

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

DEISE MARIA SZULCZEWSKI

FORMAS DE SER PROFESSOR NA EaD:

Práticas que contam de si

São Leopoldo

2013

DEISE MARIA SZULCZEWSKI

FORMAS DE SER PROFESSOR NA EaD:

Práticas que contam de si

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes

São Leopoldo

2013

S998f Szulczewski, Deise Maria
Formas de ser professor na EaD: práticas que contam de si / por Deise Maria Szulczewski. -- São Leopoldo, 2013.

129 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2013.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes, Ciências Humanas.

1.Educação. 2.Educação a distância. 3.Prática de ensino. 4.Educação e Estado. 5.Ajuda federal à educação. I.Lopes, Maura Corcini. II.Título.

CDU 37
37.018.43
371.133

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

DEISE MARIA SZULCZEWSKI

FORMAS DE SER PROFESSOR NA EaD:

Práticas que contam de si

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Eliana da Costa Pereira Menezes - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Dedico esta dissertação de Mestrado ao meu marido Fernando Conti Szulczewski.
Companheiro de todas as horas e incentivador incansável.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Agradeço de forma especial a minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Maura Corcini Lopes por acreditar no meu potencial e me acolher como orientanda desde a época do curso de graduação em Pedagogia. A sua atitude como professora, além do seu rigor acadêmico, mesclado com a afeição com que trata os seus alunos e orientandos são para mim um exemplo a ser seguido.

Aos professores que entrevistei para a construção desta pesquisa, os meus sinceros agradecimentos.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, pela bolsa concedida durante os dois anos do curso de Mestrado em Educação.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e, de forma especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, a seus professores e secretárias (Loinir Nicolay, Saionara Brazil e Caroline Carlet Azambuja) pelo modo como fui acolhida enquanto estudante desta instituição.

Aos professores Daniel de Queiroz Lopes e Eliana da Costa Pereira Menezes pela disponibilidade em participar da minha banca de qualificação e defesa desta pesquisa. As suas contribuições durante a banca de qualificação foram fundamentais para a continuação deste estudo.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI) pelas leituras e discussões realizadas nos encontros semanais que realizamos todas as quintas-feiras à noite.

Ao professor Alfredo da Veiga-Neto pelas valiosas contribuições para esta pesquisa, tanto nas discussões do GEPI, nos seus seminários, nas suas aulas, assim como nas suas produções escritas. Agradeço a generosidade em compartilhar conosco o seu profundo conhecimento acadêmico.

Ao grupo de orientação, composto pelos colegas: Betina Silva Guedes, Carine Bueira Loureiro, Morgana Domênica Hattge, Pedro Henrique Witches, Priscila dos Santos Ebling, Cinara Franco Rechico, Vera Lucia Marostega, Juliane Marschal Morgenstern e Rui Dglan dos Santos Carvalho. Agradeço pela leitura atenta e as contribuições feitas durante todos os momentos de orientação coletiva.

Aos bolsistas de iniciação científica, Priscila dos Santos Ebling, Andréia Santos da Costa, Maria Virginia Zilio e Patrícia Pugens. Agradeço pelo carinho com que sempre fui tratada.

À professora Sônia Isabel Dondoniz Daudt que me acolheu como aluna estagiária na sua disciplina do curso de graduação.

Às professoras Nara Eunice Nörnberg e Carmem Lisiane Escouto de Souza por acreditarem no meu potencial e me apresentaram para a EaD.

À professora Flávia Maria de Oliveira pela correção ortográfica desta pesquisa.

À bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes pelas orientações na formatação e aplicação das normas da ABNT nesta pesquisa.

À Júlia Conti Szulczewski pela criação da capa da dissertação.

Aos meus queridos colegas de aula da turma de Mestrado.

À minha família: Fernando, Bruna e Júlia pelo amor incondicional e pelo incentivo a continuar, mesmo nos momentos em que nem eu mesma acreditava que iria conseguir.

Enfim, agradeço de forma muito carinhosa a todas as pessoas que acreditaram e me incentivaram nestes dois anos de estudo.

Por isso, a crítica foucaultiana não tem aquele caráter salvacionista e messiânico que é tão comum nos discursos pedagógicos: ‘Isso está errado e eu tenho a solução; quem me seguir fará a coisa certa’. A crítica implica uma analítica que não acusa nem lastima, uma vez que isso significaria pressupor, de antemão, uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual e ao qual a análise se daria. Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que vamos nos movendo para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho. (VEIGA-NETO, 2007, p. 26, grifo nosso).

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo problematizar a constituição do professor do Ensino Superior que atua ou já atuou na EaD. Baseada nas ideias de Michel Foucault a pesquisa desenvolve-se na operação de conceitos/ferramentas da *governamentalidade* e, como constituintes desta, do *governo* e da *subjetivação*. Como material de pesquisa foram utilizadas entrevistas-narrativas com professores que trabalham ou já trabalharam na EaD. Dividida em seis capítulos as reflexões desenvolvidas permitem ver tanto as ações de Estado, quanto teorizações de intelectuais da área da Educação e ações dos professores sobre si mesmos na constituição do professor EaD. Foi possível afirmar com a pesquisa, entre outras coisas, que cursos de formação tecnológica constituem uma *aleurgia* necessária para que os professores sintam-se capacitados para tal modalidade de educação e que agindo sobre os professores há uma rede discursiva que dificulta, muitas vezes, inovações no campo, pois ainda está muito balizada pela educação presencial. Também, foi possível afirmar que atravessados pelas verdades que constituem a educação presencial, os professores agem sobre si mesmos exigindo e delineando a EaD pelas formas de orientar, planejar e sentir-se professor na educação presencial. Com a pesquisa pretende-se contribuir com as discussões na área da Educação dispondo de problematizações capazes de orientar ações que permitam gerar outras formas de formação de professores para atuarem na EaD.

Palavras-chave: Professor. EaD. Governamentalidade. Subjetivação.

ABSTRACT

This dissertation has as its objective problematize the development of the professor who works or have already worked at distance education programs. The research is based on the ideas of Michel Foucault and it is developed into the concepts of political *governmentality*, and its constituents: *government* and *subjectivation*. Interviews with professors who work or have already worked at distance education programs have been used as a research material. The reflections developed are divided into four chapters and allow us to see the actions of the State, as well as the intellectual theorizations in the field of Education, and the actions of professors on themselves in the development of distance education professionals. It was possible to state through the research a series of other things. First the technological education courses constitute a necessary *aleurgia* in order to make professors feel capable of working at this education method. Secondly there is a discursive net acting on the professors that raises difficulties in innovating this teaching field due to its trivialization caused by onsite education. Finally due to the influence of the truths that constitute the onsite education, professors have been acting on themselves demanding and outlining the distance education programs in the same the way they have guided and prepared the onsite education programs. This research intends to contribute to the discussions about the Education field disposing of problematizations that are able to guide actions that generate other ways of training professors that will work at distance education.

Keywords: Distance Education Professor. Governmentality. Subjectivation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores entrevistados	26
Quadro 2 – As gerações da EaD e suas tecnologias	28
Quadro 3 – Cultura do Ensino – Cultura da Aprendizagem	52

LISTA DE ABREVIATURAS

ABCiber	Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIC	Bolsista de Iniciação Científica
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENCIB	Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Comunicação e Cibercultura
EaD	Educação a Distância
EDUCOM	Projeto Brasileiro de Informática na Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
GEPI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IHU	Instituto Humanitas Unisinos
IUB	Instituto Universal Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LV	Livro Verde
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

NTCIs	Novas Tecnologias da Comunicação e Informação
NTEs	Núcleos de Tecnologia Educacional
ONID	Observatório Nacional de Inclusão Digital
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas
PEC	Programa de Educação Continuada
Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Escola
Pró-letramento	Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores
Pró-licenciatura	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RBAAD	Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância
RETD	Revista Educação Temática Digital
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SESU	Secretaria de Educação Superior
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 UMA EXPERIÊNCIA QUE INICIA.....	13
2 POR QUE PESQUISAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO/ PROFESSOR DA EAD?	18
2.1 O Primeiro Contato com a EaD e os Primeiros Questionamentos.....	18
2.2 A Emergência da EaD e o Professor	23
2.3 O Que Se Diz Sobre a EaD.....	36
3 O CAMPO TEÓRICO METODOLÓGICO	42
3.1 Recortes Metodológicos.....	44
3.2 Os Sujeitos da Pesquisa: as Entrevistas-Narrativas como Instrumento de Produção de Dados e como Constituidora Daquele Que Narra	51
4 PROGRAMAS E AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL E A FORMAÇÃO DOCENTE	63
4.1 Governo e Governamento: o Estado e a EaD	66
4.2 Políticas Públicas como Forma de Governamento	69
4.3 A EaD e o Ensino Superior	79
5 FORMAS DE OLHAR E DE SUBMETER-SE A SI MESMO: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DA EAD	88
6 UMA EXPERIÊNCIA QUE CONTINUA	112
REFERÊNCIAS	120

1 UMA EXPERIÊNCIA QUE INICIA

O que é a filosofia senão uma maneira de refletir, não exatamente sobre o que é verdadeiro e o que é falso, mas sobre nossa relação com a verdade? [...] Nenhuma filosofia soberana, é verdade, mas uma filosofia, ou melhor, a filosofia em atividade. É filosofia o movimento pelo qual, não sem esforços, hesitações, sonhos e ilusões, nos separamos daquilo que é adquirido como verdadeiro, e buscamos outras regras de jogo. É filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é [...]. (FOUCAULT, 2000, p. 305-306).

Movida pela ideia foucaultiana de Filosofia e de entendimento sobre o sujeito, busco nesta dissertação de Mestrado fazer um exercício que julgo muito complexo e ao mesmo tempo fundamental de reflexão, ou seja, objetivo ao longo da escrita que traz o percurso que fiz na construção de minha pesquisa *problematizar a constituição do professor que atua ou atuou na Educação a Distância (EaD)*¹. Parto do entendimento de que no professor que atua na EaD se conjugam atravessamentos que exigem dele uma outra forma de se relacionar consigo mesmo, com os alunos e com a própria tecnologia no contexto da EaD.

Iniciei a investigação que originou a presente dissertação a partir da formulação de uma pergunta bastante ampla, mas que me conduziu inicialmente no campo da pesquisa: *Como se constitui o professor do Ensino Superior que trabalha na EaD?* Muito baseada em minhas experiências como monitora em disciplinas ministradas a distância e de professora de uma oficina na modalidade bimodal, bem como nas leituras que fiz antes e, de forma mais sistemática, durante o curso de Mestrado em Educação, passei a entender o processo investigativo como um conjunto de práticas colocadas em tensão por quem pesquisa, com a finalidade de conhecer, entender, analisar e problematizar o que é dado como algo tranquilo e verdadeiro para todos aqueles que estão envolvidos em tais práticas.

Nesta investigação proponho-me a exercitar o que Veiga-Neto (2007, p. 24) chama de hiper-crítica. Para o autor, a hiper-crítica se constitui como a “[...] crítica da crítica, que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade”. Portanto, penso na crítica como um exercício constante de reflexão e de suspeita sobre as práticas e sobre as transformações que elas sofrem a partir das ações de uns sobre os outros.

¹ Para este estudo utilizo a sigla EaD para referir-me a Educação a Distância realizada pela mediação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) com suporte web.

Para Foucault (1986) o sujeito é um efeito do discurso, bem como é aquele capaz de, por ações forjadas nas experiências, tomar contracondutas. Nesse sentido para entender como se constitui o sujeito/professor da EaD torna-se necessário buscar pelas práticas discursivas que colocam em movimento verdades que mobilizam os sujeitos que estão na posição de professores a serem e a se relacionarem de uma certa forma, e não de outra, com o outro, consigo mesmo e com a profissão que possuem. A partir de Foucault aprendi a entender práticas como “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 1986, p. 133). Portanto, ao focarmos as práticas mais do que termos acesso às formas de operação dos discursos, também temos acesso, pelas recorrências enunciativas observáveis no interior das práticas, aos regimes de verdade por elas instituídos.

Nas práticas destacadas ao longo desta pesquisa será possível observar políticas educacionais sobre a formação de professores, ações de intelectuais do campo da Educação sobre a escola e a formação de professores, bem como ações dos professores que atuam na EaD sobre si mesmos. Também, é possível observar a presença forte do Estado/Nação na disseminação e massificação do uso da tecnologia digital. Tal massificação conta com a escola e com os cursos de formação de professores para poderem atingir e educar digitalmente um número maior de indivíduos. Embora para muitos interessados na temática da Educação digital a relação entre Estado/ Educação e, mais especificamente, a formação de professores pareça óbvia, quero marcar a partir da análise de entrevistas-narrativas de professores que atuam na EaD, como estes foram aos poucos assumindo para si mesmos, práticas de Estado. Isto significa que quero mostrar como os professores assumem para si e se tornam agentes de mobilização de verdades assumidas pelo Estado, ou seja, como pelos professores posso ver o Estado. Para tanto, o uso do conceito-ferramenta de análise da *governamentalidade* se torna fundamental. Porém, para operar com tal conceito-ferramenta, foi necessário operar com dois outros conceitos que compõem a própria noção de *governamentalidade*, ou seja, o *governo* e a *subjetivação*.

Para Lockmann (2010, p. 75):

Entender os conceitos como ferramentas é saber que, ao mesmo tempo em que eles nos abrem algumas possibilidades de análise, também nos privam de outras. As ferramentas teóricas escolhidas para operar direcionam o olhar no trabalho investigativo, golpeiam algumas verdades construídas e nos fazem abandonar outros conceitos, outras teorias, outras formas de ver e entender o mundo.

Mesmo que Foucault não tenha se dedicado a pesquisar sobre o campo da Educação, penso que seja possível fazer algumas aproximações de algumas de suas ideias com esse campo do saber. Por este motivo, escolhi esses conceitos como norteadores das minhas análises.

Busquei ao longo desta investigação fazer uma articulação entre as *técnicas de dominação*² e as *técnicas de si*³. A primeira: as *técnicas de dominação* que são operacionalizadas pelas políticas públicas educacionais que visam equipar as escolas públicas com computadores, acesso à internet e também capacitar os professores para utilizarem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), assim como as ações de intelectuais do campo da Educação. E a segunda: as *técnicas de si* que são operacionalizadas a partir da ação dos sujeitos sobre eles mesmos.

A partir das leituras feitas e da pesquisa empreendida percebi o forte investimento do Estado na população e, ao mesmo tempo, percebi que tal investimento está ancorado em práticas que caracterizam uma racionalidade política neoliberal. Percebi também que, embora a EaD seja apontada como uma possibilidade de educar aqueles que não possuem condições de estar em um mesmo horário nos bancos escolares, como uma forma de educar tecnologicamente e de incluir a todos em uma lógica digital; como uma possibilidade de tecer redes de relações que seriam muito difíceis de acontecerem presencialmente ou como uma possibilidade de mobilização de outras formas de desencadear a aprendizagem nos sujeitos, as narrativas dos professores não mostram mudanças significativas nas práticas educativas e pedagógicas já anunciadas por Rosseau no século XVIII. Sou levada a concluir que, embora o uso das TICs na formação de professores atenda as demandas do Estado, este cada vez mais competitivo e em condições de competir devido à promoção das condições de vida e educacionais da população, o ensino e a aprendizagem que são mobilizados pela estrutura pedagógica onde está ancorada a EaD, não possibilitam (ou pelo menos dificultam em muitas situações) que os professores vejam e criem mudanças significativas nas formas de condução dos alunos. A falta de contato visual com os alunos, a não possibilidade de fazer alterações na programação da disciplina ao longo do semestre, o não acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento da disciplina, a dominação das práticas pedagógicas cronológicas sobre as práticas pedagógicas virtuais, a multiplicação do trabalho docente nas disciplinas EaD e a divisão do espaço pedagógico com outros profissionais (tutores, monitores, etc.) têm

² Operei com o conceito de *técnicas de dominação* no capítulo 3 – subcapítulo 3.3 intitulado O que se diz sobre a EaD e também no capítulo 4 intitulado Programas e Ações do Governo Federal e a Formação Docente.

³ Operei com o conceito de *técnicas de si* no capítulo 5 intitulado Formas de Olhar e de Submeter-se a Si Mesmo: a constituição do professor da EaD.

provocado questionamentos nos professores que parecem, em muitos momentos, não mais se identificarem como tais.

Para chegar ao já enunciado acima, trabalhei políticas e documentos de Estado sobre a EaD e até mesmo sobre a disseminação das TICs na Educação, alguns discursos de intelectuais da área da EaD, bem como com entrevistas-narrativas com professores. Pelas entrevistas-narrativas, embora tenha tido dificuldades em fazê-las devido à condução que dei a elas e que relato na dissertação, pude fazer falar os professores. Em suas falas foi possível conhecer suas experiências e seus entendimentos sobre o ser professor EaD tanto na relação consigo mesmo como na relação com os alunos. Por experiência, entendo práticas que se configuram a partir das relações estabelecidas no interior de campos discursivos forjados em uma relação de forças e de tensionamentos. (SILVA, 2011). Forças que se colocam intensamente na atualidade a partir da expansão dos cursos e das disciplinas EaD oferecidas pelas Universidades, e que começaram a circular e ganhar visibilidade, em termos históricos, recentemente, ou seja, na década de 1990, com a implantação da internet no Brasil.

Diante da expressão e da expansão da EaD no Brasil ainda são poucas as pesquisas que olham para tal acontecimento, aqui em destaque a formação do sujeito/professor da EaD, principalmente considerando o referencial pós-estruturalista de análise. Penso que a relevância deste estudo baseia-se justamente nesta questão, ou seja, pesquisar sobre a constituição do professor é de fundamental importância, principalmente na Contemporaneidade em que a profissão docente parece esmaecer pelas diversas funções que são atribuídas a esse “suposto novo professor”. Na EaD o professor começa a assumir várias funções: professor autor/escritor, professor tutor, professor gestor, professor virtual, enfim, são tantas funções que fica a pergunta: e o conhecimento? Qual desses professores é o responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem?

Para aprofundar e problematizar as questões, brevemente anunciadas ao longo deste primeiro capítulo, proponho dar continuidade à escrita desta dissertação em mais cinco capítulos.

No segundo capítulo, intitulado **Por que pesquisar sobre a constituição do sujeito/professor da EaD?**, trago a minha trajetória acadêmica e profissional e descrevo as minhas experiências nessa modalidade de Educação e o quanto essas experiências foram importantes para a construção desta pesquisa. Além disso, procuro dar visibilidade às condições de possibilidade da emergência do discurso da EaD e problematizo os diferentes discursos que circulam sobre o tema e, para essa discussão, trago alguns intelectuais que abordam a temática da EaD. Parto da ideia de que a EaD como uma modalidade da área da

Educação não é recente, tampouco o uso da tecnologia na Educação. Contudo, com a utilização da internet na Educação, principalmente nos cursos a distância, os discursos têm apontado para uma nova verdade sobre o uso da tecnologia na EaD. Se antes a tecnologia era vista como utilitária a nosso serviço, na Contemporaneidade a tecnologia, no caso da internet, é vista como um artefato sócio-técnico capaz de gerar grandes mudanças na nossa forma de pensar a Educação e na forma de nos relacionarmos uns com os outros.

No terceiro capítulo, intitulado **O campo teórico metodológico**, trago as minhas escolhas teórico-metodológicas para a construção desta investigação. Mostro os caminhos investigativos que fui percorrendo durante esta pesquisa. Trago os sujeitos que entrevistei e também justifico a escolha da entrevista-narrativa como procedimento metodológico. Ou seja, neste capítulo explico o “como fazer” desta investigação.

No quarto capítulo, intitulado **Programas e ações do Governo Federal e a formação docente**, procuro dar visibilidade a todo investimento que o Estado/Nação vem fazendo com o objetivo de equipar as escolas públicas com computadores, acesso à internet, assim como capacitar os professores a trabalharem com as TICs. Entendo todo esse movimento de alfabetização digital da população em idade escolar e dos profissionais que atuam na formação de outros profissionais como um investimento para a promoção de mudanças nas condições de vida da população que necessita incluir-se em um mercado global onde o domínio de competências básicas permitindo a todos integrar um mundo cada vez mais determinado pela tecnologia digital, torna-se fundamental para a própria sobrevivência do Estado e dos indivíduos em particular. Para essa problematização utilizo o conceito/ferramenta do *governamento*.

No quinto capítulo, intitulado **Formas de olhar e de submeter-se a si mesmo: a constituição do professor da EaD**, realizo um exercício de análise das entrevistas-narrativas que fiz durante esse processo de investigação com professores que atuam ou já atuaram na EaD. Para esta análise utilizo o conceito/ferramenta da *governamentalidade* e da *subjetivação* para mostrar como os professores vão se constituindo na experiência docente na EaD e vão se posicionando de distintas formas em relação às suas competências e às formas de ser professor.

No sexto capítulo, intitulado **Uma experiência que continua**, concluo a dissertação fazendo uma análise de meu próprio percurso como mestrande em Educação e como alguém interessada em pesquisar a constituição do sujeito/professor da EaD. Também retomo conclusões já feitas nos capítulos com a finalidade de fazer amarrações e dar algumas repostas para as questões de pesquisa que propus investigar.

2 POR QUE PESQUISAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO/ PROFESSOR DA EAD?

Neste capítulo procuro dar visibilidade às condições de possibilidade para a escrita desta investigação que foca o professor que trabalha na EaD. Em outras palavras, procuro explicar os motivos que me fizeram escolher esta temática, tendo como foco o professor universitário desta modalidade de educação. Em um primeiro momento trago a minha trajetória acadêmica e profissional, a partir da minha inserção na EaD. Considero esta narrativa importante para o contexto desta investigação, tendo em vista que me constituí e continuo me constituindo como professora pelos vários discursos que circulam sobre esta temática e também pelas experiências que tive nesta modalidade de educação. Em segundo lugar, busco na história a emergência da EaD, quais as práticas que possibilitaram o entendimento da EaD na Contemporaneidade. Em terceiro lugar, após o histórico da EaD, problematizo discursos que circulam no campo da Educação, construindo diferentes entendimentos sobre a temática.

Com este capítulo pretendo justificar minhas escolhas, localizar a temática dentro de um contexto histórico e mostrar a variedade de entendimentos teóricos que devem ser considerados quando abordamos a EaD, entendendo-a como um imperativo do nosso tempo.

2.1 O Primeiro Contato com a EaD e os Primeiros Questionamentos

Situar-nos na relação entre narração, memória e experiência supõe nos localizarmos no tempo e na linguagem. Aquilo que narramos é algo que aconteceu, que se pode perceber como o ‘sido’ na proximidade do mais imediato presente. Contamos o sucedido, fazemos parte de nossa existência como quem ganha sentido nessa concreta e particular experiência de contar (ainda que seja na maneira de contar aos demais as histórias ocorridas a outros ou a outras, mas que nos parecem serem dignas de serem narradas). Conta-se *a* outros e conta-se *com* outros para devir como sujeito de experiências; constituímos-nos por meio desse contar a outros e daquilo que nos é devolvido, mesmo que seja sob a forma do olhar. No narrar aos outros a própria experiência, afirmamo-nos como seres em convivência. (DUHART, 2008, p. 195, grifo do autor).

Baseada em Duhart (2008), sigo na escrita desta investigação contando o sucedido ou algo que aconteceu e mobilizou o meu pensamento¹ nas experiências que tive na EaD. E, ao mobilizar o meu pensamento, procuro pensar diferentes maneiras de me relacionar comigo e

¹ “Pensar não é reconhecer, não é recuperar algo já presente na alma. Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda-não pensado e construir algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos faz pensar”. (GALLO, 2008, p. 118)

com os outros e, ao fazer esse movimento constante de reflexão, busco me tornar algo diferente do que eu era. Ao narrar-me atribuo palavras para constituir as minhas experiências na EaD, experiências fundamentais para a escolha do meu problema de pesquisa, pois o mesmo se constituiu como fruto dessas vivências. Coloco-me aqui como um “sujeito da experiência”, um sujeito que procura dar sentido ao modo como se vê no mundo e em relação com os outros. Assim, ao atribuir sentido às minhas experiências, constituo-me como sujeito. Concordo com Larrosa (1994, p. 48): “O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos a nós mesmos”. O que contar e o que não contar nos constituem enquanto sujeitos, mas não só o que é dito pelas palavras, o silêncio também nos constitui. Constituímo-nos pelas histórias que contamos e que são contadas sobre nós.

Ao narrar as minhas histórias na EaD não pretendo traçar uma linha cronológica dos fatos, digo isso baseada no entendimento que tenho de que, ao narrarmos as nossas experiências, selecionamos o que dizer, ou melhor, o que nos parece importante dizer em determinada situação. Escolhemos dentro de um repertório aquelas experiências que julgamos importantes ser contadas ou narradas naquele momento. Aquelas que fazem sentido ser ditas, ou seja, cada vez que narramos as nossas experiências estamos ressignificando as mesmas, dando novos sentidos a elas. Essa questão foi fundamental que eu compreendesse, para não buscar pela origem do que me fez pesquisar mesmo sobre a EaD, ou mais especificamente sobre a constituição do sujeito/professor da EaD. Mas, ao narrar as minhas experiências na EaD, busco pelos acontecimentos que emergiram no passado e que me constituíram a ser o que sou no presente.

No ano de 2006, quando cursava a minha graduação em Pedagogia - Habilitação em Educação Especial, matriculei-me em uma disciplina na modalidade a distância. Na época eu ainda não imaginava a dimensão que esta modalidade de educação tomaria na minha formação acadêmica e na minha constituição como professora. Em 2007, recebi um convite para trabalhar como monitora em uma disciplina na modalidade a distância, no curso de Pedagogia e posteriormente, em 2008, além do Curso de Pedagogia, trabalhei como monitora no Curso de Administração de Empresas. O meu trabalho como monitora era operacional, consistia em auxiliar os alunos e, caso fosse também necessário, os professores a navegarem na plataforma virtual e também a utilizarem as ferramentas de interação assíncronas² (fóruns,

² As ferramentas de interação síncronas permitem que as pessoas se comuniquem ao mesmo tempo, ou seja, elas precisam estar conectadas à internet, utilizando a ferramenta, todas ao mesmo tempo. As ferramentas assíncronas permitem que as pessoas se comuniquem, no entanto, as pessoas não precisam estar conectadas à internet ao mesmo tempo.

wikis, diários, etc) e síncronas (*chats*, *webconferências*, etc). Para realizar este trabalho eu deveria seguir algumas orientações ou atribuições fornecidas pelo setor responsável da EaD da instituição. Estava claro que as funções de monitora não eram as mesmas da professora e que a monitora não deveria se envolver com as dúvidas dos alunos referentes ao conteúdo da disciplina ou da atividade acadêmica.

Mesmo fazendo um trabalho operacional, que envolvia o uso da tecnologia e o conhecimento da plataforma virtual, eu pude, como monitora das disciplinas do Curso de Pedagogia, acompanhar de perto o trabalho das professoras na edição das suas comunidades virtuais, no caso as suas disciplinas e pude perceber que o uso da tecnologia e o conhecimento da plataforma virtual eram saberes necessários para ser professor na EaD, mas não os únicos.

Concomitante a este trabalho, como monitora dos cursos de graduação, trabalhei como monitora em alguns cursos de extensão e um curso de especialização, ambos na área da Educação.

No ano de 2009 fui convidada a trabalhar como professora em um minicurso intitulado “Desenvolvimento de competências para o uso do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE³ em atividades acadêmicas”. No ano de 2012, este minicurso passou a ser chamado de “Oficina MOODLE”. A troca de nomenclatura se deu devido à carga horária do minicurso, que pelo número de horas, não poderia ser considerado como um minicurso, mas sim como uma oficina. Esta oficina acontece todo o início de semestre, para todos os alunos da universidade, independentemente do curso ou das disciplinas que estão cursando ou que irão cursar na modalidade a distância e também para os alunos que queiram trabalhar como monitores em disciplinas a distância. Esta oficina acontece na modalidade bimodal, ou seja, dois encontros presenciais físicos e dois encontros presenciais virtuais⁴.

Os objetivos da oficina são: conhecer a plataforma MOODLE, as ferramentas e recursos disponíveis no ambiente como possibilidade de interação e comunicação; compreender os processos educativos de interação e comunicação e interagir e experienciar o uso de ferramentas e recursos na plataforma.

³ “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Moodle é um softwear livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o *Learning Management System* (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse programa. Em linguagem coloquial, o verbo *to Moodle* descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto faz-se outras coisas ao mesmo tempo”. (MOODLE. 2010)

⁴ De acordo com Moran (2012, mensagem pessoal): “Encontro presencial virtual é através das tecnologias de comunicação online, como todas as de webconferências: skype, msn e semelhantes, que permitem interação ao vivo entre as pessoas”.

Essa experiência como professora nessa oficina foi muito importante. Mesmo que o tempo de vigência dela seja bastante curto, se comparado com uma disciplina que dura um semestre, eu pude experienciar a elaboração, a montagem e a execução de uma comunidade virtual e acompanhar os alunos em atividades presenciais e a distância, assim como interagir com eles nas ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas.

Tanto para o trabalho como monitora e posteriormente como professora da oficina MOODLE eu não tive nenhuma capacitação específica, aprendi a trabalhar na plataforma seguindo as orientações e os tutoriais disponíveis na própria plataforma. Além disso, os professores e funcionários que trabalhavam no setor de EaD me ajudavam com as dúvidas que iam surgindo ao longo do tempo.

No ano de 2012, já como aluna do curso de Mestrado, fiz o meu estágio docente com alunos da graduação, durante um semestre letivo, em uma disciplina na modalidade a distância *b-learning* ou bimodal. Nesta modalidade 80% da disciplina acontece a distância e 20% acontece presencialmente. Nesse caso eu não participei da “montagem” da comunidade, ou seja, eu não participei da escolha do material a ser trabalhado na disciplina e nem da escolha das ferramentas de interação. Quando iniciei o estágio a comunidade virtual já estava pronta. A minha função como estagiária foi de interagir a distância com os alunos nas ferramentas de aprendizagem e avaliar algumas contribuições dos alunos nessas ferramentas. Além disso, participei das aulas presenciais/avaliativas nas quais pude interagir presencialmente com a professora titular e com os alunos.

Além de destacar que todas as experiências que tive foram importantes e de alguma forma ou outra me conduziram no meu processo de formação, penso também que vale destacar que todas essas experiências me mostraram diferentes momentos, ou melhor, diferentes perspectivas da EaD. Participar ou acompanhar alguns processos até que o curso esteja pronto e disponível na plataforma virtual é um caminho longo e que envolve um grande número de pessoas. Essa questão também é importante refletir quando pensamos na constituição desse professor. Como todo esse envolvimento de interação com outros profissionais constitui esse professor e como o mesmo vai se adaptando a essas novas formas de se pensar e fazer educação nessa modalidade?

Envolvida por todas essas experiências na EaD e trabalhando diretamente com algumas professoras que trabalham nessa modalidade, o meu interesse em saber mais sobre esse professor foi crescendo e me mobilizando a conhecer mais sobre o tema. Concordo com Veiga-Neto (2002a, p. 30), quando ele escreve o seguinte:

São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em si – sejam de natureza científica, filosófica, estética, social, etc. -, pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera de serem, antes, encontrados pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionamos pela razão.

O meu olhar sempre foi demorado e interessado no trabalho das professoras em editar a sua disciplina na plataforma virtual, assim como as suas dúvidas também me despertavam interesse. Já nesses momentos, eu me questionava sobre esse fazer docente na EaD.

Ao trabalhar como monitora em um Curso de Especialização na modalidade EaD, fui questionada por uma professora que estava iniciando nesta modalidade de Educação, o seguinte: “Deise, como é que eu faço, como eu coloco o conteúdo na plataforma virtual, quanto de conteúdo eu coloco? Quanto tempo os alunos levarão para fazer as atividades?” Num primeiro momento fiquei surpresa com as dúvidas da professora e questionei se ela não havia feito uma capacitação para trabalhar na EaD. Ela me disse que sim, que havia feito uma capacitação, mas que a capacitação contemplava o uso da tecnologia e o reconhecimento da plataforma virtual, no caso a plataforma MOODLE. Contudo, isso não foi suficiente para esclarecer todas as suas dúvidas e que no momento de editar a sua comunidade virtual, no caso a atividade acadêmica, muitas questões foram surgindo que iam além do conhecimento e uso da tecnologia. A partir das inquietações da professora, várias perguntas foram surgindo e me mobilizando no sentido de procurar respostas para essas questões.

- *Afinal, o que é necessário para ser professor na EaD?*
- *A aprendizagem do uso da tecnologia é suficiente?*
- *Além do uso da tecnologia quais outros saberes são necessários?*
- *Existe uma formação específica para atuar na EaD?*

Enfim, mobilizada inicialmente pelas dúvidas da professora e também pelas minhas próprias inquietações, decidi escolher como tema de pesquisa a EaD, mais especificamente o meu problema de pesquisa: *Como se constitui o professor do Ensino Superior que trabalha na EaD?* Segundo Corazza (2002, p. 114):

Ou seja, o problema (o tal objeto) de pesquisa da prática educacional e pedagógica só é constituído como problema – configurado, delineado, esclarecido, produzido, iluminado, feito visível e enunciado -, desde as práticas teóricas que o tornam problemático, que o criam enquanto problema.

Os problemas não estão neste mundo desde sempre à espera de serem resolvidos, é preciso inventá-los e para isso torna-se necessária uma teorização ou uma visão de mundo que nos ajude a pesquisá-los. A teorização foucaultiana me permitiu pensar diferentes possibilidades sobre o meu objeto de pesquisa. Não para dizer a verdade mesma sobre ele, mas sim condições de possibilidade para entendê-lo. Para isso, no próximo subcapítulo, faço um recuo no tempo para entender as práticas discursivas que possibilitaram a emergência da EaD que conhecemos hoje e de que forma essas práticas vão aos poucos constituindo esse professor.

2.2 A Emergência da EaD e o Professor

Mobilizada por esta curiosidade inicial sobre o fazer docente na EaD, procurei saber mais sobre esta temática e, a partir disso, entender o porquê da EaD estar despertando tanto interesse e tanta mobilização no sentido de preparar os professores para trabalharem nesta modalidade de Educação. Por que a EaD se tornou um imperativo?

Segundo Veiga-Neto (2007, p. 60, grifo do autor): "*Emergência* é a palavra que Foucault usa para designar o ponto de surgimento no passado, cuidando para que não se coloque, nesse passado, um conceito, uma idéia ou um entendimento que é do presente". No caso da EaD, como mostrarei a seguir, o significado da mesma que se anuncia hoje é muito diferente do ensino a distância do final do século XVIII e início do século XIX. Os significados das palavras são variáveis e contextuais e é com essa ambivalência de significados que vou trabalhar neste subcapítulo.

