



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**DESVELANDO CONEXÕES ENTRE DOCÊNCIA
NA EaD E A DROMOAPTIDÃO CIBERCULTURAL: O
CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**

ELAINE DOS REIS SOEIRA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**DESVELANDO CONEXÕES ENTRE DOCÊNCIA
NA EaD E A DROMOAPTIDÃO CIBERCULTURAL: O
CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**

ELAINE DOS REIS SOEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Nou Schneider

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2020**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



ELAINE DOS REIS SOEIRA

Desvelando conexões entre docência na EaD e a dromoaptidão cibercultural: o caso do Instituto Federal de Alagoas.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 18.02.2020

Prof. Dr. Henrique Nou Schneider (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Simone de Lucena Ferreira
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares
Universidade Tiradentes/UNIT

Prof. Dr. Carloney Alves de Oliveira
Universidade Federal de Alagoas/UFAL

Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S681d Soeira, Elaine dos Reis
Desvelando conexões entre docência na EaD e a
dromoadaptidão cibercultural : o caso do Instituto Federal de
Alagoas / Elaine dos Reis Soeira ; orientador Henrique Nou
Schneider. – São Cristóvão, SE, 2020.
209 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2020.

1. Educação. 2. Ensino à distância. 3. Ensino superior -
Alagoas. 4. Computadores e civilização. 5. Inovações
educacionais. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Alagoas. II. Schneider, Henrique Nou, orient. III.
Título.

CDU 378.018.43(813.5)

AGRADECIMENTOS

O caminho até aqui foi longo e, por vezes, com um peso que acreditei não ser capaz de suportar. E se estou concluindo esta etapa, tenho muito a agradecer a cada um que contribuiu para este fim.

À minha família – meus pais, meus irmãos, minhas cunhadas e minhas sobrinhas – pela paciência, pelo acolhimento e pelo apoio incondicional, em todos os momentos da minha trajetória acadêmica, sempre me incentivando e cuidando para que eu pudesse me dedicar integralmente à conquista de mais um sonho, mesmo quando isso custou aumentar a distância e diminuir o tempo para estarmos juntos.

Aos amigos, espalhados por esse Brasil, que mesmo de longe, sempre tinham palavras de incentivo e de conforto.

Às amigas Rosemeire Amaral e Tailla Menezes pela companhia, pelas conversas, pela alegria, pelas confidências e pelo acolhimento durante a nossa moradia em Sergipe.

À amiga-irmã, Sheilla Conceição, pelas aprendizagens, pelo companheirismo e pela cumplicidade durante essa jornada.

Ao meu amigo José Expedito Júnior pela paciência, pelo acolhimento e pelas horas de conversa sobre nossas angústias acadêmicas. Incrivelmente, você torna tudo mais leve.

Ao Instituto Federal de Alagoas por ter viabilizado o meu afastamento para cursar o doutorado e ter autorizado a realização da pesquisa na instituição.

À CAPES/FAPITEC pela viabilização dos recursos financeiros necessários ao período de mobilidade na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), por meio do Programa de Mobilidade/PROMOB.

Aos profissionais e aos estudantes que participaram da pesquisa, contribuindo de forma singular para a consecução dos objetivos.

Aos colegas e amigos da turma de doutorado pelo apoio e pelos momentos divertidos que compartilhamos.

Aos colegas do GEPIED/UFS pela presença amiga e incentivadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, especialmente aos professores Edmilson Menezes, Bernard Charlot, Veleida Anahi da Silva, Maria Inêz Oliveira Araújo, Luiz Eduardo Oliveira e Maria Neide Sobral, e, do programa de Pós-Graduação em Sociologia, professora Fernanda Petrarca, por terem contribuído diretamente com a minha formação.

À professora Eliane Schlemmer, da UNISINOS, pela significativa contribuição à minha formação durante o período de mobilidade.

Aos colegas do GPe-dU/UNISINOS, pelo acolhimento e pela troca de experiências.

Aos professores, membros da banca, Simone de Lucena Ferreira e Paulo Roberto Boa Sorte Silva, da Universidade Federal de Sergipe; Carloney Alves de Oliveira, da Universidade Federal de Alagoas; Eucidio Pimenta Arruda, da Universidade Federal de Minas Gerais; Ronaldo Nunes Linhares, da Universidade Tiradentes, pelas contribuições e sugestões para a melhoria desta tese.

Ao professor Henrique Nou Schneider, meu orientador, pelos diálogos e pelas orientações ao longo da construção da tese.

Disseram-vos que a vida é escuridão; e no vosso cansaço, repetis o que os cansados vos disseram.

E eu vos digo que a vida é realmente escuridão, exceto quando há um impulso.

E todo impulso é cego, exceto quando há saber.

E todo saber é vão, exceto quando há trabalho.

E todo trabalho é vazio, exceto quando há amor.

E quando trabalhais com amor, vós vos unis a vós próprios e uns aos outros, e a Deus.

E que é trabalhar com amor?

É tecer o tecido com fios desfiados de vosso próprio coração, como se vosso bem-amado tivesse que usar esse tecido.

É construir uma casa com afeição, como se vosso bem-amado tivesse que habitar essa casa.

É semear as sementes com ternura e recolher a colheita com alegria, como se vosso bem-amado fosse comer-lhe os frutos.

É pôr em todas as coisas que fazeis um sopro de vossa alma.

[...]

O trabalho é o amor feito visível.

E se não podeis trabalhar com amor, mas somente com desgosto, melhor seria que abandonásseis vosso trabalho e vos sentásseis à porta do templo a solicitar esmolas daqueles que trabalham com alegria.

Pois se cozerdes o pão com indiferença, cozeréis um pão amargo, que satisfaz somente à metade da fome do homem.

E se espremerdes a uva de má vontade, vossa má vontade se destilará no vinho como veneno.

E ainda que canteis como os anjos, se não tiverdes amor ao canto, tapais o ouvido do homem às vozes do dia e às vozes da noite.

Gibran Khalil Gibran

RESUMO

Esta tese desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), área de concentração Educação, Comunicação e Diversidade, linha de Educação e Comunicação, teve por objeto de estudo a relação entre identidade profissional na EaD e o nível de dromoaptidão cibercultural dos estudantes. Os objetivos delineados para pesquisa foram: investigar a relação da identidade profissional com o nível de dromoaptidão cibercultural, nas práticas pedagógicas de ensino na EaD no IFAL, a partir das representações de estudantes, tutores e professores dos cursos de licenciatura, como objetivo geral; identificar o perfil dos estudantes, dos tutores e dos professores de cursos de graduação ofertados na EaD, em relação à dromoaptidão cibercultural e às habilidades ciberculturais; reconhecer elementos estruturais que embasam as representações sociais dos profissionais e dos estudantes sobre a docência na EaD; analisar como se constitui a relação entre a docência na EaD e o nível de dromoaptidão cibercultural dos estudantes, como objetivos específicos. Tratou-se de um estudo de caso, realizado no Instituto Federal de Alagoas, especificamente nos cursos de licenciatura em Letras/Português e Ciências Biológicas, ofertados a distância, sendo participantes da pesquisa estudantes, tutores e professores vinculados a estes cursos. Participaram da pesquisa 37 (trinta e sete) estudantes, vinculados aos polos Cajueiro, Arapiraca, Maragogi, Palmeira dos Índios, Maceió, São José da Laje e Penedo. Considerando o grupo de profissionais, houve 19 (dezenove) participantes, sendo 14 (quatorze) atuando como tutores e 6 (seis) atuando como professores formadores. A pesquisa foi de caráter qualitativo, exploratório-descritiva, com inspiração fenomenológica e estruturada a partir do referencial teórico-metodológico da abordagem societal das Representações Sociais. A coleta dos dados ocorreu por meio de um questionário online e a análise dos dados foi realizada com o apoio dos softwares IRAMUTEQ e SPSS. Teoricamente a pesquisa amparou-se nos seguintes conceitos: docência; docência na EaD; identidade profissional; aprendizagem na EaD; dromocracia e dromoaptidão cibercultural. A investigação possibilitou traçar um perfil cibercultural dos profissionais e dos estudantes participantes da pesquisa, identificando o nível de dromoaptidão em que eles se encontram. Além disso, foi possível refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem na EaD na instituição, discutir a docência e a identidade profissional a partir das representações dos profissionais e relacionar a identidade profissional e a dromoaptidão cibercultural. A questão de investigação “como se constitui a relação entre a identidade profissional docente na EaD em função do nível de dromoaptidão cibercultural dos estudantes”, foi respondida a partir da análise das representações dos estudantes e dos professores sobre o perfil cibercultural, o processo ensino-aprendizagem e sobre docência, ficando explícito que o nível de desenvolvimento da dromoaptidão cibercultural dos estudantes implica na redefinição identidade dos profissionais que atuam na EaD, especialmente no caso dos tutores, pois as especificidades e demandas de aprendizagem dos estudantes requer intervenções mais aprofundadas, com a proposição de situações de aprendizagem, ultrapassando os limites do mero assessoramento aos professores.

Palavras-chave: Docência. Dromoaptidão cibercultural. Dromocracia cibercultural. Educação a distância. Identidade profissional.

ABSTRACT

This thesis developed in the scope of the Postgraduate Program in Education (PPGED), of the Federal University of Sergipe (UFS), concentration area Education, Communication and Diversity, Education and Communication line, had as object of study the relationship between identity professional in distance learning and the level of cybercultural dromaptitude of students. The objectives outlined for research were: to investigate the relationship between professional identity and the level of cybercultural dromaptitude, in the pedagogical teaching practices in distance education at IFAL, from the representations of students, tutors and teachers of undergraduate courses, as a general objective; identify the profile of students, tutors and professors of undergraduate courses offered in distance education, in relation to cybercultural dromaptitude and cybercultural skills; recognize structural elements that support the social representations of professionals and students about teaching in distance education; to analyze how the relationship between teaching in DE is constituted and the level of cybercultural dromaptitude of students, as specific objectives. This was a case study, carried out at the Federal Institute of Alagoas, specifically in undergraduate courses in Letters/Portuguese and Biological Sciences, offered at a distance, with students, tutors and professors linked to these courses participating in the research. 37 (thirty-seven) students participated in the research, linked to the Cajueiro, Arapiraca, Maragogi, Palmeira dos Índios, Maceió, São José da Laje and Penedo hubs. Considering the group of professionals, there were 19 (nineteen) participants, 14 (fourteen) acting as tutors and 6 (six) acting as training teachers. The research was qualitative, exploratory-descriptive, with phenomenological inspiration and structured from the theoretical-methodological framework of the societal approach of Social Representations. Data collection took place through an online questionnaire and data analysis was performed with the support of the software IRAMUTEQ and SPSS. Theoretically, the research was based on the following concepts: teaching; teaching in distance education; professional identity; learning in distance education; dromocracy and cybercultural dromaptitude. The investigation made it possible to draw a cybercultural profile of the professionals and students participating in the research, identifying the level of dromaptitude in which they find themselves. In addition, it was possible to reflect on the teaching-learning process in distance education at the institution, discuss teaching and professional identity based on the professionals' representations and relate professional identity and cybercultural dromaptitude. The research question “how is the relationship between the professional teaching identity in distance education based on the level of cybercultural dromaptitude of students” was answered from the analysis of the representations of students and teachers about the cybercultural profile, the teaching- learning and teaching, making it clear that the level of development of cybercultural dromaptitude of students implies redefining the identity of professionals working in distance education, especially in the case of tutors, as the specificities and demands of students' learning require more in-depth interventions, with the proposition of learning situations, going beyond the limits of mere advice to teachers.

Keywords: Teaching. Cybercultural dromaptitude. Cybercultural dromocracy. Distance education. Professional identity.

