



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA: CAMINHOS E DESAFIOS NA
CIBERCULTURA

FERNANDO RODRIGUES DE CASTRO

ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Brasília – DF

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RC355f Rodrigues de Castro, Fernando
FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA: CAMINHOS E DESAFIOS NA
CIBERCULTURA / Fernando Rodrigues de Castro; orientador
Otília Maria A. N. A. Dantas. -- Brasília, 2022.
117 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2022.

1. Formação docente. 2. Educação a Distância. 3.
Emancipação. 4. Cibercultura. 5. Sociedade em Rede. I. A. N.
A. Dantas, Otília Maria, orient. II. Título.

FERNANDO RODRIGUES DE CASTRO

**FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA: CAMINHOS E DESAFIOS NA
CIBERCULTURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA; sob orientação da Profª Drª. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Brasília – DF

2022

FERNANDO RODRIGUES DE CASTRO

**FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA: CAMINHOS E DESAFIOS NA
CIBERCULTURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA; sob orientação da Prof^a Dr^a. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas.

Prof^a Dr^a. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (PPGE-FE/UnB) –
Presidente

Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto (PGEDU-FACED/UFBA) – Examinador

Prof. Dr. Lúcio França Teles (PPGE-FE/UnB) – Examinador

Prof^a Dr^a. Amaralina Miranda de Souza (PPGE-FE/UnB) – Suplente

Brasília-DF, 11 de março de 2022

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço aos meus pais, Maria Lucimar Rodrigues e Josias de Castro Filho (*in memoriam*), por me fazerem entender, desde muito pequeno, que a educação era a única saída para uma vida menos sofrida. O seu exemplo não foi pelo nível de estudo alcançado, já que ambos cursaram o nível fundamental incompleto, mas, sim, pela determinação de nunca olhar para trás e sempre seguir em frente, com a alegria de viver do meu pai e a visão sempre otimista da minha mãe, pautadas sempre pela retidão e pela dedicação a qualquer coisa que eu me interessasse. O velho Josias não poderá ler isto, mas você sim, mãe. Obrigado por tudo! Você me ensinou que não existem barreiras que não podem ser superadas, basta querer de verdade.

Agradeço aos meus lindos filho e filhas, Otto, Ceci e Aurora. Vocês são a razão do meu viver. Cada segundo vivido será em prol da felicidade de vocês. Obrigado por compreenderem meus momentos de ausência, seja pelo IFB, seja pela UnB, seja pela música. Vocês estão comigo em cada segundo.

Agradeço à minha companheira de batalha, Viviane Antunes Campos, por ser minha amada, minha inspiração, minha namorada, minha esposa, minha amiga, minha parceira de vida! Sua compreensão é o maior combustível para lutar diariamente pelos nossos. Obrigado por fazer o sol brilhar em nossos corações! Amo você, mais que *Board Game* e batatinha frita.

Agradeço à minha orientadora professora Otilia Dantas, pelo carinho e pela acolhida. A senhora inspira conhecimento e sabedoria! Sem a sua sensibilidade e a sua orientação, nada disso seria possível. Não é à toa que a senhora recebe tantas homenagens dos seus educandos. Pedagogia é amor, sala de aula é amor, educação é amor! Obrigado por nos guiar no vale das sombras do PPGE.

Por fim, agradeço ao meu trabalho, tanto ao IFB, pela oportunidade de estudar, trabalhar e construir uma nova realidade aos estudantes que ali passam diariamente, quanto à música, por ser minha primeira profissão e por manter minha cabeça sempre no lugar, mesmo que envolta ao caos. Obrigado!

“O fino enredamento dos humanos de todos os horizontes em um único e imenso tecido aberto e interativo gera uma situação absolutamente inédita e portadora de esperança [...]”.

Pierre Levy

RESUMO

Este estudo dissertativo problematiza as contradições existentes no uso da EaD e investiga caminhos para o desenvolvimento desta modalidade de ensino na formação docente a partir das seguintes **questões da pesquisa**: a modalidade de educação a distância é suficientemente capaz de promover uma formação emancipadora? Como e quais problemas têm sido percebidos entre as potencialidades e as distorções desta modalidade na realidade brasileira? O estudo tem como **objetivo** geral compreender os caminhos e desafios de uma formação docente a distância em curso de licenciatura, no âmbito da UAB. A **fundamentação teórica** analisa a educação a distância e a formação de professores nesta modalidade a partir da sociedade em rede de Manuel Castells (1999), constituída no âmbito da Cibercultura de Pierre Levy (1999) e inserida no processo de globalização estudado por Milton Santos (2009). Na procura por elementos que contextualizem uma formação emancipadora no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil, suas iniciativas de aprendizagem e uma proposta de socialização em rede nas práticas de professores atuantes neste sistema, foram percorridos **caminhos metodológicos** para o entendimento de como estas ações se relacionam e como estão conectadas à fundamentação teórica em estudo. Por meio de uma análise dialética da realidade, fundamentada em uma proposta de pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos de pesquisa, assim como foi analisado o projeto político pedagógico de curso, ambos constituintes do curso de licenciatura em Pedagogia a distância, da Universidade de Brasília, ofertado por este sistema. Os **resultados** apontam para os seguintes aspectos: mesmo envolta em contradições persistentes, a educação a distância se apresenta como uma modalidade de ensino viável para a formação de professores em torno de uma prática transformadora, que deve ser concebida para esta finalidade desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico de Curso, com suas intencionalidades efetivamente descritas, até a prática docente por meio da tecnologia como fundamento didático. O caminho para uma formação emancipadora perpassa justamente pela conexão entre o pensado e o concreto, de modo dialógico, valorizando o polo presencial como ponto de encontro, e contextualizado pela prática do uso da tecnologia como instrumento de tradução de um mundo ainda em exploração na educação.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação a Distância. Emancipação. Cibercultura. Sociedade em Rede.

ABSTRACT

This study questions the contradictions in the utilization of the distance education and also inquires ways to develop this learning method in the teachers training from the following questions: Is the distance education capable to foster an emancipatory formation?; and which issues have been noticed amidst the potencialities and distortions of this teaching method? In a broader view, this study has as a goal understanding the pathways and challenges of the teachers training through distance education during the graduation course having the Open University of Brazil, as its field of research. In its theoretical background, this study analyzes the distance education and the teachers training through this method from Manuel Castells' "network society", a society which was composed in the scope of Pierre Levy's cyberculture (1999) and was inserted into the globalization process examined by Milton Santos (2009). In the search of elements which contextualize an emancipatory formation in the scope of the Open University of Brazil system, learning initiatives, and network socialization proposition of the teachers in the analyzed field, this study took methodological directions towards the understanding of how these actions connect and how they are linked to the theoretical background of this study. By means of dialectical analysis of the reality, grounded on a qualitative research proposition, semi-structured interviews with the subjects were made, along with the analysis of the Course Political-Pedagogical Project, both of them fundamental to the graduation course of Pedagogy by distance education, at the Open University of Brazil. The results show the ensuing aspects: although covered by persistent contradictions, the distance education is an attainable learning method for the teachers training over a transformative practice. This transformative practice must be conceived for this intent, from the elaboration of the Course Political-Pedagogical Project, with its goals thoroughly described, until the teaching practice by means of technology as its educational foundation. The route towards an emancipatory formation goes exactly through the link between what is thought and what is done, in a dialogical manner, enriching the in loco point as a gathering spot contextualized by the usage of technology as a translation instrument of a world still in pursuing at the educational environment.

Key-words: Teacher's Training, Distance Education, Emancipation, Cyberculture, Network Society.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Palavras-chave do levantamento das pesquisas no BDTD	22
Quadro 1. Quadro de coerência da pesquisa	17
Quadro 2. Aderência ao termo de pesquisa “Sociedade em Rede e Educação”	23
Quadro 3. Aderência ao termo de pesquisa “Cibercultura e Educação a Distância”	24
Quadro 4. Aderência ao termo de pesquisa “Educação a Distância e Emancipação”	24
Quadro 5. Aderência ao termo de pesquisa “Formação Docente a Distância e Emancipação”	25

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CEAD – Centro de Educação a Distância

EaD – Educação a Distância

FE – Faculdade de Educação

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBEX – Programa Institucional de Bolsas de Extensão

PPPC – Projeto Político Pedagógico do Curso

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PES – Professor(a) do Ensino Superior

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

RESUMO	7
1. INTRODUÇÃO	13
1.1. MEMORIAL	13
1.2. A PESQUISA	16
2. ESTADO DO CONHECIMENTO	22
3. SOCIEDADE EM REDE, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	29
3.1. AS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE CONECTADA	29
3.2. O ACESSO À TECNOLOGIA E SUAS POTENCIALIDADES	34
3.3. ESPAÇOS DE TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE CONECTADA	39
3.4. AS BARREIRAS EXISTENTES NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO	41
3.5. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POSSIBILIDADE TRANSFORMADORA DA REALIDADE	48
4. A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA CIBERCULTURA	53
4.1. AS CONSEQUÊNCIAS DA GLOBALIZAÇÃO	53
4.2. CIBERCULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EAD	56
4.3. FORMAÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE EM REDE	60
4.4. UM OLHAR DIALÉTICO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA	66
5. METODOLOGIA DA PESQUISA	74
5.1. MÉTODO	75
5.2. METODOLOGIA	77
5.3. TÉCNICAS DE PESQUISA	79
5.3.1. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	80
5.3.2. ANÁLISE DOCUMENTAL	81
6. A REALIDADE ESTUDADA: ENTRE CAMINHOS E DESAFIOS	83
6.1. UNB/UAB E O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA PESQUISADA	83
6.2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE CURSO E SUA INTENCIONALIDADE TRANSFORMADORA	86
6.3. O RELATO DOS ATORES DO PROCESSO FORMATIVO E OS CAMINHOS PARA A PRÁTICA TRANSFORMADORA	92
6.3.1. INDÍCIOS DA APRENDIZAGEM EM REDE E SEUS ELEMENTOS TRANSFORMADORES	93
6.3.2. DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO E PAPEL DO PROFESSOR	98
6.3.3. A PRÁXIS TRANSFORMADORA E OS ELEMENTOS DE EMANCIPAÇÃO	103
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

8. REFERÊNCIAS	112
-----------------------	------------

9. APÊNDICE	119
--------------------	------------

1. INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado é o resultado de minha pesquisa de mestrado junto a Linha de Pesquisa Profissão docente, currículo e avaliação (PDCA) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE-FE/UnB).

Neste capítulo são abordados, inicialmente, recortes de minha história de vida acadêmico-profissional, tendo em vista uma aproximação com o nosso objeto de estudo. Em seguida, destaco o tema, o problema e os objetivos desta pesquisa. Por fim, no encerramento deste capítulo, exponho os demais capítulos e os objetos deste trabalho.

1.1. Memorial

Minha trajetória com a Educação a Distância teve início quando me tornei gestor de cursos do Centro de Educação a Distância da UnB, ainda em 2006. Tive a oportunidade de gerenciar ofertas de cursos de extensão nesta modalidade e de acompanhar todo o processo interno de aprovação destas ações da universidade. O contato com os professores coordenadores de diversas unidades acadêmicas permitiu que eu aprendesse como se dava o processo de transformação de iniciativas presenciais a distância naquela determinada situação. A partir desta experiência, ainda no final da minha graduação, procurei entender como se desenvolvia o papel da gestão pedagógica de cursos em EaD. Esta era a minha função e, por meio do exercício dela, pude perceber que, quando existem equipes que se responsabilizam por todo o processo administrativo pedagógico, desde a formatação do projeto político pedagógico em apoio aos coordenadores, até o treinamento de tutores e o desenvolvimento do processo avaliativo do projeto, os resultados tendem a ser mais satisfatórios em relação ao controle da evasão e à avaliação positiva dos estudantes.

Tal experiência se tornou mais aprofundada, ainda em 2008, quando fui promovido a gerente de pedagogia e pude acompanhar de perto todos os projetos realizados pelo centro. Agora estavam sob minha responsabilidade os cursos de extensão, os de especialização e os projetos de prestação de serviço. Por conta deste contato com situações tão diversificadas, minha monografia de graduação foi desenvolvida nesta linha e procurou analisar os efeitos da gestão pedagógica, realizada, até então, por pedagogos, na oferta de cursos a distância, comparando-a a

ofertas anteriores que não possuíam esta figura com os resultados de avaliação de impacto dos cursos desenvolvidos sob esta nova configuração.

Ao concluir a graduação, continuei como gerente de pedagogia e iniciei um curso presencial de Especialização em Gestão Universitária, também pela UnB, na Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia (FACE). Após cursar dois semestres, sendo aprovado em diversas disciplinas da Administração e da Psicologia, não pude continuar o curso por não conseguir conciliar o tempo entre trabalho e estudo para, assim, frequentar as aulas do período noturno no *campus* Darcy Ribeiro. Esta situação me levou a questionar cada vez mais as condições existentes para a formação continuada de profissionais e o papel transformador da EaD para este público. Minha própria experiência me levava a refletir que a educação presencial criava diversas barreiras ao profissional que precisava trabalhar e estudar. Fatores como trânsito, cansaço, nível de dedicação, dentre outros, apontavam para o que eu já defendia no CEAD. A EaD era o caminho para mudar esta situação.

Em 2010 ingressei em um curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da Faculdade de Educação pelo sistema Universidade Aberta do Brasil, sob a coordenação da professora Amaralina Miranda de Souza e executado por meio da plataforma *Moodle*. Foi a partir desta experiência formativa que compreendi a importância da EaD para a formação continuada de profissionais atuantes no mercado. O tema do trabalho de conclusão, sob orientação da professora Ruth Gonçalves Farias Lopes, se aproximou do desenvolvido na graduação, com foco na percepção dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido pela gestão pedagógica dos cursos, incluindo desde a equipe multidisciplinar até o professor coordenador do curso, e investigando como o trabalho destes profissionais impacta na percepção dos resultados observados nas avaliações de um curso em específico. No último semestre da especialização, o CEAD sofreu diversas mudanças internas, o que culminou no encerramento da gestão do professor Athail Rangel Pulino Filho, meu grande companheiro de mais de cinco anos de trabalho e que me ensinou muito sobre sistemas e plataformas de gestão da aprendizagem. Ao final do curso, após ser aprovado e receber o título de especialista, fui desligado do CEAD e pedi minha transferência para outra unidade gestora da UnB.

Cabe ressaltar que, durante este período de transição, fui aprovado e nomeado nos concursos de 2008 e de 2010 para a carreira do magistério público do Distrito Federal, no segmento Atividades. Não pude tomar posse por ser reprovado na

inspeção da perícia médica. Descobri que possuo fendas nas cordas vocais, uma condição incapacitante para o exercício do magistério em escolas públicas do DF, segundo a avaliação da junta médica. Após três cirurgias e uma ação judicial, perdida em segunda instância, decidi renunciar à carreira do magistério da educação básica e, enfim, seguir em frente na carreira acadêmica.

Ao ser lotado no Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da UnB, em 2013, sob a direção do professor Ricardo Wharendorff Caldas, ingressei em novas atividades no Núcleo de Estudos em Educação e Promoção da Saúde (NESPROM), em parceria com o coordenador do núcleo professor Elioenai Dornelles Alves. As atividades do núcleo estavam paralisadas e era necessário que tudo fosse criado do princípio, desde os expedientes básicos burocráticos aos projetos de extensão e de pesquisa a serem desenvolvidos. Feito o trabalho de reestruturação de expediente, pude me dedicar a auxiliar o professor Elioenai nas atividades acadêmicas do núcleo e, a partir desta experiência, pude entender como se desenvolviam as atividades de pesquisa no centro. Em paralelo a este processo, concluí o curso de inglês da UnB Idiomas, finalizei outra especialização, agora em Orientação Educacional, sentindo-me preparado para concorrer ao processo seletivo do mestrado em Educação em 2014.

Ao ser desligado da UnB como profissional, na extinção do quadro precarizado dos SICAPs, em 2014, decidi participar do processo seletivo do PPGE no final daquele ano, sendo aprovado sob a orientação da professora Maria Lídia Bueno Fernandes. Após desligamento ocorrido por conta de divergências em relação ao prazo de defesa e de problemas pessoais, fui aprovado novamente em 2019, sob orientação da professora Otília Dantas, sendo objeto desta atual conclusão.

Meu interesse pela EaD, além de possibilitar a construção de uma carreira profissional, levou-me a desenvolver consultorias de implementação de programas nesta modalidade em instituições privadas e a ser professor de cursinhos preparatórios para concursos. Por esta experiência, fui convidado a compor o quadro do Governo do Distrito Federal em 2015, então mestrando do PPGE, exercendo o cargo de Gerente de Qualificação a Distância da Secretaria de Estado do Trabalho e do Empreendedorismo.

Após concluir meu trabalho no GDF, em 2015, fui nomeado, ainda no final daquele ano, como assessor de políticas públicas na Câmara Legislativa do Distrito Federal, compondo o quadro de profissionais do Bloco Sustentabilidade, Trabalho, e

Solidariedade, ligado à liderança partidária representada por PDT, PV e REDE. Em 2017, fui nomeado para exercer o cargo de analista de programa no SESCOOP Nacional, com atuação até o ano de 2018, quando fui nomeado para o cargo de Pedagogo do Instituto Federal de Brasília (IFB), o qual exerço até os dias de hoje. Atualmente atuo como Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão do *campus* Samambaia do IFB.

Chego a esta defesa acreditando que a Educação a Distância pode contribuir para revolucionar o quadro educacional brasileiro, sendo necessário o aprofundamento na discussão sobre como esta modalidade pode obter resultados satisfatórios em relação à formação docente brasileira. Sigo defendendo que, **se a EaD é capaz de transformar vidas, que assim seja em todo o país, das políticas públicas aos sujeitos transformadores de sua realidade.**

1.2. A pesquisa

Diversos são os desafios que estão colocados para a formação de professores em uma sociedade cada vez mais conectada pela internet. Vivemos um movimento de intensificação e de instrumentalização do uso da tecnologia, em que o mercado opera o seu controle, impondo a rápida disseminação da tecnologia, inclusive nos ambientes educacionais. O uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) em educação se transforma em um negócio e uma forma de expandir iniciativas de formação, diminuindo custos e gerando expectativa de lucro a instituições que adotam a EaD como modalidade. A grande questão em tela é a tecnologia. O mundo globalizado está cada dia menos restrito, em um movimento de massificação de culturas e de modos e estilos de vida. As sociedades vão se fundindo em uma grande aldeia global em torno da tecnologia, em que os comportamentos são gradativamente influenciados pelos interesses do capital. É neste cenário que os programas de formação de professores a distância são construídos e, como fazem parte de um movimento que também é de mercado, são igualmente influenciados pelos interesses do poder econômico.

Frente a este panorama, educadores preocupados com o futuro de uma educação de fato transformadora devem compreender como o uso desta tecnologia poderá servir a outros interesses diferentes do mercado. Como a construção coletiva de conhecimentos e o relacionamento entre os sujeitos do processo educativo

favorecem uma nova concepção de formação docente a distância? Como formar um professor devidamente capaz de se apropriar da tecnologia e, a partir dela, construir as bases para a transformação de sua realidade profissional, pessoal e coletiva?

Desvendar estes cenários é um desafio permanente aos educadores deste século. As tecnologias da informação e da comunicação se apresentam como um conjunto de técnicas desenvolvidas pela humanidade na modernidade com potencial de ressignificação das relações humanas no âmbito da cibercultura, o que não seria diferente no campo da educação. Esta é uma realidade, não só pela lógica do mercado, mas também pelas condições vivenciadas ao longo do enfrentamento da pandemia de Covid-19, o que impôs às instituições públicas de ensino a necessidade do uso das tecnologias educacionais para evitar o total desmantelamento da oferta de educação pública no país. Investigamos este processo em movimento, observando como se desenvolvem estas relações por meio destas tecnologias e como podemos sugerir transformações deste cenário por meio da formação a distância de futuros educadores.

Assim, o estudo em tela procurou entender o compromisso da EaD de levar educação a regiões desprovidas desta possibilidade, uma educação que seja transformadora, emancipadora, responsável por construir as bases de novas relações entre professores e tecnologia. Que tipo de educação é essa que desbrava distâncias? O que seria uma visão educacional transformadora nesta sociedade em rede? Quais os potenciais dessa iniciativa na formação docente a distância? Buscamos o debate sobre as possibilidades de desenvolvimento da modalidade de educação a distância na transformação da realidade educacional brasileira, especialmente agora, em tempos de pandemia. Discutimos ainda os riscos do uso da tecnologia na precarização da formação docente, e, como consequência deste movimento, investigamos os elementos emancipadores que podem emergir pelo uso das TICs em iniciativas de formação de professores a distância.

Assumimos neste trabalho o compromisso de buscarmos **brechas** para a transformação da formação docente a distância. Neste sentido, indagamos: a modalidade de educação a distância é suficientemente capaz de promover uma formação emancipadora? Como e quais problemas têm sido percebidos entre as potencialidades e as distorções desta modalidade na realidade brasileira?

Para responder a estas questões, seguimos um caminho investigativo que procurou entender como os professores percebem a formação a distância no contexto da cibercultura e as soluções percebidas em meio à contradição entre limites e

críticas, face às potencialidades. Investigamos elementos na procura daqueles que embasam a afirmação de que existem novas possibilidades de transformação do cenário educacional brasileiro por meio do uso da tecnologia. No recorte do estudo, os sujeitos da pesquisa foram definidos entre os professores formadores que atuam no curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, via Universidade Aberta do Brasil.

As questões norteadoras do trabalho foram definidas com a pretensão de elucidar o problema de pesquisa para entender o formato de educação a distância praticado na UAB e sua iniciativa de aprendizagem em rede. Destarte, buscou-se compreender como atuam os professores envolvidos nesta modalidade de ensino, bem como se há uma relação de compreensão sobre o uso da EaD e o processo contraditório entre o desenvolvimento do uso da tecnologia em educação e a precarização da formação docente.

A partir dessas análises, consideramos como **objetivo geral** compreender o caráter emancipatório da formação de professores a distância em curso de licenciatura, no âmbito da UAB.

Seus **objetivos específicos** foram assim definidos:

- Contextualizar a educação a distância em uma perspectiva de sociedade em rede constituída na cibercultura, em meio a uma pandemia global.
- Analisar a formação docente a distância como processo e o papel dos professores formadores nesta modalidade de ensino.
- Desvelar os desafios do uso das TICs em iniciativas de formação de professores a distância, com vistas à transformação da realidade pela prática educativa.

O quadro 1 apresenta o “Quadro de Coerência da Pesquisa”, no qual estão descritas as relações estabelecidas entre o objeto de pesquisa e seus objetivos, a metodologia proposta e sua aplicação ajustada ao tema:

Quadro 1 – Quadro de coerência da pesquisa

Tema: Formação docente a distância: caminhos e desafios na cibercultura.

Questão central: a modalidade de educação a distância é suficientemente capaz de promover uma formação emancipadora, em meio à contradição entre as potencialidades e as distorções desta modalidade na realidade brasileira?		
Objetivo geral: compreender o caráter emancipatório da formação docente a distância em curso de licenciatura, no âmbito da UnB/UAB.		
Questões secundárias	Objetivos específicos	Metodologia
O formato de educação a distância ofertado pela UnB sugere uma iniciativa de aprendizagem em rede?	Contextualizar a educação a distância em uma perspectiva de sociedade em rede constituída na cibercultura, ofertada em um cenário de pandemia.	Pesquisa bibliográfica, análise documental (PPPC) e entrevistas semiestruturadas com Professores formadores.
Como se desenvolve a formação docente a distância e qual o papel dos professores envolvidos nesta modalidade de ensino?	Analisar a formação docente a distância e o papel dos professores envolvidos nesta modalidade de ensino.	Pesquisa documental (PPPC). Entrevistas semiestruturadas com Professores formadores.
Quais elementos emancipadores podem emergir pelo uso das TICs em iniciativas de formação de professores a distância?	Desvelar os desafios do uso das TICs em iniciativas de formação de professores a distância.	Entrevistas semiestruturadas com Professores formadores.

Fonte: do autor (2020).

Para fundamentar o estudo, realizamos um levantamento da teoria produzida na área relacionando a concepção de sociedade em rede de Manuel Castells (1999), percebida no contexto da Cibercultura de Levy (1999), ao processo de desenvolvimento de práticas transformadoras da sociedade nos programas de formação de professores a distância. Partimos da análise propositiva de Milton Santos (2009) sobre a possibilidade de construção de uma nova globalização, da construção de uma nova realidade, cujos sujeitos podem ser empoderados no domínio da tecnologia, rompendo, assim, as barreiras espaciais e culturais, até chegarmos ao panorama da formação docente a distância no Brasil. O uso das TICs na transformação da construção da profissão docente e a sua percepção ideológica no campo de disputas de poder são elementos que pretendem desvelar caminhos que contribuam para a apropriação de aspectos revolucionários por meio da EaD.

Assim sendo, a pesquisa se fundamentou em uma perspectiva materialista histórico-dialética, com base na análise de categorias dialéticas que envolvem o universo investigado, a saber:

- Alienação – O risco do consumo da tecnologia para manutenção do poder hegemônico.
- Contradição – A fragilidade em contraponto ao potencial da tecnologia. O risco da precarização em face ao potencial transformador.
- Emancipação – Propostas de utilização desta modalidade, tendo em vista a transformação da realidade social, em uma perspectiva de sociedade em rede.

Vale salientar que a investigação ocorreu em meio à pandemia de Covid-19, uma das mais graves da história, que obrigou a humanidade a se fechar em casa ao longo dos anos de 2020 e 2021, tendo a adaptação do presencial para o uso de tecnologias e da franca expansão do uso da EaD como saída para manutenção do ensino neste período de distanciamento social. A metodologia de pesquisa qualitativa foi empregada e os instrumentos adotados foram a entrevista semiestruturada, realizada com os sujeitos da pesquisa, assim como a análise documental, em uma perspectiva dialética, do projeto político pedagógico do curso, em sua última versão aprovada e já em execução. Ao total, foram entrevistados cinco professores que atuam diretamente no curso de formação desenvolvido pela Faculdade de Educação da UnB.

Os resultados mostram que os desafios ainda são muitos, porém indicam caminhos metodológicos que podem consolidar os passos em direção a uma educação a distância portadora de esperança e capaz de realizar transformações sociais.

A dissertação foi construída em 6 (seis) capítulos, sendo este, da Introdução, o capítulo inicial, no qual apresentamos o objeto de estudo, bem como a contextualização do pesquisador, que se faz necessária para facilitar a adesão do leitor ao mergulho no texto. No segundo capítulo, detenho-me ao Estado do Conhecimento sobre o tema e o objeto de estudo, tomando como referência a principal Base de Dados de Pesquisas (BDTD), *lócus* das produções científicas inéditas advindas das academias. A partir desse material, demonstrei o quanto e como o objeto de estudo aqui investigado se apresenta cientificamente e o quanto ainda há de se pesquisar para aprofundamento do tema.

Os capítulos 3 (três) e 4 (quatro) constituem a fundamentação teórica e os teóricos que fundamentam a pesquisa. Assim, tratamos da educação a distância e da formação de professores nesta modalidade a partir da sociedade em rede de Manuel Castells (1999), constituída no âmbito da Cibercultura de Pierre Levy (1999) e inserida no processo de globalização estudado por Milton Santos (2009).

No capítulo 5 (cinco), pude apresentar a metodologia da pesquisa no que concerne à abordagem/ao método de pesquisa, conforme anunciamos anteriormente, as técnicas utilizadas para geração de dados e o formato de análise destes dados, sem perder de vista o método do Materialismo Histórico e Dialético.

No capítulo 6 (seis), detive-me a descrever, analiticamente, a realidade estudada, desvelando os desafios do uso das TICs em iniciativas de formação de professores a distância para culminar na síntese do estudo (visão de totalidade) no intuito de responder ao objetivo geral: compreender o caráter emancipatório da formação docente a distância no curso de licenciatura no âmbito da UnB/UAB.

No capítulo das Considerações Finais, eu encerro o trabalho, não por esgotar toda a análise, mas para concluir um ciclo de estudos que me permita dar continuidade, em breve, e com mais profundidade, ao objeto de estudo aqui discorrido. No dizer de Marx, trata-se do Concreto pensado a partir do olhar do pesquisador situado em um tempo/espaço com as condições materiais que possui. Por isto o sentido de encerramento devido às condições materiais que ora possuo. Certamente, mais adiante, desejo mergulhar com mais profundidade no tema, esperando me encontrar em outro tempo/espaço que possa me permitir desvelar, com mais propriedade, a totalidade, ou seja, o concreto pensado.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO

Como forma de apresentar uma síntese, em diálogo, das produções científicas acerca do tema desenvolvido neste trabalho, a etapa de Estado do Conhecimento permitirá ao leitor o entendimento sobre a relação deste trabalho com o que já foi produzido na academia brasileira. No estabelecimento desta construção, são organizadas delimitações que objetivam orientar a leitura do trabalho, determinando sua localização no campo de pesquisa. Essas definições são resultado de um esforço de elaboração teórico e metodológico no sentido de localizar os pontos principais da discussão aqui apresentada relacionados com a produção acadêmica desenvolvida até então.