Essa questão é importante compreender, pois, ao trabalhar em uma perspectiva foucaultiana, é necessário entender que não é possível compreender o passado com base nas categorias do presente. Essa compreensão me ajuda a não buscar na história, uma origem primeira dos acontecimentos ou o começo de tudo, mas, através das práticas discursivas, entender de que maneira ou como a EaD foi se constituindo através dos tempos, até chegar ao que se entende hoje por Educação a Distância. O meu interesse não é definir o conceito, mas sim, explorar o que se diz sobre a temática.

Essa busca torna-se necessária porque, como veremos a seguir, houve deslocamentos importantes: do ensino a distância cujo foco estava centrado no ensino e o professor se constituía como o transmissor do conhecimento, passamos para a Educação a Distância, na qual o foco está centrado na aprendizagem e o professor assim como os alunos passam a ser eternos aprendizes. Além disso, várias tecnologias ou dispositivos técnicos foram sendo

incorporados e utilizados no campo da Educação durante esse tempo. A internet diferentemente de outras tecnologias passou a ocupar um lugar diferenciado. Importa-me pensar em como o professor foi se modificando por essas mudanças.

Início a discussão com a primeira lei no Brasil a tratar sobre a EaD, a lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Esta lei no seu artigo 80 do título VIII estabelece o seguinte: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (BRASIL, 1996b). Para Saraiva (2010, p. 34): “A lei nas sociedades modernas e contemporâneas é, na maioria das vezes, a transcrição de normas⁵ pré-existentes, num movimento de fortalecimento da mesma através da legislação a da imposição de sanções legais”. As leis são normativas pré-estabelecidas pelo Governo que direcionam as ações dos sujeitos, no caso dos professores a desempenharem a sua profissão e regularem as suas funções. Concordo com Saraiva, pois, como irei trazer a seguir, a EaD não é uma novidade. Desde o século XVIII já tínhamos notícia dessa modalidade de ensino o que aconteceu com o tempo foi a sua reconfiguração e ressignificação.

Baseada nesta ideia trago as principais terminologias utilizadas até hoje, porém destaco que nenhuma delas substitui a outra. Muitos cursos a distância que iniciaram no século XIX e que utilizavam material impresso para estudo ainda existem até hoje, porém com uma outra reconfiguração e utilizando a internet como suporte pedagógico. Deparei-me com múltiplos olhares sobre a EaD, muitas divergências e ambivalências sobre a temática. Muitos autores utilizam de maneira indiscriminada as terminologias Ensino a Distância e Educação a Distância, outros utilizam as mesmas como sinônimas. Outros ainda sugerem a troca de terminologia de Educação a Distância por Educação *on-line*.

Segundo Maia e Mattar (2007, p. 21): “Há registros de cursos de taquigrafia à distância, oferecidos por meio de anúncios de jornais, desde a década de 1720”. Saraiva (2010, p. 30) escreve o seguinte: “O primeiro curso por correspondência de que se tem registro foi anunciado em março de 1728, na Gazeta de Boston. Tratava-se de um curso de taquigrafia”. Ainda segundo Alves, Zambalde e Figueiredo (2004 apud COSTA e FARIA, 2008, p. 3): “[...] em 1840 Pitman iniciou o primeiro curso regular de taquigrafia por correspondência”. Este formato de curso era conhecido como *ensino por correspondência*.

⁵ “A noção de norma surge no final do século XIX e se constitui, segundo Foucault, num dos aspectos constituintes das sociedades modernas e, segundo diversos outros autores, também da sociedade contemporânea. É uma medida adotada por um grupo para distinguir o que considera normal e anormal, bom ou mal, certo ou errado”. (SARAIVA, 2010, p. 34)

Segundo Nead (2005 apud SARAIVA, 2010, p. 31): “No Brasil, o primeiro curso por correspondência de que se tem notícia propunha-se a ensinar datilografia e foi divulgado através de um anúncio de jornal”. Já Marques (2004, apud COSTA e FARIA, 2008 p. 3) aponta que: “No Brasil, a Educação a Distância (EAD) como forma de ensino tem suas primeiras experiências registradas no fim do século XIX, “[...] agricultores e pecuaristas europeus aprendiam, por correspondência, como plantar ou qual a melhor forma de cuidar do rebanho”.” Baseados nesta mesma lógica, em meados do século XIX surgem no Brasil os primeiros cursos por correspondência, que utilizavam material impresso para estudo. Os mais conhecidos são o Instituto Universal Brasileiro (IUB) e o Instituto Rádio-Monitor, hoje conhecido como Instituto Monitor. Nesse formato de ensino o aluno recebe o material em casa para estudo (apostilas), na maioria das vezes pelo correio. O aluno estuda o conteúdo através desse material e realiza algumas avaliações durante o tempo estipulado pelo curso, essas avaliações são feitas de maneira presencial e geralmente no final do curso, na instituição à qual o aluno está vinculado. O processo de aprendizagem desse aluno não é avaliado e tampouco ele tem a oportunidade de interagir com os colegas e com o professor.

A concepção epistemológica trabalhada nesta modalidade de ensino é a empirista. Segundo Becker (1993 apud SCHLEMMER, 2006, p. 32),

O docente que tem como base essa concepção acredita que a transmissão de conhecimento é o que garante a aprendizagem e o bom desempenho do ensino. Assim, o aluno é entendido como uma ‘tábula rasa’, em termos de conhecimento, como se a aprendizagem fosse algo fora, externo ao sujeito.

Nessa concepção de ensino o aluno é um sujeito passivo no processo de ensino e de aprendizagem e a função do professor é o de transmitir conhecimentos. Esta teoria do conhecimento tem sua base epistemológica assentada na área da Psicologia comportamentalista e no associacionismo. É importante identificarmos a concepção de ensino que se trabalha em determinado curso porque é a partir dela que se vai definir quais as metodologias mais apropriadas a serem trabalhadas, impactando diretamente nas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores.

A partir dos primeiros cursos a distância até a EaD que se conhece hoje, utiliza-se diferentes mídias⁶ e tecnologias⁷ no campo da Educação. Santos (2010, p. 31), divide os

⁶ Segundo Gonnet (1997, p. 16-17): “Para dar conta da diversidade das mídias, notadamente para o utilizador, distinguem-se muitas vezes as mídias autônomas, que não requerem ligação a nenhuma rede particular (livros, jornais, discos ...), as mídias de difusão, por ondas hertzianas ou por cabos (televisão, rádio ...) e as mídias de comunicação, que permitem instaurar uma interatividade da qual o telefone foi o primeiro símbolo, que passa hoje pela telemática ou videocomunicação”.

cursos a distância em gerações, conforme as tecnologias utilizadas. Importante destacar que a cada nova mídia e a cada nova tecnologia utilizada, novas metodologias de ensino precisam surgir. Ou seja, a metodologia utilizada pelo professor no Ensino a Distância que utiliza material impresso para estudo não pode ser a mesma metodologia utilizada pelo professor que utiliza a internet e suas ferramentas operacionais para ensinar. Vejamos o quadro 2:

Quadro 1 - As gerações da EAD e suas tecnologias

Gerações da EAD	Tecnologias utilizadas
Primeira Geração – 1850 a 1960	Começa via papel impresso e, anos mais tarde, ganha a participação do rádio e da televisão. Característica: uma tecnologia predominante.
Segunda Geração – 1960 a 1985	Os meios são fitas de áudio, televisão, fitas de vídeo, fax e papel impresso. Característica: múltiplas tecnologias sem computadores.
Terceira Geração – 1985 a 1995	Correio eletrônico, papel impresso, sessões de <i>chat</i> , mediante o uso de computadores, Internet, cd, videoconferência e fax. Característica: múltiplas tecnologias, incluindo os computadores e as redes de computadores.
Quarta Geração – 1995 a 2005 (estimado)	Correio eletrônico, <i>chat</i> , computador, Internet, transmissões em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, videoconferência, fax, papel impresso. Característica: múltiplas tecnologias, incluindo o começo das tecnologias computacionais de banda larga.
Quinta Geração	Identificada por James C. Taylor como sendo a reunião de tudo o que a quarta geração oferece mais a comunicação via computadores com sistema de respostas automatizadas, além de acesso via portal a processos institucionais. Enquanto a quarta geração é determinada pela aprendizagem flexível, a quinta é determinada por aprendizagem flexível inteligente.

Fonte: Santos (2010, p. 31)

⁷ Segundo Kenski (2010, p. 24), o termo tecnologia é definido pelo "conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade".

Resumidamente e com base no quadro acima é possível identificar que a EaD pode ser dividida em três grupos, de acordo com a tecnologia utilizada: impressa – áudio e vídeo e mediada pelo computador. Contudo, é importante frisar que nenhuma geração substitui a anterior, ou seja, elas coexistem. Um bom exemplo disso é o Instituto Universal Brasileiro que foi criado em 1941 e existe até hoje, porém agregou a internet como apoio pedagógico.

Tem se chamado de Educação a Distância (EaD) os processos de ensino-aprendizagem nos quais o professor e os alunos não compartilham o mesmo lugar simultaneamente, necessitando que sua relação seja mediada por algum tipo de tecnologia. (SARAIVA, 2010, p. 29)

No entanto, o uso da tecnologia no campo da Educação não é novidade, a tecnologia tem acompanhado a Educação desde os seus primórdios, cada época dispõe dos dispositivos técnicos do seu tempo. Não existe educação sem o uso de alguma tecnologia. Segundo Saraiva (2010, p. 29): “A imprensa foi à primeira tecnologia que tornou economicamente viável transmitir o conhecimento sem a co-presença do professor e dos alunos”. Foi através da imprensa (inventada no século XV), por exemplo, que houve a difusão de livros, antes disso os livros eram copiados a mão o que tornava muito caro a sua aquisição. Saraiva (2010) chama a atenção de que naquela época as escolas se preocuparam com essa difusão dos livros, pois acreditavam que as pessoas comprariam os mesmos e bastaria lê-los para terem acesso à educação. Hoje sabemos que isso não aconteceu, mas, pensando no professor (ou no mestre) daquela época, podemos imaginar o que este acontecimento possa ter significado e transformado o seu fazer docente. É uma questão retórica, contudo essa situação me faz pensar no momento atual que os professores estão vivenciando, de que forma essa relação do professor com a tecnologia está se estabelecendo?

Na Contemporaneidade o conceito de EaD emerge com a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs)⁸. A partir do uso da internet (início dos anos 90), dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e suas ferramentas operacionais de interação, tais como *chats*, fóruns, diários, tarefas, *wikis* entre outros, o que chamávamos de ensino a distância passa a ser conhecido como EaD.

⁸ “O conceito de novas tecnologias é variável e contextual. Em muitos casos, confunde-se com o conceito de inovação. [...] O critério para a identificação de novas tecnologias pode ser visto pela sua natureza técnica e pelas estratégias de apropriação e de uso. [...] Ao falarmos em novas tecnologias, na atualidade, estamos nos referindo, principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações”. (KENSKI, 2010, p. 25)

O grande diferencial no uso da internet e de suas ferramentas operacionais em relação a outras tecnologias unidirecionais, tais como o rádio e a televisão, é a possibilidade de interação bidirecional e multidirecional entre professor/aluno, aluno/aluno, através das ferramentas de comunicação síncronas (*chats*, *webconferências*) e de suas ferramentas operacionais assíncronas (*fóruns*, *diários*, *tarefas*, *wikis*, etc). Ou seja, alunos e professores estão interagindo, ora no mesmo espaço/tempo presencial-virtual, ora eles estão interagindo em espaço/tempo diferenciados. De acordo com Keegan (1991) apud Maia e Mattar (2007, p. 9): “É possível agora ensinar ‘face a face a distância’, [...] uma vez que a tecnologia permite reconstruir virtualmente a interação e a intersubjetividade que ocorrem na educação tradicional e presencial, e que muitos consideram essenciais.” A internet com as suas comunidades virtuais e as suas ferramentas de interação possibilitaram uma nova maneira de se pensar a EaD.

Para alguns autores, como SCHLEMMER (2006), por exemplo, a EaD trabalha basicamente com as concepções epistemológicas do interacionismo e do construtivismo. No interacionismo o conhecimento acontece através de um processo de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. De acordo com Becker (1992, apud SCHLEMMER, 2006, p. 4): “O interacionismo assume a linguagem, a experiência e a ação do educando, sendo que o conhecimento não está nem no sujeito, nem no objeto, mas sim na interação, dando-se a real importância da ação do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem”.

No construtivismo o conhecimento é construído por meio da interação dos sujeitos com o meio e com os conhecimentos já adquiridos. Nessa concepção o conhecimento não está no indivíduo e nem no objeto, mas sim na interação entre ambos.

Schlemmer (2002) na sua tese de doutorado fez um comparativo entre as principais diferenças entre a Cultura do Ensino, características do Ensino a Distância e a Cultura da Aprendizagem, características da EaD. Vejamos o quadro 3 a seguir:

Quadro 2 - Cultura do Ensino – Cultura da Aprendizagem

Cultura do Ensino – Ensino a Distância	Cultura da Aprendizagem – Educação a Distância
O foco do processo educacional está na instrução, no treinamento, no conteúdo e no controle.	O foco do processo educacional está na construção do conhecimento, na aprendizagem, no desenvolvimento de competências e habilidades.
Massificação do processo por se acreditar que basta haver ensino para que a aprendizagem ocorra.	Há um respeito ao ritmo de desenvolvimento do sujeito.

Incentivo à competição.	A aprendizagem é um processo coletivo.
Espaço educacional hierárquico	Espaço educacional heterárquico.
O processo educacional é centrado na atividade do professor.	O processo educacional é centrado na atividade do aprendente, identificação e resolução de problemas, professor como mediador e co-participante.
Conteúdo ministrado numa sequência Linear.	Conteúdo é construído na criação de redes de informação, o que incentiva a atividade do sujeito, a autoria e o desenvolvimento da autonomia.
A Interação reativa, ou seja, acontece baseada na ação – reação, estímulo-resposta.	A interação é mútua, ou seja, o processo é constantemente construído através de negociações realizadas pelos integrantes.
A avaliação é utilizada como controle, para testar, comparar e classificar. Objetiva-se o produto final.	A avaliação é vista como processo, objetivando a correção de rumos.
O uso da tecnologia é visto como uma possibilidade a mais de passar conteúdos ou reforçá-los.	O uso da tecnologia é visto como uma possibilidade a mais para a construção do conhecimento, baseado num processo de interação.

Fonte: Schlemmer (2002, p. 141-142)

Schlemmer (2002) acrescenta que as diferenças apontadas acima visibilizam o paradigma que norteia o processo educacional numa Cultura de Ensino e numa Cultura de Aprendizagem. “Sendo o paradigma constituinte da Cultura de Ensino fundamentado numa Sociedade Industrial e o paradigma da Cultura da Aprendizagem impulsionado pela Sociedade em Rede”. (SCHLEMMER, 2002, p. 142).

Schlemmer trabalha na sua pesquisa duas perspectivas, a construtivista e a interacionista. Penso que seja importante conhecermos essas perspectivas, pois como pude perceber durante as leituras feitas para este estudo, estas perspectivas norteiam muitos cursos a distância. Além dessas concepções epistemológicas, o behaviorismo também ocupa lugar de destaque quando se discute sobre a EaD. Segundo Maia e Mattar (2007, p. 4): “[...] a tensão entre teorias construtivistas e behavioristas marca, para muitos, o universo atual da EaD”.

Como anunciei no início desta pesquisa não pretendo filiar-me a nenhuma ‘teoria’, o que pretendo ao trazer essas “visões de mundo”, é justamente tensionar as muitas verdades que circulam sobre a EaD.

Para continuar refletindo sobre essas questões, trago alguns autores que pesquisam a EaD a partir da emergência da cibercultura.

A partir do I Simpósio Nacional de Pesquisadores em Comunicação e Cibercultura realizado em setembro de 2006 na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, alguns pesquisadores (as) de vários programas de Pós-Graduação de diferentes áreas das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes no Brasil, se reuniram e criaram a Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura (ABCiber). A ABCiber foi fundada em 27 de setembro de 2006. Segundo o Memorial Institucional da Associação (atualizado em 30 Jul. 2010):

A ABCIBER – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM CIBERCULTURA constitui entidade científica e cultural, interdisciplinar e sem fins lucrativos, com sede em São Paulo/SP, cuja missão principal é agregar pesquisadores (as), Grupos de Pesquisa, instituições e/ou entidades brasileiras em torno de temáticas pertinentes ao campo de estudos sobre o fenômeno da cibercultura; e de nuclear e consolidar esse campo interdisciplinar de estudos, contribuindo para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país. (ABCIBER, [2011?]).

Por intermédio da ABCiber foi editado dois *e-books* até o presente momento: volume 1 - “A Cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão”. Segundo os organizadores da obra, Trivinho e Cazaloto (2009, f. 9):

[...] a obra possibilita a formação de uma visão abrangente a respeito das vicissitudes e aberturas do mundo tecnológico avançado, em especial no que concerne às macrorrelações entre *media*/redes interativos e reorganização da vida social; e contribui para a nucleação teórica, epistemológica e metodológica do novo campo interdisciplinar de conhecimento.

E o volume 2 – “A cibercultura em transformação: poder, liberdade e sociabilidade em tempos de compartimento, nomadismo e mutação de direitos”. Segundo os organizadores da obra, Trivinho, Reis e equipe do Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Comunicação e Cibercultura - CENCIB/PUC-SP (2010, f. 11): “[...], a obra complementa e totaliza, em perímetro definido, o ciclo reflexivo e crítico, aberto com o volume 1 da Coleção ABCiber, sobre o mesmo assunto [...]”.

Essas duas obras, disponíveis *on-line*, reúnem artigos importantes de pesquisadores brasileiros que nos ajudam a pensar a emergência da cibercultura e a partir disso buscar

compreender, no caso desta pesquisa, como os professores se sentem a partir neste novo entendimento da tecnologia.

Santos (2010, p. 44), assim como os autores adeptos da utilização da terminologia Educação *on-line*, utilizam a mesma na “tentativa de contextualizar e tratar a educação *online* de um lugar diferenciado”. Eles acreditam que muito mais do que um suporte pedagógico, o computador e a internet são instrumentos culturais de aprendizagem. E que os mesmos fazem parte de uma nova cultura, a cibercultura⁹. A preocupação de Santos (2010) é a de distinguir e marcar as principais diferenças entre o ensino a distância e da EaD, o primeiro é aquele que é caracterizado pelos cursos por correspondência, que utilizam as mídias de massas, como impressos e os audiovisuais (televisão e rádio), que não liberam o polo da emissão, ou seja, o aluno é apenas um receptor do conhecimento e a segunda, segundo Santos (2010, p. 45), mesmo que utilize a internet e suas ferramentas de interação, ainda trabalha “com o paradigma produtivo da sociedade industrial, que institui o modelo de currículo inspirado pelas ideias de Bobbitt e Taylor, o currículo tradicional, que separa o processo de seus produtos e produtores”. Para a autora, a interatividade (que é a uma das principais marcas da EaD) não é possível através das mídias de massa. Sendo somente possível a interação professor/aluno – aluno/professor. Não basta utilizar a internet e suas ferramentas operacionais de interação se a lógica ainda se baseia na reprodutividade técnica, da Pedagogia da fábrica e da educação bancária. Para Santos (2010), a educação via internet torna-se um fenômeno da cibercultura e não uma evolução do tradicional Ensino a Distância.

Os autores adeptos da terminologia Educação *on-line* Silva (2010), Pesce (2010) e Zuin (2010), alegam que a EaD subutiliza o uso da internet e de suas ferramentas operacionais de interação. Segundo Silva, (2009, p. 90):

O peso histórico de um modelo cristalizado costuma demarcar também a emergente sala de aula *online*, onde prevalece o *modus operandi* centrado na performance do mestre, responsável pela produção e distribuição de pacotes de “conhecimentos”. Na modalidade via internet, permanece o modelo instrucional do LMS (learning management system) ou “ambiente virtual de aprendizagem”, que subutiliza seus mecanismos de interatividade, de criação colaborativa, de aprendizagem construída.

⁹“A *cibercultura* se constitui como conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, o ‘novo meio de comunicação que surge com a interconexão mundial de computadores’ que conhecemos como internet”. Levy (1999, apud SILVA, 2009, p. 91).

Percebe-se essa lógica nas plataformas virtuais de aprendizagem utilizadas nas IES (Instituições de Ensino Superior). As ferramentas de aprendizagem são pouco exploradas. Por exemplo, quando o professor disponibiliza um fórum para discussão, os alunos postam a sua contribuição geralmente quando o prazo solicitado de postagem já está encerrando, ocorre que os outros alunos e o professor não conseguem manter uma discussão. Outra questão que me chamou a atenção, baseada na minha experiência como monitora, é de que a professora estipulava quantas interações mínimas o aluno deveria ter no fórum. Ao questionar a professora sobre este procedimento, ela me disse que, se não fizesse isso, os alunos respondiam a pergunta e não interagiam com os colegas. Dessa forma, minimamente, ela conseguia manter uma pequena discussão entre alguns alunos. Uma das grandes vantagens anunciadas pela EaD, é justamente a questão da interação, da colaboração e da cooperação. Fico me questionando, a partir das experiências que tive se realmente isso acontece nas aulas a distância. Até que ponto as plataformas virtuais realmente possibilitam uma educação diferenciada.

Essa questão me leva a refletir sobre o seguinte: muitas pesquisas trazem a questão de que o aluno na Contemporaneidade está muito mais “preparado” tecnologicamente do que o professor. Não discordo disso, hoje em dia as crianças têm acesso à tecnologia muito cedo. Mas ao mesmo tempo em que eles interagem, por exemplo, no *Skype*, no *facebook*, no *Orkut*, etc, eles pouco interagem nas aulas.

Santos (2010), ao analisar oito cursos *on-line* entre os anos de 2000 e 2003 constatou que mesmo utilizando a internet e os ambientes virtuais de aprendizagem, esses cursos não conseguiam potencializar um processo de ensino e aprendizagem mais interativo. Segundo o autora:

[...], o paradigma educacional, na maior parte dos cursos, ainda centrava-se na Pedagogia da transmissão, na lógica da mídia de massa, na autoaprendizagem e nos modelos de tutoria reativa. Enfim, o ‘*online*’ era só a tecnologia. A metodologia e a atuação docente ainda se baseavam nas clássicas lógicas da EAD de massa. (SANTOS, 2010, p. 32)

Esta questão apontada pela autora é importante para nos mobilizar a refletir sobre as razões do porquê disso acontecer. Um dos motivos principais apontados é a falta de preparação dos professores para atuarem na EaD. Não existe uma formação docente voltada especificamente para esta modalidade de educação. Os professores estão sendo capacitados em serviço, principalmente no que se refere ao uso da tecnologia em detrimento de outros saberes necessários a esta modalidade de educação.

Barreto (2000) corrobora com esta questão da falta de formação para os professores e aponta a questão das plataformas virtuais utilizadas pelas instituições. Na maioria dos casos as interfaces disponibilizadas nos ambientes virtuais não permitem muita mobilidade ao professor, ou seja, cabe ao professor se adequar às possibilidades que as interfaces permitem¹⁰.

Pergunto-me, por que, mesmo tendo acesso as TICs (no caso a internet) e sabendo de todas as possibilidades oferecidas pelo seu uso, a maioria dos cursos ainda trabalha na lógica da transmissão e da recepção? Até que ponto o fazer docente está imbricado nesse processo de mudança?

Penso que responder de forma pontual a essas perguntas seja difícil, o que podemos fazer é refletir sobre estas questões a partir de um contexto mais amplo. Sabemos que a internet, entendida como um dispositivo técnico do nosso tempo, se constitui como condição de possibilidade para o deslocamento da sociedade Moderna para a sociedade Contemporânea. Cada sociedade possui os seus dispositivos técnicos, que estão imbricados na constituição dessa sociedade, em outras palavras, não é possível de se pensar em uma sociedade, sem os dispositivos técnicos que as compõem. Para Deleuze,

A cada tipo de sociedade, evidentemente, pode-se fazer corresponder um tipo de máquina: as máquinas simples ou dinâmicas para as sociedades de soberania, as máquinas energéticas para as de disciplina, as cibernéticas e os computadores para as sociedades de controle. Mas as máquinas não explicam nada, é preciso analisar os agenciamentos coletivos dos quais elas são apenas uma parte. (DELEUZE, 1992, p. 216)

Para Deleuze em *O ato de Criação* (1999, p. 10) estamos vivenciando o que Foucault chamou de “Sociedade de Controle”, sendo que as TICs operam como dispositivos de controle e regulação. Ou seja, para Deleuze (1999) a “Sociedade da Informação” ou a “Sociedade de Controle” opera através das TICs. Para chegar a esse entendimento, o autor trabalha com o conceito de informação, para ele “uma informação é um conjunto de palavras de ordem. Quando nos informam, nos dizem o que julgamos que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem”. (DELEUZE, 1999, p. 10). Nesse

¹⁰ Lembro que: além dos cursos 100% a distância temos também os cursos 20% a distância. Além disso, as plataformas virtuais de aprendizagem são diferenciadas, ou seja, cada curso opta por determinada plataforma. Faço essa ressalva no sentido de pensar que há uma grande diferença de um curso para o outro e que não podemos fazer uma generalização quando falamos em cursos na modalidade a distância, nesse sentido cada instituição escolhe a plataforma que melhor atenda as suas necessidades. Destaco isso porque, na experiência que eu tive nesta modalidade de Educação, a plataforma virtual já vem pronta para o professor, ou seja, há um modelo padronizado para todas as disciplinas do curso. O que muda é o material que o professor disponibiliza na plataforma, conforme a disciplina e as ferramentas de aprendizagem que ele opta por utilizar.

caso, a internet pode ser entendida como o dispositivo técnico mais potente na Contemporaneidade capaz de transmitir informações em tempo recorde.

Mesmo sabendo que as TICs já existiam antes da emergência da EaD não há como negar que a internet se torna o principal dispositivo técnico capaz de operar informação e comunicação de uma forma muito eficaz e rápida. Tanto que as noções de tempo e espaço se reconfiguram, agora é possível acessarmos informações do mundo inteiro em tempo real, sem nos deslocarmos. Para Deleuze (1992) as TICs se constituem como novos agenciamentos, ou em outras palavras, como novos dispositivos de subjetivação que nos dizem no que acreditar, o que devemos saber e também como nos comportar.

Saraiva (2010, p 155), ao abordar a questão do governo dos sujeitos na EaD, reforça essa ideia e diz o seguinte: “O apagamento dos mecanismos disciplinares tradicionais na EaD não implica abandono das pretensões de governo, subjetivação e normalização dos sujeitos envolvidos, sejam eles professores ou alunos”. Pelo contrário as estratégias de controle e regulação operacionalizadas pelas plataformas virtuais funcionam de maneira muito mais sutil e eficiente.

Muda-se a lógica, se na sociedade disciplinar a ordem era capturar a alma do indivíduo através do enclausuramento do corpo para discipliná-lo, tornando-o útil e dócil, na sociedade de controle o objetivo é capturar a alma do indivíduo, através de mecanismos de controle e regulação muito mais sutis e eficazes. Não se abandona a vigilância, no entanto os mecanismos de controle e de regulação continuam agindo sobre o indivíduo, porém de uma maneira muito mais sutil e eficaz. Não é preciso mais capturar o corpo para normalizá-lo e docilizá-lo. Há uma reconfiguração da questão tempo/espaço. No entanto, mesmo que o aluno e o professor não estejam presentes no mesmo espaço físico e também não estejam conectados ao mesmo tempo, as suas intervenções no ambiente de aprendizagem são registradas e controladas a qualquer momento. Além do controle, fica o registro.

O uso da internet em qualquer segmento da sociedade e no campo da Educação não poderia ser diferente, está imbricado com o atual momento que estamos vivendo, a tal ponto que o uso da internet é responsável ou representa um dos principais motivos do deslocamento de uma sociedade Moderna para uma sociedade Contemporânea. Em muitos momentos os discursos se misturam. Muitas características apontadas ou exigidas tanto para alunos como para professores da EaD são os mesmos exigidos para os sujeitos da Contemporaneidade. Por exemplo, a flexibilidade, a autonomia, a capacidade de adaptação constante, entre tantos outros. Essa questão se reflete na constituição do sujeito, segundo Saraiva (2010), na sociedade disciplinar (leia-se sociedade Moderna) a principal necessidade do sujeito era

obedecer às normas pré-estabelecidas, ou seja, a obediência era a palavra de ordem. Na sociedade de controle (leia-se Contemporaneidade), como os códigos de conduta já não são tão claros, o sujeito está sempre se transformando. Para Saraiva (2010, p. 160)

Nesse contexto, os indivíduos para os quais são dirigidos os processos de normalização contemporâneos devem dedicar-se a um permanente processo de subjetivação, impondo-se um continuado programa de atualizações que não pode ser descuidado, sob a pena de se verem jogados para o lado dos redundantes.

A escola é o exemplo mais contundente de uma instituição disciplinar que molda disciplinarmente todos os indivíduos que por ela passam, ou seja, a lógica disciplinar da sociedade Moderna continua atuando sobre esses sujeitos contemporâneos. E a chamada crise da escola se justifica justamente por esse desencaixe entre a escola e os sujeitos que a frequentam. Como a sua frequência é obrigatória, dificilmente alguém não passa por essa maquinaria. Podemos dizer, segundo Veiga-Neto (2008a, p. 145, grifo do autor): “A imensa maioria de nós aprendemos a ser disciplinares (e, no limite disciplinados), graças às ações das máquinas – como o *currículo*, o *panóptico*, as *fichas simbólicas* etc. – que compõem essa grande maquinaria escolar”. Esses são alguns elementos, ou como escreve Veiga-Neto algumas máquinas que compõem o dispositivo¹¹ da disciplinaridade. A disciplina não opera por si só, ela depende de mecanismos que fazem essa engrenagem funcionar.

Na Contemporaneidade percebe-se um deslocamento dessa lógica disciplinar, agora não é mais necessário enclausurar o corpo para discipliná-lo. Na EaD há um apagamento dos mecanismos disciplinares, principalmente no que se refere ao tempo e ao espaço. Diferente da escola tradicional, os alunos e o professor não precisam estar todos juntos no mesmo lugar e no mesmo horário. Para Saraiva (2010, p. 155): “O apagamento dos mecanismos disciplinares tradicionais na EaD não implica abandono das pretensões de governo, subjetivação e normalização dos sujeitos envolvidos, sejam eles professores ou alunos”. O que muda são as estratégias de captura desses sujeitos.

A chamada crise na área da Educação está imbricada com esse deslocamento de uma lógica disciplinar para uma lógica de controle, tendo em vista que a disciplina é a mola

¹¹ “Foucault chama de dispositivo a rede de relações que mantém certas práticas e correlatas instituições articuladas entre si e cuja racionalidade desempenha funções estratégicas, ou seja, funções cujo objetivo principal é fazer funcionar ou manter o poder de uns sobre os outros, a ação de uns sobre as ações dos outros”. (VEIGA-NETO, 2008a, p. 145)

propulsora da educação moderna. Isso não significa que a lógica disciplinar tenha desaparecido, a escola está aí para confirmar isso, o que se percebe é uma mudança de ênfase.

Para Veiga-Neto (2008a, p. 146): “O controle não implica, necessariamente, uma ação contínua mas, sim e necessariamente, uma ação continuada, infinita, de registros e armazenamentos. Nesse sentido, ele é o inverso da vigilância”. Na EaD, através das plataformas virtuais essa questão do controle é facilmente identificada, cada acesso, ou não acesso do aluno, fica registrado. Quantas vezes o aluno interagiu ou não interagiu é facilmente perceptível pelo professor. Além disso, muitos cursos optam por contratarem monitores para as disciplinas a distância. No meu caso, como fui monitora em vários cursos da EaD esse controle é feito através de planilhas. Nessas planilhas de controle são registradas todas as intervenções dos alunos, quando um aluno “desaparece” da comunidade virtual ou não interage nas ferramentas disponibilizadas na plataforma virtual, a monitora ou a professora entra em contato com esse aluno para saber o que houve. Além disso, os próprios colegas controlam as participações uns dos outros. Além de se autorregularem, eles controlam e regulam uns aos outros.

Essas são algumas questões importantes que pude observar em relação à emergência da EaD e a partir disso procurei entender como os professores se constituem por meio dessas mudanças. No subcapítulo a seguir trago para reflexão alguns autores que pesquisam sobre o uso das TICs, principalmente na área da Educação.

2.3 O Que Se Diz Sobre a EaD

Em torno das TIC se desenvolve uma discursividade tão convincente que parece não haver outra maneira de ver a educação, senão a que por elas é mediada. (ALMEIDA, 2006, p. 214)

O uso das TICs não é privilégio da EaD, muito antes vários segmentos da sociedade já incorporaram o seu uso. Antes da internet, a EaD já utilizava outros dispositivos técnicos, como já anunciei no subcapítulo anterior. Penso que essa questão precisa ficar bastante clara: a EaD é uma modalidade de educação e a internet é uma tecnologia utilizada na EaD, assim como tantas outras. O que muda e este é o objetivo deste subcapítulo é o de justamente tensionar essa verdade anunciada na citação supracitada de que “parece não haver outra maneira de ver a educação, senão a que por elas é mediada”. (ALMEIDA, 2006, p. 214). Tensiono esta verdade porque, a partir das leituras que fiz para esta investigação, pude perceber que nem todos os autores que pesquisam sobre o uso das TICs na área da Educação

são unânimes em aceitar esta verdade. Muitos não estão convencidos disso e isso acontece por vários motivos, ou seja, cada autor, ao abordar esta questão, tem as suas razões para acreditar ou não nesta verdade.

Início trazendo de maneira panorâmica e baseada na tese de doutorado de Almeida (2006) a posição de alguns pesquisadores que investigam o uso das TICs, não só na área da Educação, mas em um contexto mais amplo. Trago este excerto para dar visibilidade aos vários entendimentos ou leituras que se tem sobre o tema.

Sobre as TIC há discursos diversos, dos entusiastas aos discursos cépticos. Os entusiastas (Lévy, Serres, Chaves, Ponte, Preto, Friedman, Druker, entre outros) apostam na democratização da informação e os cépticos (Baudrillard, Virilio, Cuban, por exemplo) vêem nas TIC um novo dispositivo de exclusão social e alertam para os perigos de uma cultura centrada na tecnologia. Outros, nem entusiastas e nem cépticos (entre os quais Stoer, Magalhães, Matos, Veiga-Neto) argumentam que, assim como a invenção da escrita impôs uma nova configuração ao exercício da comunicação até então limitado pelo instante e pelo meio imediato, em contexto interpessoal, assim também as TIC, enquanto sistema de técnica que expande a capacidade de processar a informação e a comunicação, proporcionam também a desigualdade dos comunicadores impondo uma dicotomia entre os que sabem (e podem) expressar-se por esse meio e os que não sabem (e não podem). Como a escrita, a informática transforma o exercício da comunicação em assunto de especialistas. (ALMEIDA, 2006, p. 117)

Ao longo deste subcapítulo transitarei por estes diferentes entendimentos acerca do tema. Não pretendo dar conta de todos esses autores trazidos por Almeida, nem pretendo emitir juízo de valor, nem afirmar se o uso das TICs na EaD é bom ou ruim, tampouco pretendo filiar-me a alguma “teoria”. No entanto, essas diferentes leituras sobre a utilização das TICs também constituem esse professor, por isso a importância de saber o que se fala ou o que se escreve sobre o tema.