ABSTRAIT

Cette thèse développée dans le cadre du programme de troisième cycle en éducation (PPGED), de l'Université fédérale de Sergipe (UFS), domaine de concentration Éducation, communication et diversité, ligne éducation et communication, avait pour objet d'étude la relation entre l'identité professionnelle en l'apprentissage à distance et le niveau de dromoaptitude cyberculturelle des étudiants. Les objectifs esquissés pour la recherche étaient: d'étudier la relation entre l'identité professionnelle et le niveau de dromoaptitude cyberculturelle, dans les pratiques pédagogiques de l'enseignement à distance à l'IFAL, à partir des représentations des étudiants, tuteurs et enseignants des cours de premier cycle, comme objectif général; identifier le profil des étudiants, tuteurs et professeurs des cours de premier cycle offerts en enseignement à distance, en relation avec la dromoaptitude cyberculturelle et les compétences cyberculturelles; reconnaître les éléments structurels qui soutiennent les représentations sociales des professionnels et des étudiants sur l'enseignement à distance; analyser comment la relation entre l'enseignement à distance et le niveau de dromoaptitude cyberculturelle des étudiants est constituée, en tant qu'objectifs spécifiques. Il s'agissait d'une étude de cas, réalisée à l'Institut fédéral d'Alagoas, en particulier dans des cours de premier cycle en Lettres/Portugais et Sciences Biologiques, offerts à distance, avec des étudiants, des tuteurs et des professeurs liés à ces cours participant à la recherche. 37 (trente-sept) étudiants ont participé à la recherche, liés aux hubs Cajueiro, Arapiraca, Maragogi, Palmeira dos Índios, Maceió, São José da Laje et Penedo. Compte tenu du groupe de professionnels, il y avait 19 (dix-neuf) participants, 14 (quatorze) agissant en tant que tuteurs et 6 (six) en tant que formateurs. La recherche était qualitative, exploratoire-descriptive, d'inspiration phénoménologique et structurée à partir du cadre théorico-méthodologique de l'approche sociétale des représentations sociales. La collecte des données a eu lieu à travers un questionnaire en ligne et l'analyse des données a été réalisée avec le support des logiciels IRAMUTEQ et SPSS. Théoriquement, la recherche était basée sur les concepts suivants: enseignement; enseignement à distance; identité professionnelle; apprentissage à distance; dromocratie et dromoaptitude cyberculturelle. L'enquête a permis de dresser un profil cyberculturel des professionnels et étudiants participant à la recherche, identifiant le niveau de dromoaptitude dans lequel ils se trouvent. De plus, il a été possible de réfléchir sur le processus d'enseignement-apprentissage en formation à distance dans l'établissement, d'échanger sur l'enseignement et l'identité professionnelle à partir des représentations des professionnels et de relier identité professionnelle et dromoaptitude cyberculturelle. La question de recherche «comment est la relation entre l'identité professionnelle de l'enseignement à distance en fonction du niveau de dromoaptitude cyberculturelle des étudiants» a été répondu à partir de l'analyse des représentations des étudiants et des enseignants sur le profil cyberculturel, l'enseignement-apprentissage et l'enseignement, préciser que le niveau de développement de la dromoaptitude cyberculturelle des élèves implique de redéfinir l'identité des professionnels en proposant des situations d'apprentissage, en dépassant les limites du simple conseil aux enseignants.

Mots-clés: Enseignement. Dromoaptitude cyberculturelle. Dromocratie cyberculturelle. Enseignement à distance. Identité professionnelle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos constitutivos da problemática de pesquisa	20
Figura 2 – Teia conceitual da primeira seção	36
Figura 3 – Saberes necessários à autogestão da aprendizagem	40
Figura 4 – Modelo analítico do desenvolvimento da dromoaptidão na perspectiva da equilíbrio majorante	53
Figura 5 – Relação entre os estágios da atividade mental e os níveis de dromoaptidão cibercultural	55
Figura 6 – Concepção de dromoaptidão cibercultural agregando as habilidade ciberculturais	56
Figura 7 – Concepção de dromoaptidão cibercultural esclarecida	58
Figura 8 – Teia conceitual da segunda seção	60
Figura 9 - Análise de similitude dos resumos das produções acadêmicas sobre aspectos da docência na EaD	81
Figura 10 – Teia conceitual da terceira seção	84
Figura 11 – Campo empírico e participantes da pesquisa	88
Figura 12 – Concepção metodológica da pesquisa	91
Figura 13 – Relação dos pilares da pesquisa entre si e com o objeto de estudo	100
Figura 14 – Esquema analítico da abordagem societal das RS	104
Figura 15 – Exemplo de <i>corpus</i> formatado para análise	129
Figura 16 – Descrição do <i>corpus</i> proveniente do grupo de estudantes	130
Figura 17 – Fluxo de processamento textual no IRAMUTEQ	130
Figura 18 – Análise de similitude – grupo de estudantes	132
Figura 19 – Dendrograma gerado a partir da CHD (estudantes)	133
Figura 20 – Dendrograma gerado a partir da CHD com formas ativas (estudantes)	134
Figura 21 – Identificação das categorias a partir da CHD (estudantes)	135
Figura 22 – Plano fatorial considerando as formas ativas da CHD (estudantes)	136
Figura 23 – Plano fatorial considerando as posições dos participantes (estudantes) e das variáveis	137
Figura 24 – Dendrograma gerado a partir da CHD (profissionais)	144
Figura 25 – Identificação das categorias a partir da CHD (profissionais)	144
Figura 26 – Plano fatorial considerando as formas ativas da CHD (profissionais)	145
Figura 27 – Plano fatorial considerando as posições dos participantes (profissionais) e das variáveis	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tipos de aparelhos que os participantes possuem	114
Gráfico 2 – Periodicidade de substituição dos aparelhos	115
Gráfico 3 – Motivos para substituição dos aparelhos	116
Gráfico 4 – Tempo de uso (semanal) dos aparelhos	118
Gráfico 5 – Usos dos aparelhos com conexão à internet	119
Gráfico 6 – Horas semanais de acesso à internet	121
Gráfico 7 – Desenvolvimento de habilidades ciberculturais nos processos formativos na opinião dos profissionais	122
Gráfico 8 - Desenvolvimento de habilidades ciberculturais nos processos formativos na opinião dos estudantes	123

LISTA DE SIGLAS

- ABCiber – Associação de Pesquisadores em Cibercultura
- AFC – Análise Fatorial por Correspondência
- AL – Alagoas
- AS – Análise de Similitude
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CHD – Classificação Hierárquica Descendente
- CGI – Comitê Gestor da Internet
- CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DG – Direção Geral
- DIREAD – Diretoria de Educação a Distância
- EaD – Educação a Distância
- e-Tec – Educação Profissional e Tecnológica
- FAEEBA – Faculdade de Educação do Estado da Bahia
- GB – Gigabyte
- GR – Gabinete do Reitor
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IBM – International Business Machines Corporation
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFAL – Instituto Federal de Alagoas
- IoT – Internet das Coisas
- IPES – Instituição Pública de Ensino Superior
- IRAMUTEQ – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

ITU - União Internacional de Telecomunicações

LACCOS – Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição

LER - Lesão por Esforço Repetitivo

LERASS – Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales

MEC – Ministério da Educação

MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino

PUC – SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RS – Representações Sociais

RST – Reagrupamentos de segmentos de Textos

SEED – Secretaria de Educação a Distância

ST – Segmentos de Textos

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

TOC - Transtorno Obsessivo-Compulsivo

TRS – Teoria das Representações Sociais

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UCE – Unidade de Contexto Elementar

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

WiFi - Wireless Fidelity

SUMÁRIO

1. CONVITE À VIAGEM	16
1.1. ELAINE: VIAJANTE, NÔMADE, ITINERANTE	16
1.2. OS PORQUÊS DA VIAGEM: APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO	20
1.2.1. A emergência de um novo paradigma	21
1.2.2. Ciberespaço e cibercultura	26
1.2.3. Localizando o objeto de estudo na rede conceitual da cibercultura	28
2. PRIMEIRA BAGAGEM: APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA	36
2.1. A APRENDIZAGEM NA EAD NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA	43
2.2. DROMOAPTIDÃO CIBERCULTURAL	47
2.3. APRENDIZAGEM MEDIADA PELAS TDIC: ENTRE A DROMOAPTIDÃO	51
E A DROMOINAPTIDÃO	
3. SEGUNDA BAGAGEM: DOCÊNCIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL NA	60
EAD	
3.1. DOCÊNCIA NA EAD MEDIADA PELAS TDIC	65
3.1.1. A docência virtual	69
3.2. IDENTIDADES SOCIAIS E PROFISSIONAIS: CONTRIBUIÇÕES DA	71
SOCIOLOGIA DOS GRUPOS PROFISSIONAIS E A PERSPECTIVA DE	
CLAUDE DUBAR	
3.3. IDENTIDADE PROFISSIONAL NA EAD: TERRITÓRIO EM DISPUTA?	77
4. OS BASTIDORES DA VIAGEM: VIAGEIROS, DESTINO, ROTEIROS	84
4.1. VIAGEIROS: CONHECENDO OS HUMANOS QUE PARTILHARAM	85
EXPERIÊNCIAS	
4.1.1. A EaD no Instituto Federal de Alagoas	86
4.1.2. Afinal, quem são os viageiros?	88
4.2. DESTINO: A CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	91
4.3. ROTEIROS: PLANEJANDO A COLETA E A ANÁLISE DE DADOS	100
4.3.1. Mapas: instrumento de coleta de dados	101
4.3.2. Agenda da viagem: plano para a análise de dados	102
5. ENTRE OS SILÊNCIOS E OS SONS DA VIAGEM: LUCUBRAÇÕES	110
SOBRE DROMOAPTIDÃO CIBERCULTURAL E DOCÊNCIA NA EAD	
5.1. PERFIL CIBERCULTURAL E NÍVEL DE DROMOAPTIDÃO	111
CIBERCULTURAL	

5.2. ENSINO-APRENDIZAGEM NA EAD	127
5.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL	150
5.4. DROMOAPTIDÃO CIBERCULTURAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL	155
6. (RE)ANCORANDO EM PORTO (QUASE) SEGURO: APRECIÇÕES	158
SOBRE A VIAGEM	
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	173
ANEXOS	206

1. CONVITE À VIAGEM

Não é verdade. A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: «Não há mais que ver», sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já. (SARAMAGO, 1997)

Decerto, a viagem não finda, do mesmo modo que a curiosidade por conhecer não cessa. Tal qual o viajante que encerra ciclos de exploração e, logo após, retorna ao nômade movimento de deslocar-se para conhecer ou reconhecer lugares, assim é o pesquisador. Impelido pelo desejo pulsante de deslindar o desconhecido, o pesquisador arruma a mala uma vez mais, define os destinos, convida os viajantes, prepara os roteiros para empreender outra expedição. Afinal, é preciso decidir, “o que” (objeto de investigação, objetivos e questões norteadoras), “o como” (método, técnicas e instrumentos) e “o com quem” (campo empírico e participantes da pesquisa), condições *sine qua non* para lograr suas pretensões.

E, se “é preciso ver o que não foi visto”, atendendo ao convite de Saramago, na condição de viajante inquieta e de pesquisadora obstinada ponho-me, amiúde, a voltar os olhos para a Educação a Distância (EaD), *lócus* de investigação com o qual peregrino há quase uma década, sempre traspassada pelas questões da docência, inclinação que me enleva desde que me descobri professora-pesquisadora.

Peço-lhes licença para lhes contar um pouco da minha história e das viagens acadêmico-profissionais que me conduziram até a viagem em curso.