Como delimitação primária da pesquisa, o caráter metodológico desta etapa segue investigação aplicada pelo portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (www.bdt.d.ibict.br), levando em consideração a relevância das pesquisas relacionadas ao tema em questão. O sistema de busca foi utilizado incluindo termos ligados às palavras-chave da pesquisa, demonstrados a seguir, de modo a delimitar o campo de conhecimento pela Educação e medir a relação direta entre os principais assuntos e suas conexões. O caráter de inventário e de descrição da produção acadêmica servirá como base para a continuidade da pesquisa, traçando a contribuição do estudo para o desenvolvimento do tema. Seguindo Mazzotti (2002, p. 31), a junção do nível de teorização, construído pelo conhecimento acumulado do pesquisador, é materializada a partir da “[...] capacidade do pesquisador para avaliar a adequação das teorizações disponíveis aos fenômenos por ele observado”. Estas aproximações se fazem fundamentais para percorrer o caminho do fazer em ciência.

Foram, assim, estabelecidas quatro relações entre os termos da pesquisa que pudessem traçar o caminho de continuidade do estudo, tendo em vista que não encontramos pesquisas que fizessem exatamente as mesmas conexões propostas no nosso trabalho. Foi escolhido um recorte temporal entre os anos de 2005 e 2020 justamente pelo advento da implementação da UAB na UnB, que ocorreu por volta de 2006 e 2007, até os dias de hoje, já em pandemia. Estas relações e suas ocorrências, de modo geral, foram reunidas na Tabela 1.

Tabela 1 – Palavras-chave do levantamento das pesquisas no BDTD

Termos de pesquisa	Quantidade e tipos
Sociedade em Rede e Educação	23 dissertações 8 teses
Cibercultura e Educação a Distância	6 dissertações 3 teses
Educação a Distância e Emancipação	11 dissertações 4 teses
Formação Docente a Distância e Emancipação	5 dissertações 2 teses
Total	45 dissertações 17 teses

Fonte: do autor a partir da pesquisa de estado de conhecimento – 2020.

A próxima etapa foi constituída de uma leitura sobre os resumos destas ocorrências de modo geral, a fim de encontrarmos as aderências substanciais ao tema da nossa pesquisa, ainda na construção do inventário básico de pesquisa, sugerido por Ferreira (2002). O recorte do campo Educação foi a base deste cotejamento, seguindo as especificidades dos termos em relação à abordagem adotada na nossa pesquisa. Em algumas situações, é comum observar relações diferentes e, por isso, o aspecto de inventário é tão importante para situar o que foi encontrado no caminhar da pesquisa.

Como ponto de partida, foi utilizada a ideia de “Sociedade em Rede e Educação”. Considerando que o primeiro termo é bastante comum nas pesquisas sociais, em Direito e Comunicação e em Ciência da Informação, o estabelecimento desta relação sugere o olhar da pesquisa para estabelecer as ligações entre esta realidade interconectada e a educação como um todo, perpassando pelos conceitos de globalização, tecnologia, e pelo domínio da técnica na sociedade da era da informação.

Após a separação das ocorrências, seguindo o recorte do campo Educação, encontramos uma quantidade considerável de pesquisas que estabelecem uma relação instrumental do uso da tecnologia, vista como algo próprio da Sociedade em Rede. Superando esta visão, encontramos os trabalhos descritos no quadro 2, que estabelecem a análise da Sociedade em Rede como uma possibilidade de transformação dos processos educacionais.

Quadro 2. Aderência ao termo de pesquisa “Sociedade em Rede e Educação”

Autores	Tema	Metodologia ¹
Silveira (2011) (Dissertação) UFRGS	Virtualização do conhecimento na formação de professores: estudos na educação a distância.	Netnografia.
Luzzi (2007) (Tese) USP	O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao <i>continuum</i> educativo.	Estudo teórico- crítico, descritivo, analítico, reflexivo e hermenêutico.
Koltermann (2016) (Dissertação) UFSM	Nossa Santa Maria: programa de educação para a participação (WEB) cidadã impulsionado pelas tecnologias educacionais em rede.	Pesquisa crítica, exploratória e qualitativa e análise documental.
Carrer (2018) (Dissertação) UNESC	Formação humana e movimentos sociais na cultura digital.	Estudo de caso, pesquisa qualitativa, análise bibliográfica e grupo focal.

Fonte: do autor a partir da pesquisa de estado de conhecimento – 2020.

Na sequência, foi investigada a relação entre **Cibercultura e Educação a Distância**, em uma leitura sobre EaD como técnica desta realidade multiconectada, que sofre as mesmas influências de comportamento quando do seu uso e no seu processo cultural de inserção como instrumento. Esta modalidade de ensino, por meio de computadores e da internet, é compreendida como a protagonista do uso intenso das TICs no desenvolvimento do mercado educacional, do campo profissional e das novas possibilidades de ampliação dos sistemas educacionais, sejam públicos ou privados, mesmo que com todas as suas contradições percebidas e debatidas.

As ocorrências verificadas apontam para uma aderência do termo **Cibercultura** aos processos de mediação da aprendizagem por meio da internet. Este movimento acaba por explicitar uma quantidade considerável de pesquisas que se debruçam sobre aspectos específicos de processos de aprendizagem de áreas como Matemática, Física e Artes, demonstrando o chamado ciberespaço como um local de uso de técnicas inovadoras para áreas específicas do conhecimento. Termos como interfaces, sistemas, modelos, processos, protótipos e esquemas são muito comuns em relação a esta aproximação entre Educação a distância e Cibercultura. Com base em nosso estudo, também em uma tentativa de ir além dos aspectos instrumentais da tecnologia, encontramos alguns trabalhos que se debruçam em investigar esta relação

¹ Segundo o que anunciam os autores em suas produções.

como algo portador de uma esperança, em termos de transformação da técnica em si (quadro 3).

Quadro 3. Aderência ao termo de pesquisa “Cibercultura e Educação a Distância”

Autores	Tema	Metodologia
Pacheco (2017) (<i>Dissertação</i>) UNIFES	Educação a Distância (EaD) e Cibercultura: para além da reprodução na educação.	Pesquisa bibliográfica exploratória e revisão crítica de literatura.
Araújo (2015) (<i>Tese</i>) UnB	Advento da emancipação humana pelo estatuto das redes ciberculturais de aprendizagem colaborativa.	Materialismo Histórico-Dialético e Estudo de caso.
Silva (2017) (<i>Dissertação</i>) UFPB	Formação de professores no ciberespaço: a gestão dos cursos de licenciatura, modalidade a distância, no Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).	Pesquisa de campo, exploratória, e análise qualitativa de dados coletados por entrevistas semiestruturadas.

Fonte: do autor a partir da pesquisa de estado de conhecimento – 2020.

Como terceiro ponto, buscamos compreender as ocorrências sobre a relação entre **Educação a Distância e Emancipação**, e se as pesquisas conseguiram desvelar esta possibilidade. Investigamos se havia aproximação deste caminho em relação ao processo de desenvolvimento por esta modalidade, tanto no uso da técnica quanto na possibilidade de rompimento de barreiras e de diminuição de distâncias, ou, ainda, na aproximação do previsto por Castells (2003) e Levy (1999), em relação ao uso da tecnologia como técnica transformadora. Procuramos identificar se a EaD é percebida como um caminho de conexões humanas no campo da educação, de troca de experiências e de fortalecimento do discurso coletivo, sem necessariamente estar constituído de intermediários-mediadores que não sejam os próprios professores, imbuídos aí de um devir político transformador. Chegamos aos trabalhos (Quadro 4) constituídos dessas características.

Quadro 4. Aderência ao termo de pesquisa “Educação a Distância e Emancipação”

Autores	Tema	Metodologia
Costa (2018) (<i>Dissertação</i>) PUC/GO	Formação de Professores na Educação a Distância: um estudo sobre a Modalidade.	Pesquisa empírica qualitativa, revisão bibliográfica e análise documental.
Carvalho (2015) (<i>Tese</i>) USP	Educação cidadã a distância: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire.	Pesquisa crítica, revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas.
Anaya (2013)	Currículo, educação a distância e cultura do	Pesquisa qualitativa e

(Tese) PUC/SP	estudo autônomo em curso de Pedagogia: limites e possibilidades.	entrevistas reflexivas.
Santos (2009) (Dissertação) UERJ	Implicações de um curso a distância à formação humana de professores: um estudo sobre egressos da graduação em Pedagogia da UERJ.	Materialismo Histórico-Dialético, entrevistas semiestruturadas e análise qualitativa.
Silva (2010) (Dissertação) UFRN	Encurtando distâncias: uma experiência de formação de professores.	Pesquisa qualitativa, <i>in loco</i> , documental, e revisão bibliográfica.
Nazário (2015) (Dissertação) UFSCar	Conhecimentos docentes para educação <i>on-line</i> : contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar.	Pesquisa qualitativa, questionários e análise bibliográfica.
Santos (2019) (Dissertação) UFSM	A [trans]formação dos funcionários da educação básica em educadores e cogestores escolares.	Pesquisa investigativa e interpretativa de abordagem qualitativa.

Fonte: do autor a partir da pesquisa de estado de conhecimento – 2020.

Por último, estabelecemos a relação **Formação Docente a Distância e Emancipação**, no sentido de evidenciarmos as pesquisas atribuídas a este assunto. Analisamos se a formação docente nesta modalidade é capaz de transmitir esta percepção transformadora da realidade por meio da tecnologia, sempre com o objetivo de investigar as brechas a partir do uso da técnica. No estudo, encontramos referências sobre docentes que interagem em grupos, grupos colaborativos, organizados em atividades pautadas pela perspectiva sociointeracionista na sua gênese, que atuam ou pretendem atuar em lugares diversos (sob diferentes prismas da educação), já integrados a um sistema globalizado e que sofrem influência da cibercultura, sendo integrantes de uma lógica em rede, mesmo que ainda desarticulada.

Apesar de ter uma aderência bastante similar aos termos pesquisados no terceiro ponto, com resultados repetidos após a busca, chegamos aos trabalhos relacionados no quadro 5.

Quadro 5. Aderência ao termo de pesquisa “Formação Docente a Distância e Emancipação”

Autores	Tema	Metodologia
Uglar (2014) (Tese) USP	Formação inicial de professores: um estudo das disciplinas filosóficas do curso de licenciatura em geografia do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – <i>campus</i> São Paulo.	Abordagem qualitativa e análise de questionários.
Rubio (2011) (Tese) UNESP	Uma modalidade de ensino na educação: educação a distância.	Pesquisa qualitativa e estudo de caso.

Fonte: do autor a partir da pesquisa de estado de conhecimento – 2020.

Identificamos elementos que contribuem para o desenvolvimento do assunto pela comunidade acadêmica. Assim, partimos de um arcabouço teórico que incide em uma relação direta entre estes pontos analisados. O percurso adotado pelos autores aqui descritos contribui para este caminho, pois, em suas realidades, os temas são abordados com bastante aderência ao tema central desta pesquisa.

A partir destas ocorrências, foram investigadas as conexões em relação ao tema da pesquisa, buscando uma aproximação mais ampla do objeto de pesquisa e percorrendo o caminho, desde o panorama mais geral, de aspectos relacionados à Sociedade em Rede e à Cibercultura, em direção à educação a distância e à formação docente em uma proposta emancipadora. Cabe salientar que nem sempre essas ocorrências observam a complexidade do tema, sendo, por vezes, tratadas de modo isolado ou em combinações de dois ou mais temas. A definição de leitura dos dados determinou o crivo por área de conhecimento, declarado em cada aba descritiva do portal em questão, quando da análise dos trabalhos publicados. Como os assuntos mais amplos abordam outras áreas de conhecimento, a determinação pelo campo da Educação foi o fio condutor da análise mais direcionada, na investigação sobre as ocorrências relacionadas ao objeto de pesquisa.

Investigamos e analisamos a educação a distância e a formação docente, sob os olhares de Sommer (2010), Moore e Kearsley (2008), Pretto e Silveira (2008), Pretto e Bonilla (2015), Freitas (2012), Tardiff (2002), Veiga (2010), Silva (2014 e 2018) e Valente e Bustamante (2009), inseridos no âmbito desta Sociedade em Rede, com suas múltiplas determinações e seu processo histórico para uma compreensão desta formação em uma perspectiva transformadora da realidade. Tal transformação é entendida como uma possibilidade de emancipação do sujeito professor pelos conceitos de formação crítica e transformadora por meio da educação, defendidos em Freire (1996), Adorno (1995) e Mészáros (2004 e 2005), presente nesta modalidade de ensino e no contexto da aplicação desta técnica. A investigação se debruça sobre as possibilidades de **brechas** na nossa realidade educacional brasileira, buscando elementos que caracterizem a possibilidade de transformação da realidade por meio da tecnologia.

A proposta de pesquisa tenta justamente compreender se estas relações estão presentes, tendo em vista que os processos sociais na era da informação sugerem que a apropriação, *a priori*, das técnicas não é necessariamente para instrumentalizar

professores formados em educação a distância a transformarem suas realidades a partir disso. O domínio por si mesmo não sugere isso, mas, sim, compreender o que fazer a partir disso, apontando caminhos a serem adotados para o alcance deste objetivo de estudo.

Como a análise é organizada em uma série de elementos combinados, pois a realidade se apresenta como um todo articulado e combinado, não há como exercer uma leitura sem que as combinações sejam previamente estabelecidas. De um lado, temos critérios amplamente debatidos à luz da educação, como o caso da categoria Emancipação. De outro, temos a relação desta com aspectos da globalização percebidos em uma Sociedade em Rede, constituída das características da cibercultura que sugerem uma nova leitura acerca dos indivíduos que interagem sob tais circunstâncias. Essa aproximação incide na possibilidade de que essas relações tendem a indicar caminhos de estudo.

Como conceito amplo, aspectos relacionados à Globalização são debatidos à luz de sua influência sobre o processo educacional de formação docente, diretamente ligada ao desenvolvimento amplo da técnica na era da informação. Por sua vez, o termo se materializa com certa robustez no advento da educação a distância como aparato que atende aos desejos do mercado e a uma crescente necessidade de formação de mão de obra qualificada na velocidade em que o próprio mercado se desenvolve.

Sob este olhar que se fundamenta em Santos (2009), Straforini (2004) e Moore e Kearsley (2008), chegamos a uma relação direta a ser investigada no contraste ao apresentado por Castells (1999 e 2003) e sua análise da Sociedade em Rede. Esta rede engendrada em um mundo complexo e dotada de várias relações e conexões, cuja era da informação é a base para as relações estabelecidas, também se contextualiza em uma nova ordem comportamental e cultural, a Cibercultura (Levy, 1999).

A seguir, os capítulos da pesquisa perfazem este caminhar analisando a complexidade dessas relações à luz dos conceitos centrais.

3. SOCIEDADE EM REDE, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Este capítulo visa contextualizar, do ponto de vista teórico, a educação a distância em uma perspectiva de sociedade em rede estabelecida na cibercultura. Sendo assim, constitui-se da fundamentação teórica que embasa a pesquisa ora materializada neste projeto para qualificação.

3.1. As transformações da sociedade conectada

As transformações experimentadas pela sociedade na transição entre os séculos XX e XXI, especialmente no tocante à velocidade das mudanças tecnológicas, traduzem comportamentos que imprimem novas perspectivas de análise das relações sociais entre os sujeitos. Prioritariamente, no tocante ao uso das tecnologias da informação e da comunicação, estes sujeitos assumem uma nova postura perante as possibilidades de interação social e de construção das relações entre estes e os meios de produção. Neste contexto, cabe salientar que essas interações ocorrem, principalmente, por meio da internet, não necessariamente na substituição de outras formas de interação por esta, mas na gradativa ampliação desta forma de conexão entre sujeitos que são essencialmente sociais. Acreditamos estar diante de possibilidades de interações entre indivíduos de diferentes contextos sociais em uma perspectiva de superação dos limites impostos pela padronização do mercado globalizado.

Para fins de entendimento deste movimento, adotamos uma abordagem fundamentada na perspectiva de sociedade conectada, a Era da Informação. Destacamos esta condição quando percebemos o movimento de sujeitos que interagem por meio de tecnologias avançadas e, por meio delas, traduzem seu fazer social. Antes de qualquer outra análise, consideramos este movimento como um ato social e por este caminho se organiza a nossa discussão. As tecnologias da informação e da comunicação são constructos humanos que tanto modificam as relações sociais quanto são adaptadas às necessidades dos sujeitos que as utilizam. Discorreremos sobre um processo que é próprio da humanidade. As tecnologias foram criadas pelo homem, são expressões de suas necessidades de domínio da natureza para a realização de sua materialidade, bem como produtos de uma sociedade e de uma cultura. Desta forma, entende-se que o uso da internet, como domínio tecnológico, é uma realidade em movimento constante, dinâmica e ativa, que se configura em um espaço que permite a

conexão de sujeitos, em uma rede de estruturas entrelaçadas, como contextualizam Pretto e Silveira (2008).

A este movimento atribuímos particularidades próprias relacionadas ao envolvimento do sujeito social no uso das TICs. No caminhar histórico cultural da humanidade, as técnicas empregadas para domínio da natureza são entendidas como sistemas, nunca empregados de maneira isolada, mas sempre relacionados ao conjunto de instrumentos ou de concepções de uso desses instrumentos no sistema produtivo, condição esta que permitiu o desenvolvimento de diversos setores da sociedade, como a própria tecnologia.

As técnicas são produzidas dentro de perspectivas culturais e uma determinada sociedade acaba por ser por elas condicionada. O emprego desses sistemas de técnicas é justificado quando é próprio da humanidade ao seu tempo. Milton Santos (2009) apresenta este conceito como “famílias de técnicas” que, nunca, na história, apareceram isoladas, mas como “grupos de técnicas” ou “verdadeiros sistemas”. Para o autor, em nossa época, “[...] o que é representativo do sistema de técnicas atual é a chegada da técnica da informação, por meio da cibernética, da informática, da eletrônica” (SANTOS, p. 25). Levy (1999) observa esse conjunto de técnicas como algo sociocultural e aprofunda essa discussão em uma perspectiva de condicionamento e não determinismo de uma sociedade, considerando o surgimento de uma complexa e dinâmica Cibercultura na Era da Informação.

Neste conjunto de técnicas modernas, em que estão situadas as TICs, é que justificamos historicamente esta Era da Informação. Uma determinada sociedade é condicionada pelo uso das técnicas de seu tempo, o que permite o surgimento de movimentos que sugerem uma evolução, sem necessariamente afirmar que ela ocorrerá. Levy (1999) defende que o uso de tais técnicas de fato condiciona a sociedade e contrapõe esta visão a um provável determinismo. Uma técnica específica ou o conjunto delas não é determinante de uma sociedade por conta da complexidade de relações existentes. Cada técnica, ao seu tempo, sofrerá influências do movimento social do qual faz parte. Esse fator condicionante é constituído de diversas etapas que podem, ou não, caracterizar determinada realidade.

Não podemos, por exemplo, afirmar que o uso da tecnologia determinará efetivamente os caminhos da educação, porque este movimento é bastante complexo. Porém, acreditamos que o uso das TICs em educação condiciona um determinado

cenário que pode possibilitar o domínio desta tecnologia e seu consequente uso pela sociedade, transformando suas relações para caminhos ainda não percorridos.

É justamente no contexto dessas técnicas modernas, no uso da tecnologia, que reside o perigo do panorama social globalizado. Essas bases técnicas também são manifestações do capital, resultados de um processo de globalização que se apresenta de maneira acelerada e, por sua consequência, influenciam profundamente as sociedades nas quais penetram.

Segundo a visão apresentada por Santos (2009), este movimento globalizante se apresenta aparentemente bastante sedutor. Em um primeiro momento, chamado pelo autor de “globalização como fábula” (2009, p. 18), somos levados a crer que esse processo globalizado é benéfico para todos, e que, dentre diversos outros fatores, essa realidade encurta distâncias e permite o livre consumo. Por outro lado, tal sensação é contraditoriamente oposta ao que percebemos nas sociedades modernas, nas quais as distâncias sociais ainda persistem.

A influência ao consumo implica uma falsa sensação de que podemos ter livre acesso à tecnologia, o que, de fato, não ocorre. Santos (2009) qualifica esse processo como uma globalização perversa. A perversidade do processo impõe graves distorções entre aqueles que podem consumir e aqueles que vivem às margens da sociedade. Portanto, não podemos afirmar que o uso das técnicas determina o que acontecerá com a sociedade. Porém, podemos afirmar que o uso delas condiciona as possibilidades disponíveis para a construção de bases sólidas de uma nova perspectiva neste mundo conectado pela tecnologia.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Santos (2009) apresenta que, mesmo envoltos neste processo perverso, nunca antes na história da humanidade estivemos tão próximos de uma situação concretamente favorável a mudanças. O lugar onde as interações humanas ocorrem está sofrendo transformações cada vez mais profundas. As aglomerações humanas em cidades estão sugerindo um movimento desafiador na caracterização dessas interações sociais. A tecnologia desempenha um fator fundamental nesta realidade. Se, de um lado, o uso de uma determinada técnica por uma parcela da sociedade é fator condicionante para o surgimento da perversidade, já que exclui a parcela que não domina ou que não consegue consumir na velocidade em que as mudanças ocorrem, por outro também sugere a possibilidade de contato entre sujeitos de realidades antes completamente distantes. O uso das TICs está transformando o modo como o ser humano se comunica e, por sua vez, como utiliza

essas ferramentas na construção de sua realidade na cibercultura. Defendemos que o uso da tecnologia poderá, gradativamente, permitir que transformações ocorram nesta realidade.

A partir do momento em que o uso da tecnologia é disseminado na sociedade de consumo, as brechas surgem como janelas de possibilidades do uso dessa tecnologia para outros fins. Essa proposta supera a relação de mercado e vai além quando se apresenta como movimento pelo qual pessoas operam suas relações e transformam seu uso. As redes de comunicação são formadas com base na troca de experiências e no uso efetivo das TICs para a realização de atividades, para o exercício do trabalho e também nos processos educacionais de uma determinada realidade social. Assistimos a uma completa transformação dessas relações sociais por meio da tecnologia. Essas redes se movimentam como estruturas dinâmicas, que, segundo Pretto e Silveira (2008, p. 76), convergem aos campos sociais, tecnológicos e acadêmicos, tornando-se a “fundamentação da concepção de conhecimento na contemporaneidade”, em que a troca de informações por meio das TICs ocupa um papel fundamental nos processos produtivos da sociedade e na produção de conhecimento no mundo conectado pela rede.

Por trás deste princípio de entrelaçamento, sugerido pela rede, há uma perspectiva ainda mais profunda, quando se entende que sujeitos são sociais no ato da troca de informações, na interação e no fazer coletivo, sendo que, por esse movimento, já poderíamos considerar a internet uma fenomenal possibilidade de transformação das relações sociais e de empoderamento do sujeito conectado. Ainda sobre esta percepção, Pretto e Silveira (2008, p. 77) destacam:

Entender os princípios que caracterizam a estrutura de rede fortalece uma perspectiva de análise da realidade, na qual os sujeitos ocupam um espaço significativo de poder, exercendo a sua capacidade de alterar essa realidade, a partir das condições constituídas historicamente.

Este “espaço de poder” é percebido como uma possibilidade de estabelecimento das relações transformadoras entre indivíduos por meio de sua interação através da conexão em rede, considerando que o domínio das técnicas modernas de comunicação permite que sujeitos se apropriem de uma perspectiva de conectividade e de troca de ideias transformadoras. Mesmo sendo submissa a um sistema político desigual, o contato entre sujeitos de uma realidade concreta, material, permite as possibilidades aqui levantadas quando se apresentam como oportunidades de troca de informações da experiência individual à coletiva.

A autonomia aqui discutida, como resultado, seria a emancipação do sujeito ao se tornar consciente de sua atuação no contexto do qual faz parte e, a partir deste, ser capaz de, no ato social emancipado e consciente de seu papel na sociedade, expressar seus ideais e suas concepções de mundo. Se o espaço de poder é percebido como o local cuja emancipação pode ocorrer, será a partir dele que o empoderamento do sujeito ocorrerá no que diz respeito ao domínio das técnicas da informação (SANTOS, 2009), hoje ampliadas pelo uso da internet.

O mundo moderno globalizado é entendido como “[...] um todo sistêmico desigual e combinado [...]” (STRAFORINI, 2004, p. 30). Esta leitura de mundo apresentada pelo autor situa o aprofundamento de nossa discussão quando entende um sistema complexo em que se operam as relações humanas. O todo sistêmico é a tradução do uso das diversas técnicas, incluindo a técnica da informação, constituinte de um sistema complexo que opera tanto sua verticalidade quanto sua horizontalidade de relações de produção e de relacionamentos sociais. Ainda segundo Straforini (2004, p. 30):

Pela primeira vez na história da humanidade temos os fenômenos sociais, políticos e econômicos unificados planetariamente graças aos imperativos técnicos, científicos e informacionais, que são as características do período atual.

A existência em um determinado espaço, histórico e geográfico, é condição para o uso das técnicas desenvolvidas pela humanidade no domínio do planeta e na satisfação de suas necessidades. Straforini (2004, p. 31) sustenta que a caracterização da globalização como um todo sistêmico vem das “[...] possibilidades dadas pelas técnicas [...]” e o que a torna desigual e combinada “[...] é o uso político das técnicas” (*Idem*). A política e o que se faz a partir dela acabam por se tornar as justificativas ideológicas do uso das técnicas, assim como sua combinação inseparável se torna o caminho para desvendar os mecanismos da globalização.

O efeito globalizador é impulsionado pela força política e pelo uso dessas técnicas, o que resulta na manutenção do poder hegemônico estabelecido pelo poder econômico do capital. As ações de consumo e de padronização do mercado global são resultantes desse movimento. Porém, é nesse caminho que a humanidade se encontra diante do uso de uma técnica que supera tais condições dominantes. Santos (2009)

caracteriza este processo de globalização como sendo técnico, científico e informacional proporcionado pelas condições de leitura do todo sistêmico.

Ao percebermos a sociedade conectada por meio da tecnologia, observamos um espaço relativamente novo a ser ocupado pelos indivíduos. O mercado está na internet e, por consequência, acaba por ditar comportamentos e tendências relacionados ao consumo e à lógica da acumulação, do capitalismo. Porém, esta estrutura não apenas corrobora esta lógica, mas, em paralelo, permite que, mesmo estando submissa a esta situação, encontre-se obrigada a ampliar as conexões entre sujeitos para que consiga alcançar os resultados esperados. O acesso às TICs é condição para expansão do mercado de tecnologia e será a partir desse caminho que buscaremos encontrar brechas de transformação da realidade educacional.

3.2. O acesso à tecnologia e suas potencialidades

As técnicas às quais nos referimos são conjuntos de instrumentos que o homem utiliza para transformar sua realidade. A este conjunto de técnicas historicamente acumuladas, que não se superam na evolução histórica da sociedade, conjugamos um novo olhar sobre o mundo moderno, em que, segundo Santos (2009, p. 25), “[...] é a primeira vez que tal conjunto de técnicas envolve o planeta como um todo e faz sentir, instantaneamente, sua presença”. Mesmo que de maneira instrumental e mercadológica, o acesso à internet se amplia de maneira extraordinária, alcançando diversas estruturas sociais.

Ao ampliar as possibilidades de acesso atendendo à lógica do mercado, cada vez mais indivíduos conectam-se à rede. O lucro virá da interação de usuários e da troca de informações pela rede. Os constantes processos de barateamento da tecnologia empregada em aparelhos que permitem essa conexão são resultados disso. A propósito, as redes sociais e os grandes provedores de contas de *e-mail* e de serviços gratuitos são exemplos consideráveis desta nova realidade. Dispositivos como *notebooks*, *smartphones* e *tablets* são objetos de desejo nos mercados mundiais, não sendo diferente no Brasil. Consumir esses produtos é quase uma ordem geral no atual mercado da tecnologia, seja em qualquer faixa de preço e em qualquer público consumidor. É também nessa situação que encontramos subsídio para a ampliação desta análise propositiva.

A ampliação do acesso à tecnologia, o universo de consumo de tecnologia e o advento da internet são elementos objetivos de uma nova etapa na avaliação das relações sociais na Era da Informação, na cibercultura. No mesmo sentido em que se

amplia o acesso por motivações mercadológicas, é dada à sociedade uma arma substancialmente poderosa e, por este processo, entende-se que este caminho se configura em uma realidade altamente potencial aos movimentos sociais transformadores da realidade. Mesmo sendo regulada por poderes hegemônicos de grandes marcas e de grandes corporações, a internet opera como um novo espaço social, como uma rede entrelaçada de conexões, que colocam em contato sujeitos de diferentes realidades, anseios e expectativas, assim como na concepção de “rede” discutida por Pretto e Silveira (2008), em uma analogia ao objeto utilizado para descanso, comum nas regiões norte e nordeste do Brasil, onde sujeitos são capazes de se “deitarem” nesta convergência de saberes e experiências socializadas. Configura-se em uma nova realidade em que sujeitos operam suas relações sociais de maneira multiconectada, superando os limites de nações, cidades ou de muros, especialmente das escolas. Essa ideia acaba de ser materializada, no início da segunda década do século XXI, por ocasião do surto pandêmico em proporções mundiais da Covid-19, em que todos foram obrigados a consumir tecnologia para suprir suas necessidades sociais, econômicas e educativas.

Entretanto, para serem superados esses limites, a humanidade necessita compreender o conceito de espaço em seu contexto social, como a escola, cujo limite pode ser superado quando compreendido como *lócus* onde se desenvolvem relações humanas. Para Santos (2009, p. 112), o mundo é visto como um conjunto de essências e possibilidades, em que “é o espaço, isto é, os lugares, que realizam e revelam o mundo, tornando-o historicizado e geografizado, isto é, empiricizado”. A leitura deste mundo só é possível quando entendido o conceito de espaço, que pode ser compreendido, traduzido, sentido e transformado pelas mãos dos homens. A esses espaços, uma infinidade de possibilidades pode ser atribuída à sua contextualização, como apresenta Santos (2009, p. 131) quando se refere à superação das condições desiguais impressas pelo movimento globalizador excludente afirmando que, “[...] quanto mais diferentes são os que convivem em um espaço limitado, mais ideias do mundo aí estarão para ser levantadas, cotejadas e, desse modo, tanto mais rico será o debate silencioso ou ruidoso que entre as pessoas se estabelece”.

A escola é claramente um espaço poderoso para este levantamento de ideias. Conforme Santos (2009), a cidade se apresenta como lugar privilegiado, como aglomerado humano e constituído de uma organização coletiva social. Nesta visão,

vamos além quando defendemos a escola, um espaço político social da cidade, como macroespaço de transformação e evolução do debate de leituras de mundo dentro do espaço urbano. Não excluimos as diversas possibilidades encontradas nas iniciativas de escolas localizadas fora das cidades, como as escolas do campo, que também são percebidas nesta revolução da conexão e acabam por assumir também este caráter político e social transformador. O recorte deste estudo parte da cidade justamente pelo conceito evolutivo como macroespaço geográfico, segundo continua a análise de Santos (2009). As possibilidades da comunicação em rede sugerem movimentos sociais que entrelaçam vários espaços como esses em uma trama de troca de experiências que, antes da era da informação, não poderiam estar tão diretamente conectadas, transpondo as barreiras físicas, a velocidade da troca de informações, de modo a permitir uma gama infinitamente superior de possibilidades de interação entre sujeitos e diferentes realidades.

Essa noção é superada, ampliada, quando não se estabelece limites para a troca de informações, tendo em vista que o contato e a conexão são também permanentes e assíncronos. Essa realidade opera uma transformação do tempo imposto pela globalização que visa operar seu tempo em detrimento do tempo cotidiano das pessoas. Para este tempo hegemônico, Santos (2009) utiliza a expressão “*just in time*” (mundo real) e sua característica principal é estabelecer um mesmo tempo a diversas realidades, sempre no ímpeto de justificar a imposição do poder hegemônico. Não obstante ao contraponto desta realidade, há de se observar a existência de um tempo diferente deste, o tempo cotidiano das pessoas, que destoa da lógica imposta e promove a existência de diversas temporalidades simultâneas. Nesse cotidiano é que o autor revela uma condição exemplar de transformação, partindo do sujeito e de sua experiência coletiva cotidiana. Segundo ele (SANTOS, 2009, p. 127), o conjunto dessas possibilidades, “[...] permite dizer que o mundo do tempo real busca uma homogeneização empobrecedora e limitada, enquanto o universo do cotidiano é o mundo da heterogeneidade criadora”.

As possibilidades advindas da contextualização da rede de comunicação com esta heterogeneidade criadora são as bases do entendimento de uma rede colaborativa alimentada pela experiência real dos indivíduos constituintes de sua conectividade. A transposição dos muros espaciais e também do tempo imposto pela regra do consumo carrega a intenção de transformação do sujeito por meio do contato, do encontro, que

antes ocorria presencialmente, mas que, agora, principalmente por força de saúde pública e por força do consumo, ocorre em todos os espaços conectados à internet.

Ainda segundo Santos (2009, p. 160):

[...] devemos considerar que o mundo é formado não apenas pelo que já existe (aqui, ali, em toda parte), mas pelo que pode efetivamente existir (aqui, ali, em toda parte). O mundo datado de hoje deve ser enxergado como o que na verdade ele nos traz, isto é, um conjunto presente de possibilidades reais, concretas todas factíveis sob determinadas condições.

Para este conjunto de possibilidades, dá-se a condição de movimento, tanto pela dinamicidade quanto pela apropriação de um movimento que é executado por indivíduos. Os movimentos históricos sociais nos ajudam a compreender esse movimento com maior clareza. A discussão apresentada por Castells (2003) é essencialmente importante para compreensão dos movimentos atuais em torno da emancipação do sujeito social, ao relacionar a continuidade das ações realizadas pelos operários no “chão” das fábricas quando das disputas sociais da Era Industrial aos movimentos sociais que tomam seu espaço na internet agora na Era da Informação. Ao comparar esses movimentos, Castells (2003) traça uma relação destes espaços com os processos de comunicação que permitiram o levante de mobilizações responsáveis pela transformação da sociedade ao longo do último século. Traçando um comparativo entre o contato de sujeitos por meio da internet e o contato físico entre trabalhadores, por exemplo, no “chão” da fábrica, no qual os trabalhadores estabeleciam as discussões sobre suas condições de trabalho, a conexão em rede se configura como um meio material que produz transformação a partir da informação, um local em que se permite o encontro, a articulação de ideais e de pessoas.

Essa possibilidade social da internet está posta como uma potencial chance de ocorrência de movimentos transformadores da realidade. Castells (2003, p. 118) defende que:

Os processos de mudança social conflitiva na Era da Informação giram em torno das lutas para transformar as categorias de nossa existência mediante a formação de redes interativas como formas de organização e mobilização. Essas redes, que emergem da resistência de sociedades locais, visam superar o poder de redes globais, reconstruindo assim o mundo a partir de baixo.

Por que a partir de baixo? Essa reconstrução está ligada à possibilidade de interconexão entre sujeitos comuns, com vistas à superação do poder de grandes redes globais, ou das forças hegemônicas que impulsionam os comportamentos sociais ao consumo puro e simples, não diretamente em relação a uma determinada classe social, mas de sujeitos que são indivíduos sociais por onde podem emergir pensamentos convergentes. Retomando o conceito de rede já discutido na obra de Pretto e Silveira (2008), encontramos o motivo de tal perspectiva transformadora. A rede constituída de indivíduos conectados torna-se potencialmente poderosa por sugerir que sujeitos sociais tenham condições de operar um sistema de troca de informações ou de articulação política, ou, ainda, de mobilização coletiva em prol de alguma causa, sem que o sistema saiba ou determine as condições para que isso ocorra. A conexão está dada e o que transformará o uso desta possibilidade de uma sociedade em rede é, exatamente, o que será feito dela a partir dos indivíduos conectados. O que está em xeque não é a tecnologia como uma técnica passível de um controle hegemônico globalizante, mas o uso dessa teia globalizada para superar as dificuldades por meio dos indivíduos que estão conectados às redes na internet.

O potencial transformador desta realidade é constituído quando ações transformadoras podem surgir de iniciativas pessoais que em rede tornam-se coletivas. Não se atribui a isso uma ordem para que ocorram determinadas situações, nem de movimentos coordenados, mas de ações que surgem com base na troca de informações por meio da rede. Em determinadas circunstâncias, questões individuais podem se expandir, tomar corpo pela disseminação da informação e, a partir disso, promover transformações, inclusive das próprias corporações que dominam os espaços sociais. Esse movimento atinge a sociedade como um todo porque opera transformações diretamente no indivíduo, pois sua extensão perpassa todas as estruturas sociais e impacta inclusive a própria escola e o processo educacional, daí a importância da rede e o potencial transformador da realidade a partir da partilha da informação conectada. O empoderamento do indivíduo perante a construção de propostas que, de fato, levantem questões a serem debatidas ou repensadas em diversos aspectos constitui-se como um dos princípios de uma cultura digital, entendida como a resultante das interações por meio da cibercultura, quando da apropriação e do uso das TICs.

Esta cultura digital, vivenciada pela internet, imprime uma nova ordem nas relações sociais estabelecidas por meio do uso da tecnologia. Pretto e Silveira (2008,

p. 79) descrevem esta cultura como sendo “[...] um espaço aberto de vivência dessas novas formas de relação social no espaço planetário”. Essa nova realidade tem o papel fundamental de superar uma possível visão instrumental do uso da internet, que é perigosa quando observada como sendo apenas mais uma ferramenta de manutenção do sistema excludente, que opera padrões desejados pela lógica de mercado. Pretto e Silveira (2008) ainda contextualizam tal perigo frente à educação e ao uso dessas tecnologias no processo educacional por parte dos professores. Porém, essa discussão será aprofundada em outro momento neste estudo. Nosso foco inicial é entender como essa cultura digital e o resultado dela são capazes de transformar a realidade a partir de suas próprias contradições.

3.3. Espaços de transformação da sociedade conectada

As contradições apresentadas até aqui contextualizam a perspectiva de transformação da realidade a partir de sujeitos sociais conectados à rede. Este é o primeiro passo de investigação sobre como as possibilidades de conexão entre pessoas podem consolidar ações coletivas transformadoras. Essa perspectiva opera relações diretamente ligadas aos espaços de transformação da realidade por ser entendida como uma oportunidade de rompimento dos limites impostos por padrões conservadores de leitura da sociedade. Na medida em que pessoas estão conectadas além desses limites, as possibilidades de mobilização e de troca de experiências são infinitas. As leituras dessa sociedade são passíveis de análise sobre diversas abordagens, e permitem a identificação de concepções que podem agregar discursos convergentes, ou seja, permite que vozes ecoem além das barreiras impostas pela lógica do mercado.

Retomando a discussão apresentada por Castells (2003), percebemos que a aproximação de entendimento desses espaços conectados, no caso a internet, ao *locus* chão da fábrica da Era Industrial completa ainda mais a ideia de contato. As transformações sociais daquela época somente foram possíveis porque surgiram da reunião de pessoas em torno da necessidade de enfrentamento coletivo frente aos problemas vivenciados. O coletivo tende a obter força quando ecoa a sua voz por meio da convergência de propostas, de visões de mundo ou de experiências, quando estabelece contato, e parte dele expressa a tradução dos interesses coletivos.

Dentre os diversos estabelecimentos sociais, ou espaços de contato, a escola se apresenta como o mais profundo meio de transformação da sociedade. Freitas (2002)

atribui a este espaço a importância de um pilar indissociável à transformação das relações sociais, atribuindo a ela o papel de “resistência” aos movimentos hegemônicos da lógica do mercado. Esse movimento de resistência constitui fator principal para compreensão do sujeito atendido pelo processo educacional. Aqui entendemos que a realidade avaliada será a escola pública, instituição esta que atende naturalmente às camadas populares. O impasse entre as ações hegemônicas e as necessidades de transformação caracteriza a escola pública como palco de disputas cuja sua constituição como espaço e como processo de desenvolvimento de ideias torna a conexão por meio de redes uma possibilidade real. É dessa realidade que extraímos o potencial transformador das relações observadas em comportamentos ligados à lógica da rede de troca de informações e de transformação da realidade.

Em uma perspectiva histórico-crítica de educação, com base na obra de Saviani (2012), entende-se que a educação é um movimento que deve se preocupar com a transformação da sociedade, e não com a manutenção de um sistema excludente. À luz do materialismo, percebe-se o mundo constituído pela força de trabalho que transforma a realidade concreta no domínio da natureza pelo homem. Por esse movimento, entende-se que esse processo é essencialmente humano e, a partir dele, constitui-se o relacionamento entre a cultura, que dali é resultante, e o processo de evolução histórica destas relações produtivas que transformam a natureza segundo as suas necessidades. A escola acaba por realizar a tradução desse movimento às gerações subsequentes, que, por consequência natural, tendem a reproduzir esses caminhos.

No centro desta situação encontra-se a escola, entendida como o espaço onde as primeiras traduções da sociedade são apresentadas de maneira organizada aos educandos. Cabe ressaltar que são profundas as críticas apresentadas a esta escola que se preocupa ainda com a reprodução de valores e de formas de concepção de mundo pautadas nas experiências das gerações que operam o sistema capitalista. Nesta forma de “padronizar” o trabalho escolar, quanto à proposta pedagógica observada nestes espaços, encontramos ainda presente a influência da Pedagogia Tradicional, objeto de crítica de diversos autores como Freitas, Saviani e Libâneo. A esta concepção pedagógica ainda cabem críticas contundentes, tendo em vista que as revoluções tecnológicas das primeiras décadas do século XXI assumem uma importância fundamental quanto à autonomia do sujeito, ou à possibilidade de ecoar sua voz em um espaço ainda passível de transformações. O empoderamento do sujeito em relação

ao uso dessas tecnologias, conforme se amplia o acesso à informação, surgirá quando este indivíduo dispor de conhecimento e de formação crítica que superem sua condição de dominado, conforme modelos impostos pelo tradicionalismo na educação, ainda tão presente em nossa realidade.

O alcance da autonomia pelo sujeito não significa apenas que o mundo, a ser compreendido e transformado, se desvele aos seus olhos por meio do processo educativo, constituído de toda criticidade necessária. Freire (1996) também aponta como constituinte desse processo o entendimento de sua história como ponto de partida para a compreensão da realidade. A partir dessa construção de um olhar crítico é que o sujeito possui condições de se colocar no mundo de maneira ativa, de se tornar um sujeito social. Esse processo é uma clara demonstração da resistência defendida por Freitas (2005). O processo de desenvolvimento da autonomia do educando confronta-se com o sistema excludente, pois forças contrárias operam suas influências no sistema educacional brasileiro criando um sistema desigual, no qual, na visão de Freitas (2005, p. 113), a desarticulação do coletivo caminha para “[...] um ‘eu’ individualista que se comporta, agora, ao sabor de uma sociedade que migrou sua ética ao consumo”. Os tempos e espaços desta escola ainda se submetem a esta lógica excludente.

A autonomia do sujeito, advinda das possibilidades de conexão por meio de redes, é resultado esperado dentro da perspectiva de superação dessas contradições em que o sujeito do processo educacional deve ser o aluno. A partir dessa situação é que pretendemos estabelecer as bases de nossa discussão. Compreender a autonomia do sujeito significa identificar novas formas de pensar, novas formas de estabelecer relações sociais e de promover um enfretamento da estrutura da sociedade hegemônica alcançando patamares ainda não experimentados. Alunos autônomos e conectados são grandes promotores dessas transformações. O futuro apresenta-se como algo tangível, um espaço e um tempo possíveis aos olhos de quem consegue estabelecer sua leitura.

3.4. As barreiras existentes no processo de transformação

Permitir que uma sociedade se constitua com justiça e igualdade a todos é a força motriz de nossa discussão. Não há possibilidade para esta construção se o

sujeito social não for percebido como principal sujeito de transformação pelo processo educacional. Não é tarefa fácil entender todos os mecanismos que operam a condição excludente na qual nos encontramos. Isso é tarefa permanente, posta como desafio aos educadores. O caminho a ser perseguido por essa ideia é repleto de obstáculos, de forças contrárias ao processo de desenvolvimento da autonomia do sujeito, principalmente em uma sociedade tão desigual como a nossa. Esses obstáculos ou barreiras são percebidos como movimentos intencionais ligados aos processos educacionais, de maneira ideológica, em um sentido muito próximo ao apresentado por Freitas (2005, p. 122):

[...] as finalidades correntes da escola atual não se destinam à inclusão e ao ensino para todos. Ao contrário, nossa escola foi configurada, ao longo da história moderna, para dar um mínimo de conhecimentos e habilidades a todos, mas separar os mais “competentes” e ensinar de fato a estes.

Alguns autores atribuem esse papel transformador à escola quando assumem possibilidades reais de superação dessa condição. Miranda (2005, p. 641) sugere uma contextualização desta superação quando propõe a evolução de uma educação pautada pelo princípio do conhecimento ao princípio da “socialidade”. O acúmulo de conhecimento e a obrigação da escola em seguir padrões estabelecidos pela classe dominante impõem a esta um distanciamento em relação à perspectiva transformadora. O princípio do conhecimento está diretamente ligado ao modelo tradicional de educação cujas distâncias são acentuadas por um discurso competitivo, que, na verdade, é profundamente excludente e desigual. O princípio da socialidade pretende superar a importância dada ao acúmulo de conhecimento como é apresentado e como único caminho para se obter uma educação de qualidade. Não existirá experiência educacional de qualidade sem conceber a totalidade do desenvolvimento do educando, nas esferas da aprendizagem, da cultura e das relações sociais, estabelecendo múltiplas relações entre o conhecimento existente, a experiência de vida do aluno e as diversas relações dele com outros indivíduos e com o grupo ao qual pertence. Na abordagem trabalhada por Miranda (2005), existem possibilidades de superação quando entendemos a escola como um organismo vivo que constitui as relações estabelecidas na sociedade e, a partir deste contexto, proporciona a experiência real dessas contradições e de suas possibilidades durante o processo educacional.

Partindo dessas ideias, tanto Freitas (2005) quanto Miranda (2005) analisam essa discussão a partir da implementação dos ciclos na educação básica ao longo das últimas duas décadas, recortadas aqui a título de contextualização da ideia apresentada. Em se tratando da organização do trabalho pedagógico na escola, inserido em recortes temporais, essas possibilidades realmente apresentam conceitos consistentes de enfrentamento do modelo excludente tratado e discutido aqui. Não necessariamente nos prenderemos aos conceitos aliados exclusivamente à proposta dos ciclos trabalhada pelos autores nestas referências, mas na abordagem apresentada, pautada no diálogo que estas possibilidades expressam em relação às novas formas de organização do trabalho desenvolvido no ambiente escolar.

Possibilidades são caminhos que expressam o que se pode fazer, o que temos de combater em termos de expectativas quanto à superação dessa escola tradicional. Esse panorama conservador subordina aspectos sociais ao processo de construção do conhecimento, entendido como o ensino e a aprendizagem. Miranda (2005) trabalha o conceito de socialidade em uma proposta de saída da orientação iluminista de aquisição de conhecimentos, saberes, técnicas e valores, próprios do tradicionalismo, para um viver em sociedade sob uma orientação de uma noção de sociabilidade, em uma superação do conhecimento como dimensão fundamental e primordial para uma troca de saberes que experimenta o fazer coletivo, a experiência concreta do que se espera viver em sociedade a partir da escola, com todas as suas contradições e possibilidades de transformação de sua realidade a partir da experiência social coletiva.

De um lado, temos o engessamento do processo educacional proporcionado pelo tradicionalismo, quando este se preocupa em reproduzir um mundo pensado por uma classe dominante ou que minimiza as mudanças sociais ocorridas através do tempo. Do outro, observamos o desenvolvimento de tecnologias que impactam os processos educacionais de uma maneira profunda, e que automaticamente colocam a escola a pensar sobre sua adaptação à realidade da qual faz parte. O sujeito do processo acaba por se tornar agente da ação quando lhe é possibilitado produzir conhecimento e contribuir de maneira coletiva para o processo de disseminação do pensar livre, de uma leitura própria de mundo.

A crítica apresentada por Freitas (2005, p. 112), quando entende esta escola tradicional como a “Forma Escola”, discute fundamentalmente o papel dessa instituição na formação de uma autonomia crítica do educando, principalmente no

ambiente das escolas públicas brasileiras. Essa escola tradicional, que importa modelos de planejamento, de gestão e de avaliação por meio de políticas públicas desconectadas dos reais interesses do processo educativo emancipador, corrobora com os anseios das classes dominantes. Não há o real objetivo de se transformar tal realidade porque o resultado esperado é a manutenção da situação como está, na qual a desigualdade impera. Pensar e debater não são resultados esperados. As pessoas são levadas a tomar decisões automáticas sem necessariamente valorar suas concepções em relação ao resultado delas no ato social.

Frigotto (2010) aprofunda esta discussão quando caracteriza a crise de identidade da escola na perspectiva capitalista atual. Essa abordagem elucida diversos aspectos no entendimento do sujeito dos processos educativos. Para o autor (FRIGOTTO, 2010, p. 34), este sujeito é “[...] o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas)”. A escola contempla um universo de ações formativas que contextualizam o homem em relação à sua história, preparando-o para o convívio em sociedade. Superar a visão de dominado pelo mercado seria a proposta de uma educação libertadora (Freire, 1996). Ainda segundo Frigotto (2010, p. 34):

A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas, seja forma da polivalência e formação abstrata.

A escola não cumprirá seu papel emancipador se for apenas reprodutora das relações de consumo, do indivíduo adestrado. Esse embate pretende superar o caráter subordinado das práticas educacionais aos interesses do capital. A realidade atual não é favorável a essas possibilidades por ainda ser constituída de profundas distorções quanto ao que se espera da escola. Frigotto (2010, p. 36) caracteriza essa barreira quando destaca uma condição existente para a escola no mundo capitalista:

Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes.

Enquanto Miranda (2005) enxerga esta escola disciplinadora como o caminho encontrado pelo capitalismo, em constante disputa, para a manutenção do *status quo*,

em que quem possui o conhecimento será o privilegiado, Frigotto (2005) desloca a visão adestradora ao âmbito da educação popular. Em uma crítica objetiva ao que resulta do processo educacional público, ele demonstra como a estrutura da escola pública é suscetível aos mandos e desmandos de um sistema claramente tendencioso aos interesses das classes dominantes, enquanto Miranda (2005) observa que essa ação adestradora é mais uma artimanha de exclusão. Esta aparente contradição entre as visões dos autores sugere uma perspectiva de análise que permite entender um caminho entre os dois universos. O princípio da socialidade deve existir em toda ação educativa e a escola pública se apresenta como o principal espaço de transformação por meio dele. O uso da tecnologia deve estar inserido nessa perspectiva, pois será a partir dele que novas possibilidades serão desenvolvidas ao permitir que ambas as realidades estejam conectadas diretamente pelos sujeitos e pela troca de experiências.

No mundo moderno, materializar a proposta de conexão em rede parece profundamente desigual, pois tende a promover a manutenção do poder das classes dirigentes perante as classes trabalhadoras. Quando aproximamos a proposta de redes conectadas a esta situação vivenciada pela escola brasileira, optamos por propor transformações que podem surgir dos indivíduos conectados, tendo em vista a superação de seus próprios limites ao ocorrer o contato no “chão da fábrica” (CASTELLS, 2003) sob uma nova realidade. O uso de instrumentos que permitam esta ampliação de possibilidades dentro do universo educacional é talvez um caminho que nos ajude a superar o que Frigotto (2010, p. 35) denomina de “[...] o caráter contraditório das relações sociais capitalistas [...]”.

Retomando o pensamento de Miranda (2005), temos aqui outra forma de superação dessas contradições na escola. Ao caracterizar a escola tradicional, conservadora, como verticalizada, adestradora e limitadora do pensamento, ao concentrar esforços sob uma leitura de mundo pautada apenas no acúmulo de conhecimento, este espaço não será capaz de operar a igualdade de oportunidades com o que a escola deveria se preocupar. Essa igualdade jamais existirá nessa perspectiva, pois a escola conservadora sempre atenderá aos anseios de uma classe que pretende a manutenção de sua condição dominadora. Destarte, a autora propõe a “horizontalização” das relações educacionais. Esse princípio é defendido pela corrente pedagógica progressista por acreditar que a autonomia do estudante só será conquistada quando o estudante das classes trabalhadoras for reconhecido em todos os seus direitos e em todas as formas de expressão de sua própria cultura, de sua história.

Há um processo a ser perseguido pela prática educadora, um processo de estabelecimento de condições próprias para o desenvolvimento do sujeito segundo as possibilidades reais de transformações dessa realidade contraditória. A escola cumprirá sua função social quando estiver alinhada a essa perspectiva horizontal, dando condições para que o estudante seja percebido como sujeito social. Frigotto (2010, p. 47) entende que essa escola é uma instituição social, que, mesmo em sua “desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”, daí é que se torna fundamental esclarecer o real papel da escola. Se esse processo é entendido como próprio da organização do trabalho pedagógico, potencialmente estará ligado ao trabalho do professor e da gestão da escola como condutores desse processo transformador.

Freitas (2012) observa tal responsabilidade da escola quando defende que a organização do trabalho pedagógico deve ser observada em dois níveis: pelo trabalho desenvolvido em sala de aula e pelo trabalho desenvolvido na organização global da escola. A teoria pedagógica defendida por ele engloba essa organização como um conceito mais amplo que o da didática, constantemente confundida com uma instrumentalização metodológica do trabalho desenvolvido na escola. A proposta é a ampliação dessa perspectiva e sua consequente responsabilidade pelo processo transformador da ação pedagógica desenvolvida na escola pública.

Aspectos relacionados à condução desse processo são fundamentais para entendermos como podemos estabelecer possibilidades de esta escola assumir seu papel como uma rede. Não somente um espaço escola em específico, unitário, mas, a partir dela, entender a realidade de um sistema de escolas, ou espaços formativos que não se limitariam aos aspectos físicos. Quando os autores discutem as possibilidades por meio de novas formas de organização do fazer pedagógico, estão propondo que essas leituras questionem como a escola cumprirá seu papel neste universo transformador.

A proposta de conexão entre sujeitos, por meio de uma sociedade em rede, discutida em nossa pesquisa é exatamente a de promover uma alternativa, uma brecha de possibilidades de transformação da realidade por meio das tecnologias, para operar também uma possível transposição dos muros da escola, permitindo que a resultante da horizontalização ocorra não somente em um determinado espaço/escola, mas nos espaços conectados a ela, sejam reais ou digitais.

Tal panorama fundamenta a maior discussão aqui apresentada. Como superar um modelo educacional tão discutido e tão debatido à luz do conhecimento sobre educação, mas que ainda “finca os pés” na realidade escolar brasileira, em face ao acelerado desenvolvimento tecnológico, interconectado? Segundo Freitas (2005, p. 112):

Os tempos e espaços da escola são, portanto, contraditórios e tensos – como tensa e contraditória é a própria sociedade que a cerca. Há uma permanente disputa em tais espaços que reflete as diferentes concepções de educação, as diferentes finalidades educativas atribuídas.

Essa tensão existente na escola é fator determinante para sua responsabilidade enquanto estrutura social organizada. A finalidade educacional também atende a forças que operam neste espaço e as suas contradições é que permearão o debate sobre a situação que se revela. Uma proposta educacional pautada na horizontalização das relações entre os sujeitos poderá consolidar as bases para um processo educacional mais inclusivo, o que, portanto, proporcionará a superação do uso simplesmente instrumental das redes de conexão. O uso do computador parte desta instrumentalização, de acúmulo do conhecimento, para se tornar o meio de contato com outras possibilidades, de uma horizontalização do conhecimento e das relações entre os sujeitos da escola. A função do professor nesse processo é de fundamental importância.

O professor devidamente preparado, como condutor da ação formativa, será capaz de atuar nesse sentido quando enfim for íntimo dessa realidade. Nessa discussão, a formação do professor também se apresenta como uma barreira, pois o panorama de disputas de classes opera suas contradições profundamente no papel do professor, nas condições de trabalho e no seu posicionamento perante a sociedade. O constante movimento de destituição do professor de sua condição de liderança na transformação da sociedade atende a diversos interesses. Freitas (2012) apresenta uma profunda reflexão sobre esse aspecto quando discute a marcante presença dos chamados “reformadores empresariais da educação” e as iniciativas de desqualificação da gestão e dos profissionais da educação na escola pública brasileira. Esse levante, segundo o autor, traz consequências perversas ao sistema educacional brasileiro, tendo em vista a maciça imposição do mercado por soluções eficientes

quando nem sequer fundamentam suas práticas nas pesquisas acadêmicas produzidas por educadores brasileiros conhecedores dessa realidade.