Ciente das várias leituras que circulam sobre o tema, parto da ideia inicial de que nas últimas décadas do século XX, muitos segmentos da sociedade foram ressignificados e muitas dessas mudanças ocorreram devido ao uso das TICs, não só na área da Educação, mas também em um contexto mais amplo. Concordo com Sobrinho (2004, p. 31) quando ele afirma que: “Os últimos avanços técnico-científicos projetam a humanidade no curso de substantivas alterações do plano econômico, político, e cultural, e suscitam um processo acelerado de mudanças”. Muitos desses avanços técnico-científicos estão articulados com a implantação da internet. Na área da Educação não poderia ser diferente, todas essas mudanças acarretam também transformações nas formas de ser e de entender a tecnologia no campo da EaD e também na forma de se constituir professor.

Saraiva (2010, p. 10), corrobora com esta ideia e acrescenta:

As velozes transformações contemporâneas estão articuladas com o desenvolvimento tecnológico, que vem permitindo a vivência de experiências absolutamente inéditas, modificando nossas percepções e produzindo noções inconcebíveis até muito recentemente. O próprio significado atribuído à tecnologia parece estar passando por uma descontinuidade radical.

Concordo com a autora que as transformações contemporâneas estão articuladas com o desenvolvimento tecnológico. Na Contemporaneidade não é mais possível acompanharmos o fluxo de informações que chegam de todos os lugares do mundo. Hoje em dia, através da internet tornou-se possível fazer coisas que há alguns anos nem imaginávamos possíveis, como por exemplo: pagar contas, fazer compras, fazer amigos, fechar negócios, etc. Hoje em dia já é possível conversar com alguém do outro lado do mundo em tempo real. Essas mudanças realmente são significantes e transformam o nosso dia a dia. Mudou a maneira como vemos o mundo, o que não significa dizer que o mundo mudou. Talvez possamos dizer que mudou a maneira como vemos a educação e isso não quer dizer que a educação mudou. As mudanças não acontecem assim de repente, o que podemos perceber são pequenos deslocamentos ou mudanças de ênfases.

Nesse sentido creio que seja necessário um cuidado mais demorado antes de aceitarmos algumas verdades como dadas, principalmente na área da Educação.

Para Veiga-Neto (Informação verbal, 2011b) vivenciamos na Contemporaneidade o que ele chama de Infomania, para o autor Infomania é um dos deslocamentos que podemos perceber de uma sociedade Moderna para uma sociedade Contemporânea e parece-me que esta questão do uso das TICs está sendo compreendida de forma enviesada na área da Educação. Digo isso baseada na ideia de que informação não é conhecimento e me parece que essa questão não está muito clara.

Guardadas as devidas proporções e de maneira resumida Luckesi (1996 apud MATOS, 2003, p. 2),

tenta aproximar-se do questionamento: o que é o conhecimento? Procura respondê-lo afirmando que o conhecimento é a explicação/ elucidação da realidade e decorre de um esforço de investigação para descobrir aquilo que está oculto, que não está compreendido ainda. Só depois de compreendido em seu modo de ser é que um objeto pode ser considerado conhecido. Adquirir conhecimentos não é compreender a realidade retendo informações, mas utilizando-se destas para desvendar o novo e avançar, porque, quanto mais competente for o entendimento do mundo, mais satisfatório será a ação do sujeito que a detém.

Para Luckesi (1996 apud MATOS, 2003), conhecimento e informação são inventados em cada cultura, através dos sistemas simbólicos que os compõem e não podem ser entendidos fora disso. Por este motivo torna-se difícil definir o que é mesmo conhecimento e o que é mesmo informação e também não é esse o meu objetivo. No entanto, o autor traz a ideia com a qual me identifico e que utilizo nesta investigação, que é a questão da experiência. Quando ele afirma na citação supracitada que “adquirir conhecimentos não é compreender a realidade retendo informações”. (LUCKESI 1996 apud MATOS, 2003, p. 2). Entendo que o conhecimento ocorre pela experiência e a informação é um meio ou um caminho para se chegar ou não ao conhecimento. É pelo conhecimento que o pensamento se modifica e torna-se possível pensar de outras formas, ou pensar o impensado.

Estes discursos entusiastas a favor do uso da internet me parecem um pouco isso, ou seja, somente o uso da internet na EaD não garante a aquisição do conhecimento. Garante sim, o acesso a um grande número de informações que podem ou não ser significadas pelos sujeitos, modificando a sua forma de pensar e de se relacionar com o outro, mas isso não é regra. Ao pensarmos desta maneira, estaríamos desconsiderando todo o campo de saber da Pedagogia, assim como o papel do professor no processo de ensino e da aprendizagem. Também é importante considerar que nem tudo está disponível *on-line*, por exemplo, as obras de muitos autores utilizados para esta investigação, não estão acessíveis na internet. É necessário ainda o bom e velho livro impresso. Essa é uma das questões importantes a se considerar quando falamos da EaD.

Seguindo outra direção, alguns pesquisadores acreditam que com a utilização da internet as várias mudanças sociais e educacionais advindas do seu uso parecem se sobrepôr a própria tecnologia como um instrumento/ferramenta, para se transformar em um agente de mudanças. Em outras palavras a tecnologia passa a ocupar outro lugar. Antes da internet, segundo Maraschin, Tanikado e Tschiedel (2010, p. 77) a técnica ou os objetos técnicos eram vistos apenas como “utilitários a nosso serviço; como ferramentas de intervenção, controle, transformação e apropriação da natureza e da cultura. Nessa perspectiva utilitarista, as máquinas se tornam ferramentas da ação e o homem seu portador.” Alguns pesquisadores discordam dessa ideia e acreditam que na Contemporaneidade a tecnologia, mais especificamente a internet tem ocupado outro lugar. Agora não mais como instrumento, mas como um agente de mudanças.

O filósofo Francês Pierre Lévy é um dos grandes entusiastas dessa ideia e diz o seguinte: “Eu mesmo tentei mostrar, em *La Machine univers: création, cognition et culture informatique*, que o computador havia se tornado hoje um destes dispositivos técnicos pelos

quais percebemos o mundo [...]”. (LÉVY, 2010, p. 15, grifo do autor). Para o autor, o computador não é visto apenas como uma máquina, ou uma simples tecnologia, o uso da internet possibilitada pelo computador permite uma “redistribuição da configuração do saber que se havia estabilizado no século XVII com a generalização da impressão”. (LÉVY, 2010, p. 10).

Ao abordar essa questão entre a técnica e o homem, Lévy (2010, p. 15), concorda com que seja possível sim, “ressaltar a diferença entre as coisas em sua materialidade utilitária e as narrativas, símbolos, estruturas imaginárias e formas de conhecer que as fazem parecer aquilo que elas são aos olhos dos membros das diversas sociedades consideradas”. Mas ressalta que colocar “de um lado as coisas e as técnicas e do outro os homens, a linguagem, os símbolos, os valores, a cultura ou o ‘mundo da vida’, então o pensamento começa resvalar”. Para o autor,

O cúmulo da cegueira é atingido quando as antigas técnicas são declaradas culturais e impregnadas de valores, enquanto as novas são denunciadas como bárbaras e contrárias à vida. Alguém que condena a informática não pensaria nunca em criticar a impressão e menos ainda a escrita. Isto porque a impressão e a escrita (que são técnicas!) o *constituem* em demasia para que ele pense em apontá-las como estrangeiras. Não percebe que sua maneira e pensar, de comunicar-se com seus semelhantes, e mesmo de acreditar em Deus [...] são condicionadas por processos materiais. (LÉVY, 2010, p. 15, grifo do autor)

Nesse sentido, a técnica não faz simplesmente parte da vida ou do dia a dia, ela serve de estrutura para as experiências dos sujeitos de uma coletividade. A vida é condicionada pelos agenciamentos técnicos. A internet com as suas comunidades virtuais e as suas ferramentas de interação possibilitaram uma nova maneira de se pensar a EaD. Para Lévy (1999, p. 130) estamos vivenciando a era da cibercultura.

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre os processos abertos de colaboração. O apetite para as comunidades virtuais encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal e livre. As comunidades virtuais são motores, os atores, a vida diversa e surpreendente do universal por contato.

Em um contexto maior, ou seja, não somente pensando na área da Educação, Carvalho e Cukiermann (2004, p. 1) trazem a ideia da implantação da internet no Brasil como uma construção sociotécnica. Para os autores:

O conceito de 'rede-sociotécnica' visa superar a separação entre 'ciência' e 'sociedade', entre 'cultura' e 'natureza'. A extensão da rede e sua composição são sempre contingenciais, de tal forma que não é possível mais identificar algo puramente 'social' ou puramente 'técnico'. Tudo é um constante emaranhar, como um tecido inconsútil.

Para os autores a ciência e a tecnologia não podem mais ser vistas como se constituíssem um conhecimento “puro” separável do mundo social. Cukierman, desde 2006 ministra uma disciplina na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no programa de Pós-graduação na linha de pesquisa Ensino, História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia, intitulada Computadores como construções sociotécnicas, no qual o autor trabalha com a ideia de que: “[...] tecnologias são contingentes na medida em que resultam de interações complexas entre ciência e sociedade, através das quais se torna possível mostrar que a mudança tecnológica resulta também de escolhas políticas e culturais significativas”. (CUKIERMAN, 2006, p. 2). Com a expansão do uso do computador e do acesso à internet isso fica bastante claro através dos programas e ações do Governo como uma escolha política e ao mesmo tempo a proliferação de uma cultura digital.

Envolvidos nesse novo contexto social, onde a tecnologia, segundo os autores citados, emerge como um elemento constitutivo de uma nova cultura, a cultura digital ou a cibercultura, interessa-me compreender como se constituem esses professores. Por isso, quero me ocupar do sujeito professor, ou seja, daquele que possui a tarefa de, pelo uso da tecnologia, disseminar uma outra cultura e prática educativa. Saber como o próprio professor está colocado na experiência tecnológica é fundamental para entendê-lo.

Para continuar essa discussão abordo no próximo capítulo o investimento que Estado/Nação vem fazendo no sentido de garantir que essas verdades sejam incorporadas e aceitas pelos professores.

3 O CAMPO TEÓRICO METODOLÓGICO

No curso, O governo de si e dos outros: curso no *Collège de France* (1982-1983), Foucault (2010) propõe uma nova maneira ou um novo caminho de análise do objeto a ser pesquisado. Esse novo caminho foi chamado pelo pesquisador como uma “história do pensamento”, onde incide o que o autor denomina de “focos de experiência”. Nesse novo caminho metodológico, Foucault (2010) procura se distanciar tanto de uma história das mentalidades quanto das representações¹. Ao fazer isso, Foucault (2010) nos ensina que é possível pensar o presente a partir das redes discursivas que se estabelecem, produzindo posições de sujeitos. Tais posições são sempre móveis e inventadas a partir dos saberes relacionados às experiências que vivenciam. Portanto, não fazer uma história das representações é não tomar a noção de identidade como um *a priori* ou um lugar de partida de leitura do sujeito. Interessa nesta pesquisa entender as narrativas dos professores, além de uma forma de produção de dados de pesquisa, mas como uma técnica de si, ou seja, que ao falar de si o sujeito atualiza sua memória, avalia seu próprio pensamento e posição e recria as suas práticas.

Ao entender a EaD como uma plataforma ou superfície sobre a qual um conjunto variado de práticas se inscrevem e são significadas a partir de distintos jogos discursivos, proponho, para poder entendê-las e analisá-las, a articulação de três elementos apontados por Foucault (2010): primeiro; as formas de um saber possível (práticas discursivas e as regras de verdade), segundo, as matrizes normativas de comportamentos para os indivíduos (a questão do poder) e terceiro, os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis (modos de subjetivação). Para esta analítica Foucault (2010, p. 6-7) propõem o seguinte:

Substituir a história dos conhecimentos pela análise histórica das formas de verificação, substituir a história das dominações pela análise histórica dos procedimentos de governamentalidade, substituir a teoria do sujeito ou a

¹ História das mentalidades: “[...] uma história que se situaria num eixo que vai da análise dos comportamentos efetivos às expressões que podem acompanhar esses comportamentos, seja por precedê-los, seja por sucedê-los, seja por traduzi-los, seja por prescrevê-los, seja por mascará-los, seja por justificá-los, etc”. (FOUCAULT, 2010, p. 4). História das representações ou dos sistemas representativos, “[...] uma história que teria, que poderia ter, que pode ter dois objetivos. Um que seria a análise das funções representativas. E por ‘análise das funções representativas’ entendo a análise do papel que podem desempenhar as representações, seja em relação ao objeto representado, seja em relação ao tema que as representa – digamos, uma análise que seria a análise das ideologias. E, depois, outro polo, me parece, de uma análise possível das representações à análise dos valores representativos de um sistema de representações, isto é, a análise das representações em função de um conhecimento – de um conjunto de conhecimentos ou de uma regra, de uma forma de conhecimento – considerado critério de verdade, ou em todo caso verdade-referência em relação à qual pode ser estabelecido o valor representativo deste ou daquele sistema de pensamento, entendido como sistema de representações de um objeto dado”. (FOUCAULT, 2010, p. 4).

história da subjetividade pela análise histórica da pragmática de si e das formas que ela adquiriu, eis as diferentes vias de acesso pelas quais procurei precisar um pouco a possibilidade de uma história do que se poderia chamar de 'experiências'.

No estudo da loucura, por exemplo, Foucault (2010) procurou reunir três aspectos ou três dimensões da experiência da loucura. Primeiro, a loucura como matriz de conhecimentos ou formas de saber; segundo, a loucura como matriz de comportamentos ou as normas de comportamento dos indivíduos em relação à loucura e ao louco e terceiro, a experiência da loucura como constituidora de modos de ser do sujeito. Após estudar profundamente cada uma dessas três dimensões da experiência da loucura, Foucault procurou formas de articular umas com as outras. Ciente de que a dimensão do estudo da história da loucura é ampla e complexa, pois altera a mentalidade de tempos históricos, e, também, ciente de que, se há algo que se equipare ao estudo da história da loucura, seria a história da emergência da sociedade digital, passei a entender a EaD, como um desdobramento ou uma necessidade gerada na sociedade digital, para educar e capturar, via instituição de ensino, os próprios indivíduos. Então, para poder localizar a EaD dentro de uma trama discursiva maior, foi necessário embrenhar-me nas tramas políticas, além das pedagógicas e educacionais em que está colocada. Ao fazer esse caminho de busca pelas políticas, por vezes me questionei se seriam as políticas meus materiais de análise ou narrativas de professores. Custou-me perceber que as políticas e os investimentos da Nação eram partes que compunham um quadro maior onde a EaD estava colocada, bem como custou-me compreender que os sujeitos que se encontram imersos na sociedade digital e na EaD de formas diferentes, podem mostrar o que circula no seu exterior, pois não há uma essência própria do sujeito que esteja fechada às experiências vividas e à racionalização de Estado. Perceber isso permitiu-me avançar no estudo definindo como material de pesquisa as narrativas de professores que atuam ou já atuaram na EaD e pensar as políticas como parte integrante de uma rede discursiva que produzem sentidos para a própria experiência em EaD.

Candiotto (2011, p. 5) em uma entrevista à Revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU-*on-line*) ao falar sobre a história da loucura, baseado no pensamento de Michel Foucault, diz o seguinte: “[...] não é o sujeito racional e livre aquele capaz de definir e interpretar a loucura. Somente na experiência, formada por discursos e práticas de cada época, é que se pode mostrar a constituição do sujeito louco”. Nessa situação, Foucault estudou a loucura como experiência no interior de determinada cultura, com o objetivo de reaprender a loucura. Nesta investigação procuro estudar a EaD, no caso a constituição do sujeito/professor

da EaD como experiência no interior da nossa cultura, pelos discursos e práticas sociais e pedagógicas no Ensino Superior da Contemporaneidade.

Feitos os esclarecimentos que penso, me posicionarem como pesquisadora no campo da Educação digital, mais especificamente, que foca a EaD e a constituição docente, bem como os esclarecimentos que explicitam o lugar que me posicionam para desenvolver as problematizações que proponho nesta dissertação, passo a desenvolver um pouco mais os recortes metodológicos que possibilitaram a investigação.

3.1 Recortes Metodológicos

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como faremos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de *formas* que sempre têm por base um *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ou realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um *como* fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata duma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15, grifo do autor).

Construir uma metodologia de pesquisa baseada numa perspectiva pós-crítica, no meu caso, exigiu de mim uma vigilância extrema e constante. Como conduzir a escrita desta investigação virando as costas para os binarismos e às grandes certezas da lógica da Modernidade? Afinal, eu me constituí e continuo me constituindo como um sujeito moderno e, como tal, sempre acreditei que, utilizando o método certo, eu responderia as minhas perguntas.

A perspectiva pós-crítica, para mim, se constitui como um exercício constante de interrogações, ela não possui um método rígido de condução, no entanto ela aponta caminhos e possibilidades. Penso nela como um jeito de olhar, analisar e descrever o meu objeto de pesquisa.

Baseada neste entendimento ou nessa forma de me colocar no mundo, procuro neste capítulo dar visibilidade ao “como fiz esta pesquisa”. Quais os caminhos que percorri, quais os percursos que trilhei, quais os trajetos que realizei, enfim as minhas escolhas investigativas.

A elaboração e a construção desta investigação não teve um marco inicial, penso nela como um processo de idas e vindas. Inicialmente movida por uma curiosidade que me mobilizou a conhecer mais sobre o tema da EaD no Ensino Superior, mais especificamente, como os professores vivenciam a EaD.

Nesse processo de idas e vindas, volto o meu olhar para o ano de 2009 ainda no Curso de Pedagogia, quando iniciei como Bolsista de Iniciação Científica (BIC) na linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O meu interesse em pesquisar a docência foi aumentando a partir da minha inserção como BIC financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Neste período começo a participar do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI).

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq) é composto por pesquisadores de distintas universidades que se reúnem há oito anos, semanalmente, com o objetivo de estudar, discutir e compartilhar resultados de pesquisas sobre a temática central da in/exclusão. Alicerçados na perspectiva pós-estruturalista, problematizam a inclusão como celebração da diferença e como princípio universal, entendendo-a como um campo de tensionamento permanente das verdades que posicionam os sujeitos e definem políticas sociais e educacionais. (GEPI, [2012?])

Além da minha participação no GEPI, participei de Seminários sobre Governamentalidade e Educação, oferecidos no ano de 2011 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, no qual sou aluna. E também pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no qual participo como aluna do Programa de Educação Continuada (PEC), assim como as discussões de minhas ideias de pesquisa no grupo de orientação. Tanto a minha participação no GEPI como nos Seminários foram fundamentais para a escolha do referencial teórico para esta investigação.

Mas antes de continuar, um esclarecimento:

[...] aqui não se trata de cultuar um autor e sua obra. Não se trata, tampouco, de pensar que ele tem a chave, a solução, a verdade; nem mesmo de pensar que ele chegou mais perto de uma suposta verdade. Trata-se, tão somente, de colocar em movimento uma vontade de saber. (VEIGA-NETO, 2007, p. 11)

Essa vontade de saber é o que me mobiliza e me desafia a seguir novos caminhos, a fazer novas perguntas e a pensar de outros modos o meu tema de investigação. É o desejo que me move, e aqui me refiro ao desejo de realidade anunciado por Larrosa (2008, p. 186), em que "[...] o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado". Em outras palavras, a realidade é construída a partir das nossas experiências. Esse desejo de realidade significa descobrir a partir do que eu já sei, ou, a partir

das minhas experiências na EaD, o que eu ainda não sei. Para Larrosa (2008, p. 186): “A experiência não é outra coisa se não a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos”. Nesse sentido, a experiência e o desejo de realidade estão ligados, ou seja, o real só acontece *na e pela* experiência. O desejo de realidade não difere muito do desejo de experiência. Segundo Larrosa (2008, p. 187): “Mas de uma experiência que não esteja ditada pelas regras do saber objetivamente ou crítico, ou pelas regras de intencionalidade técnica ou prática”. Além disso, o desejo de realidade ou o desejo da experiência só acontecem quando escapam ao já sabido ou o já pensado.

Mesmo sabendo que Foucault não se dedicou de forma direta aos problemas do campo da Educação, as suas ideias me instigaram a pensar o impensado, além disso, a sua preocupação sempre foi pesquisar sobre o sujeito. Foucault se dedicou a estudar o sujeito nas suas mais variadas relações; o sujeito como produtor de saberes, o sujeito nas relações de poder e o sujeito na relação consigo mesmo e com os outros. Por este motivo penso que a teorização foucaultiana tornou-se útil nesta pesquisa. Foucault nos convida a pensar a sua teorização como uma caixa de ferramentas, nas palavras do pensador:

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. (FOUCAULT, 1979, p. 71).

A partir da ideia de entender os conceitos como ferramentas, tornaram-se úteis para esta investigação o conceito em Foucault da *governamentalidade* e, como constituintes deste, do *governo* e da *subjetivação*. De uma forma ou de outra esses conceitos circularão por todo o trabalho.

Aprofundei os estudos de forma mais sistemática e pontual, em algumas obras de Foucault, nas quais o autor trabalhou os conceitos que utilizo para este estudo, não com o objetivo de esgotar as discussões, mas minimante para poder entender e operar com os conceitos. Dentre elas destaco os cursos: *Do governo dos vivos* (1979-1980); *O Governo de si e dos Outros* (1982-1983); *Segurança Território, População* (1977-1978); *Nascimento da biopolítica* (1978-1979). Além dessas leituras fundamentais para entender alguns conceitos, utilizei outros autores que trabalham em uma perspectiva foucaultiana, mas que foram além das obras de Foucault e nos abriram possibilidades para pensar de outros modos a Educação. Ao afirmar que usei autores que me auxiliaram a ler meu material de pesquisa, quero dizer que eles me permitiram fazer uma espécie de ponte entre

Michel Foucault e a Educação. Dentro da Educação eles me auxiliaram a olhar tanto para a constituição do sujeito e as relações de poder quanto para a EaD. Dentre eles destaco: Dreyfus e Rabinow (1995), Veiga-Neto (2000, 2002, 2007, 2008, 2010, 2011), Larrosa (1994, 2008), Gallo (2008), Gelamo (2009), Gros (2008), Fonseca (2008), Ó (2003), autores que trabalham em uma perspectiva foucaultiana. Lévy (2010), Kenski (2010), Maia e Mattar (2007), Barreto (2002), Silva, Pesce e Zuin (2010), Saraiva (2010), que pesquisam a temática EaD e também Meyer e Paraíso (2012), Silveira (2007), Fischer (2001), Andrade (2012), Félix (2012), que pesquisam sobre metodologias de pesquisa e que me auxiliaram na escolha do caminho investigativo mais produtivo a ser trilhado.

Feito este primeiro movimento de escolha do referencial teórico que serve de pano de fundo da pesquisa, parto para um segundo momento em que direciono o meu olhar à procura por dissertações e teses que contemplem o tema investigado. Para a busca utilizei as palavras chaves, Educação a Distância – EaD – constituição do professor e formação docente. Nesse primeiro momento selecionei 34 resumos de teses e 68 resumos de dissertações, para essa seleção agrupei as palavras chaves. Por exemplo, quando procurei por formação docente, coloquei junto Educação a Distância ou EaD. Optei por este procedimento de busca porque, ao procurar por formação docente ou Educação a Distância isoladamente, aparece uma quantidade grande de pesquisas, as quais eu não conseguiria dar conta nesta investigação. Após a leitura desses resumos fiz uma segunda seleção, tentando buscar pelas pesquisas que mais se aproximaram do meu tema de investigação. Num primeiro momento da busca por dissertações e teses via internet, senti-me paralisada pela enorme quantidade de pesquisas que temos acesso via *on-line*, paralisada porque é necessário fazer escolhas, é difícil decidir quais pesquisas que nos permitem um aprofundamento do tema e também quais pesquisas nos permitem uma revisão do que já foi produzido na área e, através dessa revisão, avançar na pesquisa. Além disso, corre-se o risco de deixar de fora pesquisas relevantes, mas que às vezes no título não aparece de uma maneira clara o tema abordado. Mas, enfim, é necessário que se façam escolhas e nesse sentido tentei fazer as minhas escolhas com o maior rigor possível, mas ciente da incapacidade de dar conta de todo esse material ao qual temos acesso, principalmente via internet.

Abaixo relaciono algumas teses e dissertações que me permitiram fazer reflexões sobre alguns conceitos/ferramentas que utilizo na minha pesquisa. Por este motivo a minha escolha por essas pesquisas, em que objetivo ver como esses autores operam esses conceitos e de que forma os mesmos estão sendo utilizados para pensarmos o campo da

Educação e da EaD. Selecionei também, a tese de Osório (2010) que, além de operar com alguns conceitos/ferramenta foucaultianos, analisou o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a tese de Sobrinho (2004) em que, mesmo não utilizando o mesmo referencial teórico, Sobrinho (2004) analisa a formação docente pelas tecnologias da informação e comunicação.

Na tese de doutorado, intitulada *As Tecnologias da Informação e Comunicação, os Novos Contextos de Ensino-Aprendizagem e a Identidade Profissional dos Professores*, Almeida (2006) utiliza a análise do discurso inspirada na perspectiva de Michel Foucault. A autora afirma na sua pesquisa que “com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), emerge uma discursividade que rompe com o paradigma sócio-cultural fundante dos sistemas educativos modernos”. (ALMEIDA, 2006, f. 3). Nesse sentido, tanto o campo educativo como os atores desse processo estão se reconfigurando, “[...] trata-se de um novo regime de verdade para o campo educativo”.

Na tese de doutorado intitulada *Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB): discursos que governam*, Osório (2010) ao trabalhar com a perspectiva de Michel Foucault, analisa os discursos desenvolvidos e implementados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). O objetivo de Osório (2010, f. 9) na sua pesquisa foi a de mostrar “[...] como os discursos da UAB e sua prioridade à Educação à Distância (EAD) atuam no sentido de transformar a formação de professores, o próprio professor e o que significa ser professor”. Nesta pesquisa, a autora operou com os conceitos/ferramentas da *governamentalidade*, do *discurso* e da *subjetivação*.

Na tese de doutorado intitulada *Formação Docente em Tecnologias Saberes e Práticas de um Núcleo de Tecnologia Educacional do Rio de Janeiro*, Sobrinho (2004) problematiza a formação docente pelas tecnologias da informação e da comunicação na rede pública. Para Sobrinho (2004, f. 5): “Com a expansão dos recursos de *software* e da Internet, as tecnologias da informação e das comunicações (TIC) abriram caminho para uma relação renovada com o saber, a ser explorado no ensino e na formação do magistério”. Cabe ao professor construir um saber que integre as mudanças tecnológicas e científicas ao seu fazer docente, a partir de uma reflexão sobre a experiência pedagógica concreta.

Na tese de doutorado intitulada *A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo*, alicerçado em uma perspectiva foucaultiana, Silva (2011, f. 8) “[...] apresenta um diagnóstico crítico das atuais tecnologias de governo que operam na constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo”. Além de operar com o conceito da *governamentalidade*, também problematiza a constituição do

professor no Ensino Médio, mesmo não sendo o mesmo foco da minha pesquisa que é a constituição do professor da EaD no Ensino Superior, a referida tese me oportunizou condições de refletir e problematizar a constituição docente na Contemporaneidade.

Na tese de doutorado intitulada *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*, Menezes (2011, f. 11) a partir das teorizações de Michel Foucault analisa as práticas operadas pela escola, entendendo-a como uma “maquinaria de normalização a serviço do Estado para a produção de subjetividades inclusivas”. Para essa análise a autora operou com os conceitos/ferramentas da *governamentalidade*, da *normalização* e da *subjetivação*. Através das análises empreendidas no material, Menezes (2011, f. 11) compreendeu “[...] a inclusão como um imperativo da atual racionalidade política que encontra na aliança com a escola possibilidades de produção de subjetividades adequadas ao modo de vida da sociedade contemporânea, gestada pela governamentalidade neoliberal”. A autora demonstra na sua tese que subjetividades são produzidas, no caso do seu estudo a subjetividade inclusiva é produzida na escola e também em outras instâncias sociais.

Na dissertação de Mestrado intitulada *Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população*, Lockmann (2010) utiliza os estudos de Michel Foucault para analisar os diversos discursos de diferentes campos de saber e como os mesmos se relacionam, para colocar em funcionamento a inclusão escolar no município de Novo Hamburgo, assim como as práticas pedagógicas trabalhadas com os anormais na escola. A autora operou na sua pesquisa com as ferramentas analíticas da *governamentalidade* e da *normalização*. Lockmann (2010, f. 11), conclui na sua pesquisa que a inclusão escolar é entendida “como uma estratégia da governamentalidade que toma os indivíduos como instrumentos produtivos para a preservação da ordem social e para a manutenção da seguridade da população”.

Feita esta seleção das dissertações e teses que me acompanharam durante esses dois anos de pesquisa, iniciei a procura por periódicos nacionais que estão disponibilizados *on-line* e que abordam a temática da EaD e a constituição do professor da EaD.

O meu objetivo inicial era o de contemplar as pesquisas dos últimos cinco anos, contudo, no que se refere aos periódicos selecionados para esta investigação, alguns só foram disponibilizados *on-line* a partir de 2010, ao contrário de outros que estão acessíveis há muito mais tempo. Por este motivo elenquei um novo critério de seleção, resolvi acrescentar às análises artigos anteriores a cinco anos, cuja temática fosse pertinente a minha investigação e que de alguma forma fosse contribuir para as minhas discussões. Por este motivo o ano de publicação dos periódicos tornou-se bastante diversificado.

Dentre os periódicos que selecionei para leitura e análise destaco os seguintes: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD), anos 2009/2010/2011 – volumes 8, 9 e 10. Revista Educação & Sociedade, anos 1997/2002/2006/2008/2010 publicação do CEDES. Revista Informática na Educação: teoria e prática, anos 2010/2011/2012 – volume 13, 14 e 15. Revista Educação Temática Digital (ETD), anos 2010/2011/2012 – volume 12, 13 e 14. Revista Brasileira de Educação publicada pela ANPED, anos 2002/2003/2008/2009. Revista RENOTE: novas tecnologias na educação, anos 2011/2012 – volumes 9 e 10.

Dentre os periódicos que selecionei, de uma forma geral, percebi que eles abordam o tema da EaD principalmente nas questões da tecnologia, das ferramentas utilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem, da formação docente para uso da tecnologia, das políticas públicas voltadas para a EaD, da implantação da EaD nas Instituições de Ensino Superior (IES), entre outros temas. Contudo ressalto que na minha busca não encontrei nenhum artigo que abordasse de forma mais pontual o meu foco de pesquisa que é a constituição do sujeito/professor da EaD na perspectiva foucaultiana. O que encontrei foram dois artigos que considerei importantes para a minha reflexão e aprofundamento teórico, o primeiro artigo intitula-se Formação de professores: subjetividade e práticas docentes, mesmo não utilizando o mesmo referencial teórico que utilizo e com um enfoque psicológico sobre a história de vida e escolar dos professores entrevistados, os autores Paulo e Almeida (2008) trabalham com a relação entre: subjetividade, história de vida pessoal e escolar dos professores e posteriormente a sua prática docente. Outro artigo que selecionei foi Subjetividade e trabalho docente: como ficam os professores na era das transformações? Neste artigo Campos (2007, p. 1) afirma que: “A subjetividade docente muda não como consequência direta da inovação tecnológica, mas a partir do contexto das relações de trabalho e mudanças de papéis associados às formas de mediação tecnológica”. A autora analisa de forma crítica a profissão docente e o campo profissional da EaD entendendo-a em constante transformação.

Penso que o contato com outras pesquisas que trabalham em outras perspectivas teóricas seja importante, pois coloca-nos num determinado lugar e ajuda-nos a compreender o que nos aproxima e o que nos distancia de outras formas de pensamento.

Estes foram alguns dos autores que me acompanharam durante esses dois anos de pesquisa, os demais se encontram na bibliografia do trabalho. Destaco que em nenhum momento procurei direcionar a minha investigação no sentido de dizer se a modalidade da EaD é boa ou ruim, o meu objetivo sempre foi buscar algumas possibilidades nesses autores para analisar a EaD que temos hoje e entender as práticas discursivas que ocorrem *na* e em

torno da mesma. Refletir sobre as práticas discursivas e problematizá-las é fundamental, quando se utiliza esse referencial teórico por mim escolhido, pois para Foucault o sujeito se constitui *nas e pelas* práticas nas quais ele está inserido. O sujeito/professor é constituído por todos esses discursos que circulam e que os ensinam a ser de uma forma ou de outra professores.

3.2 Os Sujeitos da Pesquisa: as Entrevistas-Narrativas como Instrumento de Produção de Dados e como Constituidora Daquela Que Narra

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual -, não estamos diante da manifestação de *um* sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. (FISCHER, 2001, p. 207, grifo do autor).

Baseada neste entendimento de sujeito anunciado na citação, em que o sujeito ocupa diferentes posições nos diversos discursos onde o mesmo está inserido é que analisei as entrevistas-narrativas dos professores. Para a escolha dos sujeitos da pesquisa elenquei dois critérios base para iniciar a produção de dados. O primeiro critério foi a escolha de professores do Ensino Superior que atuam ou já atuaram como docentes na EaD mediada pelo uso da internet e o segundo critério foi a escolha de professores de diferentes instituições do Ensino Superior.

A escolha de professores que trabalham no Ensino Superior para serem entrevistados ocorreu devido a duas grandes razões: a primeira, pelos muitos investimentos tanto do Ministério da Educação, quanto das instituições privadas com a implantação e o desenvolvimento da EaD; a segunda razão, devido as minhas experiências como monitora em cursos da EaD no Ensino Superior e também como professora em uma oficina na modalidade bimodal. Ao atuar na EaD e ao, cada vez mais, me interessar pelo tema, adentrei em um mundo que não conhecia e que me permitiu perceber que muitas são as formas em que se configuram os cursos e as práticas da EaD. Portanto, trata-se de um campo ainda pouco explorado e que poderá trazer diferentes contribuições para a pesquisa no campo educacional. A pesquisa que proponho, como já mencionado anteriormente, foca os professores e como estes narram a si próprios como atuantes na EaD. Ao voltar a atenção para os docentes e, mais especificamente, ao voltar a atenção para a constituição da subjetividade docente no que se refere à experiência em EaD, quis saber como eles entendem tal experiência e como eles se

curvam (ou não) a tais práticas. Parto do pressuposto que a formação docente nos cursos de graduação em licenciatura, independentemente se a atuação for presencial ou a distância, é a mesma. Também, parto do pressuposto de que o que pode modificar o olhar do professor sobre si mesmo e a própria prática é a experiência como professor e as muitas formas de demandas e rituais que emergem com a experiência. Então, embora já anunciadas as razões que mobilizam este estudo, bem como, já anunciados os sujeitos que contribuiram com a investigação, penso que antes mesmo de explicitar a questão de pesquisa, faz-se importante localizar os sujeitos da pesquisa para que os leitores possam melhor entender as condições de enunciação de cada um deles.