1.1. ELAINE: VIAJANTE, NÔMADE, ITINERANTE

Há mais de quarenta anos comecei a minha viagem pessoal e há mais de vinte anos, icei a âncora para empreender a viagem acadêmica. Praticamente desprovida de instrumentos de orientação, lancei-me e fui lançada ao desconhecido e às incertezas, desde o primeiro dia de aulas no curso de graduação, em 1994, na antiga Faculdade de Educação do Estado da

Bahia (FAEEBA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), até os dias atuais no Doutorado em Educação, na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

São muitos os portos em que ancorei ao longo dos anos, porém, posso assegurar que a viagem é única – com paragens intercaladas por hiatos, silêncios e reticências, não por imobilidade (afinal, o fim de uma viagem é sempre o começo de outra, como nos instiga Saramago) – dividida em alguns atos que abarcam minha trajetória acadêmica.

Na graduação, descobri-me professora e aprendiz de pesquisadora. É bem verdade, admito, que “caí de paraquedas” no curso de Pedagogia, já que não havia cursado o Magistério. Costumo dizer que foi a queda mais proveitosa da minha vida, porque através dela deparei-me com um mundo de possibilidades, de encantamentos, de frustrações e de desafios que me fizeram ser tão obstinada pelas causas que acolho. Naqueles quatro anos, diversos foram os professores que, de maneira mais ou menos formal, lançaram sementes investigativas despreziosamente embaladas em formato de trabalhos acadêmicos. Para mim, cada trabalho envolvendo pesquisas e experimentações, eram como um passaporte para o outro lado: o daqueles que não se contentam em consumir teorias prontas, se não que almejam construir as suas próprias.

Houve, no transcorrer do curso, um momento formal da formação científica. Ao longo de dois anos, sob a orientação atenta, cuidadosa e elucidativa do Professor Jacques Julles Sonnevile, estudei metodologia científica e vivenciei uma experiência de pesquisa. Em grupos, elaboramos um projeto de pesquisa, fomos à campo, construímos e apresentamos relatório de pesquisa. Em meio à experiência de viver o contexto da pesquisa, minhas aulas, os estudantes para os quais eu lecionava, as práticas realizadas na escola, comecei a reconhecê-los como possíveis objetos de estudo. Se um estudante aprendia a ler, me interessava saber como foi o processo. Se uma atividade foi um total fracasso ou um total sucesso queria entender os motivos. E assim, peguei gosto pela escola, pela rotina de planejar e inventar coisas para trabalhar em sala, pela impecável coleção de sucatas (escola pública, poucos recursos, muita criatividade), pelo processo de aprender de cada estudante... pelo professorar. Um professorar que se desenvolveu lado a lado com o pesquisar.

Finalizada a graduação, iniciei a primeira experiência formal de trabalho. Anteriormente, havia atuado como estagiária em duas escolas da rede estadual de ensino, por quase dois anos. A oportunidade profissional anunciada foi a atuação como monitora num projeto da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Salvador. Nesta função caberia planejar, orientar e construir propostas de atividades pedagógicas, no contexto do projeto, com o grupo de professoras, além de observar, coparticipar e, eventualmente, ministrar aulas

nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Periodicamente, nas reuniões de planejamento e avaliação, com os demais monitores e a coordenação do projeto, havia um incentivo à reflexão sobre as experiências vivenciadas nas escolas, que, de certo modo, culminava em intervenções e pesquisas a partir da prática. Nessa primeira experiência profissional, destaco alguns marcos que, juntos, se configuram como um divisor de águas para os futuros encaminhamentos profissionais e acadêmicos. São eles: a publicação de um artigo, fruto das reflexões sobre as atividades desenvolvidas na escola; a decisão de fazer o curso de especialização; a compreensão de que não havia sentido pesquisar o que não fosse intimamente ligado à minha prática, pois uma nutre a outra.

Entre 1998 e 2009 houve uma profusão de experiências acadêmicas e profissionais, que, cada uma à sua maneira, corroboravam a minha escolha pela docência e pela pesquisa. Entre 2006 e 2007 emergiu uma grande mudança nos rumos que eu traçava para minha história. Como parte dos investimentos para ingressar no mestrado em educação, cursei duas disciplinas optativas na Universidade Federal da Bahia, nas quais discutíamos a educação a distância e fomos desafiados a criar um curso para ser ofertado no Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE). Até então, meu interesse de pesquisa na área de educação e tecnologias, que circundavam a problemática dos jogos eletrônicos, a aprendizagem e os processos cognitivos inerentes à prática do jogo (inclusive pesquisei sobre essa relação no meu primeiro curso de especialização, entre 2002 e 2005), voltou-se para a educação a distância. Nesse sentido, busquei formações que contemplassem essa modalidade de ensino, inclusive a distância. A imersão foi tamanha que não me vi mais estudando e pesquisando qualquer outro tema que não estivesse nesse contexto.

Com uma tímida bagagem, comecei minha incursão pelos mares da educação a distância e realizei três viagens. Na primeira viagem, ocorrida durante o curso de especialização semipresencial em Educação a Distância (2009-2010), na UNEB, tentei compreender como as práticas de aprendizagem colaborativa eram fomentadas pelos tutores a distância em um curso de especialização, a partir da ótica dos estudantes. Nessa época, também tive a oportunidade de atuar profissionalmente na EaD, como professora conteudista e tutora, o que agregou um valor inestimável à minha compreensão sobre essa modalidade de ensino, tanto quanto me fez aguçar as inquietações sobre ser estudante e professor a distância, aumentando o meu engajamento com as questões da docência.

Na segunda viagem – ocorrida durante o mestrado (2011-2013), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS – pairou sobre a percepção dos tutores sobre as suas práticas de mediação para a aprendizagem colaborativa. Concluída essa viagem, tive a

oportunidade de ir trabalhar no Instituto Federal de Alagoas e aprofundar a experiência na EaD, tendo a oportunidade de ser professora formadora no curso de licenciatura em Letras/Português, nos polos de Maragogi, Palmeira dos Índios e Penedo, bem como de orientar um Projeto de Iniciação Científica, no qual investigamos aspectos da identidade profissional dos tutores dos cursos de licenciatura a distância, ofertados na instituição, partindo de algumas indicações de pesquisa presentes na minha dissertação. Os resultados do projeto de iniciação científica, levaram-me à necessidade de aprofundar a investigação sobre docência e identidade profissional na EaD, no IFAL.

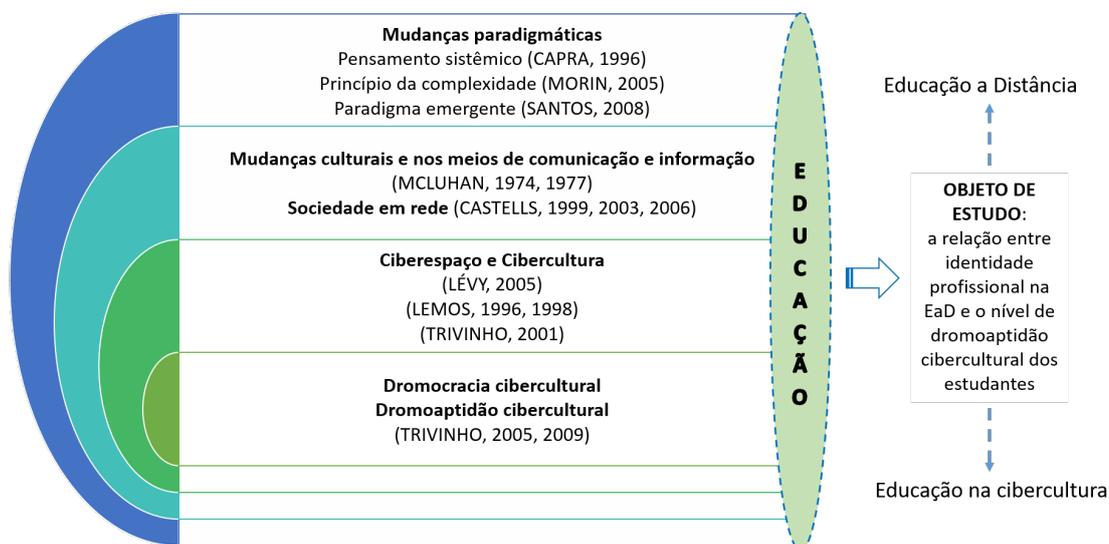
A terceira viagem, não hesito em afirmar que foi a mais desafiadora, pelo grau de aprofundamento do que pretendi conhecer e pelo acurado grau de observação e desprendimento exigido para reunir indícios que possibilitem compreender o objeto, que, vez por outra, ainda parece escapar-me das mãos. A intenção é investigar a relação entre identidade profissional na EaD e o nível de dromoaptidão cibercultural dos estudantes.

Esta terceira viagem, provisoriamente definida como última, corresponde à pesquisa empreendida no doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFS, no período de 2016 a 2020.

Enfim, é chegada a hora de contar-lhes sobre essa viagem, formalmente denominada como pesquisa, ciente de que o plano poderia precisar de ajustes e alterações, pelos diversos motivos que poderiam surgir (e surgiram) no caminho. E, sempre que necessário foi, voltei “[...] aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. [...]” (SARAMAGO, 1997).

No seguimento dessa seção introdutória, será possível conhecer a proposta da pesquisa apresentada nessa tese. Serão apresentados: a problemática, o objeto de estudo, os objetivos e um panorama do que será abordado nas seções subsequentes. Na figura 1 estão destacados os principais elementos que compõem a problemática na qual se insere o objeto de estudo e orientará a discussão do próximo tópico.

Figura 1 – Elementos constitutivos da problemática de pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2018)

1.2. OS PORQUÊS DA VIAGEM: APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO

O mundo, assim, nos aparece como um complexo tecido de fenômenos, no qual conexões de diferentes tipos alternam-se ou se sobrepõem ou combinam-se e, em consequência, determinam a tessitura do todo. (HEISENBERG, 1995, p. 83)

Numa tentativa de contextualizar o objeto de estudo dessa pesquisa – ou, simplesmente, conseguir evidenciar os porquês dessa viagem – tomo por empréstimo as palavras de Heisenberg, pois elas descrevem, precisamente, o que a cada dia vivenciamos. Nos fundamentos da sua mecânica quântica Heisenberg trouxe novas possibilidades para a ciência, com a descoberta do princípio da incerteza. Na tessitura dos fios do nosso fazer cotidiano, vemos as diferentes conexões (re)configurando as certezas do conhecimento como pronto e acabado. Parece que o princípio da incerteza, não é mais propriedade apenas da mecânica quântica, mas uma possibilidade de compreender a volatilidade do tempo presente.

Nesse contexto – complexo e pleno em incertezas – movido por transformações paradigmáticas, cujos desdobramentos potencializam os debates científicos e formatam

inúmeras lentes para ampliar o poder de leitura, de compreensão e de significação da realidade, destaco alguns teorias e teóricos¹ que nos ajudam a pensar sobre essas mudanças.

Toda a construção teórica apresentada ao longo dessa seção, apoia a formulação da questão de investigação, definida desta forma: **como se constitui a relação entre a identidade profissional docente na EaD em função do nível de dromoaptidão cibercultural dos estudantes?** Esta questão ampara-se na seguinte tese: **o nível de desenvolvimento da dromoaptidão cibercultural dos estudantes implica na redefinição da identidade dos profissionais que atuam na EaD.** Antecipo que é um caminho é um pouco demorado, mas foi fundamental para localizar o objeto de estudo nessa imensa rede conceitual.

1.2.1. A emergência de um novo paradigma

Capra (1996) apresenta, a partir do conceito de ecologia profunda², o novo paradigma que tem como cerne o pensamento sistêmico (perspectiva holística) como uma abordagem ecológica para ser, estar, compreender e intervir no mundo, apresentando uma visão de mundo que considera tudo que há no universo, mantém uma relação de interdependência, de integração. Assim, vai se instituindo a transição de um paradigma centrado numa ecologia rasa, que é “[...] antropocêntrica, ou centralizada no ser humano. Ela vê os seres humanos como situados acima ou fora da natureza, como a fonte de todos os valores, e atribui apenas um valor instrumental, ou de "uso", à natureza.” (CAPRA, 1996, p. 25) para um paradigma estruturado a partir de uma ecologia profunda, sistêmica, ou seja, uma concepção que

[...] não separa seres humanos - ou qualquer outra coisa - do meio ambiente natural. Ela vê o mundo não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes. A ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida. (CAPRA, 1996, p. 26)

Outra contribuição relevante a ser incluída nesse contexto é a teoria da complexidade de Edgard Morin. Este autor defende que a mudança perpassa pela superação da exacerbada

¹ Mesmo tendo conhecimento da existência outros teóricos que debatem as mudanças paradigmáticas, optou-se pela escolha dos que estão citados no texto como uma referência para os leitores, no sentido de contextualizar o momento histórico em que ainda vivemos – já que essas mudanças estão em curso, em fluxo, pela própria natureza das propostas, nem se pode afirmar que elas já estão consolidadas em todos os campos do conhecimento científico, se é que um dia estarão – e de localizar outros fenômenos que têm interferido no campo das Ciências Humanas, especificamente na Educação, em decorrência de todo esse movimento de transformações que marcam a crise da ciência moderna. Ademais, entendo que o excesso seria tedioso para o leitor e sairia do escopo da proposta de pesquisa.

² O termo ecologia profunda faz parte dos fundamentos de uma escola filosófica, fundada pelo filósofo norueguês Arne Naess, no início da década de 70. (CAPRA, 1996)

simplificação que dominou a ciência clássica, pois esse princípio que possibilitou inúmeras descobertas nos diversos campos científicos, foi fragilizado por essas mesmas descobertas, na medida em que alavancou a construção de conhecimentos e de novos problemas científicos que não se podem explicar nem compreender a partir de uma visão simplificada, o seja, precisam ser compreendidos no bojo da sua complexidade. Adicionou-se ainda uma crise nos princípios explicativos da ciência clássica, os quais relacionam-se: à exclusão da aleatoriedade, ao não reconhecimento das organizações (no que tange ao problema da organização), à rejeição à contradição e à eliminação do observador, que reforçavam a ideia da ciência objetiva e neutra. (MORIN, 2005)

Indo de encontro aos fundamentos da ciência clássica, Morin (2005) propõe o princípio da complexidade, o qual é definido como:

[...] mais rico do que o princípio de simplificação (separação/ redução), que podemos denominar princípio de complexidade. É certo que ele se baseia na necessidade de distinguir e de analisar, como o precedente, mas, além disso, procura estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente, a coisa observada e o seu observador. Esforça-se não por sacrificar o todo à parte, a parte ao todo, mas por conceber a difícil problemática da organização, em que, como dizia Pascal, "é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes".

Ele se esforça por abrir e desenvolver amplamente o diálogo entre ordem, desordem e organização, para conceber, na sua especificidade, em cada um dos seus níveis, os fenômenos físicos, biológicos e humanos. Esforça-se por obter a visão poliocular ou poliscópica, em que, por exemplo, as dimensões físicas, biológicas, espirituais, culturais, sociológicas, históricas daquilo que é humano deixem de ser incomunicáveis. (p. 30)

Mesmo partindo de referenciais epistemológicos diferentes, tanto Morin (2005) quando Capra (1996) nos propõem espaço, sendas, linhas de fuga que nos possibilitam pensar e fazer ciência a partir de um paradigma que comporte abordagens, análises, objetos de estudo que, aos olhos da ciência clássica, não seriam dados como válidos, possíveis ou científicos. Em outro momento histórico – mesmo fazendo muito sentido – as proposições de ambos poderiam não ter ganho a notoriedade que tiveram, isto porque, elas emergiram quando a crise do paradigma dominante (SANTOS, 2008) estava instaurada.

Santos (2008), ao discutir o enfraquecimento do modelo da racionalidade científica – paradigma dominante – apresentou um conjunto de características que evidenciaram a sua crise:

[...] primeiro, que essa crise é não só profunda como irreversível; segundo, que estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará; terceiro, que os sinais nos permitem tão-só especular acerca do paradigma que emergirá deste período revolucionário mas que, desde já, se pode afirmar

com segurança que colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante e a que aludi na secção precedente.

A crise do paradigma dominante é o resultado interactivo de uma pluralidade de condições. Distingo entre condições sociais e condições teóricas. [...] A primeira observação, que não é tão trivial quanto parece, é que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda. (SANTOS, 2008, p. 40-41)

Independente da denominação, as teorias e conjecturas apresentadas por Capra, Morin e Santos, marcam significativamente a emergência de uma forma de pensar, que não oferece produtos inacabados para serem incorporados na construção de um novo paradigma, mas que sirvam como alicerce de uma nova forma de pensar e fazer ciência, mas também, de pensar o cotiando e a vida.

Brüseke (2010) afirma que a crise teórica que se espalhou desde o final dos anos 70, do século XX, teve suas causas apontadas por diversos teóricos. Para Lyotard, a explicação advinha da incredulidade das metanarrativas); para Althusser, a questão perpassava pela crise do marxismo; para outros teóricos – Morin, Deleuze, Guattari, Boaventura de Sousa Santos³ – estavam a ocorrer mudanças paradigmáticas.

Para Brüseke (2010), estes eventos tiveram diferentes tempos de circulação, desde os mais passageiros até os que permanecem nos dias atuais e estão conectados a eventos históricos ocorridos nas últimas décadas do século XX. Anteriormente ao colapso da União Soviética – grande marco para as ciências sociais – a obra *A condição pós-moderna* (LYOTARD, 1979) e outras posteriores, de alguma maneira, levantaram uma hipótese: “[...] a formação sócio-histórica contemporânea não seria mais compreensível, se ela fosse entendida exclusivamente como sociedade moderna.” (BRÜSEKE, 2010, p. 203). Assim, despontaram uma série de conceitos, na tentativa de evidenciar a emergência de algo extremamente novo, uma ruptura de época: a pós-modernidade.

Conforme Brüseke, pela necessidade de caracterizar a “nova época”, novos conceitos precisaram emergir. Exemplos disso são obras como *A sociedade do risco* (Ulrich Beck), que desencadeou debates sobre o risco e a sociologia do risco (LUHMANN, 1991), reforçando o clima de incerteza já instaurado. Mesmo com a dificuldade de acesso à obra, a coletânea *Modernização reflexiva*, publicada em 1994 (com contribuições de Giddens, Lash e Beck), o termo sociedade de risco popularizou-se e os riscos começaram a aparecer nos mais diversos contextos. Supõe-se que isso deveu-se ao clima de crise e incerteza que antecipou (e

³ Esses autores não foram citados na obra, contudo, os incluí considerando que a produção teórica deles é compatível com a discussão travada por Brüseke.

acompanhou) o fim do comunismo soviético, aliado ao desenvolvimento tecnológico em escala global, e o encontro com um público teoricamente inseguro e sedento por abraçar novos paradigmas. (BRÜSEKE, 2010).

Diante desse panorama, passarei a apresentar algumas ideias e conceitos que se desenvolveram e se difundiram na esteira dessas mudanças paradigmáticas, os quais são de fundamental importância para o contexto dessa pesquisa.

McLuhan, na segunda metade do século XX nos presenteou com duas brilhantes análises acerca das tecnologias, da eletrônica e dos meios de comunicação, com as obras “A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico” e “Os meios de comunicação como extensões do homem”, originalmente publicadas em 1962 e 1964, respectivamente. Dono de uma visão vanguardista, ao mesmo tempo em que analisou as relações existentes à época, previu desdobramentos na cultura e nos meios de informação e de comunicação.

Nos dias atuais quando discutimos sobre cibercultura, hibridismo, Internet das Coisas (IoT), inteligência artificial, *weareables*⁴, ciborguização, por exemplo, não há como não recuperar ideias trazidas por ele, pois estamos acompanhando um processo constante de (re)atualização constante da relação que estabelecemos com as tecnologias, sobretudo aquelas relacionadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação⁵ (TDIC) e que desencadeiam mudanças culturais. Embora não tenha alcançado tais tecnologias, McLuhan foi capaz de antevê-las;

Para McLuhan “quando a tecnologia estende ou prolonga um de nossos sentidos, a cultura sofre uma transposição tão rápida quanto rápido for o processo de interiorização da nova tecnologia.” (MCLUHAN, 1977, p. 70). A forma como nos apropriamos e utilizamos o *smartphone*, ilustra essa relação de forma bastante precisa; enquanto seu ancestral, o telefone, potencializava a nossa presença quando não podíamos nos fazer presentes em determinados espaços, o *smartphone*, estende desde a nossa capacidade comunicativa até à nossa memória, tudo que precisamos está na palma da mão, no bolso ou até mesmo integrado ao nosso corpo. E ainda acrescenta que “[...] incorporando continuamente tecnologias, relacionamo-nos a elas como servomecanismos.” (MCLUHAN, 1974, p. 66), tornamo-nos cada vez mais dependentes, ao passo que, “a nova interdependência eletrônica recria o mundo à imagem de uma aldeia global”. (MCLUHAN, 1977, p. 58).

⁴ Refere-se a tecnologias “vestíveis”, isto é, tecnologias que são utilizadas mais próximas ao corpo humano, ou acopladas a ele como uma peça de vestuário.

⁵ Adotou-se a designação TDIC considerando que estas são estruturadas na tecnologia e na escrita digital, estruturadas a partir de um sistema binário no qual as informações são representadas utilizando-se 0 ou 1 (BERTOLDO; SALTO; MILL, 2018)

E se no final dos anos 70, McLuhan já falava sobre a formação de uma aldeia global, devido à interdependência eletrônica, alguns anos à frente, Castells (2003, 2006) apresentava os fundamentos da sociedade em rede⁶ e da galáxia internet.

Endossando o debate sobre a mudança paradigmática contemporânea, Castells (1999, 2003, 2006) afirma que se trata de um processo estrutural e multidimensional, associado ao surgimento de um novo paradigma tecnológico englobando as tecnologias da informação e da comunicação. Essas tecnologias, ele afirma, ganharam corpo nos anos 1960 e difundiram-se desigualmente pelo mundo, tendo seus fins determinados socialmente, pelos interesses, valores e propósitos das pessoas que as utilizam.

Discordando das denominações sociedade de informação ou sociedade do conhecimento, frequentemente atribuídas à sociedade emergente, Castells (2006), embasa seu argumento contrário no fato de que a informação e o conhecimento, historicamente, sempre estiveram presentes em todas as sociedades. Para ele, “[...] o que é novo é o facto de serem de base microelectrónica, através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes.” (CASTELLS, 2006, p. 17). Além disso, essas redes que eram vinculadas ao domínio da vida privada, começam a fazer parte dos interesses das demais instituições sociais.

O interesse pelas redes de tecnologias digitais deve-se à potencialidade delas no sentido de permitirem a

[...] a existência de redes que ultrapassem os seus limites históricos. E podem, ao mesmo tempo, ser flexíveis e adaptáveis graças à sua capacidade de descentralizar a sua *performance* ao longo de uma rede de componentes autónomos, enquanto se mantêm capazes de coordenar toda esta atividade descentralizada com a possibilidade de partilhar a tomada de decisões. As redes de comunicação digital são a coluna vertebral da sociedade em rede. [...] (CASTELLS, 2006, p. 18)

E uma rede, precisa ter uma base de estrutura tecnológica, pode ser moldada e controlada de acordo com interesses sócio-político-econômicos, limitando o poder e o ingresso dos indivíduos na rede. Castells (2006) é enfático ao afirmar que existe seletividade na rede e, conforme os propósitos estabelecidos, elas vão se difundir pelo mundo, excluindo a maior parte da humanidade, como ainda se pode observar nos dias atuais⁷, “embora toda a

⁶ A sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. (CASTELLS, 2006, p. 20).

⁷ Conforme pesquisas realizadas por organismos internacionais como a União Internacional de Comunicações (ITU), vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU). Há também pesquisas realizadas pelos serviços *online Hootsuite* e *We Are Social*. No Brasil, contamos com pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI. Br).

humanidade seja afectada pela sua lógica, e pelas relações de poder que interagem nas redes globais da organização social.” (p. 18).

Falar da sociedade em rede, é também falar sobre a internet como um meio de comunicação, que era privado até a metade dos anos 90, que amplifica a comunicação muitos-muitos, zerando as barreiras espaço-temporais, uma vez que se tornou global.

[...] Assim como a difusão da máquina impressora no Ocidente criou o que McLuhan chamou de a “Galáxia de Gutenberg”, ingressamos agora num novo mundo de comunicação: a Galáxia da Internet. O uso da Internet como sistema de comunicação e forma de organização explodiu nos últimos anos do segundo milênio. [...] A influência das redes baseadas na Internet vai além do número de seus usuários: diz respeito também à qualidade do uso. Atividades econômicas, sociais, políticas, e culturais essenciais por todo o planeta estão sendo estruturadas pela Internet e em torno dela, como por outras redes de computadores. De fato, ser excluído dessas redes é sofrer uma das formas danosas de exclusão em nossa economia e em nossa cultura. (CASTELLS, 2003, p. 8)

As assertivas de Castells, nesse último recorte, trazem à tona a necessidade de pensarmos criticamente a expansão das redes baseadas na internet que, ao mesmo tempo ganhou proporções globais – impactando a economia, a política, as formas de organização social, a cultura, a educação⁸, a comunicação, o processo de produção, difusão e acesso à informação – contudo, mantendo uma legião de excluídos⁹. Dependentes da rede, mas impedidos de participarem dela em sua plenitude.

1.2.2. Ciberespaço e cibercultura

A abertura da internet em 1995 (CASTELLS, 2006), de certa forma, reinventou a forma como somos e estamos no mundo. A emergência de estar na rede, de integrar e participar efetivamente da chamada aldeia global, virtualizada e potencializada, povoando o universo dos desejos dos seres humanos. Estar fora da rede, é praticamente não existir, porque atual e virtual, começaram a possuir o mesmo *status* dentro do que chamamos de realidade. Além disso, difundem-se dois conceitos que, embora seus fundamentos sejam anteriores à abertura da internet, foi através delas que eles se incorporaram ao nosso *modus vivendi*, são ele: ciberespaço e cibercultura.

De acordo com Lévy (2005), a palavra ciberespaço aparece pela primeira vez em 1984 – no romance de ficção científica *Neuramante*, de William Gibson – significando “[...] o

⁸ A Educação compreendida como processo social amplo, para além da instrução oferecida nas instituições escolares, nos seus diversos níveis, etapas e modalidades de ensino.

⁹ Essa questão será discutida um pouco mais à frente, ainda na introdução, e também na primeira seção, quando for trabalhado o conceito de dromoaptidão cibercultural, a partir das contribuições de Eugênio Trivinho.

universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural.” (LÉVY, 2005, p. 92). Na obra, “[...] a exploração do ciberespaço coloca em cena as fortalezas de informações secretas protegidas pelos programas ICE, ilhas banhadas por oceanos de dados que se metamorfoseiam e são trocados em grande velocidade ao redor do planeta. [...]” (ibid. p. 92). O autor ainda afirma que o termo foi recuperado pelos usuários e criadores das redes digitais, sem dúvida, dada similaridade com o que vemos concretizado com a expansão das redes.

Lévy (2005) apresenta a sua definição de ciberespaço, ao mesmo tempo em que apresenta suas características e antecipa alguns desdobramentos desencadeados pela sua consolidação.

[...] o espaço de comunicação aberto pela conexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. Esse novo meio tema vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século. (LÉVY, 2005, p. 92-93)

Outra definição e ciberespaço pode ser encontrada em Lemos (1996)

O cyberspaço é assim um operador meta-social (Benedikt), um espaço pós-tribal, uma arena cultural criativa. Assim, o cyberspaço é uma geografia metal comum (Benedikt), um universo de pura informação. Ele é a encarnação tecnológica do velho sonho de criação de um mundo paralelo, de uma memória coletiva, do imaginário, dos mitos e símbolos que perseguem o homem. Nos tempos imemoriais, a potência do imaginário era veiculada pelas narrações míticas, pelos ritos. Eles agiam como um verdadeiro mídia entre os homens e os seus universos simbólicos. (LEMOS, 1996, *online*)

De fato, analisando as definições acima, o contexto atual e os resultados das pesquisas relacionadas ao uso da internet – a exemplo dos dados divulgados pela ITU/ONU (2018) com a estimativa de que, no final de 2019, 53,6% da população global, ou seja, 4,1 bilhões de pessoas, estejam usando a Internet, das quais 58,0% são do gênero masculino – pode-se observar como as TDIC estão sendo incorporadas ao cotidiano, já que são o veículo de inserção e circulação no ciberespaço, alimentando o sonho coletivo de viver em um mundo paralelo, como destaca Lemos.

Oriunda do ciberespaço, nasceu a noção de cibercultura, tornando-se um conceito amplamente difundido através da obra de Pierre Lévy. Considerando a perspectiva de Lévy

(2005), a cibercultura é um organismo vivo, pois, ao desenvolver-se junto com o ciberespaço sempre está em processo de alteração, abarcando novas perspectivas culturais, já que esse espaço virtualizado engloba também os humanos que dela fazem parte. Nesse sentido, é possível observar como o conceito de cibercultura precisou ser atualizado a partir do desenvolvimento tecnológico, especialmente a partir do uso dos dispositivos móveis, o que conferiu a construção de um novo tipo de relação do ser humano com as tecnologias.

É importante mencionar que, mesmo sendo uma referência quando trata do conceito de cibercultura, a perspectiva de Lévy (2005), não foi atualizada pelo autor, especialmente por não tratar sobre a ubiquidade inerente às TDIC. Tais tecnologias estão em todos os lugares, nas mais diversas formas e, por serem artefatos da cibercultura, precisam ser incorporados à rede conceitual a qual ela pertence, já que impacta profundamente a relação homem-tecnologia quando se considera a dimensão ubíqua dos artefatos tecnológicos.

Os debates sobre cibercultura no Brasil conta com grandes nomes das áreas de Educação, Comunicação e Tecnologia, dispostos a conceituar, compreender, problematizar experimentar e criticar a cibercultura e seus desdobramentos nos diversos segmentos da sociedade. Em 2006, com a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura (ABCiber), os estudos e pesquisas desenvolvidas nesse âmbito ganharam um importante espaço para debate e difusão dos conhecimentos construídos, sobretudo pela realização de encontros nacionais e regionais, reunindo pesquisadores mais e menos experientes na área, proporcionando o compartilhamento e o debate em nível de excelência.

1.2.3. Localizando e problematizando o objeto de estudo na rede conceitual da cibercultura

Particularmente poderia seguir esse texto, contextualizando o objeto de estudo a partir da conceituação de Lévy (2005), contudo, esbarraria em dois problemas: 1. ao escolher investigar a relação entre docência na EaD e o nível de dromoaptidão cibercultural dos estudantes dessa modalidade de ensino, estaria tratando de um processo (a dromoaptidão cibercultural) que não se alinha teoricamente e epistemologicamente com a visão de cibercultura levyniana; 2. o conceito de dromoaptidão¹⁰ é oriundo do *constructo* dromocracia cibercultural, criado por Trivinho (2007), inspirado pela dromologia, concebida por Virilio.

¹⁰ Os conceitos de dromoaptidão cibercultura, dromocracia cibercultural e dromologia serão apresentados na sequência do texto. Na primeira seção também estão contempladas discussões sobre eles.

Desse modo, ao aprofundar a pesquisa sobre o conceito de cibercultura, deparei-me com uma visão cindida sobre ele, que vem a colocar Lévy e Virilio, conseqüentemente Trivinho, em polos conceituais antagônicos, assim como afirma Lemos (1998, p. 48).

A cibercultura contemporânea vai acirrar essa ambigüidade ancestral que está na origem do fenômeno técnico. Estamos hoje no fogo cruzado entre intelectuais que associam uma postura “crítica” a uma visão negativa da tecnologia (por exemplo, Virilio, Baudrillard, Shapiro, Postman) e aqueles ditos utópicos, que vêem nas novas tecnologias um enorme potencial emancipatório, fonte de criação de inteligentes coletivos, de resgate comunitário e de enriquecimento do processo de aprendizagem (Negroponte, Lévy, De Rosnay, Rheingold).

Como vimos, essas posturas não são novas, mas fruto do desenvolvimento da tecnologia e de seu imaginário nas sociedades avançadas. De um lado, estão os neoluddites, que insistem em regular e manter sob controle social as novas tecnologias, alertando contra o seu potencial destruidor (da sociedade, do homem e da natureza). De outro, os tecno-utópicos, que tentam mostrar como as novas tecnologias criam possibilidades inusitadas para a humanidade, sendo uma espécie de panaceia contra os males da tecnocracia moderna.

Assim, ao conduzir a pesquisa trabalhando com a dromocracia e com a dromoaptidão cibercultural, incorreria numa inconsistência, posto que estes conceitos se localizam justamente numa abordagem crítica do uso das tecnologias, aproximando-se muito mais do que Castells (2003) debate quando fala sobre a exclusão as redes, como uma forma prejudicial de exclusão da economia e da cultura, do que de uma visão mais romantizada de que as redes e o ciberespaço vão promover a ascensão e a consolidação de um processo de inteligência coletiva. Não se está priorizando uma abordagem em detrimento da outra, no sentido de desqualificação da construção legítima de cada autor, mas com o propósito de garantir o alinhamento conceitual entre o que é abordado nessa pesquisa, além de imprimir um viés crítico, reconhecendo as potencialidades das TDIC para a Educação, puxando para a especificidade da pesquisa, sem tratá-las como uma panaceia que vai resolver todos os problemas.

Desse modo, assume-se que

Cibercultura designa a configuração material, simbólica e imaginária do período pós-guerra correspondente à predominância mundial das tecnologias e redes digitais avançadas, na esfera do trabalho, do tempo livre e do lazer. Nessa perspectiva, o conceito de cibercultura, trabalhado em sua real amplitude, não se equaciona somente aos processos internos ao *cyberspace* – vale especificar, não envolve apenas “comunidades virtuais”, tendências comportamentais, questão de gênero, novas formas de identidade e identificação, condição do corpo, publicações e bibliotecas virtuais, *web art*, etc. –; mais que isso, diz respeito a um arranjo estrutural e estruturante de época que abrange o próprio contexto tecnológico responsável pelo aparecimento do *cyberspace*. [...] (TRIVINHO, 2001, p. 112)

A cibercultura, como se pode observar, é compreendida como um fenômeno que ultrapassa os limites da tecnologia em si mesma e dos desdobramentos sociais decorrentes do desenvolvimento tecnológico; é um fenômeno que é estrutural e estruturante, inclusive do próprio contexto do qual emerge, transcendendo o ciberespaço, não apenas constituindo-se como vetor de convergência para este. “[...] A cibercultura é, propriamente, o mundo em curso, em todos os setores.” (TRIVINHO, 2001, p. 112).

Dito isso, tomando esta última afirmação de Trivinho (2001), tudo o que fazemos e vivemos na atualidade ocorre no bojo da cibercultura, por isso, a presente pesquisa adequadamente e necessariamente está circunscrita nos estudos sobre e na cibercultura.

Provavelmente, a esta altura do texto, algumas perguntas devem os estar inquietando, e com razão. Percorremos um caminho que abordou a emergência de um novo paradigma que, ao criticar a ciência moderna – paradigma dominante, fundou as bases para várias teorias explicavas, a exemplo do pensamento sistêmico, ou holístico (CAPRA, 1996) e do princípio da complexidade (MORIN, 2005). Essas mudanças paradigmáticas engendraram novas formas de comunicação e de organização social, como apresentadas nas obras de McLuhan (1974, 1977) e Castells (1999, 2003, 2006), e, posteriormente, com a abertura da internet e a consolidação da sociedade em rede, potencializaram a efetivação do ciberespaço e da cibercultura.

Contudo, como apontado por Castells (2006), à margem da sociedade em rede existe uma grande massa de excluídos, impactados pela rede, dependentes da rede, mas fora dela. Nesse sentido, há uma aproximação entre as afirmações de Castells e uma abordagem proposta por Trivinho (2007, 2009): a dromocracia cibercultural. A dromocracia tem como um dos seus grandes efeitos a dromoaptidão cibercultural, a qual, se não for atingida configura-se como um fracasso à tentativa de estar na rede de fato e de direito, não como expectador.

Estando a Educação imersa nesse mar cibercultural e ciberespacial, nessa grande rede, despertou-me a necessidade de pensar a docência, em especial a identidade profissional, no escopo da EaD, e a sua relação com a dromoaptidão cibercultural. Desse modo, definiu-se como objeto de estudo para essa pesquisa: **a relação entre identidade profissional na EaD e o nível de dromoaptidão cibercultural dos estudantes.**

A EaD na instituição pesquisada, não ocorre no formato *e-learning*, isto é, completamente virtual, o modelo adotado é híbrido, contando com momentos presenciais e o estudo individual com o apoio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e o acompanhamento de profissionais que atuam como professores, tutores presenciais e a

distância. Eles precisam fazer uso das TDIC (computadores, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, *smartTV*, conectadas à internet) para acessar o AVA e desenvolver parte das suas atividades acadêmicas, fazendo uso das habilidades ciberculturais¹¹, contudo, surgem algumas questões: Na perspectiva triviniiana, esses estudantes são dromoaptos ciberculturalmente? No caso deles não serem dromoaptos, de que forma o processo de aprendizagem deles é impactado? E os profissionais que atuam com eles, são dromoaptos? Que relação poderá existir entre docência e dromoaptidão cibercultural?

E o que significa dromocracia e dromoaptidão cibercultural?

Derivado dos estudos de Virilio¹², Eugênio Trivinho estruturou seu constructo acerca da dromocracia cibercultural, o qual se relaciona com um processo de organização invisível da violência da técnica. (TRIVINHO, 2005).

A consolidação transnacional da velocidade como comunicação em tempo real representa, em si mesma, para além de sua expressão setorial, fragmentária, atrelada ao território geográfico, a vigência do dispositivo sociodromológico como regime estrutural e universal, de caráter sistêmico definido, numa palavra, como dromocracia, em sua tipificação mediática. Nessas condições, o conceito de dromocracia expressa bem aquilo de que se trata: a velocidade técnica e tecnológica equivale a um macrovetor dinâmico exponencial de organização/desorganização e reescalonamento permanente de relações e valores sociais, políticos e culturais na atualidade. (TRIVINHO, 2005, p. 70)

O ponto de vista exposto por Trivinho explicita como a dromocracia, no escopo da cibercultura, engendradora um novo cenário para as relações e valores presentes nos diferentes espaços sociais. Destaca-se ainda o fato de que as TDIC são um dos veículos mais incisivos na criação, consolidação e perpetuação do *modus operandi* próprio da cibercultura.

A dromocracia cibercultural, em seu âmago, define dois perfis operacionais: a dromoaptidão e a dromoinaptidão. Como faces de uma moeda, complementam-se com a mesma intensidade em que contrapõe-se. A complementaridade evidencia-se como partes de um processo contínuo, no qual um existe pela negação do outro; um existe em função da existência do outro. Contrapõem-se à luz de um olhar crítico, ao se refletir sobre as

¹¹ Ver a primeira seção, tópico referente à aprendizagem no contexto da cibercultura.

¹² Virilio, arquiteto por formação, autodenomina-se como um dromólogo, desde os anos 90, torna evidente o fato de que a tendência bélica é inerente à estruturação da vida humana em cidades do mesmo modo que a guerra é impulsionada pela velocidade, ainda que estes aspectos continuem sem muita repercussão no campo das ciências humanas e sociais. (TRIVINHO, 2007). Na sua obra *Velocidade e Política* (1996), Virilio apresenta seu constructo teórico acerca da dromologia. Ele pontua que um dos marcos mais contemporâneos da violência da velocidade, é a ascensão da Inglaterra, em decorrência do *fleet in being* (estado de guerra), ao concentrar investimentos na inovação técnica no setor de transportes. Com isso, estabelece-se como uma grande nação industrial, servindo de modelo para as demais, daí nasce a sobreposição entre superioridade técnica e superioridade geral. Sob o paradigma dromológico, a relação com o tempo é profundamente alterada, fazendo com que artefatos tornam-se arruinados antes do uso, obsoletos antes de serem aproveitados. Isto é, a velocidade transforma o novo em natimorto.

implicações da “*aculturação tecnodromocrática cumulativa*” (TRIVINHO, 2006, p. 95) inerentes aos projetos de alfabetização cibercultural com vistas à aquisição da (pseudo)dromoaptidão e à resistência daqueles que optam por não sucumbirem a tal imperativo, assumindo-se dromoinaptos.

As questões apontadas por Trivinho são inquietantes e me fizeram pensar sobre como a dromocracia cibercultural no contexto das práticas que desenvolvemos na EaD no IFAL, e de que modo isso se relaciona com a docência e a identidade profissional e, como afirmei anteriormente, com um olhar mais incisivo sobre a tutoria, considerando que as chamadas atividades típicas de tutoria, englobam aspectos que fazem parte do trabalho docente, como, por exemplo: acompanhar o estudante no desenvolvimento das atividades; tirar dúvidas; esclarecer e mediar conceitos; corrigir atividades e fornecer *feedback*; participar e intervir em fóruns de discussão. (SOEIRA, 2013). O Decreto nº 9057/2017, ao definir a educação a distância, no seu artigo primeiro, faz menção ao termo profissionais da educação, mas deixando inespecífico exatamente a quais profissionais estão contemplados nessa definição e quais as atribuições de cada um.

Concordo com Arruda (2016) quando ele discute a fragilidade do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ao qual o IFAL está vinculado, em função do sistema de pagamento adotado – regulamentado pelo Decreto 5.800/2006, que instituiu a UAB – o qual é feito por meio de bolsas. Para o autor, esse sistema de remuneração

fragiliza as relações de trabalho e não permite a incorporação dos investimentos em EaD no conjunto de dotações orçamentárias anuais das universidades públicas. A UAB possui diversas características que promovem a desregulamentação do trabalho e das práticas pedagógicas, revestidos por um discurso de difícil combate, que é o da democratização do acesso à educação superior para a população que não tem condições de se deslocar para as universidades físicas. (ARRUDA, 2016, p. 112)

Considerando que o funcionamento do sistema UAB promove a desregulamentação do trabalho docente e das práticas pedagógicas, partir para o enfrentamento dessas contradições não significa que a atividade de tutoria, por exemplo, seja reconhecida no âmbito do trabalho docente – os desdobramentos podem ser até menos agradáveis – contudo, penso que, pelo impacto que essas questões agregam ao processo de desprofissionalização e precarização do trabalho docente, e também nas práticas pedagógicas – afetando o processo ensino-aprendizagem – faz-se necessário continuar pesquisando e debatendo formas de enfrentamento.

Dado que todo profissional da educação que desenvolve atividades de tutoria, necessariamente é um professor, uma possibilidade para equacionar a fragmentação do

trabalho docente e redimensionar a identidade profissional na EaD, seria incorporar a perspectiva da docência colaborativa (TRACTENBERG, 2007), na qual, pelo menos, dois professores se reúnem para planejar, desenvolver, implementar e avaliar experiências de ensino-aprendizagem, ou seja, realizando parte do trabalho docente de forma colaborativa.

Diante desses impasses e das diferentes visões sobre docência e tutoria na EaD, além dos muitos trabalhos já publicados, investir numa pesquisa acerca de algum aspecto relacionado ao trabalho docente nessa modalidade de ensino, parece ser um tanto inadequado. Os dados disponíveis¹³ no portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto – **oasisbr**, gerenciado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), constata a vastidão das pesquisas na área. A busca pela palavra-chave “educação a distância”, retornou a indicação de 6741 trabalhos, dos quais 3378 foram publicados entre 2012 e 2017, dentre os quais, identificam-se 946 dissertações e 404 teses; utilizando-se a palavra-chave “tutores na educação a distância”, encontram-se 614 trabalhos disponíveis, dos quais 358 foram publicados entre 2012 e 2017, sendo 169 dissertações e 65 teses.

Frente a esse volume de pesquisas, propôs-se uma pesquisa que preconizasse um olhar original sobre a docência na EaD a partir da relação com a dromocracia cibercultural. Nesse sentido, pretendeu-se fugir do lugar comum, discutindo a relação entre a identidade profissional na EaD e o nível de dromoaptidão cibercultural dos estudantes. Para traçar um panorama acerca das pesquisas voltadas para o desenvolvimento da dromoaptidão cibercultural, foi realizada uma busca sistemática no repositório **oasisbr**, utilizando-se as palavras-chave: dromocracia cibercultural; dromoapto; dromoinapto; dromoaptidão; dromoinaptidão. Como critérios de inclusão foram utilizados: área conforme classificação do CNPQ (Ciências Humana/ Educação); ano de publicação (2012-2017).

Na aplicação do critério ano de publicação, foram encontrados 10 (dez) trabalhos; não foi possível a classificação conforme a área porque todos os trabalhos foram categorizados como pertencentes à área de Comunicação, assim, procedeu-se a leitura dos resumos para verificar se poderia haver alguma aproximação com a área de educação. Apenas um artigo, publicado por Schneider et al, em 2014, apresentou um conjunto de reflexões teóricas acerca da dromocracia cibercultural à luz da educação.

Considerando o exposto justifica-se a proposição da questão de investigação apresentada no início dessa seção: **como se constitui a relação entre a identidade**

¹³ Os dados referem-se à pesquisa realizada entre maio e julho de 2017, desse modo, sendo a pesquisa realizada nos dias atuais, haverá alteração resultados, pois o repositório é alimentado frequentemente e, teses e dissertações que já estavam defendidas à época da pesquisa, podem não ter sido contabilizadas em função de não estarem, ainda, disponíveis na quando os dados foram coletados.

profissional docente na EaD em função do nível de dromoaptidão cibercultural dos estudantes? A partir da questão proposta pretende-se defender a seguinte tese: **o nível de desenvolvimento da dromoaptidão cibercultural dos estudantes implica na redefinição da identidade dos profissionais que atuam na EaD.**

Os objetivos da investigação são:

Geral: investigar a relação da identidade profissional com o nível de dromoaptidão cibercultural, nas práticas pedagógicas de ensino na EaD no IFAL, a partir das representações de estudantes, tutores e professores dos cursos de licenciatura.

Específicos:

- a) identificar o perfil dos estudantes, dos tutores e dos professores de cursos de graduação ofertados na EaD, em relação à dromoaptidão cibercultural e às habilidades ciberculturais;
- b) reconhecer elementos estruturais que embasam as representações sociais dos profissionais e dos estudantes sobre a docência na EaD;
- c) analisar como se constitui a relação entre a docência na EaD e o nível de dromoaptidão cibercultural dos estudantes.

Metodologicamente, a investigação insere-se no rol das pesquisas qualitativas, orientada pelo arcabouço teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS), considerando a abordagem societal, proposta pela Escola de Genebra (DOISE, 2001, 2002).

Tratou-se de um estudo de caso (YIN, 2005) que teve como campo empírico o Instituto Federal de Alagoas, especificamente, os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Letras/Português, ofertados a distância nos polos presenciais de Cajueiro, Arapiraca, Maragogi, Palmeira dos Índios, Maceió, São José da Laje e Penedo. Foram participantes da pesquisa: 19 (dezenove) profissionais que atuam como professores, tutores presenciais e a distância, e 37 (trinta e sete) estudantes vinculados aos cursos supracitados.

A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionários *online*, contemplando questões objetivas e subjetivas, organizadas de modo a possibilitarem a construção de um perfil pessoal e cibercultural dos participantes, o levantamento de suas representações sobre o processo de ensino-aprendizagem na EaD, e, no caso dos professores e tutores, acrescenta-se o levantamento acerca do perfil profissional e da atuação nessa modalidade de ensino, enfatizando elementos que permitam reflexões sobre a docência e a identidade profissional.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise estatística (questões objetivas) e da abordagem tridimensional das Representações Sociais (DOISE, 2001, 2002), no caso das questões subjetivas, considerando as seguintes categorias temáticas: perfil cibercultural e

nível de dromoaptidão; ensino-aprendizagem na EaD; prática pedagógica e identidade profissional; dromoaptidão cibercultural e identidade profissional. O processamento do *corpora* construído a partir das respostas às questões objetivas, tanto dos questionários dos estudantes quanto dos profissionais, foi submetido a um processamento no *software* IRAMUTEQ, possibilitando a sua organização e categorização.

Para embasar teoricamente a pesquisa, dispõe-se das produções de teóricos como: ARROYO (2008), PIMENTA (1997), NÓVOA (1999); VEIGA (2008); TARDIF (2010), entre outros, para tratar das questões relativas à concepção de docência e à prática pedagógica; DUBAR (1997, 2009) para fundamentar a discussão sobre identidade profissional; PÉREZ GÓMEZ (2015), COLL; MONEREO (2010), entre outros, para a análise da aprendizagem na EaD; TRIVINHO (2001, 2003, 2005, 2006, 2007, 2009) para orientar a construção acerca da dromocracia e da dromoaptidão cibercultural.

A tese encontra-se dividida em 5 seções. A primeira, intitulada **Primeira bagagem: aprendizagem na cibercultura**, discutirá a aprendizagem no contexto da EaD imersa na cibercultura, problematizando-a a partir do conceito de dromoaptidão cibercultural.

Na seção **Segunda bagagem: docência e identidade profissional na EaD**, será abordada a docência e a identidade profissional, numa visão articulada com a problemática inerente ao escopo da educação a distância.

A terceira seção, **Os bastidores da viagem: viajeros, destinos e roteiros**, pormenoriza o curso metodológico.

Entre os silêncios e os sons da viagem: lucubrações sobre dromoaptidão cibercultural e docência na EaD, denomina a quarta seção, a qual apresenta os dados, sua análise e as conexões com o referencial teórico, atribuindo sentidos e significados aquilo que foi dito (e não dito) durante a coleta de dados.

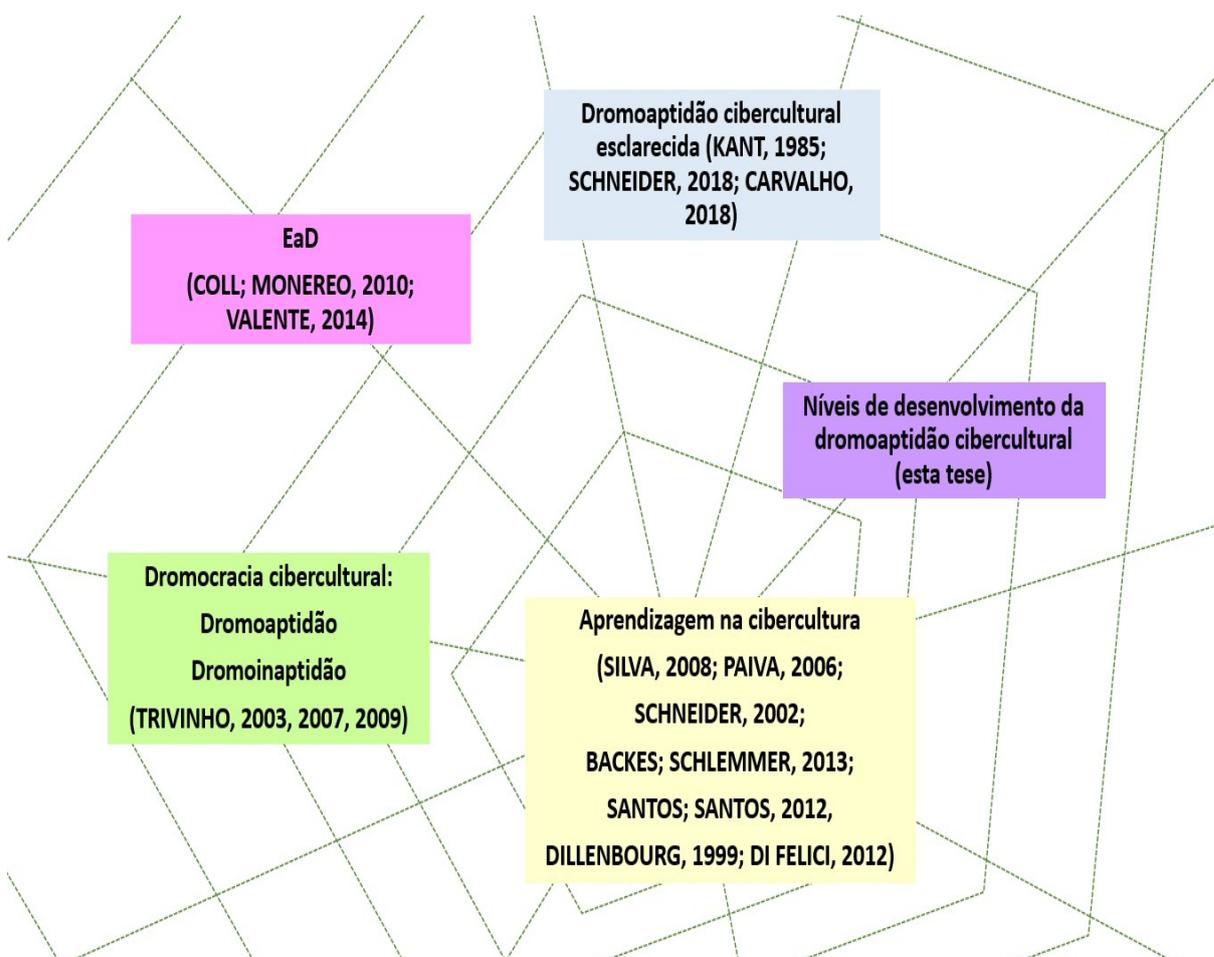
Por fim, a quinta seção intitulada **(Re)ancorando em porto(quase) seguro: apreciações sobre a viagem**, apresenta considerações à respeito do processo investigativo, ressaltando as contribuições, as lacunas e a verificação do alcance dos objetivos propostos.

Diante desse tecido complexo, aqui denominado pesquisa, inspiro-me em Heisenberg, para buscar identificar e compreensão das conexões que se (re)organizam e se (re)combinam produzindo a tessitura do todo. Será o resultado da visão poliocular de Elaine, tão somente, um olhar, uma possibilidade.

2. PRIMEIRA BAGAGEM: APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA

É possível fazer uma viagem com poucas bagagens, mas, praticamente inviável dispensar o seu uso. Assim, ofereço-lhes um breve panorama do conteúdo da primeira bagagem, representado na figura 2, que apoia essa viagem investigativa. Nela estão contemplados os principais conceitos que norteiam a discussão apresentada nessa seção, bem como os autores que as embasam.

Figura 2 – Teia conceitual da primeira seção



Fonte: Elaboração da autora (2019)

[...] Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.
 Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.
 Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
 (ALVES, 2002, p. 29-30)

Pareceu oportuno e adequado iniciar uma seção sobre aprendizagem com esse excerto de Rubem Alves, pela provocativa metáfora traçada para representar concepções de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem, de estudante, de professor: é um convite intencional para pensar o ensino-aprendizagem e os seus elementos macro e micro. A metáfora é universal para qualquer modalidade, nível ou etapa de ensino, porquanto, não destoia da delimitação do escopo de estudo dessa pesquisa: a educação a distância.

Além disso, incita a reflexão sobre a concepção de aprendizagem que norteia o olhar desta pesquisadora, a qual se orienta pela perspectiva interacionista (VIGOSTKI, 2010, 1999, 1998), ou seja, considera a aprendizagem como um processo dinâmico, ativo e interativo no qual, professores e estudantes, vivenciam o processo de construção de conhecimentos, tornando as experiências únicas e significativas. Acrescenta-se ainda que o meio social se configura como elemento propulsor da relação dinâmica entre desenvolvimento e aprendizagem, conseqüentemente, vai implicar na redefinição do trabalho do docente na mesma intensidade em que se redefine o papel do estudante, pois ensinar e aprender não são processos estanques.

Em tempo, nesta pesquisa será contemplado conceito de EaD descrito no Decreto nº 9.057/2017, que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Conforme o disposto no decreto a EaD é

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

No IFAL, campo da presente pesquisa, a oferta da EaD já se estruturava de modo a contemplar o disposto na legislação, incorporando o uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem¹⁴, por meio do MOODLE, como AVA¹⁵ no qual se desenvolve a carga horária

¹⁴ Adota-se o uso da expressão ensino-aprendizagem para enfatizar a relação de interdependência desses processos, alinhada com uma compressão de educação crítica e transformadora. A relação ensino-aprendizagem de acordo com Lopes (2011) “[...] é de socialização, de troca de conhecimentos aprendidos e transformados na interação. É uma relação dinâmica, dialógica e, portanto, construtiva de aprendizagens pela troca de saberes. (p. 108)

de atividades virtuais, no qual os estudantes têm acesso ao conteúdo e às atividades didáticas de cada componente curricular, possibilitando que os estudos possam ser feitos em tempos e espaços diversos, conforme explicitado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras/Português (2012), o mesmo se aplica ao curso de Ciências Biológicas.

Além da carga horária virtual, os PPC preveem um percentual de atividades presenciais, essas são realizadas

[...] em sala de aula convencional e/ou laboratório do polo ou do IFAL e programada para os finais de semana completos (sábado e domingo) no início dos estudos da disciplina. Pode ocorrer mais um encontro presencial¹⁶ na metade do período da disciplina com carga horária igual ou superior a 80 horas. (IFAL, 2012, p. 37).

Considerando a forma de organização a EaD no IFAL podemos afirmar que se trata de um tipo de ensino híbrido¹⁷, já que reúne características da educação presencial e a distância, contando com o suporte das TDIC.

Coll e Monereo (2010) definem a modalidade de ensino que agrega momentos presenciais e a distância como uma formação mista e destacam que o seu objetivo é:

[...] contribuir para alcançar os objetivos educacionais desejados a partir das vantagens que oferece cada ambiente: a) presencial: interação física, vínculo emocional, atividades de maior complexidade cognitiva; e b) virtual: redução de custos – de deslocamento, alojamento, etc. – eliminação de barreiras espaciais, flexibilidade temporal. (p. 46)

De acordo com Valente (2014), quando se planeja as atividades para os cursos oferecidos com essa forma de organização, é necessário que

[...] conteúdo e as instruções devem ser elaborados especificamente para a disciplina ao invés de usar qualquer material que o aluno acessa na internet. Além disso, a parte presencial deve necessariamente contar com a supervisão do professor, valorizar as interações interpessoais e ser complementar às atividades on-line, proporcionando um processo de ensino e de aprendizagem mais eficiente, interessante e personalizado. (p. 84)

A questão apontada por Valente agrega uma perspectiva interessante por enfatizar a necessidade da criação de conteúdos personalizados que levem em conta as características dos

¹⁵ Ambiente virtual de aprendizagem pode ser definido como o “Conjunto de artefatos computacionais (*páginas web, formulários, portfólios, interfaces síncronas e assíncronas*), todos os participantes (professoras, estudantes e convidados) e, principalmente os seus feixes de interações (troca de e-mails, discussões no fórum e na lista de grupos, construção coletiva e individual de textos); enfim, todas as interações ocorridas entre os componentes” (OKADA; SANTOS, 2004, p.163).

¹⁶ Nos encontros presenciais o professor responsável pela disciplina comparece ao polo presencial para ministrar as aulas.

¹⁷ Quando houver referência à ensino híbrido, estará sendo adotado o seguinte conceito: “O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7)

estudantes, seus estilos¹⁸ e seus tempos-espços de aprendizagem. Nas instituições públicas que trabalham com a EaD, esse processo torna-se mais complicado devido à indisponibilidade de recursos para a elaboração permanente de novos materiais didáticos, no entanto, por meio de um planejamento colaborativo com a participação dos diversos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, poderia tornar factível o uso de recursos educacionais abertos, que podem ser (re)significados e (re)utilizados, de acordo com as necessidade e os estilos de aprendizagem dos grupos e dos cursos, agregando elementos mais dinâmicos e atrativos para a aprendizagem dos estudantes.

É importante destacar a questão trazida por Valente (2014) relativa ao controle do estudante sobre o seu processo de estudo, pois o aprendiz tem em suas mãos a possibilidade de ser autônomo¹⁹, assumindo a responsabilidade de decidir onde, como, quando estudar. Para tanto, é indispensável um conjunto de saberes de ordem cognitiva, social e comportamental que lhe permitam a autogestão da sua aprendizagem. Essa, talvez, seja uma das grandes quebras de paradigmas em relação ao ensino presencial, pois o estudante pode percorrer outras trilhas no seu processo de aprender, para além da forma como as situações de aprendizagem foram planejadas e socializadas.

Para ilustrar esse conjunto de saberes necessários à autogestão da aprendizagem, está esboçado, na figura 3, os três domínios mencionados, os saberes concernentes a cada um e as suas interações.

¹⁸ Estilo de aprendizagem pode ser definido como “[...] um conjunto de aptidões, preferências, tendências e atitudes que uma pessoa tem que fazer algo e que se manifesta através de um padrão comportamental e habilidades diferentes que o fazem se distinguir de outras pessoas sob um único rótulo na maneira como conduz, viu, fala, pensa, aprende, conhece e ensina. (CUÉ, 2006 apud CUÉ, 2011).

¹⁹ Para definir estudo autônomo, estou considerando os aspectos discutidos por Wissmann (2006) ao tratar sobre autonomia, no sentido da autogestão da aprendizagem, não apenas em relação à organização do tempo de estudo e à manutenção razoável de uma agenda de atividades. Para Wissmann (2006), a autonomia tem a ver com autodefinição do “[...] processo de aprendizagem para alcançar autonomia; sua aprendizagem deve ser compartilhada com outros aprendizes, tomando emprestados os resultados dos outros; os professores que também são autônomos e que oferecem aos alunos algumas escolhas em relação às atividades de aprendizagem devem aceitar o direito dos aprendizes de questionar e sugerir mudanças na rota de seus cursos; [...] a tecnologia meramente deve fornecer artefatos para professores e alunos exercerem sua autonomia como pessoas, aprendizes, comunicadores, e usuários de tecnologia. [...] (p.116)

Figura 3 – Saberes necessários à autogestão da aprendizagem



Fonte: Elaboração da autora (2019)

No campo dos saberes cognitivos, estão apresentados processos básicos vinculados à capacidade de aprendizagem dos estudantes, dos quais eles dependem para, minimamente, organizarem seu processo de estudo. Por exemplo, um estudante com pouca proficiência na leitura e compreensão textual, terá mais dificuldade para levar à frente os estudos, sem a presença física dos professores ou o apoio dos colegas, uma vez que vai ser requerida dele a capacidade de conseguir abstrair sozinho os conhecimentos, a partir das leituras dos materiais disponibilizados no AVA. Num momento posterior, participando de um fórum ou tirando dúvidas com os tutores ou professores, ele pode ampliar a sua compreensão, mas, num primeiro momento será uma interação dele com os materiais.

Da mesma forma que a proficiência mencionada acima, destacam-se: a capacidade de saber lidar com uma vasta fonte de informações (tanto o que foi disponibilizado no AVA, quanto o que pode ser procurado nas bibliotecas e em repositórios digitais); a capacidade de buscar outras fontes de pesquisa; e o saber usar as TDIC, o que, nesse caso, não me refiro ao uso instrumental, mas ao uso delas para resolver problemas, para utilizá-las integradas à aprendizagem, por exemplo: criar e organizar uma biblioteca virtual no computador ou na nuvem; utilizar ferramentas de escrita colaborativa.

No domínio social, foram destacados saberes relacionados à comunicação e ao respeito às opiniões divergentes. Esses domínios estão alocados saberes que se relacionam

mais com as atitudes frente aos demais indivíduos com que se vai compartilhar, especialmente, o ambiente virtual de aprendizagem.

No domínio comportamental, destacam-se os saberes voltados ao compartilhamento e à colaboração, indispensáveis para a autogestão da aprendizagem, porque esses dois processos possibilitam a aproximação com o outro na construção do conhecimento, afinal ter autogerir a aprendizagem não significa não precisar do outro para aprender; é mais do que isso, é saber aprender com o outro e compartilhar aquilo que já sabe. Soma-se ainda a capacidade de estabelecer uma agenda de estudos, factível de acomodar as demandas do curso, conciliando com todas as outras atividades cotidianas.

Seguindo aprofundando as questões apontadas por Valente (2014), em relação à autonomia, podem ser observadas nas pesquisas²⁰ realizadas por Leitão Neto (2012), Mello (2013), Siqueira (2017), Serafini (2012), Cardoso (2012), Oliveira (2013), Cunha (2014) e Duarte (2016). A partir das suas pesquisas – tratando sobre a autonomia dos estudantes e a aprendizagem na EaD – indicam fragilidades no processo, tais como: falta ou pouco domínio das tecnologias; a necessidade em investir mais na autonomia dos estudantes, na autoaprendizagem, diferenciando-se do ensino tradicional; a preparação dos estudantes para a autonomia; a organização do AVA, especialmente considerando a questão da ergonomia e o perfil do estudante adulto; pouco investimento em metodologias que favoreçam a autonomia, como a Webquest; qualidade da infraestrutura tecnológica existente.

É fundamental levar em conta que as dificuldades na apropriação e no uso das TDIC podem ser obstáculo para muitos dos estudantes, porque pode ser que o primeiro contato com a aprendizagem mediada por essas tecnologias esteja ocorrendo com o ingresso no curso de graduação a distância.

Mesmo com uma gama de pesquisas²¹ enfocando a temática da aprendizagem e do ensino com suporte das TDIC, acredita-se que as problemáticas decorrentes daí continuam latentes e podem ser estudadas a partir de diversas óticas.

²⁰ As pesquisas citadas foram localizadas por meio do mapeamento sistemático do acervo de teses e dissertações, disponíveis no portal oasisbr, tendo como critério de busca autonomia dos estudantes e a aprendizagem na EaD. A pesquisa no portal ocorreu entre maio de julho de 2017. No Apêndice G está disponível um quadro contendo os dados dos autores, os dados institucionais, o nível da pesquisa, resumo e as palavras-chave de cada pesquisa.

²¹ Em pesquisa realizada no Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto – oasisbr, observam-se os dados a seguir, conforme os critérios de busca utilizados, considerando as publicações realizadas na última década (2010-2019). Ao pesquisar sobre “ensino aprendizagem tecnologias da informação e da comunicação” no campo assunto, foi retornado um quantitativo de 252 registros, sendo 137 dissertações, 49 trabalhos de conclusão de curso, 36 artigos, 20 teses e 3 capítulos de livro. Quando a pesquisa incluiu o termo “digitais” à busca anterior, foram encontrados 27 registros, sendo: 16 dissertações, 5 trabalhos de conclusão de curso, 3 artigos, 2 teses e 1 capítulo de livro. Não se realizou uma leitura sistemática dessas produções, porque não era o foco da

A atualidade e a pertinência do tema podem ser vislumbradas mediante a análise da tese defendida por Schneider (2002), a qual tratou sobre as bases para uma nova educação, para uma nova escola, para um novo modo de aprender e de ensinar. Uma escola capaz de funcionar como um organismo vivo, flexível que se organiza e reorganiza contemplando as diversidades, que traz no seu currículo a possibilidade de trabalhar o ser humano de forma holística, na sua dimensão cognitiva, criativa, emocional, estimulando professores e estudantes a desenvolverem novas competências e atitudes para poderem interagir com esse novo referencial de escola. O autor traz a referência à escola, no entanto, suas proposições podem perfeitamente ser pensadas em termo amplo de educação (presencial ou a distância) como processo social, pois, de modo geral, a educação não tem caminhado *pari passu* com o contexto em que se insere.

Ainda sobre o uso das tecnologias na educação, Schneider (2002) também destaca que não basta apenas promover o acesso às tecnologias – tendo em vista que o contato em si mesmo não provoca aprendizagem – mas pode servir como o lastro para aprimorar a comunicação aluno-aluno, alunos-professores, escola-família, além de ampliar o acesso à informação. Para uma integração profícua, as TDIC precisam ser colocadas à serviço da aprendizagem, apoiando os estudantes na construção do conhecimento, de forma colaborativa, compartilhada, inventiva, visando romper a lógica do consumo e estimulando a autonomia.

Destaca-se também a questão da ergonomia²² nos AVA, citada anteriormente como um dos elementos restritivos para a autonomia da aprendizagem. Schneider (2002) propõe o conceito de ergonomia cognitiva, a saber:

A ergonomia cognitiva, que tem o seu interesse centrado no entendimento do processo cognitivo do ser humano, é a disciplina que, junto com a psicologia e a pedagogia pode ajudar a modelar os *softwares* destinados ao ensino, já que é necessário compreender o comportamento humano e as formas de aquisição de conhecimento pelo aluno. Não se pode esquecer da ergonomia de interfaces e da ergonomia de concepção, as quais contribuem para a amigabilidade do *software* educativo e, conseqüentemente, para o seu sucesso. Portanto, o desenvolvimento de *software* educativo deve envolver uma equipe multidisciplinar, ou melhor, preferencialmente, interdisciