizagem. Além disso, como os limites, possibilidades e adaptações realizadas para a execução do atual currículo do Curso de Pedagogia EAD podem contribuir para formação da vontade democrática na internet. A narrativa dos sujeitos acerca da projeção no mercado do trabalho, viabilizada pela formação acadêmica, permite a questão de como os estudantes integram a sua formação acadêmica na modalidade de EAD ao seu projeto de bem viver a partir da sua inserção no mercado de trabalho e o reflexo disso na esfera de consumo.

ABT. **Associação Brasileira de Tecnologia**. Disponível em: <<http://www.abt-br.org.br/>>. Acesso em: 16 de jun. de 2016.

ALTHUSSER, Luis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMARAL, Adriana. Autonetnografia e inserção online: o papel do pesquisador-insider nas práticas comunicacionais das subculturas da Web. **Fronteiras-estudos midiáticos**, v. 11, n. 1, p. 14-24, 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/5037>>. Acesso em: 20 de jul. de 2014.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processo de “ensinagem”. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de “ensinagem” na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. 8. ed. Joniville: UNIVILLE, 2009.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização estrutural. **Revista Theomai/Theomai Journal**, número 19, setembro 2009. Disponível em: <<http://www.revistaheomai.unq.edu.ar/numero19/ArtAntunes.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. de 2014.

ARANTES, Paulo Eduardo. Vida e Obra. In: **Estética a Idéia e o ideal**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ARROYO, Miguel. **Pobreza e Currículo**: uma complexa articulação. MEC/SECADI. 2014. Disponível em: <<http://epds.nute.ufsc.br/>>. Acesso em: 01 de mar. de 2016.

ASSANGE, Julian. **Um chamado à luta criptográfica**, Cypherpunks. Boitempo Editorial. São Paulo, 2013.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, V.III, 1994a. Publicado originalmente no Correio Mercantil, Rio de Janeiro, 10 e 12/01/1859. Disponível em: <machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/cronica/mac13.pdf>. Acesso em: 18 de jan. de 2016.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, V.III, 1994b. Publicado originalmente em O Espelho, Rio de Janeiro, 23/10/1859. Disponível em: <machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/cronica/mac14.pdf>. Acesso em: 18 de jan. de 2016.

ASSY, Bethânia; FERES JÚNIOR, João. Reconhecimento. In: BARRETTO, Vicente de Paulo (coord.). **Dicionário de filosofia do direito**. São Leopoldo: Unisinos; Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

AULANET. AulaNet. Disponível em: <<http://www.aulanet.com.br/>>. Acesso em: 27 de mai. de 2016.

AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Artes Médicas, 1990.

B2EVOLUTION. **b2evolution**. Disponível em: <<http://b2evolution.net/>>. Acesso em: 27 de mai. de 2016.

BAGÃO, Germano. **Teorias do ensino a distância**. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/gbagao/teoriasead.htm>>. Acesso em: 12 de fev. de 2016.

BARBIERO, D. R. **Entre o Presencial e o Virtual: Movimentos em Direção a Novos Saberes da Docência Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2013a.

BARBIERO, D. R. **Gênese e Desenvolvimento dos Saberes Pedagógico-Tecnológicos na Docência em Arquivologia (UFSM) Frente à Convergência Digital**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

BARBIERO, D. R.. As Coreografias Didáticas entre o Presencial e o Virtual e a [re]construção de novos saberes da Docência Superior. In: **36ª Reunião Nacional**

da **ANPED**, 2013, Goiânia/GO. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013b.

BELLONI, Maria. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRENNAN, Ilan. **Contador de Histórias de bolso** – Brasil. São Paulo: Moderna. 2008.

BOURGEOIS, B. Apresentação. In: HEGEL, G.W.F. **Sobre as Maneiras Científicas de tratar o Direito Natural**. Edições Loyola: São Paulo, 2007.

BRAGA, A. Etnografia segundo Christine Hine: abordagem naturalista para ambientes digitais. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação** E-compós, v. 15, n. 3, set./dez.2012. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/856/638>>. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em 05 de set. de 2016.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 24 de fevereiro de 1891). 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 31 de ago. de 2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. 1940**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm>. Acesso em: 15 jun. de 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 15 jun. de 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 31 de ago. de 2016.

BRASIL. **Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

BRASIL. **Decreto n.º 1.917, de 27 de maio de 1996**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1917.htm>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jun. de 2016

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 de jan. de 2016.

BRASIL. **Portaria MEC/CEN nº. 4208, de 17 de dezembro de 2004.** Credencia a Universidade Federal de Santa Maria para oferecer cursos na modalidade a distância. Diário Oficial da União (DOU) de 20 de Dezembro de 2004. Pág. 28. Seção 1. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/846847/pg-28-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-20-12-2004a>>. Acesso em: 15 jun. de 2016

BRASIL. **Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2005a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 15 jun. de 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.106, de 28 de março de 2005.** Altera os arts. 148, 215, 216, 226, 227, 231 e acrescenta o art. 231-A ao Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal e dá outras providências. **2005b.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11106.htm#art215>. Acesso em: 31 de ago. de 2016.

BRASIL. **Edital nº. 1, de 16 de dezembro de 2005.** Chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de educação a distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. 2005c. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22>. Acesso em: 31 de ago. de 2016.

BRASIL. **Decreto nº. 5.800, de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22>. Acesso em: 31 de ago. de 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. 2007a. Disponível em: <http://portal.in.gov.br/page_leitura_jornais>. Acesso em: 20 de jul. de 2016.

BRASIL. **Decreto n.º 6.316, de 20 de dezembro de 2007.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009.** Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei no 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. 2009. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22>. Acesso em: 15 jun. de 2016

BRASIL. **Portaria nº 079, de 14 de abril de 2010.** Dispõe sobre os Fóruns Nacional e Regionais de Coordenadores do Sistema da Universidade Aberta do Brasil - UAB. 2010a Disponível em: <uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Portaria_079_ForumNacRegUAB.pdf>. Acesso em: 12 de fev. de 2016.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 30 de abril de 2010.** Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. 2010b. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Resolucao8_BolsasUAB_FNDE.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm>. Acesso em: 12 de fev. de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 de jan. de 2016.

BRIGGS, Cristiam. **The Difference Between Digital Literacy and Digital Fluency.** SocialLens Blog. 2011. Disponível em: <<http://www.socialens.com/blog/2011/02/05/the-difference-between-digital-literacy-and-digital-fluency/>>. Acesso em: 15 jun. de 2016.

CAMPANELLA, Bruno. Por uma etnografia para a internet: transformações e novos desafios. **MATRIZES**, v. 9, n. 2, p. 167-174, 2015. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/705>>. Acesso em: 20 de jul. de 2014.

CAPES. **UAB oferta 81 mil vagas em nova Universidade do Professor.** 2016^a. Disponível em: <<http://goo.gl/HDqsNf>>. Acesso em: 12 de fev. de 2016.

CARVALHO, Ana Beatriz. **A educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais.** 2009. 220f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2009.

CARVALHO, Paula Fernandes. **Fazer parte de algo especial te faz especial**: um estudo etnográfico a partir da série de TV Glee. Monografia de Graduação. Curso de Comunicação Social – Jornalismo. Universidade de Viçosa, 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v. 1. 8º ed. Paz e Terra, 2005.

CEDERJ. **Consórcio do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/cederj/>>. Acesso em: 06 de jan. de 2016.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/recm/article/view/2338>>. Acesso em 06 de jan. de 2016.

CORTINA, Adela. **Ética de la razón cordial**: educar en la ciudadanía en el siglo XXI. Oviedo: Ediciones Nobel, 2007.

COUTO, Dilnéia Rochana Tavares do. Cidadania midiática e espera pública global. In: GHIGGI, Gomercindo; Pizzi, JOVINO. **Diálogo Crítico-Educativo IV**: Mundo da Vida, interculturalidade e educação. Editora da Universidade UFPel: Pelotas, 2013.

CUNHA, M. I. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. **Professor da Educação Superior Universitária** – Glossário- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006.

Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB. Disponível em: <www.ufsm.br/pedagogiaead>. Acesso em 15 de jun. de 2016.

DUBET, François. O que é uma escola justa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em 16 de jun. de 2016.

E-PROINFO. e-Proinfo. Disponível em: <<http://e-proinfo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 de mai. de 2016.

ESPINOSA, H. 2007. Intersticios de sociabilidad: una auto-etnografía del consumo de TIC. **Athenea Digital**. Disponível em: atheneadigital.net/article/view/448/374>. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A (org.). **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora, 1991.

FIORENTINI, L. M. R. Aprender e ensinar com tecnologias, a distância e/ou em

ambiente virtual de aprendizagem. In: FIORENTINI, L. M.R.; SOUZA, A. M. R.; MILITÃO, M, A. (orgs.). **Educação superior a distância**: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Faculdade de Educação-UnB - UAB, 2009.

FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel ; AMARAL, Adriana . **Métodos de pesquisa para Internet**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **¿ Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico**. Madrid: Morata, 2006.

FUNDAÇÃO CAPES. **Banco de Teses**. Brasil. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e Método I** - Traços Fundamentais de Uma Hermenêutica Filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 2º ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1997.

GALLE, Helmut Paul Erich. A volta da violência na política alemã. Estratégias legitimadoras na autobiografia de uma protagonista dos anos 1970. **Pandaemonium Germanicum**. v. 13, p. 58-73, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2002.

GUTIERREZ, Suzana de Souza. A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais *online*. **Anais da 32ª. Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: 32ª. Reunião Anual da ANPED, 2009.

GUTIERREZ, Suzana. **Professores Conectados**: trabalho e educação nos espaços públicos em rede. 2010. 277 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28792>>. Acesso em: 10 nov. de. 2015.

HABERMAS, Jürgen. Sobre a legitimação baseada nos direitos humanos. **Revista Civilística**. Ano. 2. n. 1, p. 1-18. 2013. Disponível em: <<http://civilistica.com/tag/jurgen-habermas/>>. Acesso em 03 de mar. de 2015.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência como ideologia. Lisboa: Edições 70, 1968.

HABERMAS. J. Trabalho, amor e reconhecimento - O filósofo Axel Honneth completa 60 anos de idade. Uma viagem em pensamentos de Marx a Hegel para Frankfurt: ida e volta. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 25, n. 49, p. 337-341, jan./jun. 2011.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

HERMANN, Nádia. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

HERNÁNDEZ, Francesc; HERZOG; Benno. Axel Honneth y el renacimiento de la Teoría Crítica. In: **Revista da Faculdade de Direito de Caruaru**: Asces. Vol. 42 nº 1, Jan - Jun, 2010.

HERNÁNDEZ, Francesc; HERZOG; Benno. Axel Honneth: Estaciones hacia una Teoría Crítica del reconocimiento. In: HONNETH, Axel. **La sociedad del desprecio**. Tradução e Edição: Francesc Hernández e Benno Herzog. Trotta: Madrid, p. 39-47, 2011.

HERNÁNDEZ, Francesc; HERZOG, Benno. **Estética del reconocimiento** - Fragmentos de una crítica social de las artes. Coleção Estética e Crítica, nº38. Valência: Universitat de València, 2015.

HEYDE, Carla Junger. **Auto-realização de jogadores de Tibia**: MMORPG. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2007.

HINE, Christine. **Etnografía virtual**. Barcelona: Editorial UOC. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad. 2004. Disponível em: www.uoc.edu/dt/esp/hine0604/hine0604.pdf. Acesso em: 03 de mar. De 2015.

HINE, Christine. **Virtual Ethnography**. London: Sage, 2000.

HOLMBERG, B. **Theory and practice of distance education**. 2nd revised edition. London and New York: Routledge, 1995.

HONNETH, Axel. Patologias da liberdade individual. **Novos Estudos**, n. 66, p. 87, 2003. Disponível em: http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/100/20080627_patologias_da_liberdade.pdf. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

HONNETH, Axel. Redistribución como reconocimiento. Respuesta a Nancy Fraser. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **¿Redistribución o reconocimiento?**: un debate político-filosófico. Madrid: Morata, 2006a. p. 89-148

HONNETH, Axel. Reconhecimento ou Redistribuição? A mudança de perspectiva na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia. (orgs) **Teoria Crítica no Século XXI**. São Paulo: Annablume, 2007a.

HONNETH, Axel. **Reificación**: un estudio en la teoría del reconocimiento. Buenos Aires: Editora Katz. 2007b.

HONNETH, Axel. **Sufrimento de Indeterminação**: uma reatualização da Filosofia do Direito de Hegel. Tradução de Rúrion Soares Melo. São Paulo: Editora Esfera Pública, 2007c.

HONNETH, Axel. Trabalho e reconhecimento - tentativa de uma redefinição. Tradução de Emil Sobottka e Giovani Saavedra. In: **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 46-67, jan./abr. 2008a. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewArticle/4321>>. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

HONNETH, Axel. Observações sobre a reificação. Tradução de Emil Sobottka e Giovani Saavedra. In: **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 68-79, jan./abr. 2008b. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewArticle/4322>>. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: A gramática moral do conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. 2. ed. Editora 34: São Paulo, 2009a.

HONNETH, Axel. **Crítica del poder**: fases en la reflexión de una teoría crítica de la sociedad. Madrid: A. Machado Libros, 2009b.

HONNETH, Axel. A textura da justiça: sobre os limites do procedimentalismo contemporâneo. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 9, n. 3, p. 345-368, 2009c. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewArticle/6896>>. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

HONNETH, Axel. **La sociedad del desprecio**. 2011. Edição e tradução de Francesc J. Hernández y Benno Herzog. Madrid: Trotta, 2011.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 3, p. 544-562, 2013a. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewArticle/16529>>. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

HONNETH, Axel. O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos. **Sociologias**, v. 15, n. 33, 2013b. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/42432/0>>. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

HONNETH, Axel. Barbarizações do conflito social: lutas por reconhecimento ao início do século 21. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 1, p. 154-176, 2014a. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewArticle/16941>>. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

HONNETH, Axel. Reconhecimento como ideologia: sobre a correlação entre moral e poder. Tradução de Ricardo Crissiuma. In: **Revista Fevereiro**. 2014b. Disponível em: <<http://www.revistafevereiro.com/pag.php?r=07&t=09>>. Acesso em: 03 de mar. De 2015.

HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. Trad. de Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes, 2015a.

HONNETH, Axel. As enfermidades da sociedade: Aproximação a um conceito quase impossível. **Civitas** - Revista de Ciências Sociais, v. 15, n. 4, p. 575-594, 2015b.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza (Coleção questões da nossa época) - 6 ed. São Paulo: Cortez: 2006.

INEP. **Censo da Educação Superior 2014**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2015-pdf/28571-apresentacao-censo-superior-imprensa-04-12-2015-pdf>>. Acesso em: 30 de dez. de 2015.

INNIS, Harold. **O viés da comunicação**. Coleção Clássicos da Comunicação Social. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JAEGGI, Urs; HONNETH, Axel. *Theorien des Historischen Materialismus*. Frankfurt: Suhrkamp, 1977.

HONNETH, Axel e JAEGGI, Urs. *Arbeit, Handlung, Normativität: Theorien des historischen Materialismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1980.

JAEGGI, Rahel. Reconhecimento e subjugação: da relação entre teorias positivas e negativas da intersubjetividade. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 15, n o 33, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/v15n33/v15n33a05.pdf>>. Acesso em: 11 fev. de 2016.

JAEGGI, Rahel. Repensando a ideologia. In: **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 68-79, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/4326>>. Acesso em: 11 fev. de 2016.

KOZINETTS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica *online*. Penso Editora, 2014.

KRAMER, E. A. W. C. et al. **Educação à Distância**: da teoria à prática. Porto Alegre: Alternativa, 1999.

LAGE, Maria Campos. Utilização do software NVivo e m pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. ETD Educação Temática Digital: Campinas, v. 12, 2011. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/2313>>. Acesso em: 11 fev. de 2016.

LEITE, Gabriela Silva. **Filha, mãe, avó e puta**: a história de uma mulher que decidiu ser prostituta. Editora Objetiva, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Sérgio Ferreira. **Uso de Ferramentas Livres para apoiar Comunidades de Aprendizagem em Física**. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ. 2008. Disponível em: <www.aprendendoemrede.info/apresentacao-dissertacao.pdf>. Acesso em: 06 de jan. de 2016.

LITTO, Fredric M. **As interfaces da EAD na educação brasileira**. Revista USP, n. 100, p. 57-66, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76166>>. Acesso em: 06 de jan. de 2016.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade, Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Disponível em: <feminista.wordpress.com/.../genero-sexualidade-e-educacao-uma-perspectiva-pos-estruturalista/>. Acesso em: 30 de dez. de 2015.

MAGALHÃES, M. A. B., OLIVEIRA, J. B. A. **Pós-graduação à distância**: uma alternativa viável. Rio de Janeiro: ABT, 1985.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Os Pensadores. 2a ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MALLMANN, Elena Maria et al. Universidade Aberta do Brasil mediada por software livre. **Revista EDaPECI**, v. 14, n. 1, p. 98-118, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/1605>>. Acesso em 06 de jan. de 2016.

MALLMANN, Elena Maria. **Mediação Pedagógica em Educação a Distância**: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC/CED/PPGE, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91842>>. Acesso em 06 de jan. de 2016.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. 4ª ed. Tradução: Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MATTOS, Patrícia. **A Sociologia Política do Reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Annablume, 2006.

MATTOS, Patrícia. **O desafio da teoria do reconhecimento**: a distinção entre as formas ideológicas e as formas éticas de reconhecimento social. In: NETO, Maria Inácia D'Ávila; ANDRADE, Regina Gloria Nunes, MACIEL, Tania Barros. Fronteiras e diversidades culturais no século XXI: desafios para o reconhecimento no estado global. Rio de Janeiro; MAUAD, 2012.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignatari. 4º ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MEAD, G. H. **Espírito, persona y sociedad**. Paidós: Buenos Aires, 1968.

MEC. **Ministério da Educação**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 15 jun. de 2016.

MEDEIROS, M. F. et al. PUCRS Virtual: concretizando um paradigma para a educação a distância na realidade brasileira. **Colabor@**. v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/10/9>>. Acesso em: 01 de mar. de 2016.

MELO, Rúrion. **Da teoria à práxis?** Axel Honneth e as lutas por reconhecimento na teoria política contemporânea. Revista Brasileira de Ciência Política, v. 15, p. 17, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/12888>>. Acesso em: 01 de mar. de 2016.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Pobreza, direitos humanos, justiça e educação**. MEC/SECADI. 2014. Disponível em: <<http://epds.nute.ufsc.br/>>. Acesso em: 01 de mar. de 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Proformação** (Programa de Formação de Professores em Exercício). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>>. Acesso em: 23 de jul. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Projeto Minerva**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<<http://www.educabrazil.com.br/projeto-minerva/>>>. Acesso em: 22 de jul. 2016.

MICHAELIS: **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 18 de abr. de 2016.

MILLER, Daniel. A Antropologia Digital é o melhor caminho para entender a sociedade moderna. **Z Cultural**. Ano X 01 1º semestre de 2015. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/daniel-miller-a-antropologia-digital-e-o-melhor-caminho-para-entender-a-sociedade-moderna/f>>. Acesso em: 18 de jan. de 2016.

MILLER, Daniel. Entrevista. In: VIANNA, Catarina Morawska; RIBEIRO, Magda. Sobre pessoas e coisas: entrevista com Daniel Miller. **Revista de Antropologia**, p. 415-439, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/viewFile/27343/29115>>. Acesso em: 18 de jan. de 2016.

MILLER, Daniel; SLATER, Don. Etnografia on e off-line: cibercafés em Trinidad. **Horizontes antropológicos**, v. 10, n. 21, p. 41-65, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832004000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 de mar. de 2016.

MOODLE. **Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment**. Moodle.org: Austrália, 2016. Disponível em: <<https://moodle.org/>>. Acesso em: 06 de jan. de 2016.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thompson, 2007.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*. V. 9, n.2. Bauru, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 18 de abril de 2016.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. Disponível em: <. Acesso em: 15 de maio 2013.

MOTTA, Pedro Mourão Roxo da; BARROS, Nelson Filice de .Resenha. Handbook of Autoethnography. **Cadernos de Saúde Pública** (Online), v. 31, p. 1339-1340, 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311XRE020615>>. Acesso em: 18 de abril de 2016.

NOBRE, Marcos. Apresentação. In: HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. 2. ed. Editora 34: São Paulo, 2009.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos; PIZZI, Jovino. Reconhecimento Intersubjetivo em Redes Sociais na Internet. In: **VII Ciclo de Estudos Educação e Filosofia**: tem jogo nesse campo? Pedagogia como Ciência da Educação, 2012.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. A linguagem escrita na educação a distância: possibilidades de comunicação e constituição do sujeito/aluno. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2010, Belo Horizonte, 2010.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. **Educação a Distância**: práticas pedagógicas e políticas públicas. Curitiba: CRV, 2014.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. **Práticas Pedagógicas na Educação a Distância**: deslocamento de memórias e de sentidos. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

NOOSFERO. **A free web-based platform for social and solidarity economy networks**. Disponível em: <<http://noosfero.org/>>. Acesso em: 27 de mai. de 2016.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa - Portugal : Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, n. 142. Maio, 2001.

NTE. **Núcleo de Tecnologia Educacional**. Disponível em: <http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB>. Acesso em: 05 de mar. De 2016.

OSER, F. K. E BAERISWYL, F. J. Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching". In: RICHARDSON, V. **Handbook of research on teaching**. Washington: AREA, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas-SP: Papirus, p. 13-32, 2008.

PERREIRA, Gustavo. Renovação da Teoria Crítica: fundamentação e aplicabilidade na construção de uma teoria da justiça. In: GHIGGI, Gomercindo; Pizzi, JOVINO. **Diálogo Crítico-Educativo IV: Mundo da Vida, interculturalidade e educação**. Editora da Univesidade UFPel: Pelotas, 2013.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em Transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

PIMENTEL, Nara Maria. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/JnCS9n>>. Acesso em: 03 de mar. De 2015.

PINZANI, Alessandro. Das Recht der Freiheit, de Honneth, Axel. **Novos Estudos-CEBRAP**, n. 94, p. 207-237, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002012000300014>>. Acesso em: 01 de mar. de 2016.

PINZANI, Alessandro. De objeto de políticas a sujeitos da política: dar voz aos pobres. **ethic@-An international Journal for Moral Philosophy**, v. 10, n. 3, p. 83-101, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2011v10n3p83>>. Acesso em: 01 de mar. de 2016.

PINZANI, Alessandro. O valor da liberdade na sociedade contemporânea. Das Recht der Freiheit, de Honneth, Axel. **Novos estudos - CEBRAP** [online]. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002012000300014>. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

PIZZI, Jovino. A solidariedade como um compromisso moral. In: Cecília Pires. (Org.). Vozes silenciadas. **Ensaio de ética e filosofia política**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

PIZZI, Jovino. Honneth frente ao definimento da Teoria Crítica 'originária' e a proposta de resgate da filosofia prática. **Revista Reflexões**. v. 1, p. 1-13, 2012. Disponível em: <<http://revistareflexoes.com.br/artigo/1>>. Acesso em: 01 de mar. de 2016.

PIZZI, Jovino. Justiça e a questão do sujeito pronominal. In: Agemir Bavaresco; Nythamar de Oliveira; Paulo Roberto Konzen. (Org.). **Justiça, direito e ética aplicada**. 1ed.Porto Alegre: Editorafi, p. 265-289, 2013.

PIZZI, Jovino. La reanudación de la filosofía práctica y la puerta hacia la filosofía intercultural. **Recerca**. v. 11. 2011. Disponível em: < <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/222>>. Acesso em: 01 de mar. de 2016.

PIZZI, Jovino. Prólogo da edição brasileira. In: SALAS ASTRAIN, Ricardo. **Ética intercultural (Re) Leituras do pensamento latino-americano**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

PIZZI, Jovino; NOGUEIRA, Vanessa dos Santos . Representações da justiça e luta por reconhecimento. In: **I Seminário Internacional Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica**, 2012.

POLIVANOV, Beatriz Brandão. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. **Esferas**, v. 1, n. 3, 2014. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/4621>>. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

PPC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância**. Santa Maria: PROGRAD, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/TxrpXI>>. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

QSR International. Disponível em: <<http://www.qsrinternational.com>>. Acesso em: 18 de fev. de 2016.

RACHELS, James; RACHELS, Stuart. **Os elementos da filosofia moral**. AMGH Editora, 2013.

RAULET, G. **La filosofía alemana después de 1945**. Valencia: Universitat de Valencia, 2009.

RAVAGNANI, H, B. Luta por reconhecimento: a filosofia social do jovem Hegel segundo Honneth. **Kinesis**, v.1, n.1, mar. 2009, p.39-57.

RAYMOND, Eric. **The Cathedral & the Bazaar: Musings on Linux and Open**. Sebastopol, Califórnia: O'Reilly & Associates, 2001.

REGO, Walquiria G. Domingues Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. Editora Unesp, 2013.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Mulheres educadas na colônia**. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. **O percurso do reconhecimento**. Tradução: Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2004.

ROCHA, A. M. ; BARBIERO, Danilo Ribas. A [re]constituição dos saberes docentes na cibercultura e na ensinagem universitária mediada por Coreografias Didáticas

Digitais. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas (Org.). **VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas** (VI EIPE). 1ed.Santa Maria: UFSM, 2014, v. , p. 77-83. Disponível em: <<http://goo.gl/1LkRez>>. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

ROCHA, Adriana Moreira; BOLZAN, Doris. La cultura de convergencia digital y la inclusión sociocultural: Interconectando formación y práctica docente. **Educatio Siglo XXI**, Vol. 33 nº 3. 2015. Disponível em: <<http://revistas.um.es/educatio/article/download/240901/184501>>. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

RODAS, Francisco Cortés. Reconocimiento y justicia. Entrevista con Axel Honneth. **Estudios Políticos**, n. 27, p. 9-26, 2009. Disponível em: <<http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/1346>>. Acesso em: 18 de fev. de 2016.

ROSENFELD, C. L.. Trabalho, empresa e sociedade: a teoria do reconhecimento de A. Honneth e o teletrabalho. In: **V Workshop Empresa, Empresários e Sociedade**, 2006, Porto Alegre. O mundo empresarial e a questão social, 2006. Disponível em: <http://www.fee.rs.gov.br/5workshop/pdf/mesa01_cinara.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2016.

SAAVEDRA Giovani Agostini. SOBOTTKA, Emil A. Discursos filosóficos do reconhecimento. In: **Civitas**, Porto Alegre, v.9, nº3, p. 386-401, set/dez, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/6898>>. Acesso em: 10 de fev. de 2016.

SAAVEDRA, Giovani Agostini. A Teoria Crítica de Axel Honneth. In: Souza, Jessé; Mattos, Patrícia (Org.). **Teoria Crítica do Século XXI**. São Paulo: Annablume, 2007.

SAAVEDRA, Giovani Agostini. Reificação versus Reconhecimento. Sobre a Dimensão Antropológica da Teoria de Axel Honneth. **Revista Teoria e cultura** (UFJF), v. 2, p. 25-38, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/q4Au31>>. Acesso em: 10 de fev. de 2016.

SALAS ASTRAIN, Ricardo. **Ética intercultural** (Re) Leituras do pensamento latino-americano. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

SALGADO, Joaquim Carlos. **A idéia de justiça em Hegel**. Edicoes Loyola, 1996.

SALVADORI, Mateus. HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 16, n. 1, p. 189-192, 2011.

SANCHES, Marisa Martins. **Projeto Buriti Português**. São Paulo: Moderna. 2014.

SANCHO, Juana M. Para promover o debate sobre os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. In: PESCE, Lucila; SILVA, Marco; ZUIN, Antônio. Educação Online: cenário, formação e questões didático metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SANDEL, Michael. **Justiça**. O que é a coisa certa a fazer. 13ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson L (Orgs). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. 1. ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. Disponível em: <<http://livrorea.net.br>>. Acesso em: 06 de jan. de 2016.

SARTURI, Rosane Carneiro; NOGUEIRA, Vanessa dos Santos . As Tecnologías de Información y Comunicación como Innovación en el Proceso de la Formación y Acción Docente. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 5, p. 301-308, 2012.

SAUERWALD, Gregor. **Reconocimiento y liberación**: Axel Honneth y el pensamiento latinoamericano: Por un diálogo entre el Sur y el Norte. LIT Verlag Münster, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 12º Ed. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SCHOPENHAUER, ARTUR. **A arte de escrever**. Tradução, organização, prefácio e notas de Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SILVA, Fátima C. N. da. A evolução dos Referenciais de Qualidade para a EAD. In: SANCHES, Fábio (org). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância** . AbraEAD, 2008.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. Apresentação. In: **Educação on line**: cenário, formação e questões didático-metodológicos. SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. (orgs.). Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

SILVA, P.; SOARES, F. M. Sobre a investigação social empírica: considerações iniciais baseadas no pensamento de Adorno e Horkheimer. **Inter-Ação**, v. 29, n. 1, 2007.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Software livre: a luta pela liberdade do conhecimento** (Coleção Brasil Urgente). São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SPEROTTO, Rosária. **Das artes de viver e das possíveis hibridações de subjetividades**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Porto Alegre, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalism and The Politics of Recognition**, Princeton University Press, 1992.

TELEDUC. TelEduc. Disponível em: <<http://hera.nied.unicamp.br/teleduc>> Acesso em: 27 de mai. de 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UAB. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/cursos>>. Acesso em 18 de jun. de 2016.

UNIREDE. **Universidade Virtual Pública do Brasil**. Disponível em: <<http://aunired.org.br/portal/>>. Acesso em: 10 de jan. de 2016.

VALENTE, L.; MOREIRA, P.; DIAS, P.; MOODLE: moda, mania ou inovação na formação? ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. **MOODLE: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**. Salvador: EDUNEB, 2009.

VENANCIO, Carlos Alexandre; ARRUDA, Eliane. **Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Simergia: Paraná, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/57i2Ax>>. Acesso em: 12 de fev. de 2016.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. São Paulo: Flasco, 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 16 de jun. de 2016.

WALL, S. 2006. An autoethnography on learning about auto-ethnography. In: **International Journal of Qualitative Methods**, 5 (2). Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/pdf/wall.pdf>. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

WICKERT, Tarcísio Alfonso. Hegel e o Reconhecimento. In: UTZ, Konrad; CARVALO, Marly Carvalho Soares (Org.). **A noiva do espírito: natureza em Hegel**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

WINNICOTT, W. D. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes; 2005.

WORDPRESS. **Wordpress.com**. Disponível em: <<https://br.wordpress.com/>>. Acesso em: 27 de mai. de 2016.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZABALZA, M. A.. Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. **Educación**, v. 31, n. 3, 2008.

ZABALZA, M. A. Ser profesor universitario hoy. **Revista En La cuestión universitaria**. 5. pp. 69-81. 2009.

Apêndices

Apêndice -1- Roteiro de Entrevista Semiestruturada *On-line*

Tópicos guia da entrevista

1. Conte um pouco sobre a sua trajetória de vida... como você chegou até aqui,,, quais foram as suas escolhas, as dificuldades, as experiências... enfim... os caminhos que você percorreu...
2. O que motivou a sua escolha em realizar um Curso Superior?
3. Quais as principais diferenças que você percebe entre o ensino presencial e o ensino a distância?
4. O que você pensa sobre o processo de comunicação mediado pelo Moodle?
5. Como você define o espaço virtual de formação do seu curso?
6. O que mudou na sua vida depois que você iniciou o curso?
7. Qual a sua relação com os conhecimentos trabalhados nas disciplinas?
8. Como você percebe a sua interação com os outros sujeitos que também ocupam o mesmo espaço virtual de formação que você?
9. O que você acredita que muda na vida de uma pessoa que conclui um curso superior?
10. Quais são seus planos para depois que concluir o curso?
11. Você acredita que existe diferença entre o aprendizado de um curso a distância e o aprendizado de um curso presencial?
12. Para você é possível efetivar um diálogo mediado pelos recursos do Moodle (Fórum, mensagem, Wiki...)
13. Conte como foi o seu processo de adaptação com o curso, de apropriação dos recursos do Moodle, de transformação da linguagem oral para a linguagem escrita....

Apêndice -2 - Carta de apresentação à Coordenação do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Santa Maria

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Santa Maria, dia, mês e ano

Para: Coordenação do Curso de Pedagogia a Distância da UFSM

Assunto: Apresentação de aluna do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas para a realização de pesquisa: **RELAÇÕES SOCIAIS DE RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO: O SISTEMA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Venho por meio desta carta, apresentar a estudante Vanessa dos Santos Nogueira, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, com o intuito de desenvolver sua pesquisa de doutorado junto ao Curso de Pedagogia a Distância da UFSM.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Jovino Pizzi
Orientador

Vanessa dos Santos Nogueira
Pesquisadora

Apêndice - 3 - Convite para os sujeitos da pesquisa

Prezado (a) Estudante:

Você está sendo convidado (a) a participar de uma entrevista de forma totalmente voluntária;

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é importante que você compreenda as informações contidas nesta mensagem;

TÍTULO: Reconhecimento Intersubjetivo Virtual: O Sistema da Universidade Aberta do Brasil

PESQUISADORA: Vanessa dos Santos Nogueira

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Pelotas - Programa de Pós-Graduação em Educação

LOCAL DE COLETA DE DADOS: Ambiente Virtual do Curso de Pedagogia EaD

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

OBJETIVO DO ESTUDO: Investigar como vem se constituindo as relações intersubjetivas de reconhecimento em espaços virtuais, especificamente na modalidade de ensino a distância no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil.

PROCEDIMENTOS: Participar de uma entrevista realizada pela wiki do Moodle na disciplina de didática.

RISCOS: A presente pesquisa não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto você poderá sentir desconforto ao responder alguma questão.

BENEFÍCIOS: SIGILOS: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Se estiver ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto e desejar participar posso acessar o ambiente onde está o espaço da entrevista.

O local da entrevista ficará aberto por uma semana, onde podemos conversar, a partir das suas respostas as questões iniciais podem surgir outras perguntas.

Somente eu e você vamos ter acesso à entrevista, e se os dados forem utilizados nunca vai ter o seu nome.

Se tiver alguma dúvida escreva.

Att,

Vanessa dos Santos Nogueira