Nomeei os professores da seguinte forma: E1 – E2 – E3 – E4 – E5 –E6. Apresento-os logo abaixo dentro do Quadro 1 para melhor visualização no texto.

Quadro 3 – Professores entrevistados

(continua)

E1 – Graduação em Matemática, com Especialização em Gestão Escolar, Tecnologia de Educação a Distância e Supervisão e Orientação. Trabalha na modalidade a distância desde 2006 quando iniciou como tutora em um Curso de Pedagogia, permaneceu nessa função até 2008 e atualmente trabalha como coordenadora de um polo a distância. Para trabalhar como tutora a professora E1 teve uma capacitação em serviço oferecida pela universidade em que trabalhava na época.

E2 – Graduação em Biologia, Mestrado em Ciências e Doutorado em Educação com ênfase em História da Educação. Trabalha no Ensino Superior há 18 anos. Trabalhou na modalidade da EaD no período de 2002 a 2006. Foi contratada na época para escrever um módulo de uma disciplina no Curso de Pedagogia, módulo esse que se transformou em um livro posteriormente. A experiência da professora E2 foi como professora/escritora do módulo. A professora E2 não teve nenhuma capacitação para atuar nesta modalidade de Educação, diferentemente dos seus colegas que tiveram uma capacitação em serviço oferecida pela instituição à qual eles estavam vinculados.

(continuação)

E3 – Graduação (bacharelado e licenciatura) em Psicologia, Especialização em tutoria a distância, Mestrado em Saúde Coletiva e Doutorado (andamento) em Educação. Trabalha no Ensino Superior desde 2006, iniciando na modalidade a distância e posteriormente (2009) iniciou também na modalidade presencial. Na modalidade a distância iniciou como professora e também como tutora em um Curso de Pedagogia. Teve uma capacitação em serviço inicialmente de seis meses oferecida pela instituição à qual estava vinculada, para a docência não teve nenhuma capacitação. Esta capacitação inicialmente de seis meses, perdurou segundo a professora E3 por toda a vigência do curso e destinava-se a conhecer o ambiente virtual, as questões da tecnologia e também de conteúdos.

E4 – Graduação em Educação Especial na área da Surdez, especialização em Gestão Educacional, Mestrado em Educação e Doutorado (andamento) em Educação. Iniciou como docente no Ensino Superior na modalidade a distância e posteriormente começou a trabalhar na modalidade presencial. A primeira experiência na EaD foi como tutora, isso há quase sete anos e no ensino presencial trabalha há dois anos. Trabalha hoje na EaD em um curso que é ofertado a distância para professores que já atuam como docentes, no sentido de capacitá-los para um atendimento educacional especializado. São professores que trabalham ou irão trabalhar em uma sala de recursos ou com alunos considerados de “inclusão”. Realizou uma capacitação de três dias para o uso da plataforma virtual E-proinfo. Segundo a professora E5 essa formação é voltada ao uso das ferramentas no ambiente virtual.

(conclusão)

E5 - Graduação em software básico na PUC, Mestrado em Computação Gráfica na UFRGS e Doutorado em Hipermídia Adaptativa também na UFRGS. Trabalha no Ensino Superior na graduação presencial desde 95 e na EaD desde 2008/2. Participou de um projeto piloto com a EaD, num complemento daqueles cursos de 20% a distância dos cursos presenciais e depois disso trabalhou como professor de uma disciplina de Introdução a EaD. A partir do ano de 2009 começou a trabalhar como professor nos cursos 100% a distância. Teve uma capacitação em serviço na instituição em que trabalha em relação à tecnologia, essa capacitação envolveu toda a mediação digital, assim como as ferramentas e as características das ferramentas do ambiente virtual utilizado. Teve também uma capacitação relacionada à metodologia a ser utilizada nas aulas, como por exemplo, a questão da interação e além dessas capacitações o professor buscou por conta própria uma série de informações sobre EaD em outros níveis também de ensino, no caso do ensino de extensão em EaD e também de capacitação em universidades corporativas que também se utilizam a EaD, porém com outro foco. Além disso, o professor buscou outras informações a respeito de ferramentas para a criação de material de apoio para EaD.

E6 – Graduado em Filosofia licenciatura e Mestrado em Educação. Iniciou na EaD há seis anos, em um curso de extensão, na área da Educação. Não teve uma capacitação específica para trabalhar na EaD, aprendeu trabalhando junto com algumas professoras da EaD na capacitação docente da instituição à qual é vinculado, ou seja, aprendeu com a experiência de participar do grupo da EaD. Hoje trabalha com disciplinas na graduação que ensinam os alunos a utilizarem a tecnologia e também na capacitação docente para a EaD. A sua primeira experiência como docente no Ensino Superior foi na modalidade a distância.

Fonte: Elaborado pela autora

Esses são os sujeitos desta pesquisa para que os leitores conheçam minimamente as suas formações acadêmicas, assim como as suas experiências na EaD. Mas, antes de entrar nas entrevistas-narrativas feitas, gravadas e posteriormente transcritas com cada um deles, considero ser importante explicitar como estou entendendo o conceito de entrevista-narrativa. Também, penso ser importante contar o percurso feito e as dificuldades encontradas para que a produção dos dados fosse realizada. Meu objetivo, ao escolher como instrumento de produção de dados a entrevista-narrativa, foi o de fazer falar os professores. Interessa-me

ouvir os professores e, por meio de suas narrativas, conhecer como eles se constituem enquanto sujeitos/professores da EaD.

Na década de 1970 a técnica da entrevista-narrativa foi desenvolvida por Fritz Schütze e difundida por Jovchelovitch e Bauer (2002), no capítulo Entrevista narrativa do livro Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático possibilitaram uma maior difusão do conceito. Segundo Félix (2012, p. 135) o objetivo era o, “[...] de romper com o esquema tradicional de pergunta-resposta empregado em outras técnicas de produção de dados no âmbito das pesquisas sociais”. A principal característica da entrevista-narrativa segundo Germano (2009) é a exploração de relatos improvisados. Para isso, o entrevistador não interrompe a narrativa e também o entrevistado produz a narrativa sem uma preparação prévia. Ou seja, o relato do entrevistado flui de acordo com as significações das memórias que o mesmo direciona para a entrevista. Este tipo de entrevista é uma variante do método aplicado nos estudos biográficos (Entrevista Narrativa Autobiográfica), em que, segundo Germano (2009, p. 1), “[...] o entrevistador solicita que a pessoa conte sua história de vida a partir de um convite amplo e não diretivo e somente ao final, faz perguntas específicas”.

Jovchelovitch e Bauer (2002 apud MORAIS e PAVIANI, 2009, p. 3), definem a entrevista-narrativa como sendo “[...] uma entrevista com perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados”. Neste caso específico, não existe um roteiro de perguntas pré-determinado o que existe são alguns desencadeadores iniciais da fala que estimulem o entrevistado a contar um acontecimento importante da sua vida pessoal e também social.

No caso desta investigação procurei utilizar a entrevista-narrativa orientada pela proposta apresentada inicialmente por Schütze e difundida por Jovchelovitch e Bauer, mas confesso que não obtive um resultado 100% satisfatório. Ao deixar o entrevistado livre para relatar as suas experiências, corre-se o risco de que o nosso foco seja disperso durante a narrativa. Em vários momentos eu percebia essa situação acontecendo e me sentia pressionada a tentar fazer o entrevistado voltar ao assunto ou ao foco da entrevista. O meu objetivo era que os professores nas suas falas me mostrassem quais as *práticas de si* que eles utilizam no seu dia a dia, práticas que me mostrassem quais as aleturgias ou rituais que os mesmos estavam envolvidos na EaD. Acontece que em muitos momentos, os professores não falam de si, mas sim da própria EaD e do contexto mais amplo em que estão envolvidos, isso eu só percebi depois que as entrevistas foram analisadas. Ou seja, como entrevistadora iniciante percebi o potencial da entrevista-narrativa, mas, ao mesmo tempo, também percebi as dificuldades e desafios de se fazer entrevistas desse tipo.

Entendo essas entrevistas-narrativas como práticas discursivas porque, ao contarem suas histórias, esses professores revisitam as suas experiências e dão sentido a elas. A partir dessas experiências os professores produzem algumas verdades que irão conduzir o seu fazer docente. Em outras palavras, essas experiências narradas pelos professores “[...] não constituem o passado em si, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re) constroem desse passado, como sujeitos dos discursos que lhes permitem significar suas trajetórias [...] de determinados modos”. (ANDRADE, 2012, p. 176).

Para Andrade (2012) as entrevistas-narrativas não se bastam por si só, ao pensarmos desta maneira estaríamos entendendo-as como uma técnica de coleta de dados. Para esta investigação entendo as entrevistas-narrativas como constituidoras de regimes de verdades, alicerçadas na linguagem e produzidas em uma determinada cultura.

As histórias que me foram narradas por meio das entrevistas não são dados prontos ou acabados, mas documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, no encontro entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa; documentos que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultural. (ANDRADE, 2012, p. 176)

Através das narrativas dos professores é possível ver operar os discursos que agem sobre esses professores e os constituem de uma determinada forma ou de outra, ensinando-os a ser professores em uma determinada cultura.

Silveira (2007, p. 118) corrobora com a ideia das narrativas como eventos discursivos e nos convida a “[...] olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos², forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – [...]”. Em outras palavras, penso, que ao narrar as suas experiências na EaD, os professores reinventam o passado, ressignificando o presente e com isso construindo novos sentidos para si mesmos e para os outros.

Para Veiga-Neto (2011a) os acontecimentos que são revisitados pelas narrativas desempenham um duplo papel. Por um lado “eles funcionam por si mesmos”, ou seja, os acontecimentos nos deixam marcas e o sentido que damos às mesmas depende do quanto esses acontecimentos permanecem na nossa memória e do impacto que nos causaram e por outro lado, “[...] os acontecimentos funcionam como conteúdo da memória, como material a ser lembrado e narrado (aos outros e a nós mesmos)”. (VEIGA-NETO, 2011a, p. 175). Nesse

² Segundo Silveira (2007, p. 118): “Haverá evento discursivo simples? A utilização do adjetivo ‘complexo’, no texto, pressupõe seu ‘duplo’, seu contraste necessário; mas fujo, nesse momento, a definições cabais. Fica a pergunta”.

sentido, os acontecimentos fornecem o suporte às tecnologias do eu. Em outras palavras, o acontecimento, ao se transformar em experiência, é reativado pela narrativa transformando-a em uma prática de si mesmo. Nesse sentido podemos entender a autonarração como um dispositivo pedagógico, amplamente estudado por Larrosa (1994) cuja função consiste em dar sentido (no caso deste estudo) ao que seja ser professor da EaD, quais os saberes necessários, o que o professor deve saber e o que deve ensinar, etc.

Embora saiba que a entrevista possa dirigir o entrevistado em suas respostas, sei também que a entrevista-narrativa possibilita uma maior flexibilidade para que o entrevistado selecione dentro de seu repertório de experiências mobilizadas por um convite amplo aquilo que deseja contar de si mesmo. Tal escolha possibilita a captura de experiências articuladas *pelos e nos* sujeitos.

Além disso, a escolha da entrevista-narrativa me pareceu a melhor opção, tendo em vista que a formação acadêmica e as experiências dos professores entrevistados em relação a EaD são bastante diversificadas, ou seja, mesmo que atualmente esses professores estejam trabalhando ou já trabalharam como docentes na EaD as suas experiências, nessa modalidade, tanto acadêmicas como profissionais diferiu bastante. Por este motivo o desenrolar das entrevistas foi diferente, penso que tenha sido muito mais produtivo ouvir essas experiências, sem enquadrá-las de uma forma linear ou rígida.

Por exemplo, o professor E6 graduou-se em software básico, fez Mestrado em Computação Gráfica e Doutorado em Hipermídia Adaptativa. Hoje em dia, além de trabalhar como professor na EaD, ele assumiu outras funções nessa área, ou seja, o seu envolvimento com a tecnologia e com a própria EaD é bastante diferente da experiência de um professor que está iniciando agora nessa modalidade de Educação e que nunca utilizou nenhum tipo de tecnologia no seu fazer docente. Outro ponto importante também a destacar é o de que três professores entrevistados iniciaram a sua experiência na modalidade a distância antes de iniciarem na modalidade presencial, diferentemente dos outros três professores que iniciaram na educação presencial para depois irem trabalhar na EaD. Mesmo que o meu objetivo nesta investigação não seja o de fazer qualquer tipo de comparação entre a educação presencial e a EaD não há como não perceber, no momento das entrevistas, diferentes maneiras dos professores abordarem a sua experiência como docentes na EaD.

Outra questão importante a destacar é a de que entrevistei professores que trabalham ou já trabalharam em cursos 100% a distância e também entrevistei professores que trabalham como docentes na modalidade a distância conhecida como bimodal. Nesse formato de curso, 20% das disciplinas são ofertadas a distância e 80% das disciplinas são ofertadas

presencialmente. Para este estudo importa destacar essa diferença, tendo em vista que as funções dos docentes são bastante diferentes nestes dois formatos de cursos, mesmo que ambos trabalhem na modalidade a distância.

Nos cursos ofertados 100% a distância, o professor trabalha com uma equipe bastante diversificada de profissionais. Todo o processo de elaboração, planejamento e execução das disciplinas, assim como o próprio fazer docente é dividido por uma equipe de profissionais. Já no caso dos cursos ofertados na modalidade bimodal, todo esse processo é feito pelo professor, ele é o único responsável por todo o processo de construção e edição da sua disciplina na plataforma virtual.

Por este motivo o desenrolar das falas dos professores foi bastante diferenciada. Outra questão a destacar é sobre a minha inexperiência como entrevistadora. Como foi a minha primeira experiência em entrevistar, eu fui percebendo que, no decorrer do processo, aos poucos eu ia me sentindo mais segura, tanto em relação ao tema quanto em relação à técnica de entrevistar. Não que as primeiras entrevistas não foram produtivas, mas creio que, com a prática, é possível uma produtividade maior.

Entrevistei seis professores da seguinte forma: três professores foram entrevistados pessoalmente, “face a face” e três professores foram entrevistados através do comunicador instantâneo³ *Skype*. Uma das grandes vantagens da utilização do *Skype* é a de que ele permite que o entrevistador e o entrevistado conversem em tempo real, através de texto, áudio e vídeo. Os professores E4 e E6 foram entrevistados através de áudio e vídeo. O professor E5 preferiu que a entrevista tivesse apenas áudio. Nesse sentido, procurei deixar os professores à vontade para escolherem a forma que eles se sentissem o mais confortável possível no momento da entrevista.

Flick (2009 apud FÉLIX, 2012, p. 135) diz o seguinte: “A técnica de entrevista *on-line*, [...], é uma forma de adaptação das entrevistas convencionais para a internet, podendo ser organizada de forma síncrona [...] ou assíncrona”. Para este estudo utilizei a entrevista-narrativa de forma síncrona, ou seja, entrevistei os três professores em tempo real.

Hoje em dia com a evolução das tecnologias digitais podemos conversar “face a face” sem necessariamente estarmos no mesmo ambiente físico. Essa é uma das vantagens de se utilizar a tecnologia a serviço das nossas pesquisas. Contudo, é importante destacar que o uso destes dispositivos técnicos ainda é novo, pelo menos no que se refere ao uso em entrevistas

³ “Comunicadores instantâneos (também chamados de mensageiros instantâneos, ou software de mensagens instantâneas, ou ainda, no inglês, *instant messengers*) são programas que permitem que um usuário da Internet converse em tempo real, via texto ou áudio, com outro que tenha o mesmo programa e esteja em sua lista de contatos”. (CAVALCANTI, 2005, p. 2).

para uso acadêmico. Isso significa que ainda temos muito a pensar e discutir sobre os seus usos, mas especificamente como nos aponta Félix (2012, p. 133, grifo do autor) “[...] diante de questões éticas *novas* e específicas”.

No caso específico da minha pesquisa penso que a experiência de entrevistar os professores, através destas duas formas, presencial/física e presencial/virtual, foi muito produtiva. Eu “precisava” experienciar como esses professores lidam com a tecnologia para além das aulas da EaD. Como pesquisadora iniciante e aprendiz na arte da entrevista relacionei as duas formas de entrevistas e não identifiquei nenhuma diferença significativa entre ambas, nos dois casos as entrevistas fluíram da mesma maneira. O único inconveniente que percebi foi a interferência (barulho) em alguns momentos, ocasionada pelo uso da tecnologia.

Após o término de cada entrevista os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Contudo é importante lembrar que somente a formalização do termo não é suficiente. De acordo com Dal’Igna (2011, p. 73-74);

Numa perspectiva ética, a responsabilidade do pesquisador engloba todos os processos de uma pesquisa: planejamento, execução e divulgação de resultados. Dizendo de outro modo, as responsabilidades éticas não podem ser traduzidas ou encerradas pelo termo de consentimento.

Compartilho esse entendimento da autora em relação à ética na pesquisa. A ética deve pautar todo o trabalho de pesquisa, não só em relação aos entrevistados, mas também em relação à manipulação dos dados coletados e a sua posterior divulgação.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas por mim. Após a transcrição, elas foram enviadas via *e-mail* para os professores para que eles pudessem revisar as suas contribuições e fazer alterações caso julgassem necessárias. Segundo Duarte (2004, p. 220) ao escrever sobre transcrição e análise de entrevistas, diz o seguinte:

Há alguns procedimentos importantes a serem adotados na preparação de entrevistas para análise. O primeiro deles diz respeito à transcrição: entrevistas devem ser transcritas, logo depois de encerradas, de preferência por quem as realiza. Depois de transcrita, a entrevista deve passar pela chamada conferência de fidedignidade: ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc.

Este processo dos entrevistados revisarem as suas entrevistas através das transcrições foi bastante interessante. A maioria dos professores concordou com a transcrição e que não era

necessária nenhuma mudança significativa, apenas alguns pequenos ajustes. Após lerem a transcrição de suas narrativas alguns professores escreveram o seguinte:

“Tá tranquilo, só corrige os erros de gráfica [sic] que a gente acaba falando, mas quando escrevemos ... Por exemplo: Tô, por estou”. (PROFESSORA E1).

“Modifiquei quase nada, na verdade só coloquei os pontos de interrogação, que foi o que mais senti falta, algumas exclamações também. Basicamente pontuação e alguma outra coisinha, estão em vermelho”. (PROFESSORA E2).

“Oi Deise, tá bem, pode deixar assim”. (PROFESSORA E3).

“[...] li a transcrição e por mim tudo ok. Se quiseres limpar um pouco os ‘né’, ‘tá’ e outras expressões repetidas, acho que ficaria melhor”. (PROFESSORA E4).

Para Duarte (2004, p. 221): “Entrevistas podem e devem ser editadas. [...] frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais, etc, devem ser corrigidos na transcrição editada”. Feita a edição, a autora destaca a importância de se manter uma cópia original e outra editada. Terminada esta etapa de transcrição das entrevistas o próximo passo é a sua análise.

Ao voltar na escrita desta investigação, para contar o processo de análise das entrevistas-narrativas percebo que eu não tinha dimensão do desafio que me aguardava. Ao me colocar no lugar de uma pesquisadora iniciante hoje, com as análises “acabadas” percebi o quanto são provisórios os nossos achados de pesquisa e de que o exercício de recomeçar, refazer, repensar é permanente. Mas, antes de contar os procedimentos adotados, uma ressalva.

Ao iniciar o processo de análise das entrevistas-narrativas já pude perceber o quanto as mesmas poderiam ter sido conduzidas (ou não conduzidas) de outra forma. Ao assumir o risco de fazer entrevistas-narrativas não percebi o quanto as mesmas têm as suas especificidades e do quanto é necessário ter isso claro, antes de iniciar o processo de investigação, e mais do que isso é necessário rever o já sabido. Assim como os professores que entrevistei me disseram que estão aprendendo a ser professores na EaD fazendo a EaD, aprendi a entrevista-narrativa fazendo. Não quero dizer com isso que as mesmas não foram feitas com o rigor necessário e pelo qual busquei durante toda esta investigação, apenas gostaria de compartilhar algumas situações vivenciadas durante o processo.

Como o meu objetivo nesta investigação é compreender, através das narrativas dos professores, quais as *técnicas de si* que os mesmos utilizam para se adequarem a EaD, a

entrevista-narrativa me pareceu o melhor caminho a ser trilhado. Contudo, a característica principal da mesma é justamente deixar falar os professores. O entrevistador solicita que o entrevistado conte sua história, no caso desta investigação a sua história na EaD, no entanto, ao contar a sua história, os professores narravam mais a própria EaD em um contexto mais amplo, do que as suas próprias experiências nessa modalidade de Educação. No momento da análise das entrevistas-narrativas essas *técnicas de si* não apareceram da maneira esperada.

Sobre essa questão, Silveira (2007, p. 124) ao falar sobre entrevistas diz o seguinte:

Se, por um lado, nossa imagem usual de entrevistas tenda a incluir um sujeito perguntando, ‘querendo saber’, questionando, e chegando, em certas ocasiões, a encurralar o entrevistado (o que, obviamente, iria de encontro a todas as recomendações tradicionais sobre cuidados de realização das mesmas), o entrevistado também lança mão de numerosas estratégias de fuga, substituição e subversão dos tópicos propostos.

E é nesse terreno movediço apontado por Silveira (2007), em que relação de forças ou de poder são tensionadas o tempo todo que iniciei com as entrevistas e posteriormente com as análises. Feita a ressalta, volto aos procedimentos de análise.

Ao analisar as entrevistas-narrativas olhei para as mesmas, tentando estabelecer relações com os conceitos/ferramentas utilizados para esta investigação. Para isso, propus-me a olhar o material de investigação da mesma maneira que Bujes (2002, p. 83-84), através de “[...] um rigoroso escrutínio, confrontá-lo, voltar a ele muitas vezes; perguntar-me da possibilidade de estabelecer com/sobre ele novas relações e, quem sabe, alcançar nestes jogos de poder outras formas de inteligibilidade”.

Após a transcrição das narrativas, fiz um rigoroso trabalho de análise das mesmas. Num primeiro momento, li e reli várias vezes as narrativas com o objetivo de buscar pelas recorrências. Num segundo momento, passei a fazer um trabalho de seleção, em que sublinhei algumas falas dos professores onde apareciam algumas *práticas de si* utilizadas pelos professores a se adequarem a modalidade EaD. A partir desses primeiros achados, separei os excertos das narrativas que penso dar visibilidade às *técnicas de si* que os professores utilizam no seu fazer docente.

Feito este primeiro movimento em que trouxe o campo teórico metodológico, os sujeitos da pesquisa e a metodologia utilizada nesta investigação, parto para um segundo movimento. No próximo capítulo narro as minhas experiências na EaD e de que formas essas experiências me envolveram e despertaram o interesse em pesquisar sobre a constituição do professor da EaD. Além disso, faço um recuo histórico onde busco pela emergência da EaD

na Contemporaneidade e além disso, trago alguns pesquisadores que abordam a temática da EaD e problematizo os diferentes discursos sobre o tema.

4 PROGRAMAS E AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

No capítulo anterior, ao trazer minhas experiências na modalidade da EaD, mostrei como fui sendo capturada por práticas que me instigaram a pensar de outros modos tanto a educação presencial quanto a EaD. Conforme fui diversificando minhas experiências a partir de distintas posições de sujeitos ocupadas por mim na relação com a EaD, fui tendo necessidade de conhecer mais sobre a história desta modalidade de educação. Ao buscar pela história, pude perceber não só a emergência do tema, mas também deslocamentos do foco da EaD, ou seja, das práticas de ensino para a aprendizagem¹. Deslocamento importante em que passamos de uma lógica da transmissão do conhecimento, sendo o professor o único detentor do saber (aquele que ensina) e o aluno o receptor do conhecimento (aquele que aprende) passamos para a lógica da aprendizagem em que alunos e professores são eternos aprendizes.

Neste capítulo meu objetivo é mostrar os investimentos do Estado/Nação na instrumentalização, capacitação de professores e a difusão da tecnologia no meio social, através da escola e das universidades. Foco meu interesse na formação do professor para atuar no Ensino Superior e nas exigências feitas às universidades para se adaptarem às demandas tecnológicas do seu tempo. Ao fazer isso, quero mostrar como o Estado, por meio de conjuntos de políticas educacionais e de disseminação da tecnologia, determina parte das formas de vida da população, ou seja, como o Estado vai renovando as formas de governamentalização da população.

Para abordar a governamentalização, penso que após esta breve introdução que apresenta a escola como um espaço produtivo para as ações de Estado e que apresenta o sujeito professor como aquele capaz de criar as condições para que os desejos do Estado se materializem, faz-se necessário desenvolver conceitos chaves para este estudo: *governamentalidade, governo e subjetivação*.

Para a Associação Brasileira de Educação a Distância:

Para o desenvolvimento de um país, a implantação de projetos educacionais para a formação de profissionais qualificados, em todos os níveis de ensino, é condição imprescindível. No Brasil, no que se refere ao ensino superior, temos observado uma demanda crescente, o que resulta na multiplicação das vagas existentes. Para tanto, é indispensável construir e equipar novas escolas, preparar docentes para um ensino de boa qualidade, enfim, tomar todas as providências necessárias para atender adequadamente às

¹ Esse deslocamento ao qual me refiro foi analisado e problematizado no capítulo 3 subtítulo 3.2 A emergência da EaD.

expectativas da sociedade. Estas são, porém, metas que necessitam de longo prazo para serem atingidas. (ABED, 2012, viii)

Portanto, investir na formação de profissionais qualificados para atuarem na área da Educação, em todos os níveis de ensino, é fundamental para que a população seja educada a participar dos processos tecnológicos do presente. Parto do pressuposto que não basta equipar escolas e universidades se os sujeitos que vão interagir de forma mediada pela tecnologia não forem educados para viverem e participarem de uma sociedade tecnológica. Tal pressuposto, somado às necessidades dos sujeitos em se conectarem e saberem operar minimamente com a tecnologia tem possibilitado ações que permitem ao Governo da Nação, visualizar a importância em ampliar os investimentos feitos até o presente, tanto na compra de equipamentos e ampliação da internet para às escolas quanto na formação dos professores que atuam ou atuarão nos distintos níveis de ensino. Ao atingir cada indivíduo em particular, bem como ao atingir o conjunto da população por meio das ações derivadas das políticas de educação e de inclusão que preveem a difusão e o uso da tecnologia para a promoção da qualidade da educação e para a mudança das formas de vida da população, o Governo da Nação não só atinge a todos, mas, também, conduz a vida de todos. Para melhor conduzir a vida de todos é fundamental o desenvolvimento de ações que sejam desencadeadas pelas instituições de ensino, tanto pela escola quanto pela universidade. Ambas as instituições além de atingirem grupos diferenciados da população, também potencializam o espectro daqueles que são, inicialmente, o alvo das ações de Estado.

Para Veiga-Neto (2008a), inspirado em Michel Foucault, a *maquinaria escolar* da forma como a conhecemos na Modernidade, é um espaço disciplinar por onde opera o Estado.

Para Menezes (2011, p. 82), a escola se constitui “[...] como o lugar de verdade, como espaço de conquista do futuro, como instância ideal para a produção de um tipo de sujeito disciplinado que, na Contemporaneidade, se vê obrigado a se repensar”. Para a autora a escola como instituição obrigatória representa o ideal moderno para a construção de uma “sociedade segura, ordeira e supostamente fadada ao progresso”. (MENEZES, 2011, p. 82). Por mais que se anuncie que a escola está em crise em nenhum momento se questiona que alguém possa ficar fora dela, ou seja, frequentar a escola muito mais do que um direito é um dever e todos devem se curvar a essa verdade. Para Menezes (2011, p. 82):

Sob a égide do pensamento moderno iluminista, vimos emergir, no final do século XIX e início do século XX, a institucionalização da educação em espaços que chamamos de escolas. A obrigatoriedade de escolarização como

forma de educação (hegemônica) desde esse período faz da escola, no nosso tempo, uma prática quase tão natural quanto a própria vida.

A escola tornou-se um espaço por excelência de inclusão, de captura dos sujeitos, de tensões entre saber e poder, de educação/condução, etc. Portanto, pela possibilidade do acesso de todos e pela possibilidade e potência das ações de condução das condutas dos escolares, a escola tornou-se um lugar estratégico para o desenvolvimento das ações do Estado. Dentro das escolas, os professores são aqueles encarregados de pensar e criar estratégias metodológicas que permitam não só o acesso de todos ao que é ensinado, mas também a permanência de todos nos jogos de poder que garantem os processos de convencimento do outro da produtividade em aceitar ser conduzido pela escola. Isso significa que cabe à escola, mais especificamente aos professores que nela atuam, fazer valer as verdades que orientam o Estado. Entre as muitas verdades que poderiam ser mencionadas e que balizam o desenvolvimento da Nação está a tecnologização da população. É preciso educar a população para que esta seja capaz de assumir para si uma forma de vida tecnológica. Mesmo que tal forma de vida não seja viabilizada da mesma forma para todos, ou seja, mesmo que dentro dessa forma de vida alguns estejam mais equipados para ascender e participar tecnologicamente do que outros, o importante é que todos estejam incluídos na forma de vida digital.

Mesmo sem querer olhar, nesta pesquisa, para a escola em si e para as relações que se estabelecem em seu interior, avalio como sendo importante ter abordado rapidamente sua função na Modernidade para que fique mais visível seu papel e a importância estratégica daquele que tomo como sujeito de pesquisa, o professor e, mais especificamente, o professor que atua na EaD. Vale lembrar o que já havia escrito no capítulo anterior, meu sujeito de pesquisa é o professor que atua ou já atuou na EaD desenvolvida nas universidades. Parto do pressuposto que tais professores são aqueles que vão conduzir a conduta dos futuros profissionais que estão nas escolas. São eles que devem imprimir na alma do profissional da área da Educação tanto a importância e produtividade da tecnologia quanto devem ensinar, mesmo que minimamente, a operar com os recursos tecnológicos na Educação. Então, em uma relação de imanência, o professor que atua na escola e o professor que atua na universidade guardam entre si semelhanças que os aproximam na função de educar/conduzir/formar. Ambos os profissionais visam à condução das condutas de seus alunos para que um projeto de Estado se consolide.

Neste momento penso ser importante entrar em alguns conceitos fundamentais para a sequência das discussões. Refiro-me aos conceitos de *governamento* e *governamentalidade*. Junto a estes, apresento as ações de governo que possibilitam pensar a EaD no presente.

4.1 Governo² e Governamento: o Estado e a EaD

Foucault substituiu a noção de poder pelo termo governo, isso porque ele começou a entender a palavra poder como ambígua. No curso *Segurança, Território, População* (1977-1978) Foucault nos traz um estudo detalhado sobre as artes de governar. Para isso ele nos mostra acontecimentos que, desde a Idade Média até o século XVII, mantiveram bloqueadas as artes de governar. De uma forma genealógica, Foucault nos mostra como o poder se organizou a partir de um poder pastoral à razão de Estado, ou seja, ele nos mostra quais as práticas discursivas que possibilitaram esse movimento de transformação que funcionaram como condições de possibilidade para a emergência da noção moderna de Estado.

Nesse curso Foucault dedicou-se a pesquisar o tema do governo, como arte de governar e a sua inserção na esfera política, fenômeno que ocorreu apenas a partir do século XVII, com a emergência da razão de Estado.

Antes da emergência da razão de Estado a tecnologia de poder dominante era o pastorado. Para Lockmann (2010, p. 46) baseada no pensamento foucaultiano, esse tipo de governo “[...] é um tipo de poder que não age sobre o território ou a cidade, mas que se exerce sobre os indivíduos vivos, sobre os homens, sobre uma multiplicidade em movimento”. Nesse tipo de poder, quem é governado são os indivíduos ou coletividades. Pode-se dizer que o pastorado exerce um poder individualizante e totalizante. Em outras palavras, o pastor deve cuidar do rebanho e ao mesmo tempo cuidar de cada ovelha individualmente. Esse tipo de poder foi introduzido no Ocidente pelo cristianismo, tendo a sua origem no Oriente (matriz religiosa), especialmente na sociedade hebraica.

Para Lockmann (2010, p. 47-48) três elementos são centrais para compreender a relação que se estabelece entre o poder pastoral e o seu exercício, a saber: a salvação, a lei e a verdade. De forma reduzida pode-se entender esses três elementos da seguinte forma: a salvação “[...] tem como objetivo principal orientar e conduzir os indivíduos no caminho da salvação”, nesse caso a salvação divina. A lei: “É uma relação, portanto de obediência não racional, mesmo que pareça absurda. A obediência, aqui, é considerada uma virtude cristã”. E a verdade “Ensinar a verdade [...]. Porém, esse ato de ensinar a verdade não deve ser desenvolvido por meio de lições ou ensinamentos, mas sempre tomando como exemplo a sua

² Nesta pesquisa utilizo a palavra Governo, grafada com G maiúsculo quando me refiro a uma instituição do Estado. Como o Governo da República, o Governo Municipal, o Governo do Estado, etc. E a palavra governo, grafada com g minúsculo quando me refiro ao vocábulo *governo* trabalhado por Michel Foucault. Veiga-Neto (2002b, p. 19) propõem substituir o vocábulo governo pelo vocábulo governamento “nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar”.

própria vida e as suas próprias atitudes”. (LOCKMANN, 2010, p. 47-48). O pastorado entendido como uma tecnologia de poder conduz a conduta dos indivíduos no caminho da salvação. Nesse sentido o pastorado se configura como uma arte de governo dos homens.

Entre os séculos XV e XVI, o pastorado, como arte de governar, começa a ser questionado e a partir disso começa a perder a sua força. Foucault (2008a, p. 256) chamou esses movimentos de resistência e de contraconduta de “revoltas específicas de conduta”.

Segundo Lockmann (2010) esses movimentos de resistência e de contraconduta aconteceram devido ao questionamento que começa a ser feito em relação às crenças religiosas e à espiritualidade. As explicações religiosas começam a não dar conta “[...] e um pensamento racional que buscava explicações objetivas para os fatos ocorridos, começa a se constituir”. (LOCKMANN, 2010, p. 48). Ou seja, a forma de conduzir os indivíduos pela tecnologia de poder do pastorado começa a ser questionado. No entanto Foucault destaca que mesmo em crise, esses movimentos de resistência não fizeram desaparecer o poder pastoral. O que emerge, segundo Lockmann (2010, p. 48), “[...] é um fenômeno muito mais complexo do que o seu próprio desaparecimento”. A partir desses movimentos de resistência é possível perceber dois movimentos importantes. O primeiro – uma intensificação do pastorado religioso (através da Reforma e da Contrarreforma) e o segundo – a maneira de conduzir os indivíduos é questionada.

Inicia-se, neste período, uma série de questionamentos em relação à condução, ou em outras palavras, qual a melhor maneira de governar as crianças, as famílias ou um principado? Segundo a autora: “Aqui, a filosofia abrange não mais um domínio religioso, mas um domínio público, que, mais tarde, será qualificado de domínio político”. (LOCKMANN, 2010, p. 49)

Observa-se aqui um deslocamento do poder pastoral (das almas) para a razão de Estado (conhecimento e o desenvolvimento das forças do Estado). Há um deslocamento da forma de condução, de um poder voltado para o respeito às leis divinas e a obediência a um governo político dos homens e da população.

A razão de Estado como arte de governar exigiu um conhecimento racional, que foi produzido a partir do próprio Estado. Cito a estatística como um dos exemplos dessa chamada razão de Estado. A partir desse momento, para se bem governar não bastava mais a obediência e a aplicação das leis. Foi necessário buscar um conhecimento técnico para conhecer a realidade do Estado.

No entanto, ainda no século XVII, as artes de governar continuavam bloqueadas, porque esse conhecimento racional ainda estava subordinado ao quadro administrativo da

soberania. Esse desbloqueio começa, a partir do início do século XVIII, isso acontece porque as práticas de governo começam a ser pensadas e executadas fora da lógica da soberania.

A razão de Estado se estruturou fundamentada em duas tecnologias que funcionam de forma distintas, a saber: A primeira tecnologia de acordo com Lockmann (2010, p. 51), “[...] remete ao aparelho diplomático-militar. É um sistema que visa equilibrar o crescimento dos Estados, seu fortalecimento, sua ambição. Este aparelho propicia o aumento das forças de alguns Estados, mas sem, com isso, permitir que outros Estados se arruinem ou desapareçam”. A segunda tecnologia “corresponde ao dispositivo da polícia, que age do interior do próprio Estado para assegurar a sua ordem e o crescimento de suas forças”. (LOCKMANN, 2010, p. 51).

Tanto a tecnologia do aparelho diplomático-militar como a tecnologia do dispositivo da polícia representam diferentes formas de intervenção no sentido de garantir que o crescimento entre os Estados aconteça de forma equilibrada e, ao mesmo tempo, garantam o seu fortalecimento. Além disso, durante o século XVII, ocorreu a emergência da sociedade disciplinar. Sociedade marcada, segundo Cardoso (2008) pela organização do espaço, pelo controle do tempo, vigilância permanente e um registro contínuo do conhecimento.

Foucault afirma que o desbloqueio das artes de governar ocorreu apenas no século XVIII com a emergência do conceito de população. Mas percebe-se, que antes disso, com a emergência da razão de Estado e o surgimento das disciplinas, já é possível perceber um movimento de desbloqueio das artes de governar.

Para Veiga-Neto (1999, p. 1), ao analisar o desbloqueio das artes de governar afirma o seguinte:

Com esse deslocamento, a arte de governar o Estado afastou-se dos princípios centrados no governante - isso é, princípios tradicionais de virtudes e habilidades, que até então haviam servido de modelo para a boa conduta do soberano/senhor/pastor—, e se voltou para princípios centrados no Estado - isso é, novos princípios segundo os quais o que mais importa é conhecer o que é bom para a segurança e o desenvolvimento do Estado. O que passa, então, a ser cada vez mais problematizado será o Estado e não tanto o governante, devendo ser entendido o Estado muito mais em termos de sua população do que de seu território.

A partir dessas mudanças, Foucault propõe o conceito de *governamentalidade*³ que faz da população o seu principal objetivo.

³ Opero com o conceito da *governamentalidade* no próximo capítulo.

4.2 Políticas Públicas como Forma de Governo

Neste subcapítulo trago algumas políticas públicas criadas pelo Governo que, além de oportunizarem aos professores um primeiro contato com a tecnologia, no Ensino Fundamental e Médio, visam prepará-los, desde o início da escolarização, para que, no futuro, eles estejam no mínimo capacitados tecnologicamente para trabalhar na EaD e convencidos de que a EaD é um imperativo. Entendo essas políticas como forma de governo que visam de forma sutil mostrar aos professores como ser professor na EaD, são estratégias políticas que aos poucos vão convencendo os professores a se dobrarem as práticas da EaD.

Segundo o Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil – Censo 2010, o número de alunos que estudaram em cursos acadêmicos a distância em 2009 foi de 528.320, envolvendo um total de 128 entidades que participaram do censo. Já em 2010 com os dados obtidos entre as 198 instituições participantes, constatou-se um total de 2.261.921 alunos matriculados em cursos a distância. Os dados comprovam que a EaD no Brasil é uma realidade e, por mais que muitos resistam à ideia, ou neguem que possa haver Educação a Distância, os números mostram o contrário. Assim como há um significativo aumento do número de alunos matriculados em cursos a distância, tanto em instituições privadas como em instituições públicas, houve também um aumento considerável por parte destas instituições e também do Governo Federal em investimentos neste setor.

O investimento do Governo, para o uso das tecnologias na escola e também para a formação de professores para atuarem com as novas tecnologias, não é recente, vários são os programas e ações com este objetivo. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem divulgado esses programas através do site da Secretaria de Educação a Distância (SEED)⁴. A SEED foi criada pelo MEC com o objetivo de definir políticas e diretrizes e também coordenar ações da EaD. Segundo o site, a SEED foi criada oficialmente em 27 de maio de 1996 através do Decreto nº 1.917. Todos esses programas e ações desenvolvidos pela SEED fomentam promover a expansão e a divulgação do uso de computadores nas escolas,

[...] o Ministério da Educação, por meio da SEED, atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didáticos-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução

⁴Esta secretaria foi extinta em 2011. Seus programas e ações estão vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em julho de 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em 23 Out. 2012.

de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras. (BRASIL, [2011e?]).

Dentre os programas e ações desenvolvidos pelo MEC, através da SEED e divulgados no site, destaco os seguintes programas e as respectivas datas de criação dos mesmos, que têm por objetivo equipar as escolas com computadores, acesso à internet e também capacitar e qualificar os docentes para trabalharem com a tecnologia digital, com o objetivo, segundo a SEED, de democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação. Entre eles destaco: Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE - 2008), Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO - 1997), Programa Um computador por aluno (PROUCA - 2010), E-Tec Brasil (2007), E-PROINFO (2007), PROINFO Integrado (2007), TV Escola (1996), Domínio Público – biblioteca virtual (2004), DVD Escola (2006), Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB - 2005), Banco Internacional de Objetos Educacionais (2009), Portal do Professor (2008), Pró-letramento (2010), Pró-licenciatura (2005), Proformação (1997). (BRASIL, [2011g?]).

Ao analisar alguns dos programas citados e outras ações do Governo, alguns pontos são necessários destacar. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) criado no ano de 1997 tem como objetivo principal levar às escolas computadores, recursos digitais e os conteúdos educacionais, delega a função de execução do programa aos estados, Distrito Federal e municípios. Conforme o documento: “[...] estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias” (BRASIL, [2011f?]). Neste sentido, filio-me ao pensamento de Silva Júnior (2003), quando o autor nos aponta para uma descentralização das funções do Estado, quando se restringe à formulação e avaliação do programa, delegando a outros setores da sociedade a função de execução do mesmo.

A SEED organiza-se, buscando estruturar um campo de formação de professores em exercício de forma centralizada, ainda que se apresente de forma descentralizada, produzindo uma aparência na qual as secretarias estaduais e municipais, bem como as escolas, pudessem usufruir de autonomia. (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 7)

Quando o Governo delega ou transfere a instituições privadas e à sociedade a função de execução desses programas, segundo Silva Júnior (2003, p. 7) esta responsabilidade fica a cargo de,

Universidades, centros de pesquisas, televisões e rádios educativas e outras instituições que utilizam a metodologia de educação a distância. [...]. Além disso, há espaço para as organizações não-governamentais e para empresas que possam especializar-se nessas atividades, abrindo, dessa maneira, um nicho para o mercado[...].

Ou seja, setores privados da sociedade começam a investir na Educação, através de cursos ofertados na modalidade a Distância. Percebe-se um deslocamento de um Estado intervencionista para um Estado regulador e avaliador.

Este deslocamento das funções do Estado não significa dizer que o mesmo não continua exercendo o controle através de mecanismos de avaliação e de prestação de contas. Podemos pensar nesse deslocamento como uma forma de economia para o Estado que se desobriga das suas funções, mas, ao mesmo tempo, regula e avalia para conduzir suas ações.

Essas reformas governamentais iniciaram na década de 1990, decorrentes de uma profunda crise econômica e social no Brasil, iniciada na década de 1970 estendendo-se até a década de 1980, percebendo-se a lógica de mercado invadindo o setor educacional. No momento em que o Governo cria os programas e ações para a utilização das tecnologias digitais e de formação de professores e delega a outros setores da sociedade a função de execução dos mesmos, diferentes setores da sociedade começam a tomar para si funções destinadas à área da Educação. Todo esse movimento de transformação tanto social, econômico e político afeta a Educação e conseqüentemente todos os envolvidos nesse campo, alunos, professores, gestores, etc.

Torna-se importante analisar de que forma essas parcerias estão sendo firmadas entre o Governo e as instituições privadas. Segundo Almeida (2006, p. 144): “Sabe-se que o sistema educativo brasileiro funciona, ora implementando ele próprio iniciativas educativas nas instituições públicas, ora autorizando instituições educativas privadas”. No entanto, qualquer instituição educativa pública ou privada, só pode criar qualquer tipo de curso, na modalidade a distância, com a devida autorização do Ministério da Educação.

A parceria público/privada funciona, quando uma instituição privada se compromete com uma instituição pública a assegurar e proporcionar condições para que o projeto criado se concretize. Por exemplo, o Programa Um Computador por Aluno (Prouca-2010) é um exemplo desta parceria, no qual, os estados, municípios e o Distrito Federal adquirem *laptops* para as escolas públicas da Educação Básica, através de uma empresa privada que foi escolhida para esta venda, através de um pregão eletrônico. Para isso, o Governo disponibiliza uma linha de crédito através do Banco Nacional Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para financiar a compra dos mesmos. (FNDE, [2011?]) Esta parceria está garantida

no Decreto 3.100, de 30 de junho de 1999 que regulamenta e Lei 9.790 de 23 de março de 1999.

Almeida (2006, p. 146) sugere que esta forma de gestão do Governo das políticas públicas se constitui como “[...] uma abordagem inovadora de gestão pública que visa à realização de infraestruturas e à prestação de serviços públicos, numa lógica de otimização das performances dos sectores público e privado”. Contudo, não há um consenso sobre o real interesse dessas parcerias. Segundo Dale (2006, Apud ALMEIDA, 2006, p. 146, grifo do autor), essa política, chamada de “política de Terceira Via [...], mascara particularmente as conotações derivadas das posições binárias, como capital-trabalho e estado-mercado da *velha política*”. Ou seja, essas posições binárias agora são vistas como uma relação de cooperação, desfazendo a ideia de oposição.

Além disso, quando a execução desses programas fica sob a responsabilidade de empresas privadas torna-se necessário avaliar os objetivos das mesmas. Será que existe uma preocupação efetiva dessas empresas com a qualidade da educação e da formação dos professores, conforme anunciado nesses programas governamentais? Não estou, com essa pergunta, emitindo juízo de valor sobre essas ações adotadas pelo Governo Federal, o que me mobiliza a pensar é como essas ações estão sendo percebidas pelos professores e como esses programas e ações estão constituindo e produzindo essa nova maneira de ser professor da EaD.

Por todos estes programas e outras ações de Governo vimos circular discursos que exigem dos sujeitos uma atitude aberta para a tecnologia digital, ou seja, discursos que operam na condução dos sujeitos para uma forma de vida onde a tecnologia digital incorpora o dia a dia. Assim como na sociedade moderna disciplinar não podemos pensar a estrutura de Estado sem disciplina, na sociedade moderna tecnológica-digital não podemos pensar a estrutura de Estado sem disciplina, sem controle, sem seguridade e sem tecnologia digital. Sendo que a disciplina, nesta segunda sociedade mencionada anteriormente, parece estar esmaecida diante de outras necessidades que se tornam imperativas em nosso tempo. Assim, no Brasil, os discursos que possibilitam a invenção do que se denomina de sociedade tecnológica estão colocados e são produzidos em jogos de forças, em que Estado, academia e outras instâncias e organizações sociais se aliam na tarefa de disseminar e educar os sujeitos para que incorporem hábitos regulados pelo “mundo digital”.

No Brasil, os primeiros investimentos em programas e ações do Governo são basicamente para capacitar professores que trabalham no Ensino Fundamental e Médio. Posteriormente, segundo Maia e Mattar (2007, p. 28): “[...], com as novas tecnologias da

informação e da comunicação, e a abertura da legislação, a partir da década de 1980, o ensino superior começou a ser virtualizado”. Metas para serem atingidas pelas universidades foram colocadas visando à incorporação curricular de disciplinas que utilizassem a tecnologia digital no ensino. Os professores universitários aos poucos foram envolvidos em uma atmosfera tecnológica que passou a exigir desses, principalmente de meados da década de 1990 em diante, cada vez mais, o computador e a conexão. A década de 2000 está marcada pela presença fundamental da tecnologia digital no meio acadêmico. As informações, a produção da área em grande parte está disponível eletronicamente. Embora não se veja, se compararmos com os investimentos da Nação na Educação Básica, investimentos maiores em programas de disseminação e divulgação de tecnologias digitais na Educação Superior, é possível percebermos com facilidade o quanto o Ensino Superior brasileiro está pautado pelos discursos digitais. Hoje, além de disciplinas de EaD, de cursos 100% a distância oferecidos pelas universidades públicas, na presença, cada vez maior de professores em redes sociais, na divulgação da produção acadêmica via plataforma *Lattes*, nas exigências feitas pelos professores de pesquisas que utilizam a internet, no uso de teleconferências, no uso do comunicador instantâneo *Skype* para orientações de alunos, reuniões etc. É inegável perceber a presença do Estado exigindo da população e da população acadêmica em especial, a incorporação da tecnologia digital. Se na Educação Básica o investimento está em tornar acessível a presença do computador e a internet para alunos e professores, na Educação Superior o investimento está no uso da ferramenta para formar os novos profissionais e para ampliar a ação daqueles que atuam nas instituições de ensino e pesquisa. Partindo desse entendimento, no Ensino Superior não há a necessidade de programas específicos que disseminem o uso do computador e da internet, tampouco há a necessidade de incorporar cursos de formação de professores para trabalharem a distância com seus alunos. Parte-se do pressuposto que a EaD compartilhe características da educação presencial, ou seja, que o professor tenha conhecimento específico de sua área, que o professor já tenha domínio da ferramenta tecnológica e que o professor conte com uma estrutura institucional razoável (controlada por avaliação feita pelo Ministério da Educação) para fazer acontecer o desenvolvimento de sua atividade.

Nessa linha de exigência do Governo da Nação sobre os professores é que assistimos, desde o ano de 1997, com o Proformação, mas com força na década de 2000, com o Proletramento (2010) e o Pró-licenciatura (2005), à preocupação crescente com a formação de professores para atuarem na sociedade tecnológica-digital. Além disso, podemos observar o

crescimento da oferta de disciplinas em cursos de graduação, com destaque nos cursos de licenciatura, ofertadas na modalidade a distância ou bimodal.

O Pró-letramento, o Pró-licenciatura e o Proformação, são programas criados pelo Governo cujo objetivo é a formação de professores, são exemplos dessa parceria entre o Governo, municípios, estados, a sociedade civil, Instituições de Ensino Superior (IES), etc.

O Pró-letramento - “É um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental”. (BRASIL, [2011b?]). Este programa é realizado em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e conta também com a adesão dos estados e municípios. Este programa destina-se a professores que já estejam trabalhando nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas.

O Pró-licenciatura - “O programa oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino” (BRASIL, [2011c?]). Este programa é realizado em parceria com instituições de Ensino Superior que implementaram cursos de licenciatura a distância. Este programa destina-se a formar professores que já estejam há um ano ou mais exercendo a docência, porém sem formação para essa função.

O Proformação - “[...] é um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC”. (BRASIL, [2011d?]). Este programa funciona em parceria com os estados e municípios. Este programa destina-se a formar professores que já estejam trabalhando como docentes nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas públicas.

Esses três projetos do Governo são ofertados ou na modalidade a distância (Pró-licenciatura) ou na modalidade bimodal (Pró-letramento – Proformação). A justificativa do Governo nesse sentido é a seguinte: “Dessa forma, somam-se os benefícios da formação em serviço às vantagens da Educação a Distância, atingindo uma população numerosa e dispersa geograficamente, com o fornecimento de orientações e conteúdos pedagógicos de qualidade”. (BRASIL, [2011d?])

Além da descentralização das funções do Estado, torna-se necessário questionar ainda a maneira pela qual os professores que irão trabalhar nas escolas com as novas tecnologias estão sendo formados para trabalharem com a tecnologia digital. A formação em serviço

desses profissionais fica sob responsabilidade de professores multiplicadores⁵, especialistas na área do uso da tecnologia.

Percebo nesses programas uma valorização da técnica pela técnica, ou seja, essa formação ou “treinamento” desses professores se reduz ao aprendizado de como utilizar o computador e as suas ferramentas. Pretto (2002, p. 06) complementa: “Isso conduz a dar ênfase ao treinamento, que não é educação”. Para o autor, o objetivo desses programas se restringe em preparar esses professores de uma maneira aligeirada, tornando-os mão de obra para exercerem tarefas muito aquém das exigidas pela Educação. Barreto (2002) compartilha com essa ideia e chama a nossa atenção também para o foco que está posto nesses programas e ações do Governo, que é a EaD, segundo a autora:

Como todos os seus programas dizem respeito à utilização intensiva de tecnologias na formação de professores, com a iniciativa cada vez mais reduzida à certificação e o investimento cada vez mais concentrado em estratégias de ‘capacitação em serviço’, tanto a formação como as tecnologias aparecem subsumidas na nova modalidade de educação. (BARRETO, 2002, p. 100)

Para Barreto a capacitação em serviço e a utilização de tecnologias na formação dos professores funcionam em conjunto, ou seja, as duas são pré-requisitos para a modalidade da EaD. Este determinismo tecnológico para a formação docente precisa ser questionado e problematizado, não pode funcionar como um *a priori* educacional para os cursos pensados na modalidade a distância. Para Zuin (2010, p. 971), esse modo de pensar a EaD produziria um novo tecnicismo na área da Educação.

[...] esse novo tecnicismo produziria a danificação da dimensão subjetiva, por meio da reprodução do conhecimento fragmentado e estereotipado, ao dirimir a consciência das mediações históricas responsáveis pela produção do próprio conhecimento. A adesão ao imediato, em detrimento do historicamente mediado, ocorreria por meio do consumo contínuo das informações fragmentadas, convertidas em estímulos audiovisuais.

Vale a pena aqui, abrir um parêntese e problematizar algumas questões que julgo relevantes. Pensando nesses professores que estavam exercendo a docência sem formação profissional e tantos outros que ainda não puderam participar desses programas. Em um primeiro momento, podemos concordar na relevância desses projetos que têm por objetivo

⁵ “Os multiplicadores são aqueles professores que, tendo feito curso de especialização na área de informática e educação, atuam nos NTEs tendo como foco central a formação de professores das redes públicas para trabalharem com informática na sua prática pedagógica”. (ABRANCHES, 2004, p. 1)

oportunizar a esses professores “pelo menos” uma formação acadêmica para continuarem a exercer a sua atividade profissional. Num segundo momento, já me questiono sobre a maneira como essa formação está acontecendo. Uma das vantagens da EaD, de acordo com o MEC, é atingir uma população localizada geograficamente longe dos centros urbanos e longe de instituições de Ensino Superior. Pergunto-me como esses professores terão acesso à tecnologia e, caso tenham esse acesso, como irão utilizá-la? Segundo Kenski (2010, p. 43), ao discutir a relação entre as tecnologias e a Educação escreve que as tecnologias também servem para fazer Educação, mas enfatiza que: “[...] a nova descoberta precisa ser ensinada”. Ou seja, torna-se necessário que o uso da tecnologia seja ensinado antes de se iniciar uma capacitação tão importante, como é a capacitação docente. Diferentemente dessa geração de agora conhecida como “nativos digitais”, pessoas que já têm acesso à tecnologia desde muito cedo, esses professores que já trabalham como docentes são de uma geração “analógica”, ou seja, o seu primeiro contato com a tecnologia provavelmente irá acontecer junto com a formação para a docência.

Alguns autores como Barreto (2002) e Pretto (2002) discutem e problematizam nas suas pesquisas a formação inicial de professores na modalidade a distância. A questão da subjetivação docente está imbricada com essa formação, ou seja, não há como discutir e problematizar formas de subjetivação docente sem conhecer o que outras pesquisas já mostraram sobre a formação/constituição de professores para a EaD.

Outro programa importante a destacar é o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) - Este projeto foi criado em 2005 e objetiva a formação docente para sujeitos que atuam em escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio, muitas vezes sem formação para exercer a docência. Este projeto foi criado pelo MEC em parceria com os estados, municípios e universidades públicas do Ensino Superior. Além de cursos de graduação, o projeto prevê cursos de pós-graduação e de extensão universitária⁶. Esses cursos são ofertados na modalidade a distância e visam atingir uma parcela da sociedade localizada longe dos grandes centros universitários. Segundo o Portal da CAPES, a UAB,

[...] é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação à distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes,

⁶A Portaria nº 4.055, de 23 dezembro de 2003, credencia a Fundação Universidade de Brasília para a oferta de cursos de graduação e cursos e programas de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância.

gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. (CAPES, (2011?))

Osório (2010, p. 29) ao problematizar a formação docente na UAB escreve que: “[...] o aparecimento da UAB/EaD é um dos frutos da nova racionalidade globalizada que reforça e se reforça centralizada na discursividade tecnológica; racionalidade que prolifera mediando tudo”. Para a autora a criação da UAB teve o objetivo de orientar os professores, através das novas tecnologias a expandirem a cultura da informação e comunicação e também para que os mesmos possam corresponder às exigências e às modificações sociais advindas do uso das novas tecnologias. Para Osório (2010, p. 29), se na Modernidade as políticas educacionais eram destinadas a “garantir a produção (ou a moldagem) de professores disciplinados, racionais e autônomos”, na Contemporaneidade as exigências são outras, as políticas educacionais destinam-se à produção do “professor flexível, fluído e descentrado que deve habitar os espaços digitais”. (OSÓRIO, 2010, p. 31)⁷

Em entrevista a UOL Educação, o MEC promete triplicar as matrículas em EaD e alcançar 600 mil alunos até 2014, João Carlos Teatini (Diretor de EaD da CAPES e responsável pelo programa UAB – Universidade Aberta do Brasil) diz o seguinte:

UOL Educação: Quantos estudantes a UAB pretende alcançar?

Teatini: Estamos com 210 mil alunos. Nesse primeiro semestre, temos mais 40 mil vagas. Até 2014, a meta é chegar a 600 mil alunos matriculados na formação inicial e na continuada. A intenção é triplicar o número atual. Temos 92 instituições cadastradas, e há pedidos de instituições para participar da UAB, levando esse número a 100. Queremos que todas as instituições federais e estaduais participem. Há a perspectiva de chegarmos a mil polos até 2014.

UOL Educação: Como são os custos para essa expansão? Há recursos disponíveis para isso?

Teatini: Há recursos [para 2012, a dotação é de R\$ 370 milhões]. Existe uma economia de escala que é uma coisa muito interessante. Comparar o investimento em EAD com o investimento em educação presencial é como comparar o de construir uma rodovia com o de uma ferrovia: a ferrovia tem um investimento inicial maior, mas, para conservação, gasta menos. O custo-aluno é extremamente competitivo em EAD [De 2007 a 2011, a UAB investiu cerca de R\$ 1,5 bilhão. (TEATINI, 2012)]

Essa questão do aumento de vagas que serão ofertadas através da UAB para 2014, em que a expectativa é de chegar a 600 mil alunos é no mínimo preocupante. Não percebo uma

⁷ No capítulo 5 analiso as entrevistas-narrativas dos professores entrevistados e aprofundo estas questões relativas ao fazer docente na EaD.

preocupação por parte do Governo na qualidade da formação docente através desses cursos, o que me chama a atenção é a preocupação com a quantidade de professores formados e a expectativa de que um número maior de instituições que acreditem nessa ideia.

Baseada no exposto acima é possível afirmar que esse conjunto de programas e ações de uma maneira sutil vai, aos poucos, ensinando os professores do Ensino Fundamental e Médio, um novo jeito de ser professor, não são ações neutras e desinteressadas, ao contrário são ações políticas e como tal assumem uma racionalidade política que, aos poucos, vai constituindo esse sujeito/professor a se tornar futuramente um sujeito/professor da EaD.

O Governo Federal, além de criar os programas e ações, acompanha-os e avalia-os. Para isso o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCT (BRASIL, [2011a?]) criou o Observatório Nacional de Inclusão Digital (ONID). Segundo o site do programa: “ONID é uma iniciativa articulada pelo Governo Federal em interlocução com a sociedade civil organizada com o objetivo de acompanhar e avaliar as ações de inclusão digital no Brasil”. (ONID, [2011?]). Este programa tem por objetivo proporcionar aos municípios e áreas rurais com menor índice de desenvolvimento humano (IDH), além das comunidades tradicionais, o acesso à tecnologia digital, para isso foram criados Centros de Inclusão Digital - telecentros⁸. Essas comunidades, contempladas com a implantação dos telecentros, têm acesso a uma capacitação em informática básica e acesso à navegação na internet.

Além de encontrarmos todas as informações sobre os telecentros cadastrados, o ONID se encarrega de disponibilizar vários materiais sobre a inclusão digital, fazendo também um trabalho de articulação entre todos os envolvidos neste projeto, através da Comunidade de Prática. Segundo o site,

Aqueles envolvidos no ONID trocarão informações e experiências relacionadas a projetos de inclusão digital estimulando, desta forma, parcerias entre as instituições participantes e o governo federal. [...] Apesar de estar vinculado a entidades do governo em sua etapa inicial, a ideia é que o observatório se torne uma instância independente, composta e mantida por iniciativa de diversas esferas da sociedade. (ONID, [2011?])

Até o presente momento, o número de telecentros é de 7.980 distribuídos em todo o território nacional, distribuídos em 2.874 municípios, espalhados em todo território brasileiro.

⁸ “Telecentros, muitas vezes também chamados de infocentros, são locais de acesso à internet e de utilização de outros recursos de informática. Abertos a uma comunidade local, oferecem cursos, e principalmente, uso livre dos equipamentos por um tempo determinado, em geral com orientadores para possíveis auxílios ao usuário”. (ONID, 2006).

Pode-se dizer que o Governo Federal, além de criar novas políticas públicas através dos programas e ações, também se preocupa em acompanhar e avaliar esses programas. O ONID é um bom exemplo desse acompanhamento e também da parceria do Governo com a sociedade civil.

Para Barreto (2000, p. 10): “A perspectiva do controle é central”. Maximizada no sentido do controle e minimizada no sentido do financiamento, lógica pautada na era do mercado.

Como anunciei anteriormente esses programas e ações estão voltados para instrumentalizar e capacitar os professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio, ao mesmo tempo em que difundem o uso da tecnologia no meio social. A seguir trago a legislação brasileira que contempla a EaD para o Ensino Superior e problematizo a implementação do uso da internet na EaD e discuto as mudanças que emergiram nessa modalidade de Educação a partir dessa implementação.

4.3 A EaD e o Ensino Superior

A EaD no Ensino Superior não inicia com o uso da internet e nem a partir da primeira lei a contemplar essa modalidade de Educação. Segundo Maia e Mattar (2007), em 1972, o MEC enviou um grupo de educadores para a Inglaterra para conhecer o modelo universitário criado pela *Open University*⁹. Vários projetos de lei são criados com o objetivo de propor a criação de uma Universidade Aberta Brasileira (UAB). Na época, não obtiveram sucesso e a implantação da UAB no Brasil foi protelada até o ano de 2005. O Programa de Ensino a Distância (PED) ofertado pela Universidade de Brasília em 1979 foi a primeira instituição a oferecer cursos de extensão, inclusive alguns trazidos da *Open University*. Em um primeiro momento (antes da criação das UAB), o material para estudo era enviado por correspondência, o que Maia e Mattar (2007) entendem por “primeira geração” da EaD. Nesse período as experiências mais bem sucedidas foram os cursos técnicos de extensão universitária. No entanto, segundo os autores, havia muita resistência em relação a cursos universitários a distância. Em um segundo momento em que os autores chamam de “segunda geração”, novas mídias foram acrescentadas, como a televisão, o rádio, as fitas de áudio e

⁹ “The Open University (comumente chamada Open University ou OU, mas oficialmente o “the” faz parte do nome) é uma universidade de ensino a distância e de entrada livre, fundada e mantida pelo governo do Reino Unido. Tem uma política livre para a entrada de estudantes, pois não exige realizações acadêmicas para a entrada na maioria dos cursos de graduação. A maior parte dos seus estudantes vive no Reino Unido, mas pessoas de qualquer região do mundo podem estudar na OU. Seus estudantes têm espaço para pesquisa dentro da universidade”. (THE OPEN UNIVERSITY, [2012?])

vídeo e o telefone. Nesse momento são criadas as universidades abertas de ensino a distância. A partir do que os autores citados acima chamam de “terceira geração”, também conhecida como EaD *on-line*, que a internet é incorporada nas universidades abertas.

Pode-se afirmar que, a partir da década de 1990, baseadas na implantação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), principalmente a internet, muitas instituições começaram a desenvolver cursos na modalidade a distância. Inclusive instituições que já trabalhavam na modalidade presencial começaram a investir também na modalidade da EaD. Pode-se dizer que com a utilização da internet houve uma grande expansão de cursos a distância no Ensino Superior.

Foi através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que a EaD aparece pela primeira vez contemplada nas políticas públicas. O Decreto nº 2.494 (10 de fevereiro de 1998), o Decreto nº 2.561 (27 de abril de 1998) e a Portaria Ministerial nº 301¹⁰ (7 de abril de 1998), normatizam a referida lei.

Para que uma instituição possa oferecer cursos a distância, ela precisa estar credenciada pelo MEC e solicitar autorização de funcionamento para cada curso que irá ofertar. O artigo 80 da LDB determina o seguinte:

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (BRASIL, 1996b)

Além dos cursos ofertados totalmente a distância, o MEC, a partir da Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, autoriza cursos de graduação presenciais a oferecer disciplinas na modalidade a distância. São os cursos semipresenciais, também conhecidos como cursos 20% a distância. Isso se deve à carga horária das disciplinas que não pode ultrapassar 20% da carga horária total do curso. Ao abordar esta questão, Saraiva (2010, p. 36) escreve o seguinte:

¹⁰ Em 30 de dezembro de 2004 a Portaria nº 301 foi revogada pela Portaria 4.361. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf >. Acesso em 24 Out. 2012. A Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, revogou a Portaria Ministerial nº 301, de 07 de abril de 1998, que estabelece os processos de credenciamento e reconhecimento de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, credenciamento e reconhecimento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância.

“Esse documento indica o avanço da EaD na passagem do século XX para o século XXI, bastante impulsionado pela disseminação do uso da internet”. A autora entende como avanço, porque a Portaria determina, no seu artigo 2º, “[...] que essa oferta deve incluir métodos que incorporem o uso de tecnologias de informação e comunicação”. Nesse sentido, fica claro o interesse do Governo em expandir o uso das TICs, como podemos ver, não só na EaD, mas também no ensino presencial.

Neste mesmo ano, em três de abril de 2001, os cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* foram regulamentados pela Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação CNE/CES. No entanto o documento aponta para uma diferença entre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. No primeiro caso os cursos de Mestrado e Doutorado estão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação, já os cursos de especialização independem disso, contudo devem atender ao que está disposto na resolução.

Em 10 de dezembro de 2004 a Portaria nº 2.253 é substituída pela Portaria nº 4.059. Segundo Saraiva (2010, p. 36): “[...] cuja principal modificação diz respeito à forma de comunicar ao SESu¹¹ as alterações curriculares realizadas pela introdução de atividades não-presenciais nos cursos de graduação”. Ou seja, todas as modificações efetuadas em projetos pedagógicos deverão ser informadas à secretaria, assim como o plano de ensino das disciplinas ofertadas na modalidade bimodal deve ser inserido na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns.

Em 19 de dezembro de 2005 o Decreto nº 5.622 revoga o Decreto nº 2.494. Segundo o site da Universidade Aberta do Brasil (UAB) as observações mais relevantes a serem observadas neste decreto são:

Caracteriza a educação à distância como modalidade educacional, organizada segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares; Prevê a obrigatoriedade de momentos presenciais e os níveis e modalidades educacionais em que poderá ser ofertada; Estabelece regras de avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas e certificados, sendo que estes terão validade nacional; Confere ao MEC a competência de organizar a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos em credenciamentos, autorizações e reconhecimentos de cursos e instituições de ensino a distância; Apresenta instruções para oferta de cursos e programas na modalidade à distância na educação básica, ensino superior e pós-graduação. (BRASIL, UAB, [2011?]).

¹¹Secretaria de Educação Superior - SESu. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=354>. Acesso em: 24 Out. 2012.

Em 09 de maio de 2006 o Decreto nº 5.773, “Dispõem sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino”. (BRASIL, 2006)

Em 12 de dezembro de 2007 O Decreto nº 6.303,

altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. (BRASIL, 2007)

Em nota de rodapé registro algumas Portarias e Decretos¹² assinados após este período que tratam basicamente das avaliações de cursos superiores presenciais e a distância, procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na EaD, instrumentos de avaliação para credenciamento de regulação e avaliação da Educação Superior na EaD, instrumentos de avaliação para credenciamento de IES para ofertarem cursos superiores na EaD.

Além de todas essas políticas públicas direcionadas para a EaD em 1998 é elaborado e publicado na página do Ministério da Educação e Cultura (MEC) o documento, Referenciais de qualidade para cursos a distância. Este documento, segundo Carmen Moreira de Castro Neves (diretora de política de Educação à Distância) no ano de 2002 e autora da reelaboração deste documento, escreve que o mesmo teve uma grande aceitação por parte da comunidade acadêmica e de educadores o que reverteu na sua utilização como referência para as

¹² Portaria Ministerial nº 1, de 10 de janeiro de 2007, dispõe sobre as avaliações de cursos superiores normais e na modalidade a distância.

Portaria Ministerial nº 2 (revogada), de 10 de janeiro de 2007, dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

Portaria Ministerial nº 197 de 08 de novembro de 2007, dispõe sobre os instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, nos termos do art. 6o, inciso V, do Decreto nº 5.773/2006.

Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007, aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências.

Portaria Ministerial nº 1.050, de 22 de agosto de 2008, estabelece o processo de credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância.

Portaria Ministerial nº 195, de 08 de novembro de 2007, estabelece diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, nos termos do art. 6º, inciso IV, do Decreto nº 5.773/2006.

Portaria Ministerial nº 40, de 13 de dezembro de 2007, institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.

comissões que analisavam os processos de autorização de cursos de graduação a distância. Em 2003 este documento foi reelaborado, tendo como principal objetivo: “[...] apresentar referenciais que orientem alunos, professores, técnicos e gestores na busca por maior qualidade dessa forma de educação ainda pouco explorada no Brasil”. (BRASIL, 2003, p. 03). Como se constitui como uma obra aberta, esse documento foi novamente reelaborado no ano de 2007, as alterações se justificam,

Em razão das alterações provocadas pelo amadurecimento dos processos, principalmente no que diz respeito às diferentes possibilidades pedagógicas, notadamente quanto à utilização de tecnologias de informação e comunicação, em função das discussões teórico-metodológicas que tem permeado os debates acadêmicos. (BRASIL, 2007, p. 3)

Trabalho com a ideia de que essas sugestões que orientam os professores a como trabalhar na EaD se configuram como estratégias políticas, que aos poucos, além de enredar os professores em novas práticas pedagógicas, convence-os de sua positividade, alcance pedagógico e inovação. Isso se confirma no próprio texto do documento quando diz o seguinte: “[...] as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórica-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EaD”. (BRASIL, 2007, p. 2)

Para isto, o documento sugere 08 tópicos necessários a serem implementados no Projeto Político Pedagógico (PPP) de um curso que se propõe a trabalhar na modalidade a distância. Ou seja, são 08 tópicos que servirão para orientar as Instituições e as Comissões de Especialistas que forem analisar projetos de cursos a distância. São eles:

(i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infra-estrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2007, p. 8)

Mesmo que este documento não tenha valor legal/oficial, ele limita a ordem legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação. Este documento é amplamente utilizado na elaboração de cursos na modalidade a distância. As leis, decretos e portarias enfocam muito mais a implementação da EaD como modalidade de Educação. Para este estudo me interessa mais analisar o que se diz sobre “como ser professor”, ou seja, quais as características necessárias esperadas de um professor que atua na modalidade a distância, de acordo com este documento.

No item (v) Equipe multidisciplinar, no subtítulo, docentes, o documento diz o seguinte:

Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores vêem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados. Em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os professores devem ser capazes de: a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; e) elaborar o material didático para programas a distância; f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (BRASIL, 2007, p. 20)

Ao analisar todas essas novas funções que supostamente deverão ser assumidas pelo professor e também refletindo sobre a questão da qualificação profissional sugerida no documento e pensando na capacitação em serviço que os professores estão tendo para trabalharem na EaD, parece-me um pouco contraditório. No caso dos professores que trabalham como docentes em cursos 20% a distância, eles estão assumindo todas essas funções, sendo capacitados em serviço para aprenderem a usar a tecnologia e no caso dos cursos 100% a distância essas funções são divididas entre vários profissionais docentes, tais como: o professor/autor, o professor/tutor, o professor/gestor, o professor/virtual, etc. Percebe-se nessa divisão de funções um esmaecimento da profissão docente.

Este documento nos sugere muitas discussões e problematizações, mas o que me interessa neste momento é problematizar de que maneira ou como essas importantes mudanças e novas aprendizagens, sugeridas pelo documento, são apreendidas pelos professores e quais os efeitos dessas discursividades na maneira de ser professor. Como esses sujeitos se autoconduzem a modificarem a sua experiência de si e a incorporarem discursos legais nas suas práticas como docentes? De acordo com Almeida (2006, p. 20): “Enunciar o que o professor deve saber e o que deve fazer, ou a sua competência profissional, é instituir uma identidade profissional”. São discursos que pretendem conduzir a conduta desses professores a modificarem as suas experiências de si mesmos e tornarem-se outros, ou assumirem uma nova postura profissional. Ainda segundo Almeida (2006, p. 20):” Trata-se de mecanismos colocados em prática para que os professores sejam vistos e se vejam a desempenhar outro papel e empenhem-se na construção de uma outra arte de existência”. Podemos perceber nesses discursos uma racionalidade política do Estado operando, no

sentido de convencer estes professores da necessidade de mudarem o seu modo de encarar a profissão e de ser professor. Mas como esses professores são convencidos por esses discursos, sujeitando-se aos mesmos?

As políticas públicas voltadas para a Educação e, portanto para a EaD são influenciadas por organismos financeiros internacionais como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), organismos esses, fortemente dirigidos por concepções neoliberais. Considerado como um país em desenvolvimento, o Brasil procura adequar-se à lógica de mercado (leia-se regulador social) e se curva às exigências desses organismos internacionais. Com a emergência da chamada “Sociedade da Informação”, o Governo procura, através das políticas educacionais, colocar o Brasil em condições de competitividade no mercado global, isso deve acontecer de modo ágil e em curto espaço de tempo. Para Belloni (2002, p. 120): “O campo educacional aparece como uma nova fatia de mercado extremamente promissora, na qual o avanço técnico em telecomunicações permite uma expansão globalizada e altas taxas de retorno para investimentos privados transnacionais¹³”. No entanto, esse investimento privado fragiliza o Estado e a partir disso torna-se cada vez mais difícil de se pensar em políticas nacionais autônomas.

Para Barreto (2002, p. 89): “As páginas escritas pelos organismos internacionais estão centradas na redução do papel do Estado no financiamento para a Educação, bem como na diminuição dos custos do ensino”. Ao mesmo tempo em que o Governo afirma que os programas e ações estão voltados para a democratização do ensino, a abrangência de um grande número de pessoas que estão afastadas geograficamente dos grandes centros e a capacitação de professores para o exercício da docência difere do que acontece nas instituições públicas educacionais.

Outra questão importante apontada por Barreto (2002, p. 90) se encontra no documento *Priorities and strategies for education* (1995). Neste documento,

[...] a prioridade dos empréstimos é direcionada para um conjunto de insumos educacionais os quais, segundo estudos internos do Banco, mostraram-se determinantes para o desempenho escolar em países de baixa e média renda; assim, bibliotecas, material didático e livros são privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor.

¹³ “Uma empresa transnacional é uma entidade autônoma que fixa suas estratégias e organiza sua produção em bases internacionais, ou seja, sem vínculo direto com as fronteiras nacionais, sendo acusadas por alguns, por este motivo, de não serem vinculadas a qualquer país, mesmo àquele no qual se originou. É um termo concorrente com empresa multinacional”. (EMPRESA TRANSNACIONAL, [2012?])

O documento prioriza os chamados “pacotes instrucionais”, que, segundo o banco, diminui as despesas no ensino público e garante a qualidade da educação, através dessas chamadas “inovações educacionais”, sob critérios gerenciais e de eficiência.

Em uma reportagem para o site síntese.org.br, as professoras da Escola Estadual Poeta João Freire repudiam pacotes:

As professoras da Escola Estadual Poeta João Freire Ribeiro decidiram que em 2012 não trabalharão mais com os pacotes instrucionais “Alfa e Beto, Se Liga e Acelera”. Elas se reuniram no último dia 18 com o um dos diretores do departamento de Base Estadual, Roberto Silva e colocaram o posicionamento do corpo docente da escola. Para elas não há mais condição de se trabalhar com os programas impostos pela Secretaria de Estado da Educação para os alunos do 1º ao 4º ano. A reunião que também contou com a presença da presidenta Ângela Maria de Melo e da professora Berta Pichs Herrera, do Ministério da Educação Superior de Cuba (Berta palestrou na X Conferência), as educadoras contaram que a metodologia e o material do curso não suprem as necessidades básicas de aprendizado dos alunos. Segundo elas, o material serve para que as crianças decorem, mas não aprendam os conteúdos. “O governo de Sergipe, através da Secretaria de Estado da Educação ao impor os pacotes instrucionais está desrespeitando a legislação educacional”, apontou Roberto. Além prejudicar futuramente os alunos que hoje participam de tais programas, eles também minam a autonomia do professor, pois todas as aulas e provas já vêm prontas, transformando o professor num mero monitor. (SANTOS, 2011)

Esta reportagem é um exemplo desta imposição dos organismos internacionais. Ao impor estes “pacotes instrucionais”, o Governo desconsidera totalmente o fazer docente quando sugere que basta aos professores treinarem para a utilização dos mesmos. Ou seja, não é mais necessário investir na formação docente, basta treinar os professores. Essa situação ocorre também na EaD quando a capacitação em serviço desses profissionais privilegia somente o uso da tecnologia. Mesmo ciente da importância dessa capacitação tecnológica, a qual discuto no capítulo cinco, outras aprendizagens são necessárias para atuar como professor na EaD.

Os professores estão sendo capacitados para o uso da tecnologia, em detrimento de todos os outros saberes necessários à docência e muito bem relacionados no documento Referenciais de qualidade para cursos a distância. Percebe-se um grande descompasso entre o que o Governo anuncia nas suas políticas educacionais e o que acontece nas nossas instituições de Ensino Superior.

Seguindo essa lógica governamental, foi criado o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). O MCT lança em 2000 a Sociedade da Informação no Brasil: livro verde.

O Ministério da Ciência e Tecnologia entrega à sociedade o Livro Verde, que contém as metas de implementação do Programa Sociedade da Informação e constitui uma súmula consolidada de possíveis aplicações de Tecnologias da Informação. [...] Este livro contempla um conjunto de ações para impulsionarmos a Sociedade da Informação no Brasil em todos os seus aspectos: ampliação do acesso, meios de conectividade, **formação de recursos humanos**, incentivo à pesquisa e desenvolvimento, comércio eletrônico, desenvolvimento de novas aplicações. **Esta meta é um desafio para o Governo e para a Sociedade.** (TAKAHASHI, 2000, p. 6, grifo nosso)

O livro verde constitui-se como um guia, nele podemos encontrar as medidas políticas que constituem uma “Sociedade da informação”. Segundo Almeida (2006, p. 142): “Nele, a sociedade da informação se define como um modo de desenvolvimento em que as TICs são ferramentas básicas”. Além disso, Takahashi (2000, p. 6) destaca que o conhecimento tornou-se “um dos principais fatores de superação de desigualdades, de agregação de valor, criação de emprego qualificado e da propagação do bem-estar”. No momento em que o conhecimento é elevado a esse patamar de importância, a educação torna-se um elemento chave e a escola o seu maior interventor. Nesse sentido se justifica a preocupação do Governo em equipar as escolas com computadores, acesso à internet e se preocupar com a formação dos professores para a utilização das TICs. Ou seja, para viver nessa nova sociedade que se desenha, é fundamental que todos saibam utilizar essas tecnologias para terem acesso à informação. É fundamental também, que os professores, um dos agentes de maior importância nesse investimento, se sintam convencidos da importância e da eficiência da EaD para todos os sujeitos.

A junção entre a Educação e as NTICs (leia-se internet) parece-me a condição ideal do Governo pela busca desse sujeito contemporâneo, ou de acordo com Silva (2011, p.45) “[...] preparar os sujeitos para um tempo de pensamentos em rede, de atualização permanente e de modificações culturais (científicas e tecnológicas) contínuas, em outras palavras, um sujeito que atenda as demandas da nova ‘Sociedade da Informação’”.

Para continuar pensando sobre essas questões, contudo, mais direcionada para esse sujeito/professor contemporâneo, trabalho no próximo capítulo a análise das entrevistas-narrativas que fiz com os professores que atuam ou já atuaram na EaD. O meu objetivo com as entrevistas-narrativas é o de justamente deixar falar os professores. Pelas narrativas procuro entender como esses professores se adequam a todas essas práticas discursivas que circundam a EaD.

5 FORMAS DE OLHAR E DE SUBMETER-SE A SI MESMO: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DA EAD

No capítulo anterior, ao analisar alguns programas e ações do Governo Federal, busquei mostrar que os mesmos funcionam como uma estratégia política de governar a população e regular as suas condutas, são práticas de governamento e subjetivação que, colocadas em ação, modificam o modo de ser dos governados. Para mudar o modo de ser dos governados é preciso que estes passem a agir sobre si mesmos de forma a se converterem às verdades, neste caso, que constituem a EaD. Portanto, neste capítulo, ao analisar as entrevistas-narrativas de docentes que atuam ou atuaram na EaD, reflito e problematizo as práticas que os subjetivam a tomarem para si a EaD. Penso que vale salientar antes mesmo de adentrar nas discussões deste capítulo que não realizo aqui uma leitura psicológica da subjetividade ou dos processos de subjetivação. Apoio-me nas discussões foucaultianas de *subjetivação* e, a partir de Foucault, me apoio em autores que possibilitam entender como os indivíduos se convertem, interativamente, às verdades de seu tempo, para mostrar algumas *práticas de si* presentes em nosso tempo que são capazes de convencer os indivíduos de outras posições e de outras formas de ser docente.

Larrosa (1994), ao problematizar a noção de *práticas de si*, parte do entendimento de que é possível que o sujeito reconstrua ou transforme as suas experiências a partir da ação sobre si mesmo. Nas palavras do autor:

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSA, 1994, p. 43)

No caso do professor da EaD, as suas experiências docentes são mediadas por artefatos tecnológicos que são históricos e contingentes, ou seja, cada cultura produz os seus artefatos. Na Contemporaneidade, mais especificamente na EaD, o uso do computador, mediado pela internet, parece-me o artefato sócio-técnico informacional mais potente e capaz de mudanças importantes na vida das pessoas e no caso deste estudo, na vida dos professores.

Para entender essa transformação que ocorre na experiência de si, antes, precisei entender que sujeito é esse que modifica a sua experiência por essas práticas. Segundo Veiga-Neto (2007, p. 107) Foucault vira as costas para a metanarrativa iluminista onde o sujeito está

desde sempre aí, ou seja, a ideia de que o sujeito é algo dado *a priori* “como uma entidade que preexiste ao mundo social”. Para o autor o sujeito é efeito do discurso e o resultado ativo de suas experiências.

Para Foucault (1995, 2010), o sujeito é constituído por práticas de subjetivação que transformam os indivíduos em sujeitos. Então, os indivíduos se transformam em sujeitos pelo saber, controle e dependência do outro, pelas relações que mantém nas muitas práticas que constituem a sua forma de vida (práticas aletúrgicas) e pela subjugação a si mesmo. Tais formas de subjetivação é o que permitem aos sujeitos incorporarem às práticas em que estão colocados e, também, modificarem tais práticas. Portanto, não se trata de práticas que somente submetem indivíduos ao governo do outro, mas que, também, submetem os indivíduos à ação de si sobre si a partir das verdades que são incorporadas e passam a governar o sujeito. Para Foucault três aspectos são fundamentais, quando se fala na constituição do sujeito, a saber: a relação que o indivíduo mantém consigo mesmo, a relação que ele mantém com os outros e por último a sua relação com a verdade.

No curso intitulado *Do Governo dos Vivos*, ministrado no *Collège de France* (1979-1980), Foucault problematiza as maneiras pelas quais o indivíduo se sujeita ou se deixa governar pelo outro e por si mesmo. Para isso, conforme Veiga-Neto (2011c, p. 13), Foucault articula três elementos: “o governo dos homens, a manifestação da verdade e os vários processos de subjetivação pela verdade de si (como o conhecimento de si, o exercício de si e a transformação de si)”. Para isso, o filósofo estudou as aleturgias ou os rituais, as formas de veridicção ou, ainda, como o sujeito produz a verdade e como a mesma se manifesta para si mesmo. Ou seja, a aleturgia é a maneira pela qual a verdade se manifesta. Para Foucault duas práticas são fundamentais para orientar na direção da descoberta e da formulação da verdade do sujeito em relação a si mesmo: o exame de si e a confissão.

Essa questão representa, no pensamento de Foucault, um deslocamento do domínio poder/saber para o domínio do ser-consigo, questão discutida e problematizada no que Veiga-Neto (2007, p. 40) chama de o “terceiro domínio foucaultiano”. Neste terceiro domínio, Foucault se propõe a estudar como “nos constituímos como sujeitos de ação moral sobre nós mesmos”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 40). Com este deslocamento é possível refletir sobre o que nós podemos vir a ser, a partir do que nós somos e, também, a partir do que já fomos. Foucault, no curso *Do Governo dos Vivos*, discute além da subjetivação pelo outro a subjetivação de si e nos aponta estratégias ou rituais que o sujeito se coloca para se constituir enquanto sujeito.

Foucault trabalha nessa obra a ideia de aleturgia como uma manifestação da verdade para o exercício do poder. Ou seja, o poder só pode ser exercido quando existe a possibilidade da verdade emergir.

O círculo da aleturgia não estará inteiramente completo a não ser quando esse círculo seja percorrido por indivíduos que possam dizer ‘eu’: pelos olhos, as mãos, a memória, o testemunho; a afirmação de homens que dizem eu estava lá, eu vi, eu fiz, eu o dei de minhas próprias mãos, eu o recebi entre minhas próprias mãos etc. Sem esse ponto, portanto, disso que poder-se-ia chamar subjetivação, sem esse ponto de subjetivação no procedimento geral e no círculo global da aleturgias, a manifestação da verdade permaneceria inacabada. (FOUCAULT, 2011, p. 66)

Estas formas aletúrgicas ou rituais aletúrgicos podem ser entendidos como um “conjunto dos procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se traz à luz o que é posto como verdadeiro, em oposição ao falso, ao oculto, ao indizível, ao imprevisível, ao esquecimento”. (FOUCAULT, 2011, p. 19). Além disso, para o filósofo, não há exercício de poder sem uma aleturgia. Podemos entender a aleturgia como uma forma de legitimação da verdade, ou seja, não basta para governar e conduzir os sujeitos ter a verdade do seu lado, é preciso legitimá-la de alguma forma. Foucault nos apresenta três exemplos dessas formas de aleturgia: o uso da astrologia pelo imperador romano *Septimus Severus*, os círculos humanistas na Renascença e a constituição de uma Razão de Estado a partir do século XVI. Um exemplo mais atual apontado pelo filósofo, segundo Leme (2008), foi a corrida espacial entre os Estados Unidos da América e a União Soviética. Portanto, o significado do conceito de *aleturgia* é amplo, pois “compreende todos os fenômenos em que o exercício do poder se realiza pela enunciação da verdade”. (LEME, 2008, p. 185). A partir deste entendimento, Foucault compreende que não existe oposição entre o exercício do poder e a enunciação da verdade, ao contrário, existe uma correlação que os une. “É por essa razão que ele substitui a noção ampla de poder pela mais precisa de governo”. (LEME, 2008, p. 185).

Escutar os professores e posteriormente analisar as entrevistas-narrativas me permitiu entender as aleturgias ou rituais, em que cada professor se vê envolvido, rituais que atuam de forma a convencer os professores da eficácia da EaD. Na obra *As técnicas de Si*, Foucault (1994a, p. 2) descreve quatro modalidades de técnicas que, para o autor, são “[...] técnicas específicas das quais os homens se utilizam para compreenderem aquilo que são”.

1) as técnicas de produção graças as quais podemos produzir, transformar e manipular objetos; 2) as técnicas de sistemas de signos, que permitem a utilização de signos, de sentidos, de símbolos ou de significação; 3) as

técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito; 4) as técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade. (FOUCAULT, 1994a, p. 2, grifo nosso).

Nesta pesquisa trabalho com duas técnicas anunciadas pelo autor, as *técnicas de poder ou dominação* (número 3) e as *técnicas de si* (número 4). Detenho-me nessas duas, tendo em vista que as mesmas estão associadas ao conceito da governamentalidade. Isso não significa dizer que abandono as outras técnicas, elas não atuam separadamente.

A partir dos cursos Segurança, território, população (1977-1978) e Nascimento da Biopolítica (1978-1979) Foucault traz o conceito de *governamentalidade* que pode ser entendido como um conjunto de técnicas de governo. Essas técnicas de governo tanto podem ser entendidas como técnicas que os outros exercem sobre o sujeito, como também técnicas que o próprio sujeito exerce sobre si mesmo. Percebe-se nessas obras um deslocamento do autor no que se refere ao entendimento de poder. Para Foucault (2008b, p. 258, grifo do autor), “[...] o que propus chamar de *governamentalidade*, isto é, a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder”. A partir deste conceito é possível entender que o governo ou a condução dos indivíduos é feita por um conjunto de técnicas, métodos e procedimentos dos outros e de si mesmo.

Para do Ó (2003, p. 37) *governamentalidade* “é o fio condutor que explica o vaivém entre as experiências pessoais e os saberes que se vão sedimentando em torno dos indivíduos”. Foucault percebe que o poder não pode ser mais exercido por alguém ou algo, como pura dominação, mas sim o poder deve ser compreendido através de relações complexas entre indivíduos e grupos. Ainda, segundo do Ó (2003, p. 34), “[...] para o Foucault dos últimos anos o poder é crescentemente percebido como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos e grupos que entre si tecem jogos de conduta que decorrem segundo a regra invariante da governamentalidade”. A partir dessa nova forma de entender o poder, Foucault nos mostra que o sujeito não é apenas subjetivado pelas técnicas de dominação, mas que, a partir da noção de *governamentalidade*, é possível pensar em um sujeito que faz valer a liberdade. Segundo do Ó (2003, p. 35): “Nas sociedades governamentalizadas, o poder amplia-se porque, exatamente, se dirige a homens livres, que se percebem como indivíduos autônomos”. Em outras palavras, para Foucault, para a existência

do poder é necessário que haja liberdade, para o autor poder e liberdade são indissociáveis. Pela *governamentalidade*, Foucault nos mostra que é possível o sujeito olhar para si mesmo (*práticas de si*) como alguém capaz de se transformar e se modificar ocupando outra posição de sujeito.

O que fiz foi conhecer e cruzar as *técnicas de poder ou dominação* e as *técnicas de si*, o que me permitiu melhor compreender como os professores se curvam às práticas da EaD, tomando-as, em boa parte das vezes, como uma verdade capaz de trazer mudanças profundas nas formas de realização do ensino e da aprendizagem. Portanto, buscar pelas técnicas de poder que definem leis, práticas pedagógicas e de vigilância sobre os professores e sobre os alunos, mas principalmente neste capítulo, buscar pelas *técnicas de si* que definem os modos de operação do sujeito consigo mesmo em relação a sua experiência como professor de EaD, permitirá entender os mecanismos em operação sobre o indivíduo para que ele se torne um professor da EaD convencido da eficiência e adequação de tal modalidade de Educação para nosso tempo.

Para aprofundar o conceito de técnicas ou tecnologias de si, além das obras de Foucault, busquei autores que trabalham este conceito e me ajudaram a entendê-lo:

Para Gros (2008, p. 128) as *tecnologias de si* funcionam como um “ajuste da relação de si para consigo: história que leva em conta os exercícios pelos quais eu me constituo como sujeito, a história das técnicas de subjetivação, história do olhar a partir do qual eu me constituo para mim mesmo como sujeito”. Para Ortega (1999, p. 60), as *tecnologias de si* são o estudo “que permitem ao indivíduo estabelecer uma determinada relação consigo e esboçar diferentes pontos de resistência contra um poder subjetivante”. Essa resistência apontada pelo autor se refere a uma luta permanente, ou um tensionamento constante do sujeito consigo mesmo. Não se trata de uma resistência porque se opõe, porque se quer ir contra as relações de poder, mas uma resistência exercida no interior da relação consigo mesmo.

Foucault (2008b) vira as costas para o entendimento do poder como algo que se concentra, que é ruim ou repressivo, para pensar em relações complexas de poder. A partir deste novo entendimento em relação ao poder Foucault diz o seguinte:

O exercício do poder, essa prática afinal de contas bastante singular a que os homens não podem escapar, ou a que só escapam em certos momentos, instantes, processos singulares e atos individuais ou coletivos, que colocam ao jurista, ao historiador, toda uma série de problemas, como pode ser regulado e medido esse exercício do poder em quem governa? (FOUCAULT, 2008b, p. 422)

O objetivo principal de Foucault, ao propor esse deslocamento importante no domínio do poder/saber, foi o de desnaturalizar a questão da obediência, ou seja, ao sujeito já não cabia mais obedecer às práticas de governo, importa agora para Foucault estudar as práticas utilizadas pelos sujeitos para essa desnaturalização da obediência.

Para Foucault (2011, p. 155), as *técnicas de si* são:

[...] técnicas que permitem aos indivíduos realizarem, por eles mesmos, um certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, sobre seus próprios pensamentos, suas próprias condutas, e isso de maneira a transformarem a si mesmos, de modificarem a si mesmos e a atingirem um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante. Chamemos esse tipo de técnicas de técnicas ou tecnologias de si.

Grosso modo, pode-se dizer que as *técnicas de si* funcionam como uma ação reflexiva do sujeito consigo mesmo, transformando-o em algo diferente do que ele era.

Essas outras formas do sujeito olhar para si mesmo e de se transformar não se dão de forma tranquila, exigem do professor uma reflexão constante sobre si mesmo e, no caso dos professores, sobre o exercício da docência. Penso nesse processo de reflexão como uma tensão constante que leva o sujeito a produzir outros modos de subjetivação. Desta maneira é possível o professor transformar a si mesmo e os outros.

Nos excertos abaixo é possível perceber essas transformações de si, ao narrarem as suas experiências os professores relatam que aos poucos eles foram se convencendo e acreditando na EaD. As suas experiências de si foram se modificando e aos poucos foram assumindo as práticas da EaD.

“Mudou, sim, É mudou porque eu usava, eu usava muito trabalho de multimídia assim, muita, muita, eu fiz um dvd, o dvd era interativo, mas elas tinham que ir no polo assistir. Aí elas complementavam, assistiam a filmes, por exemplo. Aí elas assistiam, eu nunca fiz isso presencialmente, depois eu usei esse material nas aulas presenciais, mas eu nunca teria feito, isso é um ponto positivo, super positivo, nunca teria feito, ou não teria tido tempo, porque é um trabalho do cão”. (PROFESSORA E2, grifo nosso).

“Quando eu entrei pra trabalhar nesse curso, seja como professora seja como tutora, eu não acreditava muito na modalidade, eu tinha aquela visão mais clássica de que era repassar conteúdo, o aluno ficava muito sozinho, então entrei meio descrente assim, e isso foi mudando. Eu acho que nesse sentido foi mudando, hoje eu digo, eu trago muita coisa do que eu aprendi no a distância

no sentido da autonomia do aluno, no sentido da interatividade, da interação, que hoje eu fomento no presencial”. (PROFESSORA E3, grifo nosso).

“Eu já vinha, no caso, no ensino presencial, introduzindo aos poucos o uso desse tipo de ferramenta como apoio, no caso, [...], a ideia era que funcionasse como apoio, então em algumas áreas a gente tem uma aplicação um pouco mais direta”. (PROFESSOR E6, grifo nosso).

Na narrativa dos professores E2, E3 e E6, conforme excertos acima, é possível perceber essa ação reflexiva do ser consigo. Ao contarem sobre as suas práticas pedagógicas na EaD, os professores relatam que, ao experienciarem práticas pedagógicas que utilizam a tecnologia como mediadora do processo de ensino e de aprendizagem, eles perceberam a produtividade de utilizá-las também nas suas aulas presenciais. Trazer a experiência da EaD para o presencial parece ser uma estratégia bastante recorrente entre os professores da EaD. Talvez tal estratégia opere tanto no posicionamento da EaD como algo novo e que traz a inovação quanto no posicionamento da educação presencial como algo que precisa ser modificado. Também, opere no sujeito professor possibilitando que este se sinta professor, pois não é incomum posicionamentos deles afirmando não saberem bem o que são e que lugar ocupam na EaD. Trazer experiências, técnicas usadas na EaD para o presencial parece ser uma forma de manter e atualizar o presencial e vice-versa. Além disso, como destaca a professora E3 outras questões, além do uso da tecnologia foram consideradas importantes para a professora, como a autonomia do aluno e da interatividade, ou seja, pelo uso da tecnologia é possível desenvolver no aluno uma maior autonomia e outra forma de interação. Noto que, aos poucos, à medida que os professores começam a trabalhar na EaD, eles começam a rever e a repensar o seu trabalho docente e isso não se dá apenas pelo uso da tecnologia, mas sim através do convencimento de que o uso da tecnologia modifica e transforma o seu fazer docente. Percebo nessas narrativas a lógica do Estado operando na constituição desses sujeitos/professores. O uso da tecnologia está aos poucos sendo incorporado pelos professores nas suas aulas, tanto na modalidade a distância como na modalidade presencial. Ou seja, os programas e ações do Governo, assim como os discursos dos intelectuais da área da EaD estão sendo eficazes nesse sentido.

No entanto, é importante destacar que esse processo de convencimento dos professores não se deu de forma homogênea entre os professores entrevistados. Percebo que nem todos estão convencidos ou tomaram para si essa verdade. Penso que ainda seja necessário mais investimentos de governo para que tal prática da EaD se torne uma verdade. Principalmente para os professores que somente agora são interpelados pela tecnologia digital

na formação de seus alunos. Essa questão se justifica na narrativa da professora E2, ao mesmo tempo em que ela percebe a produtividade em usar a tecnologia também nas suas aulas presenciais, ela mostra resistência em relação a EaD.

”[...] é perfil de pensar alguém que tenha intimidade com a tecnologia, que goste de ficar atrás da tela, que goste de interagir dessa forma. Eu não gosto, eu gosto de contato com as pessoas, eu sou uma pessoa que optei pelas, pela área humana e eu gosto de falar com o meu aluno, eu gosto de conversar com ele, eu gosto de ver ele, eu gosto de enxergar e é complicado. Eu tinha uma barreira porque eu não sabia quem eles eram, porque eu não conseguia visualizar [...]” (PROFESSORA E2, grifo nosso).

“Aí eu via aquelas alunas apresentando, eu participava das bancas e eu não sabia do processo delas, eu não sabia de fato se eram elas, se foram elas que conduziram.” (PROFESSORA E2, grifo nosso).

“Porque eu acompanhava os fóruns e eu pensava: ninguém entendeu nada e por mais que eu escrevesse ... Eu não sei se faltava entonação de voz, se faltava elas verem a minha expressão, a minha ... não sei, mas eu não me fazia entender, e eu escrevia, escrevia, escrevia, escrevia e chegava um ponto que eu não sabia mais o que escrever. Porque elas continuavam não entendendo [...]”. (PROFESSORA E2, grifo nosso).

A professora E2 relata de forma contundente na sua narrativa essa forma de resistência. Ela se sente insegura e angustiada por interagir com os alunos a distância, em muitos momentos ela parece não acreditar que possa existir interação a distância. Essa questão também perpassa o seu dia a dia, pois a professora E2 não utiliza as redes sociais de relacionamento, *twitter*, *blogs*, mundos digitais virtuais, etc. A única forma de comunicação virtual que ela utiliza é o *e-mail*.

Penso que essa questão da EaD ainda está muito vinculada somente ao uso da tecnologia. Pela narrativa da professora E2 o professor, para atuar na EaD, além de ter uma capacitação tecnológica, precisa modificar o seu exercício da docência em vários aspectos. Contudo é importante pensar que toda essa modificação está imbricada com a tecnologia. Qualquer modificação, seja no planejamento, seja nas práticas pedagógicas, seja no dia a dia da disciplina e na avaliação dos alunos, todo esse processo é mediado pela tecnologia. Não há como pensar em mudanças na forma de ensinar na EaD sem pensar nas possibilidades que a tecnologia oferece. Por isso a capacitação para o uso do ambiente virtual e das ferramentas de interação é condição necessária para os professores exercerem a docência nessa modalidade de educação.

A professora E2 acredita que exista um perfil de professor para a EaD e esse perfil é entendido por ela como alguém que tenha intimidade com a tecnologia e que goste de interagir mediado pelas ferramentas tecnológicas. Essa é uma questão fundamental na EaD

porque, como anunciei anteriormente, todo o processo de ensino e de aprendizagem acontece de forma virtual e mediado pelas ferramentas de interação assíncronas e síncronas. Para o professor e também para os alunos, essa intimidade com a tecnologia é fundamental. Caso o professor não se sinta à vontade ou desconheça as possibilidades dos usos das ferramentas, todo o processo é prejudicado. Na Contemporaneidade, com o modelo de EaD que temos, penso que, para o professor que atua ou pretenda atuar nessa modalidade de Educação, a aprendizagem do uso da tecnologia não seja o único saber necessário, mas para mim se constitui como uma aprendizagem necessária e fundamental.

Entendo essa tensão da professora como uma forma de resistência. Mas não uma resistência externa, mas uma resistência que se dá dentro da relação. Não no sentido de ir contra as proposições de governo, “mas se apresenta como uma inquietude que se repõe permanentemente no sentido de se interrogar como não ser governado *desse modo* determinado, por tais princípios, visando tais objetivos, por meio de tais procedimentos”. (PAGNI, 2011, p. 26, grifo do autor)

Na narrativa da professora E2 percebo em muitos momentos essa inquietude. Ao mesmo tempo em que ela concorda com algumas práticas existentes na EaD, ela não concorda com outras. Mas isso não significa dizer que ela é contra a modalidade, mas sim que ela acredita que muitas práticas poderiam ser pensadas de outra forma.

Pode-se pensar nessas formas de resistência, segundo Pagni (2011), como uma estratégia de não se deixar governar (conduzir), ou de não se deixar governar de tal forma numa atitude moral e política. Ao mesmo tempo essas formas de resistência podem ser aliadas e adversárias das artes de governar, pois, segundo Foucault, essas formas de resistência acontecem a partir das formas de governo existentes. Para Foucault (1978, p. 13),

[...] se a governamentalização for realmente o movimento pelo qual se trata, na realidade mesma da prática social, de sujeitar os indivíduos pelos mecanismos de poder que invocam para si uma verdade, então, diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder pelos seus discursos de verdade; a crítica será a arte da não servidão voluntária, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo que poderia ser denominado, em uma palavra, política da verdade.

No entanto Foucault ressalta que essa crítica não se refere a uma forma de “anarquismo fundamental” ou uma resistência a toda forma de governamentalização, ao mesmo tempo ele não exclui essa ideia na sua totalidade. Foucault (1978, p. 25) fez um recuo

até a Idade Média para entender a emergência do que ele chamou dessa “atitude crítica” e a partir desse recuo histórico, buscou descobrir quais as *práticas de si* utilizadas naquela época e naquela cultura ou nas culturas que compunham o que, de forma simplificada, denominamos *os gregos*, pelos indivíduos. O seu objetivo, ao fazer isso, foi o de nos trazer novas possibilidades de pensar a constituição do sujeito. Nesse percurso Foucault chegou à questão da “vontade”, ou seja, “o que seria a vontade de não ser governando assim, desse modo etc”. (FOUCAULT, 1978, p. 25)

No excerto abaixo a professora E2 questiona a forma como a EaD está sendo implementada nas instituições de Ensino Superior. Parece-me pela sua narrativa que ela acredita que os professores não estão tendo a opção de escolher se querem ou não trabalhar nessa modalidade de Educação. Para ela o professor deveria ter essa opção, o que não está acontecendo e a EaD está sendo imposta pelas instituições e cabe aos professores se adequarem a esse novo contexto e construir estratégias para se adequarem.

”[...] e aí que eu falo o seguinte: é, eu acredito sim que a gente tem que ter opção, de gostar ou não gostar disso, isso passa pela questão do sentido, passa pela situação de que tu gosta de trabalhar com isso e tu vai fazer isso bem feito, passa pela situação de que não gosta, mas tu tem que fazer, então tu vai fazer da melhor forma que tu pode ou que tu não quer”. (PROFESSORA E2, grifo nosso).

“[...] mas então não dá pra massificar e dizer que é a salvação e que é pra todos, não é pra todos os professores, não é pra todos os alunos. É um nicho fundamental, é importante, mas tem que ser pensada, as práticas têm que ser repensadas, mas não é pra todos, não é assim indiscriminadamente, a terra lavrada e pronto, tudo é igual, não”. (PROFESSORA E2, grifo nosso).

“Vários exemplos que se têm sobre isso, então a tecnologia veio sim pra ficar, com certeza. Tem como retroceder nesse processo? Não. Mas a convivência, o respeito, a convivência, é como o respeito à diferença, é como tu pensar, às vezes eu fico pensando isso. É como tu pensar na inclusão né, na inclusão. Tu inclui todos homogeneamente, ou tu respeita a diferença? No meu ponto de vista, se respeita a diferença, pra poder de fato, é o respeito à diferença que leva a uma inclusão. Num processo de fato de inclusão, a inclusão digital e a adesão a esse processo, ela tá na mesma, no mesmo nível. É o respeito à diferença do sujeito que tem vontade, o desejo, ele pode saber, mas ele não deseja entrar naquela situação de corpo e alma, ele sabe, ele tem que saber digital, enfim. Mas ele pode optar numa situação específica de não ter, não ter a mediação, como o professor teria que ter o direito de optar”. (PROFESSORA E2, grifo nosso).

“A EaD, eu tenho uma posição: a EaD é fundamental, mas ela não é pra todos e ela não pode ser indiscriminadamente implantada, sem uma prévia, um prévio estudo na situação de fato concreta [...]”. (PROFESSORA E2, grifos nosso).

A professora E2 demonstra na sua narrativa que entende que a EaD seja uma modalidade de Educação importante e que veio, segundo ela, “para ficar”, o que ela questiona é a forma como a EaD está sendo implantada nas IES. Para ela parece não haver opção para

os professores. Não importa se eles gostam ou não, se têm vontade ou não de trabalhar na EaD. Em vários momentos da sua narrativa é possível perceber o quanto a professora tensiona a sua experiência em relação aos mecanismos de poder que, de uma forma sutil, vão aos poucos conduzindo e convencendo os professores do quanto a EaD é uma modalidade de Educação fundamental na Contemporaneidade e que todos os professores devem se adequar a essa modalidade.

Essas verdades são questionadas pela professora durante toda a sua narrativa. Ela questiona o modo como a EaD está sendo implantada nas instituições. Além disso, ela coloca sob suspeita muitas práticas, principalmente pedagógicas que ocorrem nas aulas a distância.

A professora E2 trabalhou como professora escritora em um curso de Pedagogia, 100% a distância sendo contratada para escrever um módulo de uma disciplina. O seu trabalho consistia além de escrever o módulo, acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e também era responsável por avaliá-los. No entanto, como ela precisou substituir o professor que inicialmente iria fazer esse trabalho, ela não participou da capacitação tecnológica para iniciar o curso. Penso que essa situação esteja interligada pela forma como ela conduziu o curso e também por todo esse sentimento de insegurança e angústia que ela demonstrou na sua narrativa. Nesse sentido, ela diz que teve certa condução, certo caminho, mas muito incipiente. Mas independente disso, ela destaca que se informou sobre a EaD.

Trago essas narrativas para iniciar a analítica das entrevistas-narrativas. Escolhi essas narrativas porque penso que as mesmas dão visibilidade à forma com que as práticas vão constituindo os professores de maneiras diferentes. Ao mesmo tempo em que alguns professores relatam que, ao trabalharem na EaD e conhecerem algumas tecnologias, começaram a utilizá-las nas suas aulas presenciais, outros professores são mais resistentes às mudanças e questionam outras práticas, para além do uso da tecnologia.

Por esta razão, entendo as *técnicas de si* como uma relação de tensão do si consigo mesmo, uma constante reflexão no sentido de se decifrar, se descobrir e procurar novas formas de subjetividade.

Larrosa (1994) no texto *Tecnologias*³¹ do Eu e a Educação, estuda e analisa algumas práticas pedagógicas e as entende como dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a experiência da pessoa consigo mesma. Para o autor: “Toda cultura deve transmitir um certo

³¹ Foucault (2011) entende as *Tecnologias* como a articulação entre certas técnicas e certos tipos de discurso sobre o sujeito.

repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório”. (LARROSA, 1994, p. 45). Para o autor a educação constrói e transmite a experiência que o indivíduo tem de si mesmo e dos outros como sujeitos e não apenas constrói e transmite uma experiência objetiva do mundo exterior. Para isso, o autor nos traz alguns exemplos dessa transmissão e aquisição da experiência de si pelos dispositivos pedagógicos. Para essa investigação vou me deter na questão da Autorreflexão dos Educadores.

A Autorreflexão dos Educadores, para o autor, se constitui como uma tecnologia capaz de modificar a forma de ser professor. Nas palavras de Larrosa (1994, p. 49): “Do que se trata aí é de definir, formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional”. Porém é importante que se destaque que essa reflexão não é somente da prática pedagógica em si, mas sim uma autorreflexão do professor consigo mesmo. Ao refletir sobre a sua prática, o professor faz um trabalho de reconstrução da sua identidade profissional. Para Larrosa (1994, p. 49) essa autorreflexão se produz nas práticas encontradas na formação inicial e permanente dos professores, “nas quais o que se pretende é que os participantes problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação a seu trabalho profissional”. Para que essa transformação aconteça no sujeito, Larrosa anuncia palavras-chave que são condições necessárias para essa autorreflexão, são elas: reflexão, auto regulação, autoanálise, autocrítica, tomada de consciência, autoformação, autonomia, etc.

Nas narrativas dos professores, ao mencionarem os cursos de capacitação que tiveram para atuar na EaD, é possível perceber a tecnologia da autorreflexão operando nesses professores.

As professoras E2 e E4 ao narrarem as possíveis diferenças ente a educação presencial e a EaD, dizem o seguinte:

“Nos cursos de formação né, nós comentávamos e a gente conversou muito sobre um perfil de profissional, vamos dizer assim, né, tanto para tutores como para professores. Perfil de profissional e também de aluno, né, a gente conversava muito sobre isso assim, na questão da rapidez das respostas, ou de estar sempre acessando, desse uso da tecnologia que tinha que ser permanente, né, um uso contínuo assim, tá sempre conectado e, enfim assim, eu vi ham, algumas claro, eu vejo algumas diferenças”. (PROFESSORA E4, grifo nosso).

“[...] o meu processo foi, hã, complicado, porque a Educação a Distância não basta tu acreditar ou tu querer, eu penso que também tem que ter perfil pra isso. E não é esse perfil que a gente pensa em dom, longe disso, é perfil de pensar

alguém que tenha intimidade com a tecnologia, que goste de ficar atrás da tela, que goste de interagir dessa forma”. (PROFESSORA E2, grifo nosso).

Os professores, ao se reunirem para discutir a modalidade a distância, nos cursos de capacitação, fazem um exercício de reflexão sobre as suas experiências como docentes nessa modalidade, ou seja, nesses momentos verdades são construídas baseadas nessas experiências. No caso dos excertos acima das professoras E4 e E2 pode-se perceber que ao discutir com outros professores a existência de um possível perfil de professor para trabalhar na modalidade a distância, os professores criam esse perfil de professor que precisa ser segundo os professores: *rápido nas respostas, precisa estar sempre acessando o ambiente virtual, precisa usar permanentemente e ter intimidade com a tecnologia, precisa gostar de ficar atrás da tela, etc.* Ou seja, há inicialmente uma reflexão do professor consigo mesmo ou um momento de autorreflexão, onde o professor cria categorias ou competências que ele acredita serem importantes a um professor dessa modalidade e, num segundo momento, essa autorreflexão é compartilhada por outros professores nos momentos de capacitação docente. Vejo esse momento de capacitação docente como uma forma aletúrgica em que os professores, ao se reunirem e exporem as suas práticas aos outros, podem pensar novas maneiras de trabalhar nessa modalidade de Educação e se transformarem.

Contudo é preciso lembrar que essas verdades construídas não são construídas por qualquer pessoa. São os professores que, ao experienciarem esse trabalho docente nessa modalidade de Educação, são capazes de pensar outras formas de vivenciarem essa experiência. Além disso, essa experiência precisa do outro, é uma atividade conjunta em que a presença do outro é fundamental. Ou seja, para dizer a verdade sobre si mesmo, o sujeito precisa do outro, ou em outras palavras, é uma prática a dois.

Mas esse outro é variável. Na cultura antiga esse outro poderia ser um filósofo de profissão, mas também qualquer um. Na cultura cristã poderia ser o diretor da consciência ou o confessor, na cultura moderna poderíamos pensar esse outro como o médico, o psicanalista, o psicólogo, o psiquiatra, etc. Mas, esse outro necessário para o dizer a verdade não pode ser qualquer pessoa, precisa ser alguém autorizado ou considerado apto a isso. Ou, em outras palavras, ser reconhecido como capaz do dizer a verdade, precisa ter legitimidade ou nas palavras de Foucault precisa certa qualificação.

Penso que esse momento de capacitação docente funciona como uma forma aletúrgica onde os professores têm a oportunidade de trazer à tona as suas práticas na EaD, ou melhor, o que os mesmos consideram como questões importantes a serem refletidas e problematizadas entre si. É o momento em que os professores podem se confessar e, além disso, fazer um

exame de consciência, pois torna-se o único momento de trocas de experiências e de novas aprendizagens de como fazer a docência nessa modalidade de Educação. Experiências essas compartilhadas por pessoas que estão envolvidas de uma forma ou de outra na EaD.

Dos seis professores entrevistados para essa pesquisa, quatro deles tiveram uma capacitação em serviço para iniciar o seu trabalho docente na EaD.

Mesmo que os professores digam que a capacitação em serviço não dê conta de todas as questões que envolvem o fazer docente na EaD e penso que isso seja absolutamente normal, porque não há como abarcar todas as especificidades de uma modalidade de Educação em cursos de pequena duração, porque muitas questões vão aparecendo no dia a dia docente e que não há como prever antecipadamente. Concordo com o professor E5 sobre o que ele pensa sobre essas capacitações em serviço.

“Sim, essa formação eu acredito que ela é importante como ponto de partida certo? Mas o processo de trabalho do professor na Educação a Distância, ele é um tanto diferenciado em relação ao presencial. (PROFESSOR E5, grifo nosso)

“[...] e eu tenho a sensação de que muitas dessas questões práticas, elas não conseguem ser colocadas quanto à situação nessas capacitações”. (PROFESSOR E5, grifo nosso).

“[...] todos percebem que nós temos várias eventualidades que não são previstas na capacitação, daí aí são necessárias serem encaminhadas de uma outra forma”. (PROFESSOR E5, grifo nosso).

Além dessa capacitação em serviço, principalmente voltada para o uso da tecnologia e que, de acordo com as narrativas, não dá conta de capacitar os professores para atuarem nessa modalidade de Educação, nenhum professor entrevistado mencionou algum outro momento de discussão e reflexão sobre o seu trabalho docente na EaD. Além da leitura de uma denúncia da falta de espaço de formação, também posso ler, nas entrelinhas das colocações dos professores, o desejo da manutenção dos momentos conjuntos de formação e de trocas de experiências. Tal desejo deixa explícito para mim a vontade do ritual que, além de mostrar como outros fazem, também mostra que é possível ser feito – é uma verdade possível.

O professor E6 além de trabalhar como docente na EaD também trabalha na formação de professores no Ensino Superior para essa modalidade de Educação. O professor E6 não teve nenhuma capacitação específica, no entanto ele ressalta na sua narrativa que a sua “capacitação” se deu aos poucos pela convivência com professoras que trabalham na EaD. No excerto abaixo é possível identificar estratégias que o professor utiliza com os alunos, no sentido de deixar os mesmos mais tranquilos em relação a EaD.

“Nós temos que descobrir cada um a sua maneira, o seu ser professor, a sua originalidade utilizando essas mediações. Isso vai passar pelo quê? Isso vai passar pela ..., uma foto que tu coloca a maneira que tu expressa, de tu dá uma risada no presencial, vamos dar uma risada ali, vamos dar um “hahahaha”, tu tem que fazer ali também. Porque é a maneira com que tu vais te colocando. Então essa facilidade eu acho que vem antes até. Claro que depois com as formações a gente começa a organizar melhor, a esquematizar melhor, porque daí a gente vai desenvolvendo os saberes pedagógicos, e vai se constituindo enquanto professor e aí a gente começa a se organizar melhor”. (PROFESSOR E6, grifo nosso).

“Então assim, no primeiro dia eu abri assim, eu coloquei todo mundo eu digo no divã, vamos sentar aqui, vamos conversar sobre a tecnologia, [...] porque a atividade também era em EaD, acho que tu fizestes também. Então, tinha coisas que eu dava risada né. Então, assim a maneira como eu lido com as tecnologias, ou às vezes, por exemplo, tá iniciando uma especialização e aí ela vai usar o Moodle, às vezes os professores me convidam pra fazer essa oficina assim inicial, porque, por causa dessa maneira que eu lido com isso tudo. Essa, eu desdramatizo. Então, eu tento passar assim de uma forma bem descontraída, não dramatizando pro pessoal perceber que não é um bicho de sete cabeças”. (PROFESSOR E6, grifo nosso).

O professor E6 acredita que a naturalidade com que ele trata a tecnologia seja um dos pontos positivos do seu fazer docente na EaD, tanto como professor como quanto formador de professores para essa modalidade de Educação. Ele acredita que essa naturalidade ou facilidade em trabalhar com a tecnologia e o seu interesse em conhecer mais sobre o assunto sejam os motivos principais que o levam a conduzir (tanto os alunos nas suas disciplinas, assim como os professores/alunos nos cursos de capacitação), de uma forma tranquila nas aulas. Isso porque, segundo o professor E6, muitos alunos se matriculam nas disciplinas da EaD já convencidos de que será uma disciplina difícil e, além disso, muitos alunos ainda não têm acesso à tecnologia. O que ele procura fazer é justamente “desdramatizar” ou dito de outra forma, convencer os alunos de que a EaD “não é um bicho de sete cabeças”. Para o professor E6 quanto mais natural ele agir ou se mantiver da mesma forma como ele se mantém nas aulas presenciais, mais os alunos serão conduzidos da melhor maneira possível nas aulas a distância.

A professora E2 também relata as suas estratégias de conduzir os alunos. Para a professora o fato de não estar fisicamente presente com os alunos é um problema, segundo ela a presença física do professor, o estímulo, a imagem, a voz do professor são condições necessárias para que ocorra a aprendizagem.

“Se eu vou dá aula mediado pelo computador eu não tô dando aula, eu tô fazendo outra coisa, eu tô mediando um processo de aprendizagem, mas eu não

tô dando, e dá aula também é uma coisa, mas enfim, trabalhar nesse processo. (PROFESSORA E2, grifo nosso).

Como a presença física não é possível nas aulas a distância, ela acredita que, utilizando a tecnologia com a sua imagem, ela consegue de certa forma fazer com que os alunos aprendam.

*“[...] eu fazia, fiz gravações **comigo falando em alguns momentos**, porque eu tinha clareza que elas não iam entender, **então eu mostrava o exemplo e falava, mostrava o exemplo e falava**”. (PROFESSORA E2, grifo nosso).*

*“[...] eu fazia o **power-point**, gravava, eu explicando o **power-point**. Então, quer dizer que **lá pelas tantas era eu mesma que estava ali**, em algumas, as questões mais complicadas de se entender, os conceitos fundamentais, **enfim, acabava que era eu, era a minha imagem que tava ali**”. (PROFESSORA E2, grifo nosso).*

*“**Eu acho que a voz do professor, o estímulo do professor é um diferencial, gostem ou não, quem trabalha e gosta da EaD, eu tenho essa convicção**”.*

*“[...] o que **eu posso fazer pra que essa criatura goste do que eu escrevi e se empenhe em aprender isso, esse é um desafio, que sinceramente não sei se consegui**”. (PROFESSORA E2, grifo nosso).*

Essa estratégia utilizada pela professora E2 é bastante interessante, como ela não se sentia “a professora” da turma, função essa que ela entendia ser da tutora, ela utilizava a sua imagem através dos recursos tecnológicos, para que os alunos a conhecessem. Essa questão angustiava muito a professora, pois, quando havia encontros presenciais no final de cada módulo, os alunos não a conheciam e tinham a tutora como referência. Ela relata que essa situação era bastante triste, porque a responsabilidade por avaliar os alunos, por aprová-los ou reprová-los era dela. E ela questiona essa questão de como ter essa responsabilidade sem conhecer o aluno fisicamente, sem nunca ter tido contato com o aluno e não saber nada da vida dele.

Essa questão do não estar fisicamente com o aluno aparece também na narrativa da professora E3:

*“A gente tinha um público de 30 e poucos, 20 e pouquinhos, 30 anos. Mas a gente tinha gente de 60 anos fazendo o curso. **Então assim, era uma expectativa de ter o professor presente e de como trabalhar essa ideia do professor que não está presente comigo fisicamente, mas está presente**. Então, muitas vezes a tecnologia era uma barreira pra criar essa proximidade. **Então isso a gente teve que ir construindo com elas também e isso entrava também, teve que entrar no planejamento**”. (PROFESSORA E3, grifo nosso).*

Analisando as narrativas das professoras E2 e E3 é possível perceber que as duas, de maneiras diferenciadas, tentaram resolver essa questão do não estar junto fisicamente na EaD.

A professora E2 começou a utilizar a tecnologia a seu favor, utilizando as próprias ferramentas de interação da plataforma virtual para estabelecer algum tipo de proximidade com as alunas. Já para a professora E3 a tecnologia foi uma barreira, no entanto essa barreira é justificada pela professora pela idade “avançada” das alunas e também porque muitas alunas não tinham computador e tampouco acesso à internet em casa. Penso que esse seja um dos grandes paradoxos da EaD, ao mesmo tempo que o Governo justifica a implantação da EaD para alcançar uma camada da população afastada geograficamente dos grandes centros, aparece nas narrativas das professoras que muitas das suas alunas não tinham computador e nem acesso à internet.

Penso que a questão da proximidade ou do não estar “face a face” seja um dos grandes desafios na relação professor/aluno na EaD. Nesse sentido penso que não somente os professores deveriam fazer uma capacitação para a EaD, mas também os alunos. Várias vezes aparecem nas narrativas dos professores as dificuldades que os alunos enfrentam com a tecnologia, isso inclusive é um dos motivos da grande evasão de alunos de cursos na EaD.

Ainda em relação à questão do não estar junto fisicamente na EaD, o professor E6 relata a sua angústia e diz o seguinte:

“Aí tu vê assim que aquilo vai começando a ser povoado pelos teus alunos, que no início dá uma instabilidade, ou que tu, o sentimento é de que tu não consegue pegar, porque eles não tão aqui entre quatro paredes, no território delimitado e que tem todo mundo ali te olhando, entende? Outra coisa é do 20%, onde a primeira ou a segunda aula, eu tenho todos [...] eu uso a oralidade, que é a nossa tradição, ainda, ou a especialização também [...] que daí eu vou lá e faço a primeira aula, depois volta e meia eu vou pra lá, eu vejo eles, é diferente. É muito diferente”. (PROFESSOR E6, grifo nosso).

Nesse sentido, o professor relata que teve algumas experiências em cursos de extensão e de especialização em que a primeira ou a segunda aula do curso, são ministradas presencialmente. Ele acha interessante, porque nessas aulas ele pode usar a oralidade, que, segundo ele ainda é uma das marcas do professor.

Voltando à questão da familiaridade com a tecnologia e a utilização da mesma fora do ambiente acadêmico em redes sociais de relacionamento, ou enfim em outros ambientes virtuais, essas questões aparecem nas narrativas de uma forma positiva. Percebo que, quanto mais o professor incorpora a tecnologia no seu dia a dia, mais facilidade ele terá nas suas aulas a distância. Os professores E4 e E5 corroboram com essa ideia e dizem o seguinte:

“Eu penso que sim, facilita muito. Já, ou quando a gente começa a usar as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem, a gente vai, consegue fazer

um link com outras ferramentas, com outras ferramentas de interação sociais, que forma aquele ambiente ali e funciona muito bem. A gente consegue trocar informações, textos, materiais. Então eu acho que o ambiente virtual, ele consegue agregar isso, quando existe essa, esse interesse por parte do professor, em disponibilizar isso, em fazer essa interação dos alunos também. A gente tenta fazer, eu acho que é bem proveitoso, é bem produtivo fazer essa relação, esse link. Quando ela acontece é ótimo, nem sempre ela acontece, da forma que a gente espera”. (PROFESSORA E4, grifo nosso).

“Eu acho que existem alguns aspectos que são importantes, eu acho que é necessário, em primeiro lugar uma consciência, de preferência, um domínio, uma facilidade do professor no uso de recursos digitais, porque, recursos de mediação digital. Porque é através desse mecanismo que o professor vai se relacionar com os alunos, mesmo que ele não seja o tutor, ele vai montar todo um arcabouço ali de materiais, toda uma metodologia, todo um sistema de avaliação que vai ser implementado através de mediação digital, acho que esse é um aspecto que é importante”. (PROFESSOR E5, grifo nosso).

Ainda em relação à familiaridade com a tecnologia, aparece na narrativa do professor E6 uma questão importante. Como ele trabalha na seleção de professores e tutores para a EaD, ele entende que o professor que já foi aluno na EaD, já teve uma formação nessa modalidade. Ou seja, para o professor E6, ser aluno da EaD funciona como uma formação paralela, ou continuada. Vejamos o excerto:

Por isso assim que também é bom a gente viver o lado de aluno, muitas vezes, porque isso ajuda muito, né, essa formação e tipo o que tu espera do professor de EaD, né. Quando eu faço seleção de professores, tutor, alguma coisa assim, se o sujeito teve uma vivência como aluno, eu tô muito tranquilo. (PROFESSOR E5, grifo nosso).

Outra questão importante que aparece nos excertos acima é a questão da interação com o aluno, ou seja, todo o tipo de interatividade acontece no ambiente virtual, se o professor não souber utilizar de forma adequada as ferramentas de interação síncronas e assíncronas, esse processo de comunicação com o aluno não acontece de forma produtiva. Essa questão é importante e também aparece em uma outra narrativa (Professora E2) que conta que não utiliza algumas ferramentas devido ao número elevado de alunos. Ela ressalta, por exemplo, a questão da ferramenta *chat*. Ela se questiona em como realizar um chat com 200 alunas? Essa é uma questão importante, pois, conforme o professor E5, é através das ferramentas de interação que o professor vai se relacionar com os alunos, vai disponibilizar os conteúdos da disciplina, vai avaliar o aluno, enfim todo o processo de ensino e de aprendizagem acontecem na plataforma virtual. Se o professor não conhecer as ferramentas e não gostar de trabalhar com a tecnologia, como ele irá aprender a resolver esse tipo de situação?

Além da capacitação para o uso da tecnologia e dos AVAs, os professores destacaram que o seu aprendizado para trabalhar na EaD aconteceu e acontece no dia a dia e que além disso, buscaram por conta própria mais informações sobre a EaD. Outra questão importante a destacar é a naturalização do uso da tecnologia. Na fala dos professores é possível perceber que o uso da mesma já está incorporado no seu fazer docente. Mesmo para os professores que têm uma maior resistência em trabalhar na EaD, essa questão aparece nas suas narrativas. Ou seja, para eles aprender a usar a tecnologia é condição necessária para o professor da Contemporaneidade, independente da modalidade de Educação. Percebo pelas narrativas que a maioria dos professores já estão convencidos da eficácia do uso da tecnologia e tomaram para si as práticas do Estado. Nos excertos abaixo é possível visualizar estas questões:

“Na verdade [...], eu aprendi sozinha, na verdade, aprendi na prática mesmo”.
*“[...] e o uso das tecnologias, que eu acho que, **que todos os professores de hoje eles têm, têm que se adequar às tecnologias, tem que conhecer elas. Não adianta, as tecnologias estão aí e a gente tem que aprender**”.* (PROFESSORA E1, grifo nosso).

“De uma forma [...], alguém me disse como fazer, mais ou menos assim, me jogaram no mar e depois explicaram: assim, tem tubarão, tem ...” (Grifos meus)
*“Mas, **na verdade eu tive uma certa condução, um certo caminho. Mas muito incipiente [...]**”.* (PROFESSORA E2, grifo nosso).
*“Mas eu quando comecei a fazer, foi meio que, mas, não posso dizer ah, eu não sabia, **eu me informei, eu fui ..**”.* (PROFESSORA E2, grifo nosso).

*“Isso a própria experiência de trabalho no curso foi nos sinalizando algumas coisas. Então foi uma experiência anterior no sentido de ter uma notícia do estado da arte, mas foi muito uma formação paralela com as coisas acontecendo. Então ao mesmo tempo que os docentes eram formadores, eles também eram formados por essa modalidade, nesse sentido. O próprio exercício de ser docente nessa modalidade fazia com que se tivesse que pensar essa modalidade, rever coisas, rever planejamento, rever propostas de atividades. Então isso foi um movimento interessante do curso. A gente costuma dizer que tanto as professoras alunas, que eram o nosso público alvo, como os tutores, como professores, como coordenação, **todo mundo teve que aprender a fazer esse curso fazendo**”.* (PROFESSORA E3, grifo nosso).

“[...] eu tive que aprender a ser professora e tutora nessa modalidade, ao mesmo tempo em que eu me formava e estudava, enfim, fazia outras atividades relacionadas à docência”. (PROFESSORA E4, grifo nosso).
“Eu vejo que a Educação a Distância ela não vai terminar hoje e nem amanhã. Ela veio pra ficar, ela é uma política assim que veio com uma força muito grande. A gente tem que pensar então como fazer ela funcionar da melhor forma possível, acho que é esse o nosso desafio hoje”. (PROFESSORA E4, grifo nosso).

“[...] e, além desse processo eu busquei por conta própria também, uma série de informações da EaD em outros níveis também de ensino”. (PROFESSOR E5, grifo nosso).

“[...] então eu tava junto com elas e fui aprendendo assim, não tive uma capacitação específica. Não diretamente, mas claro que participando do grupo, e a gente tá ajudando à capacitação a gente também tá aprendendo. (O professor E6 ao mencionar “elas”, ele está se referindo às professoras que já trabalhavam na EaD”. (PROFESSOR E6, grifos nosso).

“Então assim, se tem um ambiente novo e tenho dificuldade, mas eu vou atrás, eu vou mexer em algum lugar tá e eu vou aprender. Então isso já vem de antes, não tem uma formação específica”. (PROFESSOR E6, grifo nosso).

“[...] quando eu trabalho em EaD eu me sinto muito a vontade e isso é uma forma assim que eu tenho comigo que é de que utilizando essa mediação, essas mediações, essa linguagem eu tenho que me colocar da forma ou da forma do E6 se colocar. Eu tenho que descobrir como que o E6 vai ser professor nesta modalidade usando esta mediação, que no presencial eu tenho uma”. (PROFESSOR E6, grifo nosso).

Essas narrativas nos sinalizam uma questão que julgo importante e fundamental para levarmos em consideração, quando o assunto é formação de professores e a sua constituição como docente nessa modalidade de Educação, a questão do “aprender fazendo”. Todos os professores entrevistados, de uma forma ou de outra, ao narrarem as suas experiências na EaD, destacam que aprenderam a ser professores na EaD atuando na EaD, no dia a dia, no ambiente virtual.

Essa questão me faz pensar em um contexto maior de formação docente. Menezes (2011, p. 140) ao pesquisar o perfil do professor na Contemporaneidade diz o seguinte: “O desenvolvimento da capacidade empreendedora e da capacidade de acompanhar a evolução da sociedade, desenvolvendo habilidades e competências de forma autônoma [...], são condições necessárias para a vida contemporânea”. Isso significa dizer que, independente da sua atuação profissional, o professor contemporâneo é um novo sujeito, alguém capaz de se autoconduzir, tendo como princípio básico e necessário o investimento permanente tanto em si como nos outros. Quando os professores sinalizam nas suas narrativas a questão do “aprender fazendo” e de que buscam por conta própria outras maneiras de conhecer a EaD, eles estão nos mostrando que essa lógica da autocondução, do investimento permanente em si, da cultura de si apontadas por Foucault se materializa no seu dia a dia docente. Por este motivo o deslocamento do eixo poder/saber para o eixo do ser consigo só acontece com sujeitos livres, sujeitos capazes de gestar a sua vida.

Como anunciei no capítulo dois da dissertação, entrevistei professores que atuam em cursos 20% a distância e também professores que atuam em cursos 100% a distância. Volto a esta questão, pois essa diferença aparece nas narrativas dos professores. Enquanto que nos cursos 20% a distância todo o trabalho de planejamento, edição, acompanhamento e avaliação da disciplina são feitos pelo professor que irá ministrar a disciplina, nos cursos 100% a distância essas funções são divididas por vários profissionais. Além disso, a própria função do ser professor sofre transformações, surge então o professor autor/escritor, o professor tutor, o professor formador, o professor gestor, o professor virtual, etc.

Parece-me que a função do professor, assim como a própria EaD, estão sendo ressignificadas. Se no Ensino a Distância estava claro a função do professor como aquele que transmite o conhecimento e o foco estava no ensino, na EaD, o foco está na aprendizagem e de acordo com Carvalho (2007, p. 4),

No atual momento, vivemos um hiato característico de um período de transição. Implementamos cursos na modalidade a distância com forte agregado tecnológico, mas não temos ainda professores dos conteúdos específicos das disciplinas em número suficiente com desenvoltura no uso das TICs. Os professores assumem funções diferenciadas, além de trabalhar com uma equipe multidisciplinar.

Para Carvalho (2007),³² os papéis que eram exercidos por um professor, agora são subdivididos. Na EaD temos: o professor autor é aquele professor que elabora o material a ser utilizado pelos alunos; o professor tutor é aquele professor que interage com o aluno na plataforma virtual, tira as suas dúvidas e também atende o aluno no polo; o professor formador é aquele que acompanha e operacionaliza a disciplina, algumas vezes é esse professor que elabora o material usado pelos alunos; o professor gestor é aquele professor que tem como função transpor todo o material desenvolvido, pelo professor autor, para a linguagem da EaD; o professor virtual é aquele professor responsável pelas teleconferências. Além disso, o professor da EaD trabalha com uma equipe multidisciplinar de profissionais, como revisores, especialistas de EaD, *webdesigners*, entre outros. O lugar do saber é dividido entre outros profissionais, assim como as funções do professor são subdivididas.

³² Observamos que as definições dos diferentes papéis do professor na Educação a Distância podem variar de acordo com a Instituição que desenvolve o projeto. Para analisar a interação dos diferentes papéis do professor nos cursos de graduação a distância, vamos utilizar as categorias propostas pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, que são adotadas pela maioria das universidades públicas que trabalham com a EaD. (CARVALHO, 2007, p. 5)

Ao analisar as entrevistas-narrativas, percebi que as funções do professor/autor e do professor/tutor são as que geram maior tensionamento entre os professores. Parece-me que para eles as suas funções não estão claras e os papéis se misturam.

Para Saraiva (2010, p. 162): “[...] o professor da EaD é aquele que planeja as atividades e determina os conteúdos. O tutor teria o papel de acompanhar um grupo, esclarecendo dúvidas, orientando os processos de aprendizagem e animando as discussões”. No entanto parece-me que essas funções não estão muito claras para alguns dos professores entrevistados. A professora E1 iniciou na EaD primeiramente como tutora e como tutora ela recebia o plano de tutoria pronto, ou seja, ela não participava do processo de construção da disciplina, essa função cabia ao professor/escritor ou autor. Nesse caso a função da tutora era estudar o plano de tutoria e organizá-lo de maneira que o mesmo fosse desenvolvido no tempo previsto. Vejamos a narrativa da professora E1 em que ela relata que era responsável pelo gerenciamento, no caso, o gerenciamento do tempo. Cabia ao professor/tutor adequar o conteúdo criado pelo professor/autor ao tempo estipulado do curso.

“É, na tutoria a gente recebia pronto, nós recebíamos todo um plano de tutoria prontinho, então a gente, no caso como tutora, só estudava o plano, organizava de maneira que o tempo fosse decorrer da melhor forma possível. E na verdade, a gente sempre acabava incrementando, porque a gente sabia que ia faltar tempo, que ia sobrar tempo dentro do plano que o professor da universidade mandava”. (PROFESSORA E1, grifo nosso).

Penso que há uma linha muito tênue principalmente entre as funções do professor/autor e do professor/tutor. Detive-me nessas duas funções porque essa relação apareceu em algumas narrativas. Parece-me difícil definir onde termina o trabalho do professor/autor e começa o trabalho do professor/tutor. Em muitas situações essas funções se misturam o que gera uma situação tensa entre os professores.

No caso das professoras E1 e E2 essa questão aparece nas suas narrativas. As duas trabalharam em cursos 100% a distância em que o formato dos cursos eram bastante parecidos. No caso da professora E2, ela foi a responsável pela escrita de 70% do conteúdo do curso. Além disso, junto com a tutora, ela fazia toda a mediação da aprendizagem, interagia com os alunos nas ferramentas síncronas e assíncronas e fazia as avaliações. Já a professora E1 trabalhou como tutora em um curso em que ela era a responsável pela mediação da aprendizagem e interação com os alunos. Não me parece claro, qual desses professores é o responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem. Se o professor/autor é responsável pelo planejamento das atividades e da escolha do conteúdo e o professor/tutor é responsável

por orientar os processos de aprendizagem e esclarecer as dúvidas, quem realmente é responsável pelo conhecimento, quem ensina? E nesse sentido, essa questão também não está clara para alguns professores. Em referência ao excerto abaixo a professora E1 trabalhava na função de tutora nesse curso, no entanto, para ela a sua função era a de professora. Vejamos o excerto:

“Eu era a professora da turma. Até hoje, elas me ligam: oi profe., oi profe., estou com saudades profe., [...]”. (PROFESSORA E1, grifo nosso).

“É outro termo assim, porque essa professora fazia o conteúdo, mas quem, o dia a dia com os alunos é o tutor”. (PROFESSORA E1, grifo nosso).

Nesta questão, a professora E2 corrobora com a ideia da professora E1. Mesmo que ela tenha escrito o conteúdo, escolhido o material a ser trabalhado pelos alunos, interagido com os alunos, fazendo as avaliações, mesmo assim, ela não se sentia a professora da turma. Além disso, ela relata que se sentia desconfortável com o trabalho de algumas tutoras que privilegiam alguns conteúdos em detrimento de outros. O que me parece uma situação preocupante, pois se não há uma afinidade entre o professor/autor e o professor/tutor como fica todo o processo de ensino e de aprendizagem? Vejamos o excerto:

“Mas no caso das tutoras, muitas davam ênfase pros conteúdos que elas gostavam também. Que é natural, e aqueles conteúdos que elas não gostavam, elas também não tavam muito aí. Então elas também não estimulavam, não faziam e então tu tava meio que à mercê dessa figura que é fundamental e que tem, tem toda uma discussão em torno do seu papel, mas ela é a professora. Eles tinham elas como referência, assim na hora de fazer a homenagem, eles não queriam, nas formaturas, e com toda a razão, eles não queriam homenagear as professoras que eles nunca viram, não queriam uma fotografia, eles queriam homenagear as tutoras dos polos que eles gostavam”. (PROFESSORA E2, grifo nosso).

“É uma mudança de papel. Não é o professor, ele continua, porque ele sabe aquele conteúdo, mas o papel dele, como exercício de docência, ele vai exercer a formação docente dele de uma outra forma, que não é essa numa sala de aula”. (PROFESSORA E2, grifo nosso).

A partir dessas narrativas é possível perceber um esmaecimento das funções do professor na EaD. Em muitos momentos, percebo uma angústia nas narrativas dos professores justamente por essa sensação de não saberem mais qual a sua função, em muitos momentos eles não se identificam mais como professores, mas sim como mediadores do processo de ensino e de aprendizagem.

Procurei, ao longo deste capítulo, buscar pelas *práticas de si* que subjetivam os professores a incorporarem para si a EaD. Para isso destaquei alguns excertos das narrativas

que entendo como práticas que os professores utilizam para se adequarem a essa modalidade de Educação. Ao analisar esse conjunto de práticas que fui sinalizando, ao longo deste capítulo, pude chegar a algumas conclusões: a) o uso da tecnologia já está naturalizado para os professores entrevistados como condição necessária para o professor da Contemporaneidade. Mesmo que alguns professores demonstrem nas suas narrativas algumas formas de resistência, não com a EaD, mas com algumas práticas que são exercidas no seu interior, está claro para eles de que a EaD é uma modalidade de Educação importante. b) novas formas de subjetividades estão sendo criadas *nas* e pelas *práticas* da EaD. c) os professores, para trabalharem na EaD, estão sendo capacitados em serviço, principalmente para a aprendizagem do uso da tecnologia e a aprendizagem do exercício da docência na EaD, acontece no dia a dia, ou no fazer docente. d) parece-me haver um esmaecimento da função do professor na EaD, quando ele divide as suas funções com outros profissionais, tanto da área da Educação, como da área tecnológica.

Esses foram os principais achados que pude encontrar nas entrevistas-narrativas. Além disso, refleti e problematizei sobre algumas inquietações dos professores que apareceram nas narrativas e que julguei importantes, pois estão imbricadas na constituição desse sujeito/professor da EaD.

6 UMA EXPERIÊNCIA QUE CONTINUA

Eu jamais penso exatamente o mesmo pela razão de que meus livros são, para mim, experiências. Uma experiência é algo do qual a própria pessoa sai transformada. Se eu devesse escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de haver começado a escrever, não teria jamais coragem de empreendê-lo. (FOUCAULT, 1994b, p. 41)

Baseada nas leituras que fiz, durante esses dois anos do curso de Mestrado, percebo que não seja possível colocar um ponto final neste estudo. Ao revisitar cada capítulo entendo que muitas coisas ainda precisam ser ditas, refletidas e problematizadas ou poderiam ter sido pensadas e analisadas de outra forma. Isso não significa dizer que este estudo não teve o rigor acadêmico exigido, pelo contrário, o exercício de pensar o próprio pensamento e exercitar a hiper crítica me acompanharam durante toda essa trajetória. Ao escolher a inspiração foucaultiana como pano de fundo para esta investigação, percebo hoje o desafio que me coloquei ao iniciar esta investigação. Trata-se de um referencial que me deixou o tempo todo sob tensão, sob suspeita e sob vigilância extrema de mim mesma. Isso porque as ideias de Michel Foucault me distanciaram de todo pensamento moderno que me constituiu e continua me constituindo.

Feitas essas primeiras considerações, volto à citação supracitada e entendo esta dissertação de Mestrado como uma experiência. Experiência essa que me transformou e me tornou diferente do que eu era no início. Para mim, esta pesquisa, ou esta experiência se constituiu como um processo de idas e vindas. Ao mesmo tempo em que ela me permitiu alçar voos e isso aconteceu várias vezes, muitas questões foram surgindo durante esse processo e todas pareciam importantes de serem pesquisadas e acrescentadas ao estudo, ao mesmo tempo foi preciso retornar e focar. Muitas vezes, o voo parece curto, mas é preciso um equilíbrio entre a vontade de saber e o que é possível fazer durante esse período de dois anos. Período esse, que, no início, parece tão longo, mas que, ao iniciar o diálogo com os autores e mergulhar nos materiais, o tempo se esvai com muita rapidez, e é preciso finalizar a escrita, mesmo sob protesto.

Estudar sobre o professor e conhecer um pouco mais sobre a docência sempre foi um tema que me mobilizou e me fez querer saber mais sobre o assunto. Quando me vi envolvida por algumas experiências na EaD não foi diferente. O exercício da docência nessa modalidade de Educação me despertou vários questionamentos e inquietações. Tentei nesta pesquisa materializar as minhas inquietações em forma de perguntas, as quais retomo neste momento:

- *Afinal, o que é necessário para ser professor na EaD?*
- *A aprendizagem do uso da tecnologia é suficiente?*
- *Além do uso da tecnologia quais outros saberes são necessários?*
- *Existe uma formação específica para atuar na EaD?*

Busquei, ao longo da escrita, refletir sobre essas questões e problematizá-las, não com o intuito de respondê-las de forma pontual, ou de descobrir como é mesmo ser professor da EaD, mas no sentido de pensar sobre estas questões e através delas entender *Como se constitui o professor do Ensino Superior que atua ou atuou na EaD*, envolvido pelas práticas discursivas que o rodeia. Ao entender o sujeito como um efeito do discurso, busquei, pelas práticas discursivas que mobilizam esses professores a buscarem novas formas de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com a própria experiência da docência. Questionava-me por que algumas verdades construídas pelos discursos são aceitas pelos professores e outras não? Quais as aleturgias ou rituais em que os professores estão envolvidos e que os constituem de uma forma e não de outra?

Penso que saio ou finalizo esta pesquisa com mais perguntas do que quando iniciei este processo de investigação. Outras perguntas, outras inquietações, outras formas de ver o meu objeto de pesquisa, enfim, outras possibilidades... Mesmo porque o meu objetivo, desde o início, não foi achar uma única resposta, ou “a resposta” para as minhas inquietações, mas sim o que pretendi foi algo parecido com o que o pensamento foucaultiano nos possibilita. Ou seja, pretendi, ao longo da pesquisa, fazer uma história do presente, para que eu possa contribuir para compreendê-lo e talvez, a partir disso, encontrar alguns deslocamentos nas práticas que nos capturam e eventualmente modificá-las.

No caso desta pesquisa, foi fundamental buscar na história as práticas discursivas que criaram as condições de possibilidade para se pensar a EaD da Contemporaneidade. Como demonstrei, ao longo do capítulo três, as práticas da EaD foram se reconfigurando e ressignificando até chegarmos à EaD que temos hoje. Por isso é importante mostrar essas modificações que dão outros sentidos às práticas, para não correremos o risco de utilizar os significados para tais práticas fora do seu tempo. Além disso, foi através dessa busca que pude compreender um deslocamento importante que aconteceu do ensino a distância para a EaD. No primeiro, o foco estava centrado no professor, como o único detentor do conhecimento e no segundo o foco passa para a aprendizagem em que professor e alunos são eternos aprendizes e o professor desloca grande parte da atenção dada ao conhecimento em si e passa a considerar um conjunto de outras competências comportamentais como aprendizagem. Além disso, vários artefatos tecnológicos foram incorporados à EaD até chegarmos à EaD que

temos hoje. Antes da internet a tecnologia era vista como um instrumento de suporte metodológico, hoje ela passa a ser considerada um agente de mudanças de uma nova cultura, a cibercultura. Com a utilização da internet na EaD pode-se afirmar também que a lógica se desloca, de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle. Agora não é mais necessário enclausurar o corpo dos alunos em uma sala de aula para discipliná-los, agora o objetivo é capturar a alma dos indivíduos, a partir de formas de controle e regulação muito mais sutis e potentes. Todas essas mudanças são fundamentais que entendamos, porque elas estão imbricadas nas formas de ser professor e de se constituir como tal.

Por isso a importância de se buscar pelas práticas, porque é por elas que podemos perceber as formas em que os discursos são operados e, além disso, podemos perceber os regimes de verdades que são instituídos pelas práticas, visibilizados pelas recorrências enunciativas.

No capítulo três, ao trazer algumas práticas discursivas anunciadas por alguns intelectuais da área da EaD, procuro tensionar algumas verdades que circulam sobre a temática. Entendo que, ao anunciar nas suas pesquisas de que na Contemporaneidade não possa haver outra forma de se fazer Educação sem o uso das NTICs (leia-se internet) e de que pela EaD é possível uma inovação pedagógica na área da Educação, esses regimes de verdades constituem esses professores, convencendo-os da sua eficácia.

Da mesma forma compreendo que algumas ações do Governo Federal cujo objetivo é equipar as escolas com computadores, acesso à internet e também capacitar os professores para atuarem com a tecnologia funcionam como uma estratégia política de governo da população. São tecnologias de governo que, colocadas em ação, conduzem a conduta desses professores. Além disso, ao investir na escola como *locus* para todas essas ações, o objetivo do Governo é o de alcançar um número maior de pessoas a entrarem na lógica da “Sociedade da Informação”. Aos poucos o Governo vai renovando as suas formas de governamentalização, fazendo com que um número maior de pessoas sejam capturadas pela lógica governamental. Ao dar visibilidade, no capítulo quatro às maneiras pelas quais o poder se organizou, a partir de um poder pastoral à razão de Estado, mostro quais as práticas discursivas que possibilitaram a emergência da noção moderna de Estado e as condições de possibilidade para o desbloqueio das artes de governar no século XIII, a partir principalmente do conceito de população.

Estou ciente também de que outros discursos atravessam e constituem os professores da EaD, no entanto, é necessário levar em conta o tempo que se tem para a pesquisa e, no intuito de aprofundar um pouco mais algumas questões, são necessárias escolhas e que no

momento solicitado me pareceram as mais adequadas. Por isso a escolha desses dois discursos externos ao sujeito como formas de governmentamento do professor. O discurso dos intelectuais da área da EaD e o discurso do Governo Federal, através das políticas públicas (programas e ações).

Entendo também que a constituição do ser professor na EaD não acontece apenas pelos discursos externos aos sujeitos. As *práticas de si* que são mobilizadas pelos professores no seu dia a dia também o constituem, assim como a aleturgia ou ritual de formação para o uso da tecnologia dos quais os professores participam. Por isso articulei nesta pesquisa as práticas de governmentamento externo, ou o governo exercido de fora do sujeito e as práticas de governmentamento interno, ou o governo exercido pelo próprio sujeito.

Escolhi como metodologia de pesquisa as entrevistas-narrativas com professores de diferentes IES que atuam ou já atuaram na EaD. Penso nas entrevistas-narrativas para além de um instrumento de coleta de dados, mas principalmente como constituidora dos sujeitos que narram as suas experiências. Ao narrarem as suas experiências, os professores fazem uma autorreflexão das suas práticas e um trabalho de olhar para si mesmo e repensar o seu fazer docente, ou seja, entendo as narrativas dos professores como uma técnica de si, momento em que os professores são convidados a se confessarem e, além disso, fazerem um exame de consciência das suas práticas e de si mesmos. Essa reflexão também acontece nos cursos de capacitação docente em que os professores são convidados a falarem de si e de suas experiências.

Ao analisar as entrevistas-narrativas entendidas como uma técnica de si, busquei pelas recorrências enunciativas nas falas dos professores e encontrei várias práticas que me conduziram a uma autorreflexão dos professores. Todos os professores, ao narrarem as suas práticas, demonstram a ação de refletir sobre si e sobre suas ações. É possível verificar, nas suas falas, as suas experiências se modificando. Essas mudanças ocorreram tanto na sua constituição enquanto sujeitos/professores da EaD, quando narram que, no início, eles não acreditavam na EaD, mas, aos poucos, conforme iam trabalhando, eles foram se convencendo e acreditando na modalidade. Como também nas suas práticas pedagógicas em que ao utilizarem a tecnologia nas aulas a distância, perceberam a sua produtividade também nas suas aulas presenciais.

No capítulo cinco, ao trazer alguns excertos das narrativas dos professores procuro mostrar as diversas *práticas de si* que os professores utilizam para se adequarem a EaD. Da mesma forma destaco nos excertos algumas formas de resistências que os professores utilizam

no sentido de não aceitarem certas práticas que estão acontecendo nessa modalidade de Educação.

Para finalizar a minha conclusão, trago algumas inquietações apontadas pelos professores nas narrativas, mesmo que não as possa entender como *técnicas de si*, penso que as mesmas constituem de uma forma ou de outra esses professores.

O uso da tecnologia, para alguns professores, ainda é um desafio e essa questão é preocupante, porque, como problematizei no capítulo quatro, todo o processo de ensino e de aprendizagem acontece pelo uso da tecnologia. Essa barreira, ou essa forma de lidar com a tecnologia faz com que muitos professores desconheçam todo o potencial das ferramentas de interação síncronas e assíncronas, deixando de utilizá-las de forma adequada. Além disso, o número elevado de alunos faz com que alguns professores deixem de utilizar algumas ferramentas de interação, como o *chat* e o fórum pela dificuldade de interagir com uma quantidade grande de alunos. Nesse caso, os professores ficam restritos a algumas ferramentas.

Além disso, alguns professores questionam os AVAs utilizados pelas instituições. Para esses professores, a estrutura dos mesmos não permite ao professor criar mudanças significativas na forma de ensinar e de conduzir os alunos. Há pouca flexibilidade nesse sentido, ou seja, independente do conteúdo a ser trabalhado ou da disciplina a ser ministrada, o ambiente virtual é o mesmo, e os professores precisam adequar o conteúdo a um modelo pré-determinado. O que nem sempre funciona de forma adequada, a maioria dos professores tem dificuldade em estabelecer o tempo adequado para cada atividade, tanto que os professores relatam isso nas narrativas. A questão do tempo é um grande problema. Alguns colocam muitas atividades nas plataformas virtuais, outros colocam poucas atividades, justamente pela dúvida, ou inexperiência em dimensionar esse tempo, que na educação presencial é marcado pelo relógio.

Aqui percebo a lógica disciplinar da Modernidade ainda muito forte nas narrativas, ou seja, me parece que o professor não se sente professor por não ter esse controle do tempo que os alunos irão utilizar para as atividades, assim como a questão da presença física dos alunos é uma questão tensa para os professores. Dessa forma, para alguns professores não há como capturá-los e mantê-los sob vigilância. Aqui é possível perceber a força que a Modernidade disciplinar imprimiu nos sujeitos.

Outra questão que apareceu ainda em relação a essa questão dos AVAs é referente aos cursos semi-presenciais em que 20% das disciplinas são ministradas a distância. Essas disciplinas são ministradas por professores que já ministravam essa disciplina na modalidade

presencial. No momento em que esse professor pensa essa mesma disciplina na modalidade a distância, ele faz apenas uma “transposição” da mesma para o ambiente virtual. Ou seja, o professor utiliza a mesma metodologia e o mesmo material utilizados no presencial para o contexto da EaD, onde a mediação digital e a interação com os alunos é muito diferente. Ao proceder dessa maneira às especificidades dessa modalidade, segundo o professor entrevistado, não são consideradas.

Parece-me que ainda não está claro para os professores e principalmente para as IEs de que existe um processo para se pensar a EaD e que existe um processo para se pensar a educação presencial. São modalidades diferentes, com especificidades diferentes. Ao mesmo tempo em que aparece nas narrativas que os professores estão cientes de que existem diferenças, por exemplo, na forma de fazer o planejamento, na forma de interagir com os alunos, na metodologia a ser utilizada, na maneira de avaliar os alunos, etc, muitas instituições utilizam AVAs que não permitem ao professor modificar o seu fazer pedagógico, ou seja, a condução dos alunos continua sendo feita da mesma forma que na educação presencial. Não percebi nas narrativas dos professores nenhuma ruptura importante que pudesse indicar uma mudança, mudança esta entendida como inovação pedagógica, no processo de ensino e de aprendizagem.

No início da pesquisa me questionava o que seria necessário para ser professor na EaD. Essa questão é bastante complexa e penso que não tenha uma resposta para ela. Percebi que os cursos a distância são bastante variados e possuem formatos diferentes. Além disso, entrevistei professores que trabalham em cursos 100% a distância e outros que trabalham em cursos 20% a distância (conforme problematizei no capítulo quatro). Essa diferença aparece nas narrativas dos professores, ou seja, os professores são constituídos professores na EaD de acordo com o curso em que estão trabalhando. São questões importantes e que definem diferentes formas de se constituir professor na EaD. Ao mesmo tempo em que nos cursos 20% a distância o professor é responsável por toda elaboração, edição, planejamento e avaliação da disciplina, nos cursos 100% a distância, os professores dividem as suas funções com outros profissionais, tanto da área da Educação, quanto da área da tecnologia. Ou seja, não há um manual que ensine a ser professor na EaD, o que existem são práticas que orientam e ensinam os professores para atuarem na modalidade de educação, de acordo com o formato dos cursos em que os professores estão inseridos. O que existe, como pude observar pelas narrativas são capacitações em serviço que de alguma forma conduzem esses professores a trabalharem nessa modalidade de Educação.

Cada instituição capacita os seus professores de formas distintas. Encontrei capacitações realizadas em três dias, em seis meses e também durante todo o curso. Entendo esse momento de capacitação como uma *aleurgia* ou um ritual, em que verdades são legitimadas e formas de condução são estabelecidas tanto para a instituição que contrata os professores, como para os próprios professores.

Contudo, essas capacitações em serviço, de acordo com as narrativas não são suficientes, embora sejam necessárias e, como operam como ritos de passagem, de muitas formas tranquilizam aquele que irá atuar como docente na modalidade EaD. Saber que a técnica e as formas de operação das ferramentas estão dominadas permite que o professor se sinta mais seguro, embora não seja condição suficiente para que ele se sinta professor. Ainda nesse sentido, os professores relatam que o seu aprendizado para trabalhar na EaD aconteceu no próprio exercício da docência e que buscaram por conta própria mais informações sobre a EaD.

Mesmo que outros saberes sejam necessários para o professor que atua na EaD, e essa é uma questão importante a ser abordada, ou seja, além da aprendizagem do uso da tecnologia me questionava, no início da dissertação, quais outros saberes são necessários? Neste final da escrita, mudo a minha pergunta. Será que novos saberes são necessários, ou novas formas de pensar o processo de ensino e aprendizagem são necessárias? Digo isso, baseada nos professores entrevistados que não tiveram uma formação específica para ser professor da EaD, apenas uma capacitação em serviço. Tanto que nas narrativas dos professores não aparece a necessidade de terem uma formação específica para ser professor na EaD. Eles já são professores, já aprenderam a ser professores nos cursos que fizeram.

No entanto, alguns professores relatam que concordam que o professor que trabalha na EaD tem um perfil diferenciado, mas esse novo perfil ainda está muito atrelado ao uso da tecnologia, como se conhecer a tecnologia e gostar de interagir a distância fossem condições suficientes para que a aprendizagem aconteça.

Outra questão importante e que tenciona os professores o tempo todo são as várias funções que os professores estão exercendo nos cursos 100% a distância. Como por exemplo: o professor autor/escritor, o professor tutor, o professor gestor, o professor virtual, etc. Nas narrativas aparece o tensionamento principalmente em relação às funções do professor/autor e do professor/tutor. Entendo que não esteja bastante claro para esses professores e também para os alunos, quem é o professor responsável pela ação de ensinar. Nesse cenário, parece-me que a profissão docente parece esmaecer, ou seja, entendo que a principal função do professor seja a de ensinar e, no momento, essa função está em crise. Nas narrativas aparece a

professora/tutora afirmando ser ela a professora da turma, ao mesmo tempo em que em outro curso a professora/autora não se sente a professora da turma, porque alega que a professora/tutora é quem interage mais vezes com os alunos. É uma questão importante e fico me perguntando de que forma essa situação atravessa a constituição do professor?

Essas reflexões e problematizações que eu trouxe até o momento, baseada nas entrevistas-narrativas, são uma pequena parte das inquietações desses professores. No entanto, entendi que, ao narrar essas experiências, os professores nos dizem coisas, nos sinalizam questões importantes que os constituem enquanto professores, questões que só eles por estarem envolvidos na EaD podem nos dizer e nos mobilizar a pensar sobre as mesmas. Escutar os professores e saber o que eles dizem sobre a EaD é fundamental, quando se procura pelas verdades que os constituem. Além disso, é preciso descrever e analisar o presente para que possamos pensar nos modos como os professores estão agindo e nas intervenções possíveis por meio disso.

É recorrente nas narrativas dos professores a centralidade no eu, por exemplo: se eu tiver vontade; eu consigo fazer; eu vou atrás, etc. Segundo Menezes (2011), essa lógica da autocondução que leva os professores a buscarem por conta própria desenvolver habilidades e competências de forma autônoma, desenvolver a capacidade de acompanhar a evolução da sociedade, desenvolver uma capacidade empreendedora, são condições necessárias para os professores da Contemporaneidade, não só os professores da EaD. Essa lógica conduz os professores a um permanente investimento em si, como forma de se manter no jogo.

Espero que as discussões feitas ao longo desta pesquisa tenham servido de desencadeador para novas problematizações sobre o tema e que possam ajudar de alguma forma a entender algumas práticas que constituem o sujeito/professor da EaD na Contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio Paulino. A prática dos multiplicadores dos NTEs e a formação dos professores: o fazer pedagógico e suas representações. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, MG. **Textos de trabalhos e pôsteres...** Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t1618.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2011.
- ALMEIDA, Maria Cristina Alves de. **As tecnologias da informação e comunicação, os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional dos professores.** 2006. 360 f. Tese (Doutorado) -- Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2006.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED. **Censo ead.br:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED. São Paulo, [2011?]. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/institucional.asp?Institucional_ID=1>. Acesso em: 30 maio 2011.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM CIBERCULTURA - ABCiber. São Paulo, [2011?]. Disponível em: <<http://www.cencib.org/simposioabciber/abciber.htm>>. Acesso em: 30 maio 2011.
- AZEVEDO, Wilson. Por que a aprendizagem colaborativa online? In: MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD.** São Paulo, 2007. p. 18-19. Entrevistadores: Carmem Maia e João Mattar.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens.** São Paulo: Loyola, 2002.
- BARRETO, Raquel Goulart. Multimídias, organização do trabalho docente e políticas de formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Textos dos trabalhos encomendados, sessões especiais, etc...** Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/se1.PDF>>. Acesso em: 14 abr. 2011.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n.78, p. 117-142, abr. 2002. Dossiê: Pierre Bourdieu. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev78.html>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 3.100, de 30 de junho de 1999a.** Regulamenta a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3100.htm>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. **Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996a.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1917.htm>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec6303.htm>>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999b.** Dispõem sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b [LDB].** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI. Brasília, DF, [2011a?]. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/>>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001.** Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/pdi/p2253.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/89>>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-letramento.** Brasília, DF, [2011b?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-licenciatura**. Brasília, DF, [2011c?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708&id=12349&option=com_content&view=article>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação)**. Brasília, DF, [2011d?]. Disponível em: <<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação a Distância**. Brasília, DF, [2011e?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância – SEED. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)**. Brasília, DF, [2011f?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=823>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância - SEED. **Programas e ações**. Brasília, DF, [2011g?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para Cursos a Distância**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/ead/content/.../BRASIL-REFERENCIAIS.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2011.

BUJES, Maria Isabel. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPOS, Regina Pereira. Subjetividade e trabalho docente: como ficam os professores na era das transformações. **Revista Vertentes**, São João Del-Rei, v. 29, p. 117-131, maio 2007. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/regina_campos.pdf>. Acesso em: 20 maio 2011.

CANDIOTTO, César. A privação da liberdade como doença. **IHU on-line**: revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ano 11, n. 364, p. 5-10, jun. 2011. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3910&secao=364>. Acesso em: 25 set. 2012. Entrevistadora: Márcia Junges.

CAPACITAÇÃO em serviço. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v. 2, p. 354.

CARDOSO, Tiago. **A arte de governar na filosofia de Michel Foucault: o biopoder, o inimigo e o racismo**. 2008. 211 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) -- Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2008.

CARVALHO, Ana Beatriz. **Os múltiplos papéis do professor em Educação a Distância: uma abordagem centrada na aprendizagem**. 2007. Trabalho apresentado ao 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN, Maceió, 2007. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAZscAF/papeis-professor-na-ead>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

CARVALHO, Marcelo Sávio Revoredo Menezes; CUKIERMANN, Henrique Luiz. **Os primórdios da Internet no Brasil**. 2004. Trabalho apresentado ao Seminário Integrado de Software e Hardware – SEMISH, Salvador, 2004. Disponível em: <<http://www.nethistory.info/Resources/Os%20primordios%20da%20Internet%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

CAVALCANTI, Mario Lima. **Os possíveis prós e contras na utilização do e-mail e dos comunicadores instantâneos como ferramentas para se fazer entrevistas**. [S.l.], 2005. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/cavalcanti-mario-utilizacao-mail.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Brasília, DF, [2011?]. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 30 maio 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

COSTA, Karla da Silva; FARIA, Geniana Guimarães. EAD – sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da Educação presencial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 14., 2008, Santos. **Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: ABED, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927AM.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2011.

CUKIERMAN, Henrique. **Computadores como construções sociotécnicas**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.hcte.ufrj.br/downloads/COMPUTADORES%20COMO%20CONSTRU%20C3%87%20C3%95ES%20SOCIO%20C3%89NICAS%20programa%20completo.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2011. Ementa da Disciplina ministrada na UFRJ no curso de pós-graduação, na linha de pesquisa Ensino, História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. 182 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Tradução José Marcos Macedo. São Paulo: Folha de São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/jgTfmQVI/Gilles_Deleuze_-_O_ato_de_Cria.html>. Acesso em: 11 jul. 2012.

DUARTE, Rosária. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/32340766/entrevistas-qualitativas>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

DUHART, Olga Grau. Narrativas e experiência. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 195-207.

EMPRESA TRANSNACIONAL. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [2012?]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Empresa_transnacional>. Acesso em: 26 Out. 2012.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, Dagmar Estermann Meyer ; PARAÍSO, Marluce Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. cap. 6, p. 133-152.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2011.

FONSECA, Márcio Alves da. Para pensar o público e o privado. In: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, Michel. “Entretien avec Michel Foucault”. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, 1994b. v. 4, p. 41. Entretien avec D. Tromadori.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos: Arqueologia das Ciências e Histórias dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. v. 2.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos: Curso ministrado no Collège de France, 1979-1980: excertos**. Organização de Nildo Avelino, 2ª versão revista e ampliada. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso ministrado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **O Governo de Si e dos Outros**. Curso ministrado no Collège de France (1982-1983). Edição estabelecida por Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Curso ministrado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **As técnicas de si**. [S.I.]. 1994a. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/tecnicas.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2011. Blog: Espaço Michel Foucault.

FOUCAULT, Michel. **O que é crítica?** (Crítica e Aufklärung). [S.I.]. 1978. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/>>. Acesso em: 30 set. 2012. Blog: Espaço Michel Foucault.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE. **Programa Um computador por aluno (PROUCA)**. Brasília, DF, [2011?]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/programa-um-computador-por-aluno-prouca>>. Acesso em: 30 maio 2011.

GALLO, Sílvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 115-130.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GERMANO, I. M. P. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em Psicologia Social. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., 2009, Maceió. [Porto Alegre]: ABRAPSO, 2009. <Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/147.%20aplica%C7%D5es%20e%20implica%C7%D5es%20do%20m%C9todo%20biogr%C1fico%20de%20fritz%20sch%Dctze%20em%20psicologia%20social.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2012.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. Tradução de Maria Luiza Belloni. São Paulo: Loyola, 2004.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo. (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-138.

GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM INCLUSÃO – GEPI. **Quem somos?** São Leopoldo, RS. [2012?]. Disponível em: <<http://gepisinos.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>>. Acesso em: 30 maio 2011. Blog: GEPI – Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martín. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2010.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 185-193.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. cap. 3, p. 35-86.

LEME, José Luís Câmara. A crise da governamentalidade e o poder ubuesco. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 181-198.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população**. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARASCHIN, Cleci; TANIKADO, Grace; TSCHIEDEL, Rosemarie Gartner. Educação a Distância: transformando circunstâncias em potências. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. (Org.). **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010. p. 73-93.

MATOS, Cleusa Maria Alves de. Conhecimento x Informação: uma discussão necessária. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 31, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/031/31cmatos.htm>>. Acesso em: 05 nov. 2012.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação: Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-22.

MOODLE. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Nov. 2010. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/MOODLE>>. Acesso em: 30 maio 2011.

MORAIS, Caroline de; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Entrevista narrativa: um gênero da pesquisa sociolinguística. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET = INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON GENRE STUDIES, 5., 2009, Caxias do Sul. **O ensino em foco**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/entrevista%20narrativa_um_genero_da_pesquisa_sociolinguistica.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2012.

MORAN, José. **Dissertação Mestrado** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <deise.unisinos@uol.com.br> em 24 out. 2012.

NÚCLEO DE INFORMÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO-UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM)**. [2011?]. Campinas, 1983. Disponível em:

<http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao_detalhes.php?id=98>. Acesso em: 30 maio 2011.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX- meados do século XX) Lisboa: Educa, 2003.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL – ONID. Brasília, DF, [2011?] Disponível em: <<http://www.onid.org.br/portal/>>. Acesso em: 30 maio 2011.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em FOUCAULT**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. **Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB): discursos que governam**. 2010. 192 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

PAGNI, Pedro Angelo. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, L. A. F. SABATINE, T. T. MAGALHÃES, B. R. (Org.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PAULO, Thaís Sarmanho; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Formação de professores: subjetividade e práticas docentes**. In: VII Colóquio Internacional do LEPSI IP/FEUSP, 2009, São Paulo. Formação de Profissionais e a criança-sujeito. São Paulo: Scielo Proceedings, v. 01, 2008.

PRETTO, Nelson de Luca. Formação de professores exige rede. **Revista Brasileira de Educação** n° 20, Rio de Janeiro maio/agosto, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 jun. 2011.

PRONINFE. Imperatriz, 07 dez. 2011. Disponível em: <<http://pensarparalibertar.blogspot.com.br/2011/12/proninfe.html>>. Acesso em: 30 out. 2012. Blog: Pensar para libertar.

SANTOS, Caroline. Professoras da Escola Estadual Poeta João Freire repudiam pacotes. SINTESE.org.br, Sergipe, 25 out. 2011. Disponível em: http://www.sintese.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4140:professoras-da-escola-estadual-poeta-joao-freire-repudiam-se-liga-acelera-e-alfa-e-beto&catid=1:red-estadual&Itemid=2. Acesso em: 26 out. 2012.

SANTOS, Edméa. Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Org.). **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak. Ed., 2010.

SARAIVA, Karla. **Educação a distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

SCHLEMMER, Eliane. A aprendizagem com o uso das Tecnologias Digitais: Viver e Conviver na Virtualidade. **UNirevista**, v. 1, n.2. São Leopoldo, abril 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Schlemmer.pdf>. Acesso em: 29 abril 2011.

SCHLEMMER, Eliane. **AVA: Um ambiente de Convivência Interacionista Sistêmico para Comunidades Virtuais na Cultura da Aprendizagem**. 2002. 348 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas**. Ver. Bras. Educ. n° 24 Rio de Janeiro set./dez. 2003. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300007>>. Acesso em: 27 jun. 2011.

SILVA, Marco. Educação presencial e *online*: sugestões de interatividade na cibercultura. In: TRIVINHO, Eugênio; CAZELOTO, Edilson (Org.). **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber – Itaú Cultural – CAPES, dez. 2009.

SILVA, Marco.; PESCE, Lucila.; ZUIN, Antônio. **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. (Orgs.). Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2010.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo**. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Entrevista na Pesquisa em Educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

SOBRINHO, Carlos Alberto. **Formação Docente em Tecnologias Saberes e Práticas de um Núcleo de Tecnologia Educacional do Rio de Janeiro**. 2004. 261 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-RIO. Rio de Janeiro, 2004.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/18878.html>>. Acesso em: 30 maio 2011.

TEATINI, João Carlos. **MEC promete triplicar matrículas em EAD e alcançar 600 mil alunos até 2014**. [24 abril 2012]. Entrevistadora: Simone Harnik. Disponível em: < <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/04/24/mec-promete-triplicar-matriculas-em-ead-ate-2014-e-alcancar-600-mil-alunos.htm>>. Acesso em: 28 agosto 2012. Entrevista concedida a UOL Educação.

THE OPEN UNIVERSITY. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [2012?]. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/The_Open_University>. Acesso em: 05 nov. 2012.

TRIVINHO, Eugênio; CAZELOTO, Edilson (Org.) **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. E-book. São Paulo: ABCiber - Instituto Itaú Cultural – CAPES, 2009. Disponível em: < <http://abciber.org/publicacoes/livro1/?ai=1>>. Acesso em: 27 jun. 2011.

TRIVINHO, Eugênio; REIS, Angela Pintor dos e equipe do CENCIB/PUC-SP (Org.). **A cibercultura em transformação: poder, liberdade e sociabilidade em tempos de compartilhamento, nomadismo e mutação de direitos**. E-book. São Paulo: ABCiber - Instituto Itaú Cultural – CAPES, 2010. Disponível em:

<<http://abciber.org/publicacoes/livro2/?ai=2> ou <http://pt.scribd.com/doc/101698223/A-Cibercultura-Em-Transformacao>>. Acesso em: 27 jun. 2011.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB. **Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Brasília, DF, [2011?]. Disponível em:

<http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1> Acesso em: 30 maio 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. A cola. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Tempos de escola: memórias**. Vol. II. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011a.

VEIGA-NETO, Alfredo. A facilidade de se fazer algo difícil ou, se quisermos, A dificuldade de se fazer algo fácil. In: FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos: curso no collège de France, 1979-1980: excertos**. Organização de Nildo Avelino, 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011c. p. 9-16.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo ... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Lisboa, 2008a. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**. p. 141-150. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=19&p=141>>. Acesso em: 24 maio 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades**. In: Colóquio Foucault, 1999, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>>. Acesso em: 01 jan. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. p. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Mesa-redonda 2 – Formação de docentes e cultura contemporânea: entre o moderno e o pós-moderno? 23 Agosto 2011b**. Com Jorge Ramos do Ó, Maura Corcini Lopes e Alfredo José da Veiga-Neto. No VII Congresso Internacional de Educação – Profissão Docente: há futuro para esse ofício? Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/16829341>> Acesso em: 29 Set. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... .In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. P. 23-38.

ZUIN, Antônio A.S. O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação. **Revista Educação & Sociedade**, v. 31, nº 112, p. 961-980, jul./set. 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/16.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2011.