Os modelos apresentados pelos reformadores educacionais traduzem um desejo de mercado descontextualizado das reais necessidades. Nessa situação, a condição do professor é uma das mais afetadas, tendo em vista que sua iniciativa acaba substituída por modelos operacionais que resultam em distorções mais acentuadas. Não há igualdade de acesso à educação na sociedade brasileira, pois a escola ainda é dividida com base nos interesses da sociedade. A escola pública, neste contexto, é ainda mais fragilizada pelo fato de os resultados observados pelos sistemas de avaliação em larga escala não condizerem com a propaganda pregada pelas políticas públicas neoliberais e o professor não ser tratado como principal responsável por eles.

A educação brasileira precisa estar conectada com a cultura local e as condições sociais em que se encontram as comunidades próximas às escolas. Ao serem organizadas a partir de propostas importadas, de grandes corporações educacionais, ignorando as potencialidades do lugar ao qual fazem parte, as escolas brasileiras servirão ainda mais profundamente aos interesses do capital, perpetuando a distância de sua real função social. Essa acentuada influência de políticas pautadas por resultados classificatórios e de competição, promovida pelos sistemas atuais de avaliação em larga escala, por exemplo, importados em sua essência de outros países capitalistas, promove o distanciamento do real problema da escola pública brasileira. Esse distanciamento intencional, promovido por forças econômicas que vendem seus sistemas educativos sem nenhuma preocupação com a elevação dos padrões gerais de educação, mas somente com a expansão do número de matriculados, tende a descaracterizar uma proposta educacional preocupada com a localidade daquela escola.

As barreiras ao processo de transformação aqui discutidas se apresentam como desafios aos educadores e ao sistema educacional brasileiro. Estabelecer parâmetros de superação desta situação distorcida não é tarefa fácil e não será responsabilidade de uma política pública apenas.

3.5. A educação a distância como possibilidade transformadora da realidade

As revoluções tecnológicas trouxeram contribuições para o desenvolvimento da educação, tanto no surgimento de novas metodologias educacionais como na verificação de novas experiências na relação entre sistemas de ensino, professores, estudantes e seus processos de aprendizagem. Essas ocorrências são verificadas em espaços nos quais esse processo educacional se faz presente, tanto em ambientes escolares, em uma perspectiva formal, como nas relações de ensino e aprendizagem desenvolvidas fora desses espaços, em abordagens informais. Essa conexão, entendida como um movimento social que amplia as interações entre sujeitos (CASTELLS, 2003), encontra-se cada dia mais presente na educação formal.

Conforme o acesso à internet é ampliado, multiplicam-se as possibilidades de conexão entre sujeitos, formando um relacionamento de contato que transpõe os limites espaciais, configurando-se como movimento característico da sociedade moderna, ligado às ações sociais necessárias à nova forma de organização global e às suas relações, permitindo que um maior número de pessoas esteja em contato com outras por meio de sistemas de comunicação *on-line*, inclusive na própria escola.

Essa relação se dá como movimento do uso de tecnologias da informação e da comunicação, principalmente neste recorte temporal que avança, após a Era Industrial, em processos de conexão entre sujeitos atuantes na sociedade, que interagem no ato social de troca de experiências e nos processos de comunicação e de troca de informações. O movimento está posto como um meio em que as ações sociais ocorrem como instrumento de transformação humana perante a natureza. Como processo envolto em uma ampla expansão via tecnologia, a troca de saberes, desde os mais elementares aos mais complexos ou refinados, amplia-se na mesma proporção em que essas tecnologias emergem ao convívio social e às relações estabelecidas entre os sujeitos. No campo da Educação, fica evidenciado, pelas experiências de expansão dessa modalidade, segundo Moore e Kearsley (2005), que a área de conhecimento humano que tenha sofrido talvez a maior influência dessa realidade global de revolução tecnológica e de comunicação *on-line* seja justamente a Educação a Distância.

Entendendo essa modalidade de ensino, com o advento da internet, como um sistema de comunicação e de troca de saberes, fica evidenciado, segundo Castells (2003, p. 116), que é principalmente por meio da internet e da mídia que os sistemas de comunicação “[...] conseguem alcançar aqueles capazes de aderir a seus valores e, a partir daí, atingir a consciência da sociedade como um todo”. Evidentemente que o

foco aqui discutido é essencialmente a relação do uso da internet na educação, como meio de transformação da sociedade, que, contextualizada à realidade escolar, pode ser entendida como processo de superação das possíveis dificuldades de desenvolvimento e ampliação do atendimento, assim como das disputas de poder existentes neste espaço. A escola, a partir dessa perspectiva transformadora, poderá se configurar, segundo Saviani (2012, p. 4), como “uma ampla margem de autonomia em face da sociedade [...] evitando sua desagregação e, mais que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária”.

Por se tratar de uma modalidade de ensino permeada pela utilização de diversas tecnologias que intensificam sua funcionalidade, a EaD se encontra hoje como uma grande possibilidade de ampliação do acesso ao ensino e de sua consequente missão de construir uma sociedade justa. Apesar de se apresentar também como uma potencial ferramenta de precarização do trabalho docente, como observado na discussão de Freitas (2005), adotamos um posicionamento de observação das brechas existentes quanto ao domínio desta tecnologia pelos sujeitos da ação educativa. Esse processo está mais ajustado ao campo de transformações possíveis por meio da tecnologia, pela qual o sujeito poderá ser capaz de estabelecer relações sociais e desenvolver interações na troca de conhecimentos e na transposição das barreiras físicas impostas pelo modelo conservador de educação existente em nosso sistema de ensino.

Nesse processo, cabe ressaltar que as possibilidades de conexão em redes, levantadas por Castells e Pretto, são realidades a serem alcançadas pela educação a distância quando do processo de formação de pessoas. A horizontalização é uma situação real quando enxergamos sujeitos de diferentes realidades interagindo por meio da internet, confrontando seu conhecimento com realidades diversas e convergindo esforços no enfrentamento de problemas comuns aos sujeitos. A educação a distância possibilita, assim, uma nova realidade deste processo de horizontalização das relações existentes nos ambientes formativos.

Não apenas na educação escolar, em seus diferentes níveis, mas também nos processos formativos em geral, especialmente para a formação de professores, a internet é essencialmente uma ferramenta poderosa, um instrumento que pode ser interpretado como a ação de “resistência” de Freitas (2002) e de Castells (2003), como um levante de possibilidades que supera as barreiras dos muros das instituições

escolares e prepara os sujeitos para o exercício social na mesma perspectiva em que estabelecemos nossas relações no mundo conectado.

O processo de “resistência” deve ocorrer nos diversos espaços em que a educação é entendida como resultado da transformação social coletiva e do fazer social de sujeitos autônomos. Por isso, é vista como plataforma de expectativas para ações de reconfiguração do papel de professores como líderes desse processo. A autonomia, segundo Freire (1996), entendida como a elevação do sujeito social por meio de sua consciência acerca de sua condição real e de suas possibilidades de transformação, é outro fator fundamental para o entendimento do papel da internet e desses professores como instrumentos de construção de uma nova perspectiva social por meio de sujeitos conectados às novas tecnologias da informação e da comunicação e devidamente instruídos e conscientes do seu papel transformador.

Aliando esses aspectos ao processo de formação de professores, em que a tecnologia se mostra como a possibilidade multiplicável à realidade brasileira, em um país de dimensões continentais e historicamente tão desigual, torna-se claro que a ampliação de programas dessa natureza pode imprimir ações transformadoras da realidade. Para Castells (2003, p. 141), a internet “[...] encerra um potencial extraordinário para a expressão dos direitos dos cidadãos e a comunicação de valores humanos”. Será por meio dela que conhecimentos transformadores chegarão aos espaços que mais necessitam, daí surge a necessidade do foco em formação de professores em EaD.

Fazer este recorte em relação aos programas de formação de professores significa estabelecer um ponto de leitura desses processos formativos e o seu impacto na ampliação dos programas de formação e no atendimento às demandas de formação inicial dos sistemas de ensino de todo o país. Essa parcela de entendimento dentro do universo da EaD permite estabelecer conexões entre a modalidade que alimenta a expectativa de ampliação de ofertas de vagas em cursos de formação inicial e a do atendimento escolar em todos os sistemas de ensino.

O foco, a partir dessa perspectiva, será entender como a EaD deve ser organizada para atender às necessidades de formação desses professores e, assim, desvelar como esse processo poderá se traduzir em programas de qualidade e quais os caminhos a serem seguidos para consolidar experiências exitosas na formação de professores, e desvendar possibilidades do emprego dessa modalidade de ensino de forma a atender às necessidades de formação de sujeitos autônomos, mesmo que

ainda produtos de uma sociedade constituída de disputas de poder, o que constitui desafio posto à pesquisa em educação e tecnologia.

Essas reflexões apenas introduzem aspectos relativos a essa discussão. Entender as necessidades de ampliação de sistemas educacionais em EaD para formação de professores conecta esta realidade a uma discussão mais profunda. Até que ponto tal formação atenderá realmente às expectativas de formação de “qualidade” desse público-alvo? Que qualidade seria essa? As expectativas realmente se conectam às necessidades? Como os sistemas que operam a EaD devem ser organizados ou fundamentados para atender a tais expectativas?

Nas próprias palavras de Milton Santos (2009, p. 174):

A grande mutação tecnológica é dada como emergência das técnicas da informação, as quais – ao contrário das técnicas das máquinas – são constitucionalmente divisíveis, flexíveis e dóceis, adaptáveis a todos os meios e culturas, ainda que seu uso perverso atual seja subordinado aos interesses dos grandes capitais. Mas, quando sua utilização for democratizada, essas técnicas doces estarão a serviço do homem.

Serão muitos os questionamentos a partir deste atual panorama social conectado. Porém, o caminho ainda continua aberto e as possibilidades de transformação da sociedade estão batendo às portas das escolas brasileiras.

4. A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA CIBERCULTURA

Este capítulo visa contextualizar, do ponto de vista teórico, a formação de professores a partir de teóricos que fundamentam a formação docente sob a ótica da sociedade em rede constituída na cibercultura. Todavia, organizaremos o texto no entrelaçamento deste tema com os anteriormente abordados considerando que não há como separá-los neste trabalho.

4.1. As consequências da globalização

A sociedade conectada na perspectiva da cibercultura, amplamente influenciada pela globalização, sustenta uma ideia de comunidade global, em que sujeitos se deparam com possibilidades infinitas de troca de informações por meio das tecnologias da informação e da comunicação. Esta realidade nos é apresentada como um sistema, um conjunto de técnicas, que, segundo Santos, são presididas pelas “[...] técnicas da informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária” (2009, p. 22). Na educação, esta perspectiva sugere um campo fértil para a ampliação dos programas educacionais por meio da educação a distância. Essa expansão atende aos desejos de um mercado em franca expansão, por meio do comércio da tecnologia, sugerindo uma ideia de inovação e projetando uma sensação de que todos devem participar deste novo mundo.

Os padrões estabelecidos pela globalização sugerem um encurtamento das distâncias por meio da rede mundial de computadores. Tal universo que se apresenta à sociedade pode não necessariamente cumprir seu papel de encurtamento aparente. Além disso, a busca por uma uniformização dos padrões sociais é outro ponto a ser colocado. A globalização, tal qual se apresenta na perspectiva debatida por Santos (2009, p. 19), possui um efeito fascinante, mesmo que aterrorizante ao mesmo tempo, que nos leva a crer que o mundo está ao alcance de nossas mãos, existente em um “mercado capaz de homogeneizar o planeta”. Esta característica homogeneizante é fator importante no discurso do mercado que se apodera da educação e, por ela, visa à expansão do negócio, por meio do que o autor sugere a partir da “[...] existência de um motor único na história” (SANTOS, 2009, p. 24), em que características culturais locais são superadas com vistas a uma ordem alinhada a todos os povos.

Chegamos aqui em um ponto de crítica muito importante a este fator social. Esse alinhamento homogeneizante pode ser considerado perverso porque não cumpre o papel proferido em seu discurso e, na verdade, acentua as diferenças sociais, expressas, por exemplo, no acesso desigual à educação quando são modificadas as características locais, o contato com a cultura local. Mesmo que Santos (2009) defenda a existência de uma força cultural que age contra esse processo homogeneizante, os resultados desse enfrentamento são percebidos em um sentimento de não pertencimento à sociedade se não ocorrer o livre consumo. O pensamento social instalado é: “consumo, logo, existo!”. O mundo se tornaria um lugar único, global, padronizado, dotado de características gerais e de consumo em larga escala. Os efeitos negativos da globalização são, de fato, condicionantes e muito complexos quanto ao enfrentamento. É justamente por este caminho tortuoso, pautado nessa disputa de poder relacionada ao consumo, que a EaD tende a se tornar a nova ordem de consumo da educação, pois supõe a adoção de mecanismos padronizados, tais como os sistemas de ensino, e com ampla disseminação na sociedade, devido à alta demanda de formação e da relação custo e benefício para implementação de programas. Dessa forma, torna-se indispensável o debate sobre como essa modalidade de ensino deve ser desenvolvida na nossa sociedade, levando em consideração a força do mercado, que ocupa espaço na vida das pessoas e impulsiona a produção de soluções tecnológicas para velhos problemas, ainda não superados.

Esse movimento é ainda mais acentuado no campo da tecnologia digital. O uso da tecnologia como uma técnica desenvolve-se paralelamente ao seu próprio mercado consumidor. Assistimos a uma grande explosão de inovações tecnológicas que sugerem uma profunda necessidade delas para se sentir pertencente ao mundo moderno. As atividades diárias da sociedade urbana são fundamentalmente realizadas por meio de computadores conectados à internet, desde serviços básicos dos sistemas de governo dessas localidades até os serviços mais complexos de sistemas de gerenciamento de informações. Os setores produtivos da sociedade possuem suas atividades registradas em terminais ou em bancos de dados de tecnologia digital.

No campo da educação, essa situação não é diferente. Sistemas educacionais surgem como soluções mirabolantes para vários problemas ao mesmo tempo, na presunção de que, quanto mais conectados, melhores serão os resultados da prática educativa; quanto mais sujeitos dominarem a técnica, melhores serão os resultados de sua prática; quanto mais professores forem instrumentalizados para o uso da

tecnologia, melhores serão suas condições de trabalho, o processo de aprendizagem de seus alunos e o seu desenvolvimento profissional. É nessa realidade que a educação a distância se apresenta como uma solução de ampliação do acesso à educação, o que, por consequência, impacta e amplia diretamente a oferta dos programas de formação de professores nessa modalidade.

Segundo dados da 32^a Pesquisa Anual do FGVcia², realizada pela Fundação Getúlio Vargas, ainda no ano de 2021, o Brasil terá mais de 440 milhões de dispositivos digitais em uso. Somente pelo recorte sobre *notebooks, desktops e tablets*, o Brasil possui aproximadamente 200 milhões de dispositivos em uso. Quando tal realidade observa os *smartphones*, o salto aumenta, alcançando a marca de 242 milhões de unidades habilitadas, ou seja, mais de um por habitante. Por conta dessa intensa disseminação do uso de dispositivos e da internet, em uma perspectiva de consumo acelerado e uma sensação de encurtamento de distâncias, ainda muito atrelada ao próprio consumo da tecnologia em si, a EaD começa a ocupar um lugar de destaque no mercado globalizado. Dessa possibilidade de conectar os sujeitos para realizar uma ação educativa e, assim, ampliar os espaços de atuação de instituições educacionais em ambientes antes inalcançáveis, surge uma possibilidade quase incalculável de potencialização do uso dessas ferramentas para a obtenção do lucro.

A tecnologia acaba assumindo um espaço considerável na educação. Quanto maior é a sua presença, menor será a necessidade do trabalho humano e sua crescente descaracterização do trabalho como processo, em um sentido de subordinação dessa atividade ao desejo do mercado, imposto pela invasão dessa tecnologia. O professor se encontra em uma nova lógica de atuação no mercado. A imposição do uso da tecnologia se torna a ordem da vez. Quem consome está dentro. Quem não consome, está fora.

Por esse caminho, a sociedade em rede deve ser repensada quanto às possibilidades de transformação não apenas do sujeito inserido neste mundo conectado, mas na realidade como um todo. Esse panorama de consumo promove uma exclusão dos sujeitos, pois acentua as diferenças, principalmente quanto ao domínio da técnica. Na busca pelo alinhamento globalizante, as diferenças locais e suas características tendem a se distanciar dos programas educacionais, o que consequentemente impacta na perspectiva de formação de professores.

² Disponível em: <https://eaesp.fgv.br/producao-intelectual/pesquisa-anual-uso-ti>. Acesso em: 2 ago. 2020.

O uso da EaD para a formação docente se apresenta como um caminho alinhado ao interesse do mercado porque salienta a possibilidade irrestrita de se levar formação para onde a educação presencial aparentemente não possui condições de atender à demanda apresentada. Nosso foco não é contrapor a modalidade da educação presencial com a da educação a distância, mas estabelecer uma análise do uso da EaD na formação docente em face aos interesses do mercado e de suas reais possibilidades transformadoras. O caminho desenvolvido nesta investigação sugere que a sociedade em rede pode se configurar como uma possibilidade real de transformação da realidade da formação docente neste cenário desigual. Porém, no percorrer deste caminho, é necessário que sejam debatidos outros pontos que apresentamos a seguir.

4.2. Cibercultura e formação de professores em EaD

Em uma aproximação da realidade de formação de professores em EaD no contexto brasileiro com o conceito de Cibercultura de Pierre Levy, encontramos um conjunto de possibilidades a serem exploradas em prol de uma sociedade em rede que permita a elevação do papel desse profissional. Segundo Levy (1999), são apresentadas três constatações acerca da relação entre educação e cibercultura. No primeiro momento, é observada a velocidade do surgimento dos saberes que o autor afirma que, “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira” (LEVY, 1999, p. 157). Essa aceleração com que as informações são veiculadas na Cibercultura é fundamental para o entendimento do uso da tecnologia na formação de professores, considerando que, da mesma forma que a globalização impõe uma perspectiva de padronização a compreensão sobre o efeito dessa troca de informações, quando utilizada para uma superação deste cenário hegemônico e perverso, torna-se um caminho necessário para a contextualização da formação do professor a distância. A formação inicial não será mais suficiente para acompanhar a avalanche de desafios postos ao exercício da docência.

Propostas de formação continuada ou de formação para toda a vida imputam à EaD um protagonismo frente às outras modalidades. Não estamos nos referindo a uma formação inicial adequada, mas a uma formação durante toda a vida profissional do professor (formação inicial e continuada). Essa perspectiva já se configura como um

desafio aos sistemas educacionais, porém, com o advento da EaD, principalmente na primeira década dos anos 2000, estamos diante de melhores condições de desenvolvimento dessa formação. Por um lado, a globalização exerce forte influência sobre o processo de padronização cultural, por outro, contribui com esta necessidade de formação permanente, que dê conta de um mundo completamente *just in time*, com vistas a um processo constante de adequação às inovações tecnológicas, cada vez mais complexas e aceleradas na Cibercultura.

Levy (1999, p. 157), em uma segunda observação sobre a natureza do trabalho, propõe que “trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir novos saberes e produzir conhecimentos”. Essas são tarefas intimamente ligadas ao trabalho docente e, pela sua gênese, são deveres do ofício de professor. Somada ao ritmo acelerado das informações, a formação docente requer como resultado o pensar permanente sobre o papel do professor em relação à sua realidade. Nesse sentido, cabe explorar possibilidades de ampliação de conhecimentos para, a partir de sua atuação e reflexão, promover a transformação de sua prática como educador em uma perspectiva de sociedade em rede.

Já no campo da evolução do uso das ferramentas digitais, situado no exercício docente, Levy (1999, p. 157) propõe ainda uma terceira reflexão que nos serve de parâmetro para analisar como potencializar a formação a distância, quando sugere que:

[...] o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

A análise do autor de como as “tecnologias intelectuais” são disponibilizadas pela internet assume que elas “[...] podem ser compartilhadas entre numerosos indivíduos, e aumentam, portanto, o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos” (LEVY, 1999, p. 157). A inteligência coletiva pressupõe o fundamento da sociedade em rede. Sujeitos que compartilham visões antagônicas ou complementares, colocando em choque posições diferentes em um debate coletivo, assim como a convergência de ideias, em localidades diversas, em situações diversas, são a base da construção coletiva das experiências, das possibilidades de novos olhares sobre suas próprias condições. Essas possibilidades do uso da tecnologia em

uma sociedade em rede apresentam um campo profundamente fértil para a realização de uma formação, também em rede, que, de fato, valorize a experiência do sujeito ao conectá-lo, a partir de sua escola, com o mundo.

Seguindo essa linha de raciocínio, em uma relação entre as abordagens de Levy e de Santos, consideramos a relevância do uso da tecnologia para a difusão da informação compartilhada, bem como para a produção de conhecimento qualificado pelo potencial transformador de seu uso de forma crítica e contextualizada. Segundo as reflexões de Santos, ao apontar o lado perverso da globalização, são apontadas também as brechas a serem preenchidas por meio do uso dessa mesma tecnologia para se incorporar as lutas populares na perspectiva de transformação de um mundo, que se apresenta perverso, para essa mesma população.

Neste contexto, Santos (2009, p. 20) defende que:

É nessas bases técnicas (incluindo aqui a tecnologia) que o grande capital se apoia para construir a globalização perversa de que falamos [...]. Mas, essas mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postas ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos.

Nesse sentido, acreditamos que a educação a distância pode ser essa ferramenta de transformação social. O seu uso, fundamentado em perspectivas sociais e políticas transformadoras, em contraponto aos apelos do mercado, tende a contribuir para uma educação que, de fato, encurte distâncias e promova uma formação docente alinhada às expectativas transformadoras da realidade. Se for utilizada com esse propósito, estaremos diante de uma ferramenta capaz de ampliar as vozes dos sujeitos, de colocá-los em contato com pessoas que pensam os mesmos problemas ou que compartilham das mesmas dificuldades sociais, e, dessa forma, contribuir para o processo de empoderamento desses sujeitos.

O mesmo autor defende que esse momento é tenso, pois o uso das técnicas ocorre também nos espaços antes não atendidos. Observa a “[...] emergência de uma cultura popular que se serve dos meios técnicos antes exclusivos à cultura de massas, permitindo-lhe exercer sobre esta última uma verdadeira revanche ou vingança” (SANTOS, 2009, p. 21). Para ele, este momento de desenvolvimento tecnológico é único, em que povos possuem a oportunidade presente de estarem em contato uns com os outros, trocando experiências e aplicações do conhecimento em suas realidades. A diversidade cultural estabelecida pelo contato de sujeitos em rede permite uma nova forma de percepção sobre essa interação. Santos (2009, p. 21)

chega a sugerir que estamos enxergando a existência de uma “sociodiversidade”, que, em suas palavras, torna-se “[...] historicamente muito mais significativa que a própria biodiversidade”. Esse entendimento de sociodiversidade se aproxima do conceito de sociedade em rede de Castells (2010), na medida em que alimenta o discurso de possibilidade de transformação da realidade educacional a partir da rede, da conexão e da troca permanente de experiências entre realidades aparentemente distantes.

A construção do conhecimento toma uma nova forma nesta realidade. As estruturas de planejamento não são mais tão rígidas em substituição aos padrões curriculares gerais, tradicionais e lineares. Vimos o surgimento de padrões cada mais singulares. São verdadeiros novos espaços de conhecimento, que sugerem uma nova abordagem da Pedagogia, que, segundo Levy (1999, p. 158), “[...] favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede”. Ainda segundo o autor, “[...] devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos, não lineares se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva” (LEVY, 1999, p. 158.). A experiência de ensino e aprendizagem encontra na educação a distância um novo espaço de transformação em que as tecnologias da informação e da comunicação na cibercultura definem uma nova forma de construção do papel do professor.

O professor, nesse contexto, é “[...] incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos” (LEVY, 1999, p. 158.). Por mais que a palavra “animador” soe tão distante do real papel de um educador, nesta perspectiva de uso da tecnologia por um grande número de pessoas, observamos que o papel do professor é gradativamente ampliado em um sentido de orientador da aprendizagem, distanciando-se da visão tradicionalista liberal de um detentor do saber acumulado. O acesso à informação está ao alcance de uma tecla e, por este motivo, a aula tradicional tende a cair em desuso, por não alimentar mais a forma de desenvolvimento da aprendizagem do aluno conectado. O papel do professor não é diminuído nesse panorama, pelo contrário. A formação do professor a distância deverá possuir as condições de elevar não somente a possibilidade de acesso aos bancos das universidades, mas também a de instrumentalizar o professor no acesso ao mundo conectado, permitindo a experiência de uma formação já pensada e desenvolvida nessa perspectiva da cibercultura.

Neste ponto, estamos diante de um desafio, em que o caminho sugerido para a potencialização do papel do professor implica também a questão da escola como *locus* do saber e da preparação para o exercício da cidadania. O papel transformador do uso da tecnologia na educação pressupõe pensar uma nova escola. Pretto (2013) traz uma discussão sobre isso, contextualizando as necessárias transformações a serem implementadas no ambiente escolar com vistas à incorporação da tecnologia. A sociedade constituída de múltiplas visões de mundo deve estar representada na escola. A revolução não ocorrerá pelo uso dos equipamentos de forma instrumental, mas, sim, pelo que as pessoas serão capazes de realizar a partir das ferramentas disponíveis, para assim termos uma escola com futuro. O uso da tecnologia por si mesmo não colocará a escola como protagonista desse processo de transformação social. Tais transformações são passíveis de uma interpretação ligada ao interesse do mercado no consumo da tecnologia. O discurso de implementação de tecnologias na escola não pode ser por ele mesmo o único resultado esperado, pois, desta forma, será simplesmente uma instrumentalização. É preciso que, a partir dessa implementação, as pessoas sejam formadas para o uso da tecnologia a serviço de outra perspectiva. O real fator emancipador do uso da tecnologia na educação ocorre exatamente quando parte de um processo pensado e articulado à prática transformadora, mesmo que nesse contexto de consumo, para, a partir dali, promover o que se espera de uma educação emancipadora que transforme a realidade de professores, alunos e escola como espaço de construção do saber.

Nesse sentido, segundo Santos (2009), há de se pensar que as artimanhas do capital podem ser superadas quando utilizamos as ferramentas antes apresentadas como de dominação na busca de uma libertação. O uso da tecnologia em uma perspectiva de sociedade em rede já é, por si só, uma possibilidade real de permitir que pessoas de universos, antes distantes, estabeleçam uma troca de experiências e, dessa forma, construam conhecimentos. Saímos do campo da abstração filosófica para a verificação de um novo contexto conectado, no qual tudo é possível. Santos chama este conjunto de novas possibilidades de uma “universalidade empírica” (2009, p. 21), com condições reais de escrita de uma nova história.

4.3. Formação docente na sociedade em rede

Os ambientes educacionais ainda são permeados de tradicionalismo e de tecnicismo no ato de ensinar. O advento da tecnologia estabelece uma relação de poder entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em que, de um lado,

estão os que dominam o uso da técnica e, de outro, alijados ao processo, estão os que não a dominam. Esta relação de poder é a base do relacionamento aluno/professor no ensino tradicional com um verniz tecnológico. Essa forma tradicional nomearemos de tecnicismo, ou seja, o uso da técnica como ferramenta que reproduz uma concepção de educação. O processo de ensino e aprendizagem se torna distante da transformação da realidade por tentar conjugar propostas pedagógicas padronizadas, homogeneizantes. Uma discussão importante na atualidade nos remete à reflexão sobre como a tecnologia tem chegado à sala de aula. Embora exista o discurso da inovação e da modernização, o uso da tecnologia, de maneira instrumental, tende a estabelecer a manutenção do chamado tecnicismo pedagógico. Barreto (2010, p. 36) observa tal manutenção em um chamado determinismo do uso da tecnologia na educação como se o uso das TICs fosse a “[...] solução para todos os problemas, incluindo os que extrapolam os limites educacionais”.

A defesa de um distanciamento dessa visão deve contribuir para uma educação libertadora que, de fato, construa resultados mais adequados à realidade brasileira, em oposição ao movimento de padronização percebido na globalização. O uso da tecnologia em sala de aula deve ser um passo para a abertura de uma nova gama de possibilidades que, segundo Barreto (2010), não podemos supor que a simples presença das TICs na escola seja fator fundamental para melhorias qualitativas nos processos educacionais, porém, segundo ela, “o divisor (brecha ou fratura) digital não se resume à presença/ausência de acesso a elas, mas diz respeito à sua inscrição no cenário pedagógico” (BARRETO, 2010, p. 40). A autora faz menção ao uso da tecnologia como uma possibilidade pedagógica, passível de diversas formas de entendimento e de instrumentalização no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, defendemos uma formação de professores contextualizada ao uso social e transformador da tecnologia, de forma que os componentes tecnológicos sejam caminhos para uma descoberta e o ambiente educacional, principalmente por meio da EaD, seja o espaço propício para esta descoberta das possibilidades. Pretto e Lapa (2010, p. 82) defendem que possuímos um cenário bastante fértil para elevarmos esse debate, em que:

O que propomos pensar é que o professor, mesmo que parta desse lugar comum e procure fazer na EaD a mesma “velha” educação de forma mais performática, com novos recursos, isto é, a educação transmissiva e centralizada com o uso da TIC, ele terá que se confrontar com situações inusitadas que provocarão, no mínimo, grande instabilidade. Essa

instabilidade torna-se um momento potencial para a reflexão sobre a educação, com a possibilidade de uma ressignificação do papel docente, propiciando a transformação.

Esses mesmos autores discutem que uma problemática central entre a educação a distância, a formação de professores e a precarização do trabalho docente reside em uma formação tecnológica ofertada a professores que possuem uma vasta experiência escolar tradicional, o que geraria uma distorção na evolução do uso da tecnologia em educação. O tecnicismo pedagógico seria a reprodução do modelo tradicional de educação por meio do uso da tecnologia de maneira instrumental, ainda com o discurso de inovação. Mesmo que professores sejam instrumentalizados quanto ao uso da tecnologia, a formação inicial não será suficientemente capaz de inseri-lo em uma perspectiva de sociedade em rede a partir do contato com a técnica ou pela sua simples reprodução em sala de aula. Não solucionaremos o problema do domínio da tecnologia na educação e de uma proposta de sociedade em rede apenas por meio da formação de professores a distância. A EaD é percebida como uma possibilidade de mercado e, por este motivo, assistimos à larga difusão desta modalidade de ensino na oferta de cursos de formação de professores, sempre com o discurso de inclusão desse profissional no mundo digital. A superação dessa visão instrumental deve conduzir a formação para uma relação dialética sobre o uso dessa tecnologia como processo de aquisição e conhecimento e de análise do que se aprende em face ao resultado prático da ação educativa emancipadora.

Portanto, preparar um professor para o exercício da docência, no mundo moderno, não significa apenas inseri-lo no contexto dessa modernidade. A inserção é um passo do processo. A formação docente deve estabelecer conexões entre o uso da tecnologia e o saber teórico pedagógico. Segundo Almeida (2010, p. 72), a prática pedagógica formativa *on-line*:

[...] exige a superação de concepções de formação centradas no domínio de recursos e tecnologias ou na análise teórica sobre as tecnologias na sociedade e na educação e volta-se para a integração entre esses dois polos associados com a experiência em contexto *on-line* e com a reflexão sobre esta prática à luz de teorias que são articuladas com as experiências.

Tal formação está ligada à *práxis* na conexão entre os saberes teóricos e o conhecimento desenvolvido no exercício profissional, o que significa trazer o professor para uma prática reflexiva e contextualizada com a cibercultura. A formação para a atuação em uma sociedade em rede deve superar a visão tecnicista da

tecnologia, permitindo que o domínio das TICs estabeleça uma relação de transformação da concepção de mundo do professor. O avanço da oferta de formação docente em EaD demonstra uma possibilidade de ressignificação do papel do professor, em contraponto e na perspectiva da superação de um modelo hegemônico imposto pelo mercado. Dessa forma, partimos de uma proposta que visa identificar elementos emancipadores que contribuam para o exercício da docência de profissionais formados em cursos ofertados em EaD.

Nesse sentido, instrumentalizar o professor para o uso da tecnologia não deve ser o objetivo principal de um projeto de formação docente continuado, mas proporcionar uma nova compreensão do uso da EaD para a profissão docente. Os caminhos para essa construção perpassam o entendimento do poder do uso da tecnologia no verdadeiro encurtamento de distâncias, superando a visão de mercado, produzindo um aprofundamento do debate entre sujeitos que estão conectados para, a partir deles, promover o uso da tecnologia na melhoria de suas vidas. Estamos diante de um embate entre o uso técnico da EaD, em atendimento ao mercado, e o uso pedagógico, transformador, da técnica. O ajuste realizado nessa perspectiva deve favorecer seu uso pedagógico, colocando a tecnologia a serviço do fazer pedagógico transformador. O professor e sua prática docente são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação libertadora, e sua formação, quando ofertada a distância, deve estar alinhada a tal perspectiva. Estamos nos referindo a uma educação que pretende romper barreiras, que pretende vencer obstáculos de acesso. Um processo de transformação inclusive do próprio professor, na superação da lógica tecnicista do uso da tecnologia. Nesse panorama de transformação, encontramos em Meszáros (2005, p. 250) a seguinte reflexão:

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

O fazer pedagógico do professor deve ser contextualizado com o saber teórico desenvolvido na formação inicial, na sua prática em sala de aula e com o uso da tecnologia. Por esse caminho, o simples uso instrumental da tecnologia poderá incorrer no erro da manutenção do sistema como está. Para que ocorra a mudança, aspectos do quadro social atual precisam ser debatidos à luz de suas contradições. A prática docente é a materialização dessa mudança na sociedade. O que propomos é

uma abordagem em que o professor possua um conjunto de saberes próprios de experiências que permitam o contato íntimo com os dispositivos, o uso adequado da tecnologia e a aplicação desse saber em sua trajetória docente, promovendo a expansão do que chamamos de sociedade em rede durante a *práxis* educativa. Não esperamos docentes reprodutores de modelos ajustados ao mercado, mas, sim, professores que contribuam para a transformação das localidades atendidas por meio da EaD. Para que esses resultados aconteçam em todo o sistema educacional, o primeiro passo é a formação de professores. Se a tecnologia da educação pode servir aos interesses transformadores da realidade, formar professores nessa perspectiva significa formar sujeitos que serão responsáveis pelo uso dela enquanto profissionais, enquanto responsáveis pelos sistemas de ensino. Formar formadores e expandir essa formação contextualizada com a prática docente significa proporcionar uma atenção especial ao pedagógico em detrimento do foco tecnicista.

Em conjunto com essa abordagem, será necessário, ainda, superarmos outra contradição existente no uso da tecnologia. Com o avanço do uso da internet, cada vez mais condições técnicas são exigidas para que os programas de educação a distância, de fato, consigam se desenvolver. Em países emergentes como o Brasil, é bastante comum encontrarmos localidades que não possuem infraestrutura adequada para a implementação ou a realização de programas em EaD por meio da internet. O fato é que os locais onde mais se precisa da tecnologia aliada a educação são regularmente os que possuem as piores condições de recebê-la. Os grandes centros urbanos, fortemente influenciados pelo consumo de seus habitantes, estão repletos de condições técnicas de acesso à tecnologia digital, até mesmo pela facilidade aparentemente vendida pelo mercado, em uma imposição de consumo da tecnologia como bem indispensável. Porém, nas localidades mais afastadas, em realidades distantes dos grandes centros, em sua grande maioria, pobres ou em desenvolvimento, ainda carentes de professores formados, as dificuldades se apresentam de maneira aprofundada.

É nesse cenário que precisamos lutar pela expansão dessa conectividade à maior quantidade possível de lugares. Experiências de conexão de internet via satélite, universidades abertas e demais possibilidades de expansão da educação a distância devem estar presentes nas políticas públicas de países comprometidos com a transformação de sua realidade e são outros passos a serem dados na busca de uma sociedade em rede. Nas palavras de Pretto e Assis (2008, p. 76), “banda larga para

todos deveria ser o lema, sem dilema”. Assim teremos a possibilidade de estabelecer uma rede em que sujeitos poderão interagir a partir do acesso à internet. Ainda segundo os autores:

[...] a noção de rede diz respeito a um princípio de organização de sistemas, o qual envolve as redes tecnológicas, as redes sociais, as redes acadêmicas e, claro, as redes das redes, gerando, potencialmente, conhecimentos que podem contribuir para uma maior integração de ações e conhecimentos dentro de um universo interdependente. (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 77).

Defendemos que a apropriação da cultura digital esteja colocada como processo e princípio educativo desta realidade multiconectada. Produzir conhecimento com base nas interações entre diferentes realidades será a condição para a transformação da atual ordem social. A formação docente também será concebida com essa perspectiva. Essa formação para a atuação em uma determinada localidade deverá superar o fator condicionante do processo de globalização. A internet desempenha papel fundamental nessa situação ao permitir que experiências diversas produzam uma cultura digital como um espaço aberto de vivências nessa nova forma de relação social. Conforme diferentes culturas se manifestam na sociedade em rede, produziremos novas dimensões de criação, desenvolvimento e propagação de ideias. Devemos superar uma visão sistêmica, padronizada, que força o condicionamento das pessoas no uso da tecnologia. O poder deve sair das mãos dos sistemas para se tornar próprio dos sujeitos com a produção do saber socializado.

Enquanto iniciativas educacionais sistêmicas buscarem uma padronização de resultados, alinhadas às expectativas da globalização, em detrimento de uma abertura às contradições e à diversidade, poderão retirar a autonomia do professor. O resultado mais aproximado desse processo tende a ser justamente a precarização da profissão docente.

A relação do professor com o sujeito da aprendizagem deve ocorrer de maneira dialética. Sua formação deve estar atenta a isso. Uma sociedade em rede deve estar fundamentada em uma rede de conexões que permita ao sujeito a troca de informações e o seu próprio reconhecimento como membro da comunidade. Caso ocorra um distanciamento entre sujeitos, ocasionado talvez pela tentativa de padronização de resultados e comportamentos, o processo social tanto será desconstruído da coletividade e do social como poderá causar sofrimento ao sujeito professor.

Na perspectiva histórico-dialética, o professor exerce uma atividade que permite o seu reconhecimento como sujeito social e promove uma prática da realidade transformadora, o escrever da história concreta. Quando o processo educacional se distancia da sociedade e do seu papel transformador, ocorre um processo de alienação deste professor em relação ao seu trabalho. A educação, segundo Frigotto (2010), também é perversa quando reproduz o sistema desigual dominante. A formação do professor é entendida como um instrumento de transformação dessa realidade. Mesmo o professor exercendo uma função que pressupõe um distanciamento dessa alienação, será na sua formação que os devidos cuidados quanto ao seu poder transformador deverão estar previstos. Somente por meio da educação é que seremos capazes de romper com o panorama perverso da sociedade e, por isso, colocamos a formação docente para a atuação na sociedade em rede em um patamar de destaque entre as ações de superação de tal lógica dominante.

Defendemos que uma educação a distância transformadora parta de experiências docentes coletivas, da prática social e da realização do trabalho docente contextualizado com as perspectivas sociais do local onde será realizado. Como a tecnologia pode ser compreendida como um instrumento estruturante de uma prática educacional, será preciso que o professor se apodere de suas características e esteja inserido em uma ação formativa que permita uma experiência real de conectividade, para que, a partir daí, seja capaz de refletir profissionalmente sobre o uso dela e suas consequências na prática docente. Esta relação entre o instrumento e os resultados sociais do seu uso se aproxima do empoderamento do sujeito no uso da tecnologia, quando sua relação com ela supera a reprodução ou a mera instrumentalização.

A formação docente, em uma sociedade em rede, é entendida como o conjunto de todos esses fatores e compreendida como a possibilidade de transformação social a partir de uma formação capaz de produzir informação e conhecimentos no âmbito da cibercultura, evidenciando o laço existente entre cultura e educação. É uma ação formativa que ultrapassa os limites do próprio campo educacional e fortalece culturas e valores dos locais onde pode chegar.

4.4. Um olhar dialético sobre a formação docente a distância

A formação docente não se limita à formação inicial. O processo de formação ocorre em movimento, da mesma forma que a atuação do professor acompanha as

transformações da sociedade. A formação não pode ser tratada como um período ou *locus* temporal no desenvolvimento do trabalho docente, mas como um processo dinâmico que não se acaba ao superar etapas, ainda mais se entendermos a formação a distância como ferramenta permanentemente à disposição dos próprios professores. Esse processo permanente deverá proporcionar preparação para a vida pessoal e profissional.

Da mesma maneira que se organizam os programas de formação docente presenciais, na modalidade a distância, os projetos políticos pedagógicos dos cursos deverão prever tal continuidade na formação, mantendo o contato com a renovação tecnológica, o domínio da técnica e o uso desse conhecimento para o rompimento de barreiras impostas pela padronização globalizante. Como essa formação continuada está aproximada de uma ideia de formação para atualidade, será necessário que o debate sobre questões diversas, que envolvem o campo de atuação do professor, esteja consolidado. Freitas (2005) discorre sobre a preocupação da formação docente distante da discussão não somente dos temas presentes à sua época, mas da capacidade de desenvolver no professor condições para a realização do debate em um olhar dialético do educador em face aos desafios de sua profissão, levando-o a pensar sobre sua própria vida, sobre o resultado do seu trabalho e sobre os verdadeiros impactos sociais de um novo olhar sobre tudo que o cerca.

Dessa forma, compreendemos que a educação a distância, como processo articulado à realidade, tende a possuir elementos emancipadores para a formação de professores. Claro que somente ela, como modalidade de ensino, não será capaz de atender a esta necessidade em sua totalidade, porém, defendemos que, por meio dela, as distâncias sociais poderão ser diminuídas e uma formação para a *práxis* possa ser de fato construída. Por meio da EaD, os programas educacionais poderão alcançar espaços negligenciados pela educação tradicional e serão capazes de colocar em contato pessoas de diferentes realidades em uma permanente troca de conhecimentos, de saberes específicos e de experiências transformadoras. A formação é sempre vista como permanente, continuada, em processo, que deverá acompanhar as constantes transformações da sociedade do consumo. Esse processo prevê autonomia do sujeito e, somente por essa condição, conseguiremos superar as dificuldades da educação pelo capital.

Não defendemos que a tecnologia por ela mesma seja capaz de revolucionar o processo de ensino e aprendizagem, como o mundo do consumo supõe que seja.

Buscamos um distanciamento dessa visão reificante por acreditar que a adoção de certos princípios merece atenção em sua caracterização como ferramenta importante de transformação da cultura globalizada, desde que seja instrumento nas mãos de pessoas educadas em uma perspectiva transformadora. Essa educação não poderá ser reprodutora, não poderá apostar sua inovação em aspectos unicamente técnicos, não poderá se tornar um meio em si mesma. Sobre este aspecto negativo de massificação da sociedade pautada no consumo e sua relação com a educação, Meszáros (2005, p. 74) defende que:

É impossível romper com esse círculo vicioso (de desperdício e escassez por conta do consumo) sem uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de estabelecer prioridades e de definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos.

Apostamos na condição de acessibilidade da EaD como um motor gerador de possibilidades de oferta de programas de formação de professores em diversas realidades carentes dessa oportunidade. Concordamos com Meszáros (2005, p. 74) quando também defendemos que a “[...] educação para além do capital não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos, mas, devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos”. Este processo permanente e necessário para a transformação da sociedade proporciona um caminho ajustado para a manutenção de uma formação continuada para toda a vida que não se esgota em etapas, mas permanece enquanto o professor pertencer a uma rede de conhecimento.

Da mesma forma que ocorre na escola, no desenvolvimento das atividades pedagógicas transformadoras, o uso da tecnologia também deve se desenvolver permanentemente, superando o uso instrumental reprodutor da lógica do consumo. Esses aspectos do uso e do desenvolvimento de conhecimentos pela rede se tornam tarefas diárias na prática do professor formado em EaD, o que, de certa forma, será o fio condutor do uso da tecnologia como técnica que proporciona saídas e caminhos para a sua própria prática educativa. Procuramos, assim, nos distanciar de uma visão pura e simplesmente instrumental para nos aproximarmos de novas concepções de uso da tecnologia para a educação em rede, em uma perspectiva de conexão entre a diversidade existente nos diferentes espaços atendidos pela EaD.

Da mesma forma, as práticas pedagógicas progressistas, observadas por Freitas (2012), Freire (1996), Frigotto (2010) e Saviani (2012), defendem uma

posição horizontalizada entre docentes e alunos, nas quais a tecnologia deve ser vista como uma evolução dessa perspectiva, cujos alunos e professores estabelecem as mesmas relações no ambiente digital. A cooperação, a troca de saberes, o ajudar ao outro e a própria ideia de mudança de cultura são pontos a serem desenvolvidos na prática educativa *on-line*. Uma formação alinhada a essa visão deve promover a inclusão dos sujeitos e seu consequente empoderamento por meio do processo de descoberta dessas ferramentas na transformação de sua prática enquanto professor. Essa deve ser uma preocupação permanente da formação de professores. Não será possível que professores estabeleçam essa relação horizontal com seus alunos sem que sejam formados nessa mesma perspectiva. A educação a distância deve ser espaço de práticas com tal finalidade e a relação entre professor e aluno de maneira dialógica deve ocorrer em todo o processo de formação docente, combatendo a influência do tecnicismo pedagógico e o uso da tecnologia em uma visão reificante.

Como o processo de formação do professor é o um ato social e humano, seu alinhamento com a proposta emancipadora deve ocorrer como um processo de busca permanente. Estamos nos referindo à formação de sujeitos, indivíduos, mas que, ao mesmo tempo, pertencem a uma coletividade. Dessa forma, os objetivos para essa formação não podem se distanciar de uma proposta que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva.

Enquanto indivíduo e agente de mudança por meio da prática docente, o professor lida com a perspectiva de emancipação do educando, assim como com o atendimento aos anseios individuais e de respeito às diversas concepções de mundo experimentadas no universo escolar. Educar é um ato intencional, político, que prevê resultados de aprendizagem e atitude dos educandos em que as condições de desenvolvimento individual são previstas nos programas educacionais, assim como as interações entre os sujeitos sugerem um processo coletivo de troca de saberes e de experiências. A formação docente deve ser estabelecida com base nos mesmos princípios e, por meio da tecnologia, deverá promover o caminho para a emancipação como sujeito professor.

O que fazer a partir do uso da tecnologia? O que o professor pode fazer com a tecnologia em sua prática profissional? Como ele se reconhece sendo formado por meio de uma tecnologia capaz de conectar sujeitos em torno de uma sociedade em rede? Estamos nos referindo à autonomia, à possibilidade de inovação no campo pessoal, a um empoderamento pelo uso da tecnologia no desenvolvimento de

programas de formação docente que ultrapassem os muros das escolas e a uma ação intencional que ocupe um papel importante do desenvolvimento da sociedade de maneira emancipadora.

Ao mesmo tempo em que o indivíduo é parte fundamental do processo de formação, ele está inserido em um coletivo que transforma o uso da tecnologia ao realizar suas atividades em uma perspectiva multicultural, interconectada e permeada por uma diversidade de concepções de mundo. O fazer coletivo em uma proposta de educação a distância incorpora uma variedade de situações altamente ricas para o processo de formação. Superando os limites das salas de aula físicas, o ambiente *on-line* de um curso ofertado para diversas regiões e em diferentes estados poderá colocar o aluno em contato com uma produção cultural altamente diversificada. A diversidade aqui colocada, em superação ao limite físico ou temporal, permitirá uma nova forma de conceber ideias por meio de redes formadas por pessoas, na troca desses saberes, em um movimento intencional e articulado. O senso de pertencimento a um determinado grupo tende a ser potencializado de algumas dezenas de pessoas para centenas ou milhares delas, espalhadas por todo o país e até pelo mundo afora. É no espaço coletivo digital que também compartilhamos nossos sentimentos, crenças, emoções, posicionamentos políticos, sonhos e conhecimentos.

É fato que algumas pessoas podem se sentir desconfortáveis com a experiência educacional por meio de uma tela de computador, porém até mesmo esse exercício está ligado a uma intencionalidade de mudança de cultura de provocar instabilidade e, a partir disso, desenhar novas possibilidades, assim como defende Santos (2009). A tecnologia não deve ser utilizada para excluir pessoas do processo educacional.

Precisamos, assim, contextualizar qual tipo de professor pretendemos formar, sobre quais possibilidades estão postas para a melhoria do cenário educacional brasileiro. Veiga (2010, p. 26) nos fornece indícios sobre qual tipo de professor pretendemos formar: “[...] um professor com capacidade crítica e inovadora, capaz de participar nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação coletiva, consciente do significado da educação”. Concordamos com tal visão ao defendermos a permanente preocupação em formar professores que sejam capazes de usar a tecnologia com inovação no seu fazer pedagógico, que percebam as infinitas possibilidades de transformação do ato de ensinar por meio da tecnologia e que estejam comprometidos com o uso dela em uma visão social, humana e inclusiva.

Não existe uma receita fechada e acabada. A formação docente é um processo permanente, como argumenta Veiga (2010, p. 36), “a formação é um processo, por isso, inacabado, não avança no isolamento, no individualismo. O compartilhar é imprescindível para que haja crescimento pessoal e coletivo”. Dessa forma, fazemos uma outra aproximação entre rede e coletividade. Sujeitos atuam coletivamente e, por este caminho, a conexão de sujeitos por meio da tecnologia tende a proporcionar caminhos realmente transformadores.

A formação docente, em uma perspectiva emancipadora, não poderá se distanciar da atividade efetiva do professor, contextualizando esta prática com a análise do referencial social que circunda essa atividade. A prática, que é interventiva, referenciada, contextualizada e que incide no objetivo de formar um docente para seu papel intelectual transformador, da realidade da escola ao desenvolvimento profissional dos egressos, fundamenta a experiência do saber. Não haveria de existir crítica sem ação, nem compreensão sem transformação.

Os projetos de sociedade em disputa condicionam a expectativa em torno dos resultados educacionais, o que não é diferente em relação à formação docente, como processo imbricado de suas dificuldades e desafios. Essa formação deve ampliar a capacidade de pensar de modo crítico a realidade, observando aspectos relacionados à ética e à dignidade humana. A autonomia, como resultado, pautada a partir da análise do real, fundamentada pela aprendizagem, pela crítica e pela libertação, tende a ser de fato alcançada quando professores atuantes na formação docente tenham consciência sobre seu papel transformador. Essa consciência se revela a partir da forma como os professores inseridos nesse contexto se colocam como sujeitos do processo, a partir da epistemologia da *práxis* defendida por Silva (2018).

Na formação docente a distância, é ainda mais complexo observar a aplicação dessa proposta porque temos o fator técnica presente. A tecnologia, vista como instrumento apenas, não será o fio condutor desse debate, mas, sim, o que fazemos a partir do domínio dela. Pela modalidade a distância, o sujeito histórico a ser formado deverá tomar conhecimento da relação indissociável entre teoria e prática, assim como no presencial, percebendo que ciência e técnica andam juntas e são constituídas por meio do trabalho, que modifica o mundo pelas mãos do homem.

Um projeto de formação docente a distância deve observar o sujeito professor na sua complexidade e sua relação com o domínio da tecnologia como meio de formação e de transformação. Situação esta que será ampliada quando tratamos de

uma formação oferecida por meio da tecnologia e para a uso dela de modo consciente. Remetendo ao trabalho de Silva (2018), ao percebermos a escola como espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade, há de se aproximar o debate sobre este espaço como também analisado à luz do espaço digital vivenciado por meio da formação a distância. Esse sujeito em formação aprenderá que o ambiente *on-line* de aprendizagem é constituído da similar fluidez do espaço físico dos corredores da instituição na qual estuda, sendo este um ambiente passível de interação e de estabelecimento de relações sociais tão intensas quanto o presencial.

Esse processo de formação a distância deve olhar sensivelmente para a escola como espaço de experiência de uso da técnica com objetivos de compreensão dessas ferramentas como ações de transformação da realidade. A nova escola, defendida por Pretto (2013), deverá acompanhar o próprio movimento social de intimidade com a tecnologia, mesmo que ainda não amplamente estabelecido no nosso país, mas já como objeto de formação para os desafios do domínio da técnica como preparação para o exercício da cidadania.

A pandemia de Covid-19, no ano de 2020, nos mostrou que, mesmo com todas as críticas pertinentes, a saída apresentada para a manutenção dos processos escolares, por meio da EaD ou das adaptações do presencial para a modalidade remota, trazem-nos indícios de que esse caminho tem aplicação efetiva e que, antes da crítica, é necessário que estejamos intimamente ligados à tecnologia para, de fato, alcançarmos o domínio da técnica dentro do universo educacional.

A escola, mesmo que a distância, tem como responsabilidade a de incorporar esses elementos da tecnologia, desde a mais tenra idade, aos estudantes. Será por meio dela, segundo Pretto (2013), que alcançaremos a superação do analfabetismo das imagens, da comunicação e da informação. Um projeto de formação docente a distância deve ser fundamentado também por este caminhar, trazendo elementos de compreensão desse universo, desde os aspectos instrumentais até a constituição do sujeito que opera transformações na sociedade por meio da tecnologia.

Ainda há muito a ser pensado e realizado com vistas ao desenvolvimento do uso da tecnologia para fins de transformação da prática educativa. As forças exercidas pelo mercado são quase intransponíveis e forçam programas de formação a migrarem para o EaD simplesmente pela conveniência do consumo e pelo atendimento de demandas de formação em larga escala. Esse movimento sugere diversas características negativas no uso da tecnologia na expansão de programas de formação

de professores, inclusive reforçando o uso meramente instrumental das TICs como grande objetivo.

Defendemos que caminhos podem ser construídos na superação dessas perversidades encontradas no mercado educacional da formação de professores a distância. Nosso foco se concentra nas possibilidades do uso da tecnologia para transformação do trabalho docente formado nessa modalidade. O empoderamento dos sujeitos surge, no que diz respeito à compreensão de que fazem parte, na constituição de uma sociedade em rede, conectada, diversificada e multicultural, assim como na compreensão sobre as possibilidades de troca de informações, do espaço coletivo digital, e no encurtamento de distâncias por meio da internet.

Sujeitos são coletivos, a sociedade é uma coletividade em movimento constante e a aprendizagem em rede encontra no mundo moderno seu *habitat* natural. O que precisamos repensar recai sobre qual uso faremos dessa tecnologia na transformação de nossas vidas. Como professores serão formados em diversas localidades por meio da EaD e serão suficientemente capazes de reescrever suas histórias, ao construírem conhecimentos pelo uso da tecnologia. Como serão capazes de ressignificarem sua prática docente no mundo conectado.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

O percurso metodológico adotado para o desenvolvimento deste trabalho foi definido pelas características direcionadas ao entendimento das relações estabelecidas entre os sujeitos pesquisados e o universo abordado em uma perspectiva social e transformadora: entender os aspectos emancipadores da educação a distância na transformação da sociedade e se exigem um exercício de compreensão dos limites e das potencialidades da aplicação dessa modalidade no contexto da cibercultura.

A metodologia adotada procura o esclarecimento sobre como a realidade multiconectada pelo uso das TICs atua na formação dos professores e, por sua consequência, como pode oportunizar mudanças na realidade educacional brasileira. Logo, estudamos a formação de professores em EaD porque esta se constitui como uma importante etapa da construção de novos cenários transformadores da sociedade. O conceito de sociedade em rede de Castells (2010) sugere uma alternativa de compreensão sobre os movimentos sociais estabelecidos por meio da internet. Buscamos elementos que corroborem para que seja possível que redes de formação de professores, em cursos de formação a distância, possam estabelecer brechas de transformação das relações sociais face ao controle estabelecido pelo poder hegemônico da sociedade do capital. Esta realidade, analisada à luz do conceito de cibercultura, e por meio de uma forte convicção nos princípios da pedagogia progressista (LIBÂNEO, 1990), proporciona uma gama de possibilidades quanto ao uso da tecnologia na construção de propostas emancipadoras dos sujeitos.

Procuramos estabelecer categorias de análise que sustentem um aprofundamento da leitura dessas relações. Partimos da discussão de um mundo conectado pela internet, dos movimentos da globalização por meio dessa cultura conectada, para o desenvolvimento de uma relação entre a proposta de sociedade em rede e a formação de professores a distância na realidade brasileira. Observamos que, mesmo diante de todas as dificuldades apresentadas em uma sociedade tão desigual como a brasileira, o simples fato de assistirmos à multiplicação de acessos à internet e a presente proliferação de cursos de formação de professores em EaD sejam fatores constituintes de um novo processo de autonomia do sujeito por meio do uso da tecnologia.

Estamos diante de um cenário ainda pouco experimentado pela sociedade. Milton Santos (2009) apresenta essas perspectivas em sua análise das condições

existentes no mundo globalizado, no qual, mesmo ainda perversas, as relações entre os indivíduos têm se transformado por meio do uso da tecnologia. As técnicas discutidas pelo autor assumem uma proximidade nunca antes experimentada pelo sujeito. As ferramentas estão mais acessíveis a uma grande parcela da humanidade e, por isso, temos experimentado um conjunto poderoso de possibilidades promotoras de transformações pontuais em busca de uma nova realidade social.

Tal realidade, no entanto, é constituída de contradições e distanciamentos. Por essa condição é que contextualizamos nossa pesquisa em uma perspectiva dialética. Frigotto (2010, p. 82) elucida pontos em que podemos estabelecer essa relação ao defender que “a Dialética situa-se [...] sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. A contradição entre o uso emancipador da EaD e o simples atendimento de demandas de mercado estabelecem fatores conflitantes que sugerem uma investigação propositiva, que busca encontrar possibilidades transformadoras e edificantes. A crítica é a base da descoberta desses caminhos. Sugerimos aqui uma *práxis* transformadora dessas relações entre sujeitos pelo uso das TICs em educação. Dessa forma, ainda segundo Frigotto (2010, p. 84), essa filosofia da *práxis* é crítica no sentido de buscar estabelecer uma leitura aprofundada da realidade na superação do senso comum ao sugerir que “[...] romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação”.

5.1. Método

Adotamos como método de investigação científica o Materialismo Histórico Dialético, a base filosófica de Marxismo. A leitura da sociedade nos exige uma lente crítica, que nos desafie a analisar as contradições ali existentes. Frigotto (2010, p. 84) elucida a vinculação da pertinência da perspectiva materialista histórica na investigação de fenômenos sociais, à luz do conhecimento de Marx, por se tratar de um método que “[...] está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”. É tarefa do pesquisador entender a realidade em suas múltiplas contradições, assim como propor soluções para as dificuldades enfrentadas. Frigotto (2010, p. 84) ressalta ainda que o método é uma “[...] espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a

transformação dos fenômenos sociais”. Essa mediação envolve o ato de estabelecer relações entre os fenômenos observados na apropriação da fundamentação teórica e a sua provável relação com o que se pretende estudar. O conhecimento acompanha o movimento da sociedade. Não é algo posto ou definitivo como propõe o pensamento positivista. Temos uma missão social de levantarmos questões a serem debatidas sobre o uso da tecnologia na educação. Gamboa (2007, p. 35) situa a ciência, entendida no âmbito da dialética, como “[...] orientada para a crítica dos interesses e para a emancipação do homem: não só questiona o que é ou como, senão o para quê se tem de fazer ciência”.

Buscamos a apropriação de conceitos que podem, além de sugerir caminhos, elucidar o processo de constituição de uma proposta de sociedade em rede para a formação de professores a distância no alcance de uma *práxis* transformadora. Acreditamos, em concordância com Gamboa (2007, p. 151), que o “[...] marxismo e a dialética se afirmam como teoria e método com significativa capacidade heurística, dada sua proximidade com o interesse transformador”. Por essas bases o trabalho sustenta seu percurso.

O homem é um ser social, composto por uma historicidade, em contextos culturais, políticos e econômicos, e que, ao mesmo tempo, é um agente transformador desse contexto. O conhecimento é alcançado, seguindo uma mesma linha de raciocínio em Gamboa (2007, p. 90), quando “[...] o concreto se constrói por meio de um processo que se origina na percepção empírico-objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, até construir uma síntese convalidada no próprio processo”.

Além dessas características, elencamos categorias de análise que fundamentem a análise da sociedade segundo critérios de cientificidade. No caso deste estudo, as categorias da alienação, da contradição e da emancipação soam mais alinhadas ao objeto investigado. O uso da tecnologia implica uma série de situações a serem verificadas por conta da sua condição técnica, inserida em uma sociedade que se vale do conhecimento para operar suas perversidades.

A alienação suscita a discussão em torno do uso massificado da tecnologia e as possíveis condições alienantes advindas dessa realidade, em que o indivíduo opera uma relação passiva, reprodutora e de simples consumo. É nesse cenário que o indivíduo precisa estar contextualizado com as possibilidades em torno do uso da tecnologia na transformação das relações sociais.

Esse movimento em si sugere uma contradição. De um lado, a tecnologia pode estabelecer esta relação alienante na sociedade. Do outro, pode ser a saída para a construção de uma realidade transformadora e da constituição de outra categoria, a emancipação, como resultado do processo de empoderamento do sujeito por meio do uso da tecnologia. Esse movimento dos contrários é próprio de uma análise dialética da realidade. É por esse caminho que as propostas são debatidas, analisadas e direcionadas para resultados concretos de transformação da realidade. A investigação científica ocorre na prática, no movimento do conhecimento acerca dessas contradições. De acordo com Frigotto (2010, p. 79), a dialética materialista histórica se constitui:

[...] enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto *práxis*, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Assim, o exercício da pesquisa é exatamente no sentido de buscar compreender como o uso da tecnologia na formação de professores impacta em uma perspectiva transformadora da sociedade. Em outras palavras, compreender se esse caminho se configura em uma *práxis* em que o objetivo seja idealizar e buscar construir um novo mundo, considerando o homem como um ser criador da sua história, que se transforma ao mesmo tempo em que opera as mudanças no meio em que vive.

5.2. Metodologia

Partindo dos pressupostos dialéticos da leitura do objeto de pesquisa, consideramos que a pesquisa qualitativa é a metodologia mais adequada para o desenvolvimento deste estudo. Assumimos uma postura investigativa, crítica e propositiva de transformação da realidade, e, por esse motivo, estamos em sintonia com propostas que pretendem dar movimento ao conhecimento.

De acordo com Gil (2000, p. 15), “[...] os seres humanos vêm buscando a verdade em muitas fontes, tais como a intuição, a autoridade, a tradição, o bom-senso e a ciência”. O conhecimento científico, ou apenas ciência, como alguns autores denominam, leva em consideração o caminho trilhado para alcançar a verdade. Dessa maneira, torna-se necessário definir a metodologia para se chegar ao conhecimento

científico. Tal ação, base para a análise e interpretação dos resultados, em uma perspectiva propositiva, envolve situar a pesquisa em uma orientação qualitativa.

O desenvolvimento metodológico se apresenta como um processo complexo e desafiador para o pesquisador. Envolve a apropriação de conhecimentos inerentes à sua temática investigativa e à análise de suas implicações e relações com os resultados da pesquisa. Entende-se, dessa maneira, que os procedimentos adotados pelo pesquisador e explicitados por meio do desenvolvimento metodológico propiciarão o alcance dos objetivos.

Nesse sentido, com o intuito de identificar as perspectivas dos sujeitos colaboradores deste trabalho, em relação aos fenômenos propostos, adotamos a pesquisa qualitativa, segundo a natureza e a análise dos dados. Entende-se que:

[...] a pesquisa qualitativa não se propõe testar as relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Por mais que possa soar redundante esse tipo de leitura do processo de investigação, esta abordagem procura valorizar a compreensão de determinada realidade que não pode ser quantificada. Vista como um campo de investigação no qual se pressupõe a existência constante de um olhar cuidadoso e interpretativo, a abordagem qualitativa permite o desenvolvimento de procedimentos específicos para compreender os fenômenos investigados. Percebemos, portanto, que tal compreensão acerca da realidade se identifica como parcial e filtrada pela linguagem, ou pela leitura que dela fazemos. De tal maneira, verifica-se que inexistente observação objetiva, mas, sim, interpretações feitas diante da realidade tanto do observado quanto do observador. Ou seja, “[...] o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta [...]” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

Destacamos que a pesquisa qualitativa se preocupa com um movimento em busca do saber e “[...] com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas” (GONSALVES, 2007, p. 69). As categorias de análise permitem que a leitura do fenômeno estudado parta de um significado, do *locus* e do recorte estabelecido pelo pesquisador.

Triviños (2008) acrescenta que a pesquisa qualitativa não é vazia, mas coerente, lógica e consistente, porque tem como base a percepção de um fenômeno

em um contexto. De tal forma, fica evidenciado que a pesquisa qualitativa representa uma abordagem mais completa para compreender a relação entre os sujeitos da pesquisa e as múltiplas determinações sociais experimentadas na condução do estudo.

5.3. Técnicas de pesquisa

O recorte do estudo, pelo delineamento do objeto de pesquisa, está direcionado à compreensão de como docentes de curso de formação de professores a distância percebem os fatores transformadores discutidos sobre o uso das TICs na prática em suas realidades. Procura entender se estão presentes ou como estão evidenciados nas falas desses sujeitos os elementos que constituem uma aproximação dos conceitos levantados pela literatura. Procuramos entender se os conceitos de sociedade em rede são percebidos na prática da formação a distância, se elementos emancipadores emergem dessa prática e se esses sujeitos possuem uma leitura crítica sobre o uso da tecnologia na transformação da realidade.

Adotamos como cenário a Universidade Aberta do Brasil por se tratar de uma iniciativa pública, de abrangência nacional, e que surge de uma necessidade presente de formação de professores, na modalidade a distância, apoiada no discurso do atendimento à carência de formação desses profissionais nas diferentes realidades educacionais brasileiras. Como o sistema UAB é complexo e o nosso objetivo é estudar diretamente os sujeitos que pensam e realizam na *práxis* a formação docente, fizemos um recorte de uma instituição que compõe esse sistema e que possui renomado histórico na produção de conhecimento sobre a EaD. Os critérios de definição da instituição estão relativamente alinhados a uma perspectiva transformadora da realidade no sentido de contextualizar essa instituição na historicidade da produção de conhecimento em EaD, assim como na abrangência de atuação dela no sistema UAB.

Optamos por conduzir o estudo partindo da abordagem exercida pelos professores do curso de licenciatura a distância ofertado pela instituição ligada a UAB. Procuramos estabelecer uma relação de análise sob a perspectiva desenvolvida pela Universidade de Brasília, da qual surgiram as primeiras aproximações com a proposta da pesquisa. Estudamos o curso de licenciatura em Pedagogia, com recorte temporal entre 2018-2020, a respeito da concepção dos professores tendo como pressuposto o desenvolvimento das atividades em EaD e as relações estabelecidas

pelos sujeitos desses períodos, incluindo aí a experiência vivida durante a pandemia de Covid-19 e seus desdobramentos. Desse modo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores atuantes no curso EAD.

Também analisamos o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia em sua última versão aprovada em 2019. Essa investigação teve como objetivo identificar os elementos transformadores a partir da política definida para o curso, registrada nos projetos e produzindo uma comparação entre o idealizado, o percebido pelos sujeitos envolvidos e a materialização da formação na oferta dos cursos.

Para construção desse percurso investigativo, foram empregadas duas técnicas de pesquisa. Primeiramente, ocorreu a entrevista semiestruturada, realizada com os participantes, em momentos estabelecidos entre as partes, por meio de plataformas abertas de *hangout*, como o *Meet* do *Google*. Os momentos de entrevista foram gravados e registrados em transcrição. No segundo momento, realizamos a análise documental do projeto político pedagógico oficial do curso no qual os entrevistados atuam.

5.3.1. Entrevista semiestruturada

Triviños (2013, p. 146) observa que esse modelo de entrevista “[...] oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Ainda segundo o autor, tal técnica é entendida, em geral, como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 2013, p. 146).

O papel fundamental do uso dessa técnica é proporcionar um espaço de contato e de troca de informações com os professores atuantes nos cursos de licenciatura a distância, de modo que a espontaneidade seja a condutora de um envolvimento mútuo na troca de informações.

O roteiro da entrevista (apêndice) foi formulado a partir de perguntas que procuram estabelecer uma capacidade reflexiva ampla, em que significados, explicações e concepções dos fenômenos surgiram não somente em sua aparência, mas substancialmente em sua essência. Os significados dos discursos dos sujeitos

foram apreendidos em uma análise qualitativa e interligados ao contexto em que estão inseridos e observados pela fundamentação teórica da pesquisa.

O objetivo em torno do uso dessa técnica é investigar se os elementos defendidos na abordagem conceitual são percebidos, praticados ou, pelo menos, se estão presentes nas falas dos entrevistados. A proposta emancipadora do uso da tecnologia foi o fio condutor de uma iniciativa de formação de professores a distância, conforme acreditamos, e esses elementos foram perseguidos na escuta desses momentos com os atores do processo de formação. Os professores, partícipes de tais realidades, apresentaram-nos as possibilidades de atuação e de ressignificação das relações, além de terem sido os condutores dessas ações. A *práxis* transformadora foi percebida como mote principal para a realização de uma formação pautada em uma perspectiva colaborativa em rede, para, a partir daí, estabelecermos uma relação dialética entre o que idealizamos como um caminho razoavelmente transformador e a sua realidade concreta, observada nos discursos desses sujeitos. A composição do roteiro foi estabelecida em tópicos gerais selecionados e elaborados de tal forma que foram abordados com todos os entrevistados. As questões encontram-se em apêndice neste trabalho. Ao total foram definidas onze questões contextualizadoras do caminho em direção aos objetivos desta pesquisa, no exercício de evidenciar elementos já discutidos na fundamentação teórica.

5.3.2. Análise documental

Os elementos qualitativos de análise e da discussão dialética do movimento social estudado estiveram presentes também na leitura do projeto político-pedagógico do curso delimitado para a pesquisa, entendidos como documento oficial que define a política de oferta da formação a distância.

Adotamos como referência para a realização da análise documental a proposta apresentada por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431), que defendem um posicionamento crítico para leitura de documentos oficiais e sugerem que “[...] os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo”. Os textos são permeados de intenções políticas, produtos de um contexto social e manifestam as relações de poder estabelecidas nesta realidade. São, enfim, recortes

históricos de leituras e de modos de interpretação de um determinado grupo de pessoas em um determinado espaço de tempo social e político.

A análise documental proposta por Shiroma, Campos e Garcia (2005) é fundamentada como um ato de descoberta das intencionalidades existentes no registro documental de determinado recorte temporal da sociedade. Dentro desse espaço temporal, os documentos oficiais são entendidos como políticas públicas que expressam movimento, e não apenas o condicionante inicial ou final de uma determinada situação política. As autoras (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 432) defendem que “[...] intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões [...]”. Nesse cenário, torna-se necessário que essa leitura documental seja também uma análise de conceitos que permita o entendimento da relação entre a política estabelecida e os conceitos envolvidos no objeto de pesquisa, captando elementos de sua essência, comprovados, ou não, em sua materialidade.

As categorias de análise estabelecidas pela leitura dialética da pesquisa também foram aplicadas na leitura dos documentos. Realizamos uma busca pelos elementos de alienação, de contradição e de emancipação, para que fossem evidenciados, inclusive no cruzamento de dados dessas leituras com os discursos dos entrevistados. As marcas presentes nos documentos podem se constituir dialeticamente com a estrutura social que compõem. Ainda segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 440), “[...] é o discurso compreendido como prática social que nos possibilita apreender as dimensões políticas e ideológicas que também o constituem [...]”. E, para complementar os fundamentos metodológicos, tomamos o pensamento de Triviños (2013), que considera a análise documental uma metodologia que visa desvendar as ideologias implícitas nos documentos oficiais, não evidenciadas em sua essência, e situa essa técnica como adequada ao método dialético.

Portanto, este é o caminho metodológico que trilhamos durante a pesquisa. No capítulo a seguir, abordaremos os resultados das análises geradas dos dados coletados.

6. A REALIDADE ESTUDADA: ENTRE CAMINHOS E DESAFIOS

Este capítulo apresenta o contexto do *locus* da pesquisa em conjunto com as análises dos dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas, realizadas com os sujeitos de pesquisa, e a análise do Projeto Político-Pedagógico do curso em tela.

6.1. UnB/UAB e o contexto da formação docente a distância pesquisada

A UnB é considerada precursora quanto ao uso de tecnologias na educação, assim como em relação à oferta de cursos na modalidade a distância. A história da universidade com o desenvolvimento da EaD vem desde a década de 70. O próprio Centro de Educação a Distância, CEAD-UnB, é um dos mais antigos do país, em operação desde 1979³, prestando assistência quanto à adaptação de materiais didáticos, criação de novas mídias educacionais e desenvolvimento de metodologias a distância para toda a instituição. Com a chegada da internet, de modo amplo, já no final dos anos 90 do século XX, os passos foram ampliados. A UnB foi pioneira no desenvolvimento da plataforma *Moodle*, que hoje é o sistema de gerenciamento da aprendizagem de um dos maiores portais de EaD universitária do país, o Aprender-UnB, hospedado no endereço www.aprender3.unb.br. Essa experiência da universidade fez com que diversas iniciativas inovadoras fossem concebidas e é justamente por este e outros motivos que a UnB aderiu à UAB desde o início.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada em 2006, por meio do decreto nº 5.800, de 8 de junho do referido ano, com os objetivos de qualificação dos professores para educação básica e de interiorização da formação inicial de profissionais da educação para atuação nas redes públicas do país. Esta política pública foi implementada como parte do enfrentamento necessário à falta de profissionais formados em nível superior para atuarem nos diferentes cenários educacionais brasileiros. O sistema integrado de universidades que constituem a base da universidade aberta, regido por editais de adesão e por acordos de cooperação com o Ministério da Educação, que é o órgão financiador e responsável pelo gerenciamento da política, fundamentado pela modalidade da EaD como eixo central da expansão de vagas e suas tecnologias, tinha como ponto central a interiorização da

³Disponível em: www.cead.unb.br. Acesso em: 8 nov. 2021.

formação universitária, integrando estados e municípios participantes, com responsabilidade sobre a definição e a gestão dos polos presenciais, e as universidades participantes, responsáveis pela oferta de cursos naquelas localidades. As instituições que integraram essa realidade encontraram nessa política a possibilidade de expandirem sua atuação para o interior do país, promovendo ensino, pesquisa e extensão, assim como desenvolvimento de metodologias alinhadas à modalidade a distância (LOPES, 2014).

Conforme explicitado no PPPC do curso em pesquisa (UNB, 2019), a partir da primeira experiência com o curso de bacharelado em Administração a distância, ainda em 2006, a UnB expandiu, a partir do ano seguinte e culminado em 2014, a oferta de cursos em licenciatura, chegando a desenvolver até dez cursos simultâneos, incluindo o curso de Pedagogia a distância da Faculdade de Educação da UnB, objeto de estudo deste trabalho. A partir do ano de 2014, segundo Barrera (2018), o sistema UAB começou a sofrer com intensos cortes orçamentários, justificados pelo governo com base na crise enfrentada pelos mercados externos que impactaram diretamente a economia brasileira. Daquele ano até 2016, os cortes foram significativos, o que forçou as universidades participantes a manterem minimamente uma estrutura de oferta contando basicamente com os recursos direcionados ao custeio das equipes. E foi em 2016 que vivemos um golpe duríssimo à nossa democracia, com o processo político de impedimento da Presidenta Dilma Rousseff. Mesmo sofrendo um intenso desmonte, hoje a UnB oferece pelo sistema, além do curso de Pedagogia em questão, os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Educação Física, Física, Geografia, Letras, Música e Teatro, segundo informações coletadas no próprio site do CEAD/UnB.

Nesse contexto, chegamos ao curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, objeto deste estudo. Lopes (2014) nos apresenta uma análise bastante consistente sobre as origens do curso e sobre como as ofertas foram desenvolvidas até o ano de 2013. O curso teve como base duas experiências com EaD, anteriores ao início da primeira turma em 2007 pela UAB. A FE/UnB já havia desenvolvido, entre os anos de 2002 a 2006, o curso de Pedagogia para Início de Escolarização (PIE) ofertado para professores em exercício da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com o objetivo de promover a formação em nível superior para atuação naquela realidade. Segundo a autora, foram formados aproximadamente 2 mil estudantes ao longo desse período. A segunda experiência remonta ao curso de

Pedagogia ofertado para os professores também em exercício da Secretaria de Educação do Estado do Acre, que, segundo Lopes (2014), atendeu aproximadamente 1,5 mil estudantes e teve duração simultânea aos primeiros anos de oferta via UAB, entre os anos de 2007 a 2011. A autora registra que foram atendidos aproximadamente 760 estudantes, incluindo todos os polos de atuação desta oferta entre os anos de 2007 a 2014, localizados nos estados de Goiás, Bahia e Acre. Segundo a última versão do Projeto Político Pedagógico do curso, aprovado em 2019, a retomada da oferta em 2018 ampliou o número de atendidos com 150 novas vagas, agora setORIZADAS apenas no estado de Goiás, com o objetivo de promoção da integração e da comunicação entre os polos. Para o ano de 2020, em que ocorreram as últimas entradas de novos estudantes, foram outras 150 vagas e o atendimento permaneceu setORIZADO em relação à oferta para o estado de GO.

A definição pela participação da FE/UnB no sistema UAB, com a oferta do curso de Pedagogia, deu-se, segundo Lopes (2014), por duas condições básicas. A primeira ocorre pela adoção do mesmo projeto acadêmico do curso presencial, ajustado às especificidades da EaD, segundo a mesma autora, em suas “[...] concepções fundantes, bases epistemológicas, princípios norteadores, objetivos e base curricular [...]” (LOPES, 2014, p. 25). Essa condição foi fundamentada pelo cumprimento das exigências legais acerca da não diferenciação entre os diplomas dos formandos em EaD e os dos estudantes da modalidade presencial. Os diplomas são exatamente os mesmos, não havendo identificação da modalidade cursada no documento final. A segunda remete à efetiva participação dos docentes do quadro da FE/UnB na oferta das disciplinas do curso a distância. Tal condição seria ideal para que os debates sobre as modalidades ofertadas tivessem uma convergência natural em um processo de aperfeiçoamento continuado, tendo em vista que envolveria a Faculdade como um todo.

São agregadas essas características às iniciativas realizadas, em aderência ao processo de institucionalização da EaD na UnB, que permanece em implementação até a conclusão deste estudo. Lopes (2014, p. 25) também nos apresenta uma síntese do posicionamento da Faculdade em relação à oferta da EaD à época:

Desta forma, assumindo que é possível se praticar uma educação de qualidade com compromisso e responsabilidade compartilhada, para a FE a educação a distância não deve ser a mera transposição do presencial a essa modalidade, nem representa a precarização da formação do pedagogo.

Além desse posicionamento da própria Faculdade apresentado pela autora, o curso em EaD ainda fomenta uma outra discussão que repercute até os dias de hoje. A proposta de formação definida incide em um ponto bastante sensível à profissão docente: a necessidade permanente de formação continuada. O uso das tecnologias como instrumento de conexão permanente ao mundo da educação e a proposta pedagógica a partir de projetos possuem características metodológicas que incidem na ideia de formação permanente, de processos de autoeducação, da construção de uma identidade profissional. Aqui são evidenciados elementos que fundamentam nossa investigação quando nos deparamos com a intencionalidade da proposta desenvolvida que traz o debate do uso da EaD como possibilidade real de transformação da prática docente.

Segundo Lopes (2014), mesmo com todas as críticas sobre a visão meramente instrumentalizada da tecnologia, a modalidade a distância tem sua força ampliada quando percebida como política educacional, em um processo permanente de institucionalização da EaD, e não somente uma adesão a uma política governamental.

O curso possui a intencionalidade de uma formação pela tecnologia de modo que esta técnica seja incorporada à prática docente, promovendo o debate sobre o uso ao longo da carreira profissional e em iniciativas de formação continuada. A própria chegada da universidade ao interior, via internet, favorece a percepção da potencialidade da tecnologia como rompimento dos limites geográficos e da formação de uma rede de sujeitos conectados ao curso e à micro realidade atendida, que também se transforma a partir da conexão. A crítica se situa justamente sobre os caminhos a serem trilhados a partir da experiência de formação nessa modalidade, para que não haja um esvaziamento sobre a discussão da tecnologia na educação e na apropriação dos elementos metodológicos para atuação docente em situações profissionais em que a EaD se apresente como solução viável ao encurtamento de distâncias.

Dando sequência à observação de evidências que consolidem nossa pesquisa, analisamos o Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância, em sua última versão aprovada em 2019.

6.2. O Projeto Político Pedagógico de Curso e sua intencionalidade transformadora

O Projeto Político Pedagógico do Curso – PPPC é um documento construído a várias mãos com origem no colegiado do curso e debatido amplamente pelo Núcleo Docente Estruturante que disciplina a organização didática, a estrutura curricular proposta pela oferta da formação, as concepções educacionais que fundamentam a prática educativa e as intencionalidades em relação ao que esperar dos estudantes que ali se formam. O documento segue um rito administrativo para sua aprovação a partir de um processo democrático e colaborativo dos professores envolvidos. A intenção é que o documento forneça uma síntese da proposta de trabalho a ser executada considerando a modalidade de ensino e suas especificidades. Nele encontramos também as orientações sobre as expectativas da proposta curricular em aplicação ao longo do período de oferta das turmas.

Como toda ação educativa é também uma ação política, segundo Freire (2019), encontramos também no documento a postura política assumida pela instituição em relação ao curso, considerando a realidade atendida. Um primeiro indício é a reformulação deste documento, ainda em 2019, para atendimento das orientações do Decanato de Graduação da universidade que versam sobre as especificidades das ofertas a distância no âmbito da UnB. A organização do curso EaD incide na necessidade de contextualização do impacto da oferta no atendimento aos estudantes. Em seu contexto educacional, a oferta desse tipo de formação procura atender ao disposto nas metas estipuladas pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024)⁴, mais especificamente as metas 1 e 2, que ampliam o alcance do atendimento oferecido pela rede pública, reforçando a necessidade de formação docente, e a meta 15, que sugere a necessidade dessa formação que deverá ocorrer em curso de licenciatura para os professores que atuam na rede pública de ensino. A EaD demonstra ser um caminho viável para tal expansão, ainda necessária, da formação em nível superior aos professores nos dias de hoje.

Partindo dessa necessidade explícita de formação, fazemos aqui um paralelo de análise do contexto. Mesmo que o PPPC entenda tal realidade, há de se considerar que a tecnologia não é, de fato, a solução por ela mesma. A necessidade de formação deve ser debatida em todos os sistemas educacionais envolvendo soluções metodológicas e de condições de oferta, bem como no que se refere às condições de

⁴Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> - Acesso em: 21 nov. 2021.

permanência dos estudantes. O uso da tecnologia em detrimento da fundamentação pedagógica é inócuo. O PPPC se preocupa, em diversos momentos, em deixar claro que a tecnologia tem o papel de encurtadora de distâncias, de fomentadora do debate sobre o uso dela no atendimento às realidades existentes e de instrumentalização aplicada à realidade, de modo que o professor em formação enxergue as TICs como um fator metodológico considerável à sua realidade enquanto docente.

Como política institucional da UnB, o documento analisado nos traz:

Experiências com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), que estimulam novas práticas pedagógicas da educação presencial e a distância ao desenvolverem competências básicas. Nesse sentido, a UnB consolida condições necessárias para essa integração por meio da atualização dos níveis tecnológicos, do esforço docente, da política de acolhimento discente, do estímulo à produção de materiais didáticos inovadores, da normatização dos processos internos de oferta de disciplinas a distância e do fortalecimento dos núcleos de informática com vistas à produção pedagógica. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019, p. 23).

Esta integração entre as modalidades, defendida no documento, demonstra a preocupação em se utilizar a tecnologia como um instrumento a serviço da proposta pedagógica. Existe uma precaução no sentido de deixar claro que há uma adoção dos princípios do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI UnB 2018-2022) em consonância com o disposto pela proposta metodológica. A EaD hoje é discutida pela comunidade acadêmica e sua análise passa pela observação deste PDI, em relação ao desenvolvimento de tal modalidade. Dentre outros aspectos das diretrizes institucionais, evidenciamos do PPPC:

- oferecer cursos de qualidade, capazes de proporcionar a emancipação intelectual, social e econômica dos diferentes atores sociais;
- criar política de formação de docentes para o uso adequado da EaD;
- [...]
- incluir TIC e TDIC⁵ na educação presencial e a distância, tendo como princípios a inclusão social, por meio da ampliação do acesso ao saber acadêmico nas diferentes regiões brasileiras visando à redução das desigualdades sociais, prioritariamente na Região Centro-Oeste, mas não se limitando a ela;
- estimular a pesquisa permanente das atividades de ensino baseadas nas TIC e TDIC, via editais internos, para garantir ofertas com qualidade pedagógica;
- [...]
- estimular a difusão dos resultados das atividades pedagógicas baseadas no uso da TIC e TDIC, com incentivo à produção acadêmica;

⁵ O texto do PPPC adota esta diferenciação entre TICs, como utilizada neste trabalho, e TDIC (tecnologias digitais da informação e da comunicação).

[...]

- criar formas de gestão da EaD para análise e avaliação das ofertas de cursos e disciplinas na UnB. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019, p. 24 e 25).

Além de assumir uma postura em relação ao aspecto emancipador do processo educativo, no sentido de resultado da prática transformadora, existe uma preocupação com o uso da tecnologia como ferramenta de transformação da prática docente. Não apenas no universo da EaD, mas em uma intersecção desse uso pela modalidade presencial. A tecnologia aqui seria compreendida como uma linguagem a ser dominada pelos sujeitos da realidade atendida, compreendida desde a aplicação como medida de encurtamento das distâncias existentes entre a universidade e os polos de atendimento até a pesquisa científica como produto da análise da realidade conectada. De acordo com Pretto (2013), a escola precisa estar preparada para lidar com a tradução do mundo conectado em seus processos. Para o autor, “o analfabeto do futuro será aquele que não souber ler as imagens geradas pelos meios eletrônicos de comunicação” (PRETTO, 2013, p.122). A expressão da preocupação com as tecnologias e o que será feito delas são fundamentais para que o uso da técnica não se perca na visão reificante de si mesma. O domínio da técnica é uma expressão de poder e, por isso mesmo, é tarefa da escola oportunizar as condições para que os egressos dos cursos de formação tenham consciência das potencialidades transformadoras, portadoras ainda de esperança. O autor em questão ainda nos traz outro aspecto importante a ser levado em consideração:

A superação desse analfabetismo das imagens, da comunicação e da informação e a incorporação dessa nova razão não se darão única e exclusivamente por intermédio da escola, mas seu papel pode ser significativo se forem desenvolvidas políticas educacionais que valorizem, transformando-a no espaço para a formação do novo ser humano. (PRETTO, 2013, p. 123).

É fato que o analfabetismo, tratado pelo autor, alcança os estudantes das universidades. Não seria diferente nos cursos de formação de professores. Esse ponto é bastante sensível justamente por se esperar que esses profissionais sejam capazes de transformar o uso da tecnologia em ferramenta de transformação da prática docente. O equipamento jamais será superior ao uso dele como prática educativa, transformadora. Pretto (2013) discute exatamente isso, se o futuro estiver somente na máquina, no equipamento, de fato a escola não terá futuro algum.

O próprio PPPC demonstra preocupação com a questão da habilidade em relação ao uso das TICs. Uma das estratégias utilizadas é a oferta de cursos de extensão com o objetivo de proporcionar uma maior intimidade com os ambientes virtuais de aprendizagem e de preparar os ingressantes para serem estudantes na modalidade EaD. A compreensão do universo da modalidade a distância e como as tecnologias são importantes para a formação docente são passos fundamentais para uma prática transformadora. Na busca por elementos do projeto que nos indiquem os caminhos apontados para o alcance dessa prática, analisaremos a seguir os objetivos expressos do documento.

Como objetivo geral, o documento descreve:

Formar o profissional para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em **suas diversas modalidades** e nos cursos de formação que exijam **conhecimentos pedagógicos**, para atuar na gestão escolar e em espaços educativos não escolares, e para o campo teórico-investigativo da educação, com compromisso ético e inclusivo, **responsabilidade social e histórica**, reconhecedor da diversidade humana, cultural, política, religiosa, étnico-racial e de gênero. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019, p. 31).

Os grifos apresentados no trecho em destaque apontam o caminho a ser seguido, mesmo que de modo amplo, pelo curso em análise, sob o aspecto da prática transformadora abordada. A importância dada às modalidades de ensino traduz a necessidade desse debate para além das políticas de oferta da EaD, sendo tratadas já na formação docente, de modo a fornecer elementos de prática contextualizada à realidade a ser enfrentada pelos formandos. A relação entre os conhecimentos pedagógicos e o uso da tecnologia como forma de desenvolvimento é importante elemento para o nosso estudo, sempre partindo do senso de responsabilidade social e histórica definido diretamente no texto. Ao analisarmos os elementos descritos nos objetivos específicos, com o intuito de encontrarmos a intencionalidade da proposta pedagógica, destacamos, dentre outros, os seguintes:

“[...]”

b) Formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos;

[...]”

g) Refletir sobre educação, escola e sociedade de forma que tais reflexões favoreçam a formação das pessoas e que a educação possa contribuir para a efetivação de um projeto de transformação social;

[...]”

k) Formar professores para que desenvolvam perspectivas e práticas críticas envolvendo os meios de comunicação e as novas mídias, incluindo a educação aberta e a distância. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019, p. 31 e 32).

Elementos como a consciência de sua historicidade, a transformação social e o desenvolvimento de perspectivas e práticas críticas sugerem o aspecto debatido ao longo da fundamentação teórica deste estudo. São intencionalidades descritas com vistas a se alcançar as ações concretas em relação ao que se espera dos formandos. O curso pretende consolidar uma formação que se atente criticamente para a realidade atendida, de modo que os professores sejam suficientemente capazes de analisar sua prática à luz do campo profissional, de modo consciente e com reconhecimento das dimensões técnicas e humanas da docência.

Entretanto, mesmo que o documento seja claro quanto às expectativas, a realidade nos demonstra desafios ainda mais complexos. A estrutura curricular está alinhada a uma ideia de movimento. Existe uma preocupação com o princípio da flexibilização, que busca, segundo o texto do PPC (2019, p. 35), “[...] compreender o currículo como totalidade viva, o que significa percebê-lo em movimento e em construção, inseparável da realidade”. A definição das dimensões formativas permite que os estudantes curse disciplinas obrigatórias e optativas que direcionam para diversos campos de atuação do pedagogo e que possam complementar esta formação, para além das disciplinas, com estágios, atividades de extensão e pesquisa, bem como atividades complementares.

Essa aproximação da realidade, proposta pelo curso, também é materializada na preocupação com a relação das TICs com a formação em EaD. Elas são consideradas como estratégias metodológicas que, em um sentido bem próximo ao trabalhado por Pretto (2013), são entendidas como um conjunto de linguagens e códigos que precisam ser compreendidos pelos formandos, de modo que a sua prática seja referenciada também quanto ao domínio da técnica. Para que tal objetivo seja alcançado, por meio do uso das TICs, destacamos, entre outras diretrizes apresentadas no PPC, as seguintes:

- a oferta de cursos a distância que proporcionem a emancipação intelectual, social e econômica de diferentes atores sociais;
 - a inclusão social, por meio da ampliação do acesso ao saber acadêmico nas diferentes regiões brasileiras, visando à redução das desigualdades sociais, prioritariamente na região Centro-Oeste e no Distrito Federal, mas não se limitando a esses dois contextos;
- [...]

- a formulação da política própria para oferta de cursos a distância e inclusão das TICs nos processos de ensino e aprendizagem, que leve em conta as condições reais das unidades acadêmicas para ofertas de qualidade;
[...]
- o estímulo à pesquisa permanente sobre a utilização das TICs como estratégias metodológicas de ensino, pesquisa e extensão que garantam ofertas com qualidade pedagógica;
[...]
- o investimento na produção de materiais pedagógicos para melhoria da qualidade dos cursos que utilizam TIC. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019, p. 63 e 64).

Esses elementos demonstram que a discussão sobre as TICs deve ser permanente. O impacto do domínio da técnica é fundamental não só para o aprendizado do professor como também para a transformação do cenário de atuação profissional. A priorização quanto ao uso de *softwares* livres é um indício da complexidade em torno do uso da tecnologia na educação. Ambientes livres possuem uma tendência colaborativa como base do desenvolvimento de soluções e, ao serem experimentados nas mais diversas situações, tendem também a ser adaptados às necessidades de uso da realidade atendida. Pretto (2013) nos alerta que o foco do processo educativo por meio *on-line* são as pessoas, e não os equipamentos. Ambientes virtuais livres, aplicativos de troca de mensagens e demais tecnologias são estratégias de conexão de pessoas, feitas por e para pessoas. A colaboração será o objetivo a ser alcançado. A rede de pessoas conectadas é que tende a sustentar o desenvolvimento da EaD como modalidade transformadora e portadora de esperança.

Da leitura do PPPC, compreendemos que há uma preocupação da instituição em definir caminhos para que a EaD alcance resultados satisfatórios de interiorização da formação docente e que seja, de fato, transformadora dessas realidades. As marcas dessa realidade estão na preocupação dos professores da FE em garantir uma formação de qualidade nos mesmos formato e concepção do curso presencial, bem como a garantia de que parte do quadro de professores seja da própria UnB. A intencionalidade é bastante clara quanto a isso. Passamos adiante a analisar as falas dos professores atuantes nessa oferta, em um sentido de avanço em direção à essência dos fatos vivenciados por eles ao longo dos anos de 2019 a 2021.

6.3. O relato dos atores do processo formativo e os caminhos para a prática transformadora

Buscamos, por meio das entrevistas, entender como se dá a percepção de professores formadores em relação à sua prática no curso analisado. Ao total foram entrevistados cinco professores que atuam diretamente no curso de Pedagogia a distância da UnB/UAB. Com a finalidade de preservar o sigilo dos docentes entrevistados, utilizaremos o código PES (professor de ensino superior), seguido de um número de identificação. Dessa forma, conseguiremos identificar cada docente no seu lugar de fala. Os professores foram entrevistados entre 2020 e 2021, justamente no período em que o país inteiro sofria com a pandemia de Covid-19, em uma condição de impacto direto no trabalho deles, considerando que a universidade se viu obrigada a construir saídas metodológicas para a não interrupção das aulas, sendo direcionada a uma adaptação das atividades regulares presenciais para o ensino remoto, mediado pela tecnologia, por conta das medidas de isolamento às quais toda a sociedade foi submetida. Mesmo não tendo uma relação direta em termos de adaptação das metodologias de ensino, como ocorreu com a modalidade presencial, a EaD ofertada pela UnB também foi atingida pelos efeitos da pandemia. Tal realidade se faz presente nos relatos analisados a seguir.

Para direcionarmos a análise das entrevistas, retomamos as questões norteadoras dos objetivos dessa pesquisa no sentido de analisarmos os elementos que surgiram dos relatos dos profissionais participantes da pesquisa. Como forma de garantir o foco do estudo ora apresentado, destaco, mais uma vez, o nosso objetivo geral: compreender os elementos de fala e de percepção da prática transformadora na contribuição de cada docente, no sentido de entendermos quais aspectos emancipadores emergem das relações estabelecidas ao longo da formação em estudo. Para alcançarmos esse objetivo central, trilhamos os passos a seguir a partir das questões norteadoras constantes no Quadro 1, na retomada dos três objetivos específicos. Cada subtítulo a seguir foi definido com base na construção de respostas a partir dessas questões.

6.3.1. Indícios da aprendizagem em rede e seus elementos transformadores

Ao analisar as transformações sociais a partir do desenvolvimento das tecnologias no século XX, Castells (1999) já apresentava uma discussão bastante abrangente sobre a relação entre os locais de inovação, produção e utilização de novas tecnologias e o fator de aceleração das transformações sociais a partir do uso da

técnica, o que, segundo ele, seria a ponte de favorecimento para futuras inovações que, quando estabelecidas em rede, tendem a imprimir uma característica inovadora em todos os processos. O autor discorre sobre essa situação defendendo que “[...] condições sociais específicas favorecem a inovação tecnológica, que alimenta a trilha de desenvolvimento econômico e as demais inovações” (CASTELLS, 1999. p. 56). Partindo de tal premissa, segundo o relato do PES 01, ao ser questionado sobre o fator motivador em relação ao trabalho com a EaD e os caminhos que levam a uma atuação consciente por meio da educação e da tecnologia, as ações de formação deveriam ser pautadas, segundo ele, em atividades *grupalizadas*, que permitam a participação de todos de modo igualitário, em uma perspectiva baseada no círculo de cultura apresentado por Paulo Freire (1996 e 2019). Segundo o entrevistado, o estudante tem como referência o polo presencial e seria a partir dele que esta rede de relacionamentos seria construída, partindo de um primeiro movimento pelo acesso aos equipamentos disponíveis e seguindo em direção ao grupo como forma de fortalecimento do vínculo com o curso e a própria universidade. Em uma relação direta a este ponto, o PES 01 ainda afirma que: *“conforme o estudante se relaciona com a universidade, ele vai aprendendo de várias formas, através da socialização [...]”*. Esse movimento acontece desde a troca de interações com professores até a interação com diferentes turmas por meio da plataforma. Vale salientar que a ausência da estrutura física dificulta a compreensão/conscientização dos estudantes a respeito do vínculo acadêmico que possuem, consolidando tardiamente esse processo. Por outro lado, é também uma janela de oportunidade para ter acesso a espaços virtuais da própria universidade (Biblioteca, PIBIC, PIBID, PIBEX etc.), pelos quais o estudante pode desenvolver seus estudos e interagir mais concretamente, consolidando, assim, uma identidade de pertencimento.

O referido professor também observa que o fator idade dos estudantes é determinante em relação à intimidade com os recursos tecnológicos, algo que reforça ainda mais a necessidade de domínio da técnica para a obtenção de resultados satisfatórios de aprendizagem. O PES 01 observa ainda que, em comparação ao curso presencial, o público do curso de formação docente em EaD, ofertado pela UnB, é majoritariamente mais velho e predominantemente feminino. Além disso, são estudantes trabalhadoras, o que, em relação ao processo de aprendizagem, aumenta consideravelmente a carga de atividade que compete com a escola. Segundo o professor: *“muitas são donas de casa ou cuidam dos filhos e da casa. Este é um fator*

de influência sobre o resultado dos estudos[...]”. No nosso entendimento, trata-se da oportunidade de emancipação, tendo em vista o acesso democrático à formação para o trabalho além do doméstico, o que possibilita reconhecimento pessoal e profissional para além deste, favorecendo a autoestima dessas mulheres tão afastadas do mundo acadêmico.

Em relação aos resultados observados por meio da prática coletiva de formação, o PES 01 observa que o polo já representa um atendimento direto à demanda de qualificação, existente principalmente em creches e escolas de ensino fundamental municipais. Para o professor, *“o polo e o curso trazem uma conquista simbólica da chegada do curso à localidade [...]”*. Segundo os entrevistados PES 01 e 02, a promoção da discussão da EaD e os processos de socialização mediados pelas TICs devem ocorrer inclusive no presencial, porque somente assim a EaD será percebida como algo tão importante quando do contato em sala de aula. Dessa forma, segundo o PES 01, esse debate deve ser percebido inclusive no currículo do curso, no qual deveriam estar traduzidas as formas de socialização por meio da EaD. Para além do pessoal, a satisfação em compor um espaço formativo e de interação com seus pares, apoiada por um currículo e uma instituição democrática, favorece a conscientização de si em um espaço de amplo reconhecimento.

Porém, mesmo com a afirmação sobre a importância do processo de socialização e da apropriação da tecnologia de modo coletivo, os professores foram taxativos em demonstrar que a participação nas atividades é relativamente baixa. Além das dificuldades apresentadas em relação ao domínio da técnica por parte dos estudantes mais velhos, outros aspectos foram abordados. A PES 02 afirma que o resultado de aprendizagem tem relação direta com a dedicação de professores e de tutores. Segundo o relato, a turma precisa estar motivada, principalmente pelo papel do condutor. Já o PES 03 apresenta como mediana a participação dos estudantes, tendo em vista a quantidade de demandas observadas em relação à vida de estudante trabalhador. Segundo o PES 04, muitos estudantes possuem uma boa experiência com a tecnologia, mas *“[...] uma parcela bastante considerável tem conhecimento zero. São dificuldades básicas, tais como utilizar e-mails ou dispositivos de tecnologia digital. Muitos chegam sem saber como ser estudante em EaD. [...]”*. Apesar de existir uma disciplina específica que trabalha a introdução sobre como ser estudante em EaD, o PES 04 considera tal momento completamente insuficiente. O apoio técnico é fundamental para que, ao longo do curso, essas dificuldades sejam

enfrentadas. Segundo o professor, inclusive os próprios docentes não possuem qualificação para utilizarem de modo amplo e satisfatório as TICs em sala. Segundo ele, ambos, professores e estudantes, precisam de ajuda com as tecnologias. O PES 06 também observa que o resultado de aprendizagem é diretamente ligado à dedicação dos professores e ao nível de domínio das tecnologias utilizadas no curso. Em síntese, a fragilidade no que concerne ao uso das TICs parece comprometer a qualidade da formação, mas isso não deve, no nosso entendimento, significar o cerne do problema, pois os próprios professores formadores demonstram possuir dificuldade quanto ao uso das TICs. O importante é que essas estudantes estão mergulhadas em um processo de transformação social que, aos poucos, vai fazendo-as despertar para o conhecimento da realidade e lhes oportunizando lidar, de modo consciente, com as adversidades que enfrentam em sua realidade social.

Essa contradição é um fator importante para o nosso estudo, visto que evidencia o que já defendia Pretto (2013), sobre as formas de tradução dessa linguagem tecnológica aos participantes da iniciativa de formação. Não é só permitir o uso da tecnologia, mas a necessidade de um uso guiado, contextualizado, interativo e integrador. Observando elementos da *práxis* defendidos por Silva (2018), esse movimento de domínio do saber deve ser expressado inclusive para que os sujeitos da formação em análise consigam, de fato, relacionar a prática educativa e reflexiva por meio da tecnologia em sua prática transformadora em sala. A crítica e a pesquisa devem andar juntas nesse processo, para que, de fato, a prática consciente traga resultados transformadores. Bonilla e Pretto (2015) defendem que os processos de colaboração são fundamentais para o alcance de resultados de aprendizagem. Segundo eles, em relação ao domínio da técnica:

[...] os sujeitos sociais deixam de ser apenas consumidores de informações, bens e serviços e passam a participar dos processos de produção como autores. Especialmente na educação, professores e alunos deixam de ser simplesmente atores dos processos educacionais, definidos alhures e sem sua participação, e passam a construir suas próprias dinâmicas, em sintonia com as características próprias de sua comunidade. (BONILLA; PRETTO, 2015, p. 29).

A partir desse trecho, fica claro que o movimento em direção à apropriação da tecnologia como ferramenta é algo fundamental para o estabelecimento de uma produção de conhecimento conectada à realidade atendida. A tecnologia é fator decisivo em relação à prática educativa por meio da EaD. Silva (2018, p. 336) nos

traz uma síntese deste movimento de formação em uma perspectiva crítica emancipadora:

O que se defende nessa perspectiva é a concepção de que uma formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a esses sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômica-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas.

Parece-nos bastante claro que há uma relação direta entre a compreensão dos professores entrevistados sobre o domínio da técnica e os resultados de aprendizagem. O PES 04 afirma ainda que um dos caminhos para que a EaD de fato traga resultados transformadores é o de que não haja mais diferenças entre o curso presencial e o a distância, de modo que *“o melhor dos dois mundos ocorra em ambas as experiências”*. Para o professor, o debate deve estar presente nas duas modalidades justamente porque não há mais como evitar a EaD como saída de ampliação do acesso aos programas de formação. Ele chega a observar que o alcance da EaD, no sentido de aprendizagem em rede, é muito maior que o presencial e que, justamente por isso, seguindo uma proposta transformadora, o cuidado com a oferta a distância deve ser extremamente calculado. O PES 01 ainda afirma, nesse sentido, que *“a competência não será algo apenas do professor, mas construído coletivamente”*. Certamente que a não diferenciação entre presencial e a distância, seja quanto ao currículo, seja quanto à certificação, representa a concretização de uma política de ações afirmativas consolidada pela Universidade de Brasília no intuito de promover a inclusão social, o que parece transformador.

Em síntese, o domínio da técnica salta como um primeiro passo em direção a uma prática transformadora, não apenas no domínio instrumental, mas uma prática fundamentada de uma EaD que permeia todos os espaços, assim como a sociedade de modo geral. Para que as iniciativas de aprendizagem em rede aconteçam, fica evidenciado que o processo de formação para uso das TICs é algo fundamental e os professores reconhecem tal necessidade. Assim, o contato inicial determinará diversos aspectos. Considerando que a prática é uma atividade intencional do homem e é dela que se concretiza a consciência, assim, prática e teoria, faces da mesma moeda, constituem todo o processo de formação docente. A partir das entrevistas, ficou evidenciado que os formadores possuem essa consciência, mas que, na prática, os estudantes ainda recebem uma formação aquém da necessária. Condições sociais,

jornada de trabalho extenuante, falta de acesso e de domínio de modo amplo das TICs e falta de espaços de conexão ampla entre sujeitos, com o fechamento dos polos por conta da pandemia, são fatores que prejudicam as iniciativas de aprendizagem em rede. Todavia, não é completamente negativo, tendo em vista que a oportunidade de conscientização e de transformação está dada, e depende mais da imersão que cada sujeito aprendiz possa discernir e fazer uso concreto das aprendizagens de modo a despertá-lo para a transformação e emancipação. É neste momento em que teoria e prática, faces da mesma moeda, transformam-se em *PRÁXIS EDUCATIVA*.

6.3.2. Desenvolvimento da formação e papel do professor

O trabalho é a ação de transformação da natureza pelas mãos do homem e o que nos torna seres humanos. Esse movimento incide também na transformação do próprio homem pelo processo. O papel do professor ao longo do exercício do seu trabalho na EaD é o de transformar não só o estudante que ali se encontra, mas também a sua própria consciência em relação ao processo alienante e reificante da tecnologia como técnica a ser consumida. A prática do professor deve elencar elementos que contribuam para a emancipação do estudante. Procuramos evidenciar essas condições a partir das contribuições dos entrevistados.

Segundo o PES 01, a experiência educativa por meio da tecnologia incide em novas bases. Segundo ele, a educação deve “*inquietar*” os estudantes. A tecnologia seria portadora de uma inquietação inicial. O fator curiosidade deveria ser perseguido pelos professores formadores, justamente pelo apelo das TICs em todas as esferas da vida moderna. Já para a PES 02, o envolvimento político de ocupação da EaD é algo extremamente motivador, já que apresenta todo um novo arcabouço de atuação para professores que se formam a distância. O PES 04 nos demonstra uma segunda condição bastante importante, em que “[...] *hoje formamos mais a distância do que o presencial, já que este último inviabiliza a participação de vários públicos. Aspectos de deslocamento e afins impedem o estudante trabalhador de acessar uma universidade presencial, o que acaba levando uma enorme procura pela EaD [...]*”. Segundo o relato, a modalidade se torna atrativa justamente por incluir esse público, e não há como o professor que atua nesse tipo de formação ignorar tal realidade. O PES 05 vai além, sugerindo que todos os professores que atuam no presencial deveriam atuar também na EaD. Segundo ele: “não dá para conceber a distância entre os

professores que atuam na EaD e no presencial. [...] já que o diploma é o mesmo do presencial, é necessário que todos os professores se preocupem com esta oferta. Pela qualidade, o processo de formação deverá ser o mesmo”.

Partindo das afirmações supracitadas, refletindo que o trabalho, no sentido marxista, é a transformação do mundo pelas mãos do homem, podemos concordar com Silva (2018) quando entendemos que essa categoria de análise da realidade pode ser considerada princípio educativo e que a prática transformadora passa também pelo desenvolvimento dessa consciência de modo amplo, sempre pelo processo educativo. Os conceitos, segundo a autora, não podem ser ensinados de modo passivo. Há a necessidade de uma construção pelo processo, de modo crítico, dos conceitos que permitirão o exercício da autonomia de modo efetivo.

Em relação às características didáticas que precisam ser desenvolvidas pelos professores em formação, os entrevistados trazem questões importantes para a caracterização do papel do professor. O PES 01 afirma que os professores formadores precisam *“saber manejar os recursos tecnológicos e serem capazes de motivar os estudantes, e que para isso ocorra é fundamental que as informações estejam claras o suficiente, para que haja uma conexão ao concreto da vida dos estudantes”*. O PES 02 reforça tal pensamento ao defender que as atividades desenvolvidas sejam instigantes, evitando reduzir a qualidade por se tratar da EaD. Segundo ela, os professores precisam de *“disposição, atenção, transposição didática, adequação ao conteúdo e conhecimento sobre a plataforma e demais tecnologias, com o objetivo de diversificar as estratégias adotadas ao longo do curso”*. A PES 03 defende que as TICs estão a serviço do trabalho pedagógico e que são ferramentas utilizadas para a indução do processo de ensino e aprendizagem, sendo o professor o responsável por *“fazer o uso consciente das tecnologias para alcançar os resultados pedagógicos”*. Seguindo uma linha similar, o PES 04 defende que esse uso consciente é algo necessário, já que muitos professores utilizam uma única forma de ensinar. Para ele, *“a EaD precisa de saídas gerais para todos os públicos, em uma flexibilidade das expectativas de ambos os lados (estudantes, professores e sociedade)”*. Para o PES 05, a base da formação docente EaD deveria ser a mesma do presencial, pois:

[...] o par dialético conteúdo e forma tem que ganhar um novo corpus, porque a forma didático pedagógica de atuação do professor demanda que ele esteja em constante formação. As formas de atuação dos professores são diferentes. Quem usa

as TICs acaba tendo que se atualizar com mais frequência. O tempo de atualização é mais rápido que o presencial. O professor da EaD precisa estar atualizado. No presencial, a performance física pode segurar o momento da aula, já na EaD, a performance tem que ser diferente.

Percebemos aqui vários elementos elencados pelos professores sobre a prática docente em EaD que nos indicam um caminho relativamente ajustado a uma prática transformadora. Silva (2018, p. 341) esclarece este pensamento no trecho destacado a seguir:

[...] para a realização da atividade intencional e imaterial do ensino do concreto, faz-se necessária uma filosofia e uma ciência que expliquem com profundidade o valor do trabalho e sua forma de ser na constituição da existência humana. Essa filosofia é a filosofia da *práxis*, ou seja, a filosofia do trabalho, da *práxis* humana.

Compreendemos desse raciocínio que a prática intencional deve, antes de tudo, passar pela filosofia da *práxis* como instrumento de transformação. Por isso identificamos que os discursos dos entrevistados nos entregam algumas pistas para tal entendimento. A prática alinhada à técnica, constituída de uma intencionalidade, por meio de um projeto educativo, são fundamentais para o desenvolvimento da formação e, por consequência, integram o papel do professor consciente desse movimento. No nosso entendimento, é o que Gramsci denomina de Filosofia da *Práxis* (1999, p. 101), “[...] não se trata de introduzir *ex novo* uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade existente”. Gramsci (1999, p. 103) continua afirmando que:

[...] a filosofia da *práxis* não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior [...] para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais.

Como se vê, a formação docente, pautada na filosofia da *práxis*, tende à transformação social e à emancipação. E, conforme os discursos dos docentes pesquisados, existe uma intencionalidade na implementação e execução da formação de professores a distância.

Como contraponto a essa leitura, o PES 04 apresenta uma crítica presente na realidade estudada quando defende abertamente que o debate sobre a didática da EaD deve ocorrer ainda que pela sua própria realidade, pois muitos professores traduzem

os dilemas do presencial para a distância. Esse distanciamento acaba por gerar um descolamento da realidade que, segundo o professor pesquisado, *“se um estudante nosso tiver que ir amanhã para uma sala de aula on-line, ele não saberá o que fazer, e, por isso, acaba reproduzindo as práticas do presencial na EaD”*. Essa fala exemplifica bem a necessidade de uma formação pautada por uma filosofia da *práxis*. O contexto da formação deve ser pautado por uma experiência do concreto. O PES 05 também apresenta que, mesmo estudando a EaD há tanto tempo na UnB, é inadmissível que o estudante ouça falar dessa modalidade de ensino sem necessariamente ter experimentado de fato como prática docente.

Outro aspecto a ser considerado é a relação entre a prática e o previsto no PPPC. Como já identificamos na leitura deste documento, as intencionalidades estão descritas lá. Porém, como em toda realidade educacional, precisamos observar as distorções ali presentes. A PES 02 relata que costuma embasar sua prática na UAB a partir do documento em questão tentando ao máximo estar fiel ao PPPC. Por outro lado, segundo ela, esse documento acaba demorando para ser elaborado e publicado, prejudicando o alinhamento das disciplinas em torno de uma realidade mais abrangente. Tanto a EaD quanto o presencial possuem um distanciamento em relação ao documento. A PES 03 concorda que existe convergência do previsto, mas ainda há muitas limitações. Segundo ela, estamos sofrendo um processo de precarização na EaD desenvolvida pela UAB. Os recursos disponíveis hoje são menores que os aportados pelo Governo Federal lá em 2014. Mesmo com uma quantidade reduzida, a equipe é levada a entregar mais resultados. Essa situação causa impacto direto na realização das atividades previstas no PPPC. Para o PES 04, o PPPC é: *“[...] importante como momento de parar e refletir sobre a prática, agora, se vai ser colocado em prática, aí é outro assunto”*. Ele acredita na importância do debate em torno do documento, mas percebe que as ações ainda refletem muito pouco em sala de aula.

Essa situação demonstra que existe uma preocupação com esse distanciamento entre o previsto e o que de fato acontece em sala de aula. Em uma perspectiva de formação pautada pela *práxis* como base do processo de ensino e aprendizagem, há de se construir relação direta entre prática e teoria. O PPPC fundamenta uma intencionalidade que precisa estar ligada à realidade atendida, de modo que a prática possa ser exercida em todo o seu contexto. Esse dado apresentado pelos professores comprova que a fragmentação das propostas pensadas pode ser repassada também

pela prática e afetar os resultados da formação. O contexto de utilização das TICs também é afetado por tal distanciamento.

O PES 04 nos aponta um caminho em relação ao uso das TICs:

[...] não temos como pensar a EaD sem elencar o componente tecnologia neste caminho. A grande maioria dos cursos são centrados em sistemas de aprendizagem, como a plataforma Moodle. Isso conecta com o uso de dispositivos em sala, ampliando o leque de possibilidades de acesso. Fazer a EaD de hoje, sem tecnologia, é impossível. Se não tiver apropriação da tecnologia, eles acabam se perdendo no meio do caminho. Mesma coisa do presencial, se você não consegue chegar na aula, já era. Na EaD é a mesma coisa. É obrigatório que exista uma apropriação da tecnologia para conseguir ter sucesso no curso. Fazendo um paralelo com o presencial, você precisa entender a dinâmica da sala para conseguir fazer algo. Na EaD é a mesma coisa, já que essa dinâmica passa pelo manuseio da tecnologia. Se você não se apropria, você não conseguirá alcançar resultados satisfatórios. As pessoas precisam de formação para atuarem nesta realidade. A qualidade da interação cresce à medida que as ferramentas são fáceis de usar. Não serão barreiras para a aprendizagem se todos forem formados já nessa lógica de atuação.

Essa apropriação das TICs, pautada na teoria pensada pelos pares, constituída no PPPC, é fundamental para que os professores em formação consigam dar conta da realidade de atuação do professor mediado pela tecnologia. O PES 05 também afirma que, se o professor chegar em um nível básico de domínio da tecnologia, isso será percebido pelos estudantes, visto que a interatividade e a forma de construção da compreensão do objeto de estudo perpassa pela forma de interação entre as pessoas. A tecnologia deve estar a serviço das pessoas, e não o contrário.

Entretanto, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, nos deparamos com a pandemia de Covid-19. Essa situação foi muito emblemática para percebermos que somente o contato com a tecnologia não é suficiente para destacarmos práticas transformadoras. A pandemia acabou empurrando todos os estudantes universitários para o regime remoto, uma adaptação da realidade presencial para a distância. Os professores relatam que os impactos foram sentidos também no curso a distância. Mesmo estando mais próximos dos recursos tecnológicos disponíveis, esse público acabou sofrendo com os mesmos efeitos externos observados pelos estudantes do presencial. Foram elencados pelos entrevistados situações de esgotamento físico e emocional por conta do confinamento, além de elementos de depressão, sofrimento familiar com a perda entes queridos, dificuldades de gestão do tempo, que agora seria

totalmente mediado pela internet, além, é claro, do distanciamento do polo como referência e centro de contato com outros estudantes e professores. Essa condição demonstra que fatores sociais e emocionais tendem a prejudicar consideravelmente os resultados de aprendizagem. O PES 01 relata que, com o aumento das atividades mediadas pelas TICs em meio à pandemia, o esgotamento por conta das horas em tela é visível. De uma hora para outra, todos foram obrigados a se relacionarem apenas pelas TICs e isso teve seu preço.

Mais uma vez, a realidade nos mostra que somente o domínio da técnica não é suficiente para que a prática educativa seja transformadora. Ele é o primeiro passo para uma alfabetização digital (PRETTO, 2013), em relação ao conjunto de códigos da cibercultura. A PES 02 observa que a evasão aumentou em relação aos outros anos de oferta. Segunda ela, tal sintoma está ligado ao esgotamento mental dos estudantes, justamente porque muitos estavam estudando e trabalhando por meio exclusivo das telas dos dispositivos. Todos os entrevistados apresentaram respostas alinhadas a essa concepção.

Compreendemos até aqui que alguns pontos são bastante importantes para a construção de uma formação pautada pela *práxis*. O sentido de desenvolvimento da formação e o papel docente devem estar alinhados ao pensado. Não há como abarcar o complexo da formação se a realidade estiver descolada do PPPC, do mesmo modo que a apropriação das TICs como ferramentas de trabalho do professor, de modo consciente de suas potencialidades, no universo da EaD, é primordial para uma prática transformadora. A tecnologia é muito importante para que esse processo consiga desenvolver uma formação adequada, porém ele não é o único devido ao excesso de exposição que aparentemente causa resultados indesejados, tais como o esgotamento mental observado na pandemia. A seguir serão tratados os elementos de emancipação percebidos nas entrevistas.

6.3.3. A *práxis* transformadora e os elementos de emancipação

O processo educacional libertador proposto por Freire (2019) é bastante esclarecedor sobre os princípios a serem perseguidos pelos professores que assumem esse compromisso revolucionário. Resistência, consciência e independência são objetivos que se complementam ao longo do processo educativo. Paulo Freire nos demonstra que, por meio da reflexão e da ação no ato de ensinar, devemos perseguir a superação da dependência dos oprimidos em direção ao processo de independência do

ser. Adorno (1995) também apresenta o processo do despertar pela conscientização como o primeiro passo para a superação de um mundo desigual, desinformado e que “quer ser” enganado, sob o efeito de uma ausência total de emancipação. Mészáros (2005, p.65) atribui a esse processo o resultante de uma “auto mudança consciente”, por meio de um processo de “universalização da educação e da universalização do trabalho como atividade humana auto realizável”, sendo estas duas indissociáveis ao processo de transformação efetiva da realidade. Silva (2018, p. 332) sintetiza este pensamento no trecho a seguir:

Por emancipação agregam-se todas as expectativas possíveis à humanidade, desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo. Assim, a emancipação humana, por ser total e radical, só pode efetivar-se, assim, quando para todos, sem exceção.

Acreditamos que a EaD pode contribuir substancialmente para um processo de universalização da educação. Mesmo que o caminho para isso seja extremamente tortuoso, considerando que partimos do uso da tecnologia como porta de acesso, o que claramente demonstra uma contradição em relação ao poder de alcance da tecnologia e a seu fator excludente em termos de consumo. Ainda mais quando tratamos de cursos de formação docente, nos quais a EaD seria capaz de contribuir não somente para a universalização da educação, mas também para uma universalização da formação docente, tão necessária para realização do primeiro movimento. Essa reação de complementação é algo a ser perseguido ao longo do processo formativo. Cada passo dado em direção à emancipação é importante para a construção de um processo educativo transformador. A seguir são apresentados os elementos de emancipação coletados pelos discursos dos professores.

O PES 01, ao discorrer sobre sua atuação como professor formador, nos apresenta:

Tento superar a visão fatalista da educação, o determinismo da educação. O capitalismo informacional está aí. Superar esse determinismo é utilizar as ferramentas que estão disponíveis. Procuro construir novas propostas transformadoras. Uso das armas do capitalismo para construir uma nova proposta. Uso essas armas para construir uma nova história naquele locus, para além do fatalismo histórico. Busco o inédito viável de Freire. Parto da educação, da comunicação e das possibilidades emancipadoras.

No mesmo sentido, este professor ainda defende que é necessário combater o nível de precarização de quem trabalha com a EaD, superando o que ele chama de uma versão adocicada de uma formação que aparentemente entrega mudanças, mas ainda é extremamente autoritária, ainda mais em termos de acesso à tecnologia. Ele ainda nos apresenta esta percepção:

Quando o estudante tem contato com uma atividade pensada e teorizada, ele tende a reproduzir aquela forma de relacionamento com o pensar. O conteúdo é colocado como uma relação didática, de modo que gere curiosidade por meio de um movimento sistemático. A tecnologia tem que ter um propósito, uma intencionalidade. Isso gera um processo mais ajustado, tanto nas hesitações quanto nas afirmações. Tudo é intencional e deve ser pensado pelo docente. Outro fator fundamental nesse processo é o estabelecimento do diálogo, mesmo que por meio das TICs.

A PES 03 também analisa a EaD como uma forma de democratização do acesso ao ensino superior e defende que essa modalidade seria a porta para a viabilidade de políticas públicas que apontam para universalização da educação, mesmo a partir de críticas sobre a forma como ela é utilizada hoje. Ela afirma que o processo de autonomia é algo muito explícito para o estudante em EaD e que infelizmente muitos se perdem ao longo do processo de formação justamente por não se adaptarem ao processo autônomo de construção do saber. Para ela, este deveria ser um dos objetivos educacionais mais preciosos, a construção da autonomia como princípio do ensino.

Ampliando a leitura sobre aspectos relacionados ao processo de emancipação dos sujeitos, o PES 04 complementa com mais elementos, incluindo aí a própria percepção sobre o polo presencial:

Os polos viram pontos de cultura na localidade. A existência do polo traz a segurança de que aquele local permitirá acesso ao ensino superior e se transforma em um local de fomento ao saber. Ele é um espaço da cidade, transformado em universidade. [...] A grande questão é que os polos possibilitam que aquele lugar receba aulas de uma universidade, e essa, muitas vezes, é a única forma de este local receber aquele tipo de formação. Só isso já seria um grande impacto na realidade atendida pelo curso. Tem que ter a EaD naquelas localidades.

Nesse mesmo sentido, o PES 01 ainda reforça:

A forma de abertura de um polo pode ser muito impactante para a localidade, justamente porque poderá vir com uma biblioteca. O fato de existir um aparelho público dessa natureza já é fator de transformação do local, como espaço de referência. Não pela quantidade de titulados, mas pela chegada de uma nova realidade ao local.

Compreendemos que cada relação estabelecida pelos professores em questão nos mostra que existe uma intencionalidade na forma de atuação docente. Nem sempre a realidade permite que esta intencionalidade seja efetivada. O próprio PES 01 demonstra uma contradição importante quanto a esse aspecto:

Os elementos contraditórios, como a permanente falta de recursos aos polos, é algo a se levantar, porque aquele tempo presencial é muito importante para ambos os lados e ele precisa ser qualificado pedagogicamente, como espaço de aprendizagem e de transformação.

Os elementos da intencionalidade são alinhados aos que foram identificados no PPPC do curso. Os efeitos das contradições também são sentidos ao longo dos relatos. De um lado, a EaD pode ser entendida como o inédito viável de Freire, como a brecha social percebida por Milton Santos, como o domínio de uma técnica pela tecnologia em meio à Cibercultura de Pierre Levy, culminando em um exercício de uma Sociedade em Rede de Castells. De outro, ela reforça o efeito reificante da tecnologia pelo consumo e suas perversidades que afetam diretamente quem está fora desse universo, além de formas ainda existentes de exclusão por conta do analfabetismo digital, que impedem milhões de pessoas de adentrarem neste mundo de conexões de possibilidades. Certamente, as TICs foram criadas pelo e para o mundo capitalista cada vez mais acumular riquezas, mas é possível revolucionar por dentro, pelos trabalhadores e explorados pelo capital, usando as TICs como ferramentas de transformação e de luta pelo acesso ao conhecimento e pela concretização de uma filosofia da *práxis* no dizer de Gramsci, e a EaD é um projeto de formação importante para promoção das rupturas.

Entendemos que, a partir desses elementos de análise, o caminho para uma EaD de fato transformadora ainda será bastante longo. Contudo, as bases da compreensão sobre os desafios já estão lançadas. O processo de formação do professor em EaD deve levar em consideração que fatores como polos presenciais, entendidos como centros de cultura, educação e contato entre pessoas, estabelecimento de uma cultura do diálogo, do rigor científico e da preocupação com

a produção de conhecimento, de uma busca permanente para ampliação do acesso às TICs e o seu uso consciente, considerando sempre o sujeito em formação e seu processo autônomo de aprendizagem, são fatores fundamentais para que a modalidade de ensino seja percebida como uma ferramenta poderosa de transformação da sociedade. A emancipação não será alcançada de modo isolado, mas, sim, por meio de cada passo dado pelos profissionais da educação e dos formandos nessa direção.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste trabalho procurou identificar elementos que ampliassem o debate sobre o uso da EaD como uma brecha de oportunidades para uma formação docente transformadora da realidade. Para esse entendimento, é necessário retomarmos a pergunta que norteia este trabalho: a modalidade de educação a distância é suficientemente capaz de promover uma formação emancipadora, em meio à contradição entre as potencialidades e as distorções dessa modalidade na realidade brasileira?

Buscamos contextualizar o cenário das contradições em torno da tecnologia como técnica. O efeito globalizante e a constituição do consumo da tecnologia a partir de uma visão reificante e mercadológica. Em contraponto a esta realidade, abordamos autores que traduzem visões transformadoras do uso da tecnologia e sobre como podemos superar essa visão determinista na sociedade do consumo. As brechas foram discutidas a partir do arcabouço teórico, com o objetivo de identificarmos essas ocorrências também na realidade de programas de formação de professores a distância, objeto principal da nossa investigação.

As iniciativas em torno do conceito de sociedade em rede sugerem uma possibilidade real de conexão entre sujeitos, em torno de uma realidade comum. As características da cibercultura também foram fundamentais para entendermos a sociedade moderna e os espaços em que essas interações são experimentadas. A educação a distância como maior expoente da influência da tecnologia sobre a educação é o caminho natural para a investigação das possibilidades. Ou seja, caminhamos o tempo todo no fio da navalha, entre contradições e potencialidades.

A formação docente a distância nos é tão importante, em termos de percurso, porque é exatamente por meio dela que os futuros docentes serão preparados para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, para atuarem neste mundo cheio de desafios multiconectados. Nosso foco foi direcionado para a compreensão das possibilidades existentes entre o desenvolvimento de uma formação pautada pelo uso da tecnologia, aqui representada pelo uso das TICs, e seus interesses emancipadores, visto que estamos analisando um processo de formação humana, que não se esgota na formação inicial, e que perdura ao longo de toda a realização do trabalho enquanto professor.

Na busca pelas intencionalidades, chegamos à análise do contexto de aplicação do curso, em uma universidade experiente no uso da EaD, constituinte de

um sistema público de universidade aberta, criado para promover a interiorização da formação de nível superior, permeado de uma percepção das potencialidades da tecnologia como rompimento dos limites geográficos e da formação de uma rede de sujeitos conectados ao curso e à micro realidade atendida, que também se transforma a partir da conexão.

Com base nos objetivos específicos delimitados, seguimos em direção ao conhecimento da realidade, em meio às suas contradições, por meio da análise do PPPC do curso e pelas entrevistas realizadas com professores que atuam diretamente como formadores a distância. Da leitura do PPPC, compreendemos que existe, sim, uma preocupação em delimitar caminhos para que a educação a distância alcance resultados em relação à interiorização da formação docente, e que esta formação seja de fato contextualizada com a experiência da localidade. A própria definição do polo presencial, como ponto de contato para o estabelecimento de relações que perduram pelo meio digital, sugere que há uma preocupação com a formação de uma rede de contatos que se desenvolve pelo uso das TICs como mediação dos processos formativos. A intencionalidade da proposta pedagógica é comprovada quando esta assume sua postura em busca de integração dos estudantes por meio dos projetos de ensino e dos processos de pesquisa estabelecidos como base na construção do pensamento. Os elementos de uma formação na perspectiva crítico emancipadora estão descritos, desde a base da crítica social até o elemento trabalho como elemento ontológico de transformação do mundo.

Em relação direta com os aspectos que esclarecem o que seria a aprendizagem em rede, identificamos que as TICs possuem um papel fundamental nesse percurso. As contribuições dos entrevistados deixaram claro que o sucesso ao longo da formação está intimamente ligado ao domínio básico da tecnologia. Quanto mais distante dela, maior será a dificuldade de se manter contato com o curso e com suas atividades complementares. Fica claro também que os fatores sociais são tão importantes quanto o uso dessas tecnologias. Não haverá uma formação que dê conta da realidade sem a preparação desse futuro professor pela sua “alfabetização” digital.

No que concerne aos aspectos de desenvolvimento da formação e o papel do professor, identificamos que não há como abarcar o complexo da formação se a realidade estiver descolada do planejamento registrado pelo PPPC, do mesmo modo que a apropriação das TICs como técnica, de modo consciente de suas potencialidades, no universo da EaD por meio da internet, é primordial para uma

prática transformadora. Os relatos sugerem que ainda são presentes os distanciamentos entre o pensado e o concreto. Mesmo com todo o cuidado no processo democrático de elaboração do PPPC, muitos aspectos ainda estão distantes da realidade, seja por falta de conhecimento do documento, seja pela impossibilidade de ampliação do debate.

Quanto aos elementos de emancipação, fica claro que a valorização do polo presencial como ponto de encontro e de conexão, o estabelecimento de uma cultura do diálogo, o rigor científico em relação à produção do conhecimento e a busca permanente pela ampliação do uso das TICs como ferramentas de trabalho e de socialização são fatores fundamentais para que a modalidade de ensino seja percebida como uma ferramenta poderosa de transformação da sociedade.

Mesmo com todas as contradições que permeiam esse debate, o caminho ainda é possível. Não deixamos de considerar o fator pandemia ao longo do processo, que nos mostrou que, mesmo que todos sejam empurrados ao uso permanente das TICs como ferramentas de aprendizagem, por conta do confinamento, os fatores emocionais e sociais ainda são imperiosos quanto aos resultados da formação.

Portanto, a emancipação não será alcançada de modo isolado, mas por meio de cada passo nessa direção. Os desafios ainda são muitos e diversos, mas saímos desta pesquisa conhecendo um pouco mais sobre os caminhos que podem ser trilhados em direção a uma formação docente que consiga preparar os futuros professores a serem sujeitos de uma efetiva transformação social, tão necessária ao cenário educacional brasileiro.

O percurso trilhado nos mostrou que a EaD precisa ser percebida como uma modalidade de ensino tão importante quanto a presencial, ainda mais em tempos conectados como os nossos. A necessidade de formação e de profissionalização dos sujeitos que atuam nesta modalidade é algo fundamental para a mudança do cenário atual, ainda constituído de contradições. As intenções direcionadas para os processos de institucionalização da EaD nas instituições de ensino também nos parecem imperiosas em sua implementação. Somente a partir da compreensão da EaD como ferramenta transformadora é que as brechas serão cada vez mais consistentes, porém, o caminho ainda está permeado de dificuldades, das mais diversas, desde a necessidade de letramento digital, observado no trabalho de Pretto, aos desafios de ampliação do uso da tecnologia na sociedade, sob efeitos de uma sociedade cada vez mais digital, mas que ainda produz distanciamentos significativos em relação ao uso

da tecnologia como ferramenta de aprendizagem. Seguiremos este caminho investigativo, com o objetivo de entendermos quais passos serão fundamentais para que a tecnologia seja uma aliada da transformação da realidade educacional brasileira.

8. REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância *on-line*. In: SOMMER, Luís Henrique. (Org.). Educação a Distância e Formação de Professores: problemas, perspectivas e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010.
- ANAYA, Viviani. **Currículo, educação à distância e cultura do estudo autônomo em curso de Pedagogia: limites e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação). 155 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ARAÚJO, Romes Heriberto Pires. **Advento da emancipação humana pelo estatuto das redes ciberculturais de aprendizagem colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação). 263 f. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas em Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BARRERA, Débora Furtado. **O Sistema UAB na UnB: Possibilidades, Contradições e Desafios para a Institucionalização da EaD no Ensino de Graduação**. Dissertação (Mestrado em Educação). 135 f. Universidade de Brasília, 2018.
- BARRETO, Raquel Goulart. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. In: SOMMER, Luís Henrique. (Org.). Educação a Distância e Formação de Professores: problemas, perspectivas e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010.
- BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca. (Orgs.). **Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação**. Em Aberto, Brasília, v. 28, n. 94, p. 1-240, jul./dez. 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Trad: Maria Luiza X. de A. Borges. Rev. Tec.: Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahad Ed, 2003.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARRER, Juliano. **Formação humana e movimentos sociais na cultura digital**. Dissertação (Mestrado em Educação). 144 f. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019.

CARVALHO, Jaciara de Sá. **Educação cidadã a distância: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire**. Tese (Doutorado em Educação). 211 f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, Sanmia Shunn de Oliveira Jesus. **Formação de Professores na Educação a Distância: Um estudo Sobre a Modalidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). 198 f. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. (Orgs.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas – SP. Autores Associados/Brasília – DF. FE/UnB. 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1933 – Micropolítica e Segmentaridade. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Trad: Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Maria Lídia Bueno. (Org.). **Educação a Distância no ensino Superior: Interlocução, interação e reflexão sobre a UAB na UnB**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 79, Agosto/2002.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **In: Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48). Campinas – SP, 2005.

_____. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404. Campinas – SP, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Reedição. São Paulo: Ed. EGA, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KOLTERMANN, Andrewes Pozeczek P. **Nossa Santa Maria: um programa de educação para a participação (WEB) cidadã impulsionado pelas tecnologias educacionais em rede**. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede). 188 f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Ana Lúcia de Abreu; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. **Memórias da Educação a Distância na Universidade de Brasília**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2013.

GONSALVES, Elisa Pereira Gonsalves. **Iniciação à Pesquisa Científica**. São Paulo: Alínea, 2007.

KOPNIN, Pavel Vasilyevich. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. In: SOMMER, Luís Henrique. (Org.). Educação a Distância e Formação de Professores: problemas, perspectivas e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, v. 1**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal Lógica Dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2^a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.o./Cortez, 2010.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

LOPES, Ruth Gonçalves de Faria. O Curso de Pedagogia a Distância FE/UnB: Contexto, proposta, oferta, avanços e desafios. In: FERNANDES, Maria Lídia Bueno; DECONTO, Neuza Maria; LOPES, Ruth Gonçalves de Faria. (Orgs.). **Tessituras & Tramas: Refletindo sobre a Experiência da Licenciatura em Pedagogia a distância da FE/UnB**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

- LUZZI, Daniel Angel. **O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao *continuum* educativo.** Tese (Doutorado em Educação). 415 f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. In: **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevistas semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.
- MARX, Karl. Grundrisse: Manuscritos Econômicos de 1857-1858. Esboços da Crítica da Economia Política. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital.** Trad: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. **O Poder da Ideologia.** Trad: Paulo Cesar Castanheira. São Paulo. Boitempo, 2004.
- MIRANDA, Marília Gouvea. Sobre Tempos e Espaços da Escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. In: **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 639-651. Campinas, 2005.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma visão Integrada.** 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- NAZÁRIO, Kênia Rosa de Paula. **Conhecimentos docentes para educação on-line: contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar.** Dissertação (Mestrado em Educação). 96 f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PACHECO, Frederico Reis. **Educação a Distância (EaD) e Cibercultura: para Além da Reprodução na Educação.** Dissertação (Mestrado em Educação). 142 f. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.
- PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia.** 8ª. ed. Rev. e atual. Salvador: EDUFBA, 2013.
- PRETTO, Nelson de Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura Digital e Educação: Redes já! In: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu. (Orgs.). **Além das Redes**

de Colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A Cartografia e a Relação Pesquisa e Vida. In: **Psicologia & Sociedade**, v. 2, n. 21, p. 166-173, jun. 2009.

RUBIO, Claudete Paganucci. **Uma modalidade de ensino na educação: educação a distância.** Tese (Doutorado em Serviço Social). 155 f. Universidade Estadual Paulista, Franca, 2011.

SANTOS, Ana Lúcia. **A [trans] formação dos funcionários da educação básica em educadores e cögestores escolares.** Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede). 101 f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SANTOS, Lázaro. **Implicações de um curso a distância à formação humana de professores: um estudo sobre egressos da graduação em Pedagogia da UERJ.** Dissertação (Mestrado em Educação). 150 f. Universidade estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal.** 18^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SARAIVA, Karla. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. In: SOMMER, Luís Henrique. (Org.). Educação a Distância e Formação de Professores: problemas, perspectivas e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 123-137, nov. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 42^a ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 11^a ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHLEMMER, Eliane. Formação de professores na modalidade *on-line*: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. In: SOMMER, Luís Henrique. (Org.). Educação a Distância e Formação de Professores: problemas, perspectivas e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 99-120, nov. 2010.

SILVA, Elda Rosa Rodrigues Ribeiro. **Encurtando distâncias: uma experiência de formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). 125 f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SILVA, Gerlane Barbosa. **Formação de professores no ciberespaço: a gestão dos cursos de licenciatura, modalidade à distância, no Instituto Federal de Educação,**

Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Dissertação (Mestrado em Educação). 186 f. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da *práxis* na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora.** Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan/mar. 2018.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia.** In: ____ (Orgs.). Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia. Brasília, Editora UnB, 2014. P. 11-28.

SILVEIRA, Patrícia Grasel da S. **Virtualização do conhecimento na formação de professores: estudos na educação a distância.** Dissertação (Mestrado em Educação). 133 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** São Paulo: Annablume, 2004.

SZYMANSKI, Heloísa. (Org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** 4ª ed. Brasília: Liber Livro editora, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância.** Brasília, 2019. Aprovado pelo Conselho da Faculdade de Educação em sua 663ª reunião, em 14/11/2019.

UGLAR, Andréa Monteiro. **Formação inicial de professores: um estudo das disciplinas filosóficas do curso de licenciatura em geografia do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - *campus* São Paulo.** Tese (Doutorado em Educação). 326 f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VALENTE. José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal. (Orgs.). **Educação a Distância: prática e formação do professor reflexivo.** São Paulo: Avercamp, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. (Orgs.). **A Escola Mudou. Que Mude a Formação de Professores.** 2ª Ed. Campinas: Papirus, 2010.

VYGOTSKY, Levy Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.**
Trad: Paulo Bezerra. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

9. APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Faculdade de Educação (FE)
Universidade de Brasília (UnB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a), você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**Formação de Professores a Distância Emancipadora: Caminhos e Desafios na Cibercultura**”. Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pelo estudante Fernando Rodrigues de Castro – mat. 19/0124725, orientada pela Prof^a. Dr^a. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. O objetivo deste estudo visa “compreender o caráter emancipatório da formação de professores a distância em curso de licenciatura, no âmbito da UAB”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: responder a entrevista. Logo abaixo você poderá assinalar seu consentimento ou não para a participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos ao pesquisador para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso, basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas por meio dessa investigação serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos(as) pesquisadores(as), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos:

Otília Dantas: otiliadantas@unb.br.

Fernando Rodrigues de Castro: fernandounb@gmail.com.

Concordo em participar desta pesquisa.

Não concordo em participar desta pesquisa.

NOME COMPLETO: _____ CPF _____

DATA ____/____/____ ASSINATURA _____

Agradecemos sua colaboração!

Brasília – DF, 2020.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS PEDAGOGOS

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Faculdade de Educação (FE)
Universidade de Brasília (UnB)



Tema da pesquisa: Formação de Professores a Distância Emancipadora: Caminhos e Desafios na Cibercultura.

Mestrando: Fernando Rodrigues de Castro.

Orientadora: Otília Maria da Nóbrega Alberto Dantas.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES FORMADORES

1 - Apresentação do pesquisador e da metodologia de condução da entrevista. Permissão para início da gravação em áudio e vídeo (caso ocorra por meio da internet).

2 - Identificação do professor:

Nome/Instituição/Disciplina:

3 – Leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Eixo 1 – Sujeito professor

P1 – Podemos começar com um breve relato sobre sua formação, trajetória acadêmica e caminhos que o levaram à EaD?

P2 – O que motiva o(a) senhor(a) a trabalhar com EaD?

P3 – Para o(a) senhor(a), como se caracteriza um educador por meio da EaD? Quais as principais características didáticas que um educador deveria possuir para atuar na EaD?

P4 – Como o(a) senhor(a) avalia o relacionamento entre a formação docente e a educação a distância?

Eixo 2 – Produto do contexto/Projetos e atividades

P5 – Na sua percepção, como docente, qual a relação didática existente entre o projeto político pedagógico do curso e as atividades desenvolvidas na disciplina/curso?

P6 – Como o(a) senhor(a) avalia a participação dos estudantes nas atividades desenvolvidas a distância, por meio de plataforma ou de alguma TIC utilizada?

P7 – Qual a importância dada ao uso das tecnologias da informação e da comunicação na educação? Em que medida a apropriação dessas tecnologias podem influenciar no resultado de um processo formativo docente a distância?

Eixo 3 – Processos originários da abordagem/Efeitos do contexto

P8 – Como o(a) senhor(a) percebe os resultados dessa formação docente nas localidades atendidas pelo curso?

P9 – Qual avaliação o(a) senhor(a) faz dessa experiência em sua carreira docente?

P10 – Quais elementos o(a) senhor(a) julga fundamentais para que um docente formado em EaD seja considerado apto a exercer a docência?

P11 – Segundo a sua experiência, quais são os impactos da pandemia no processo de formação de professores a distância?

4 – Encerramento e agradecimentos.

Agradecemos a colaboração, Brasília – DF, 2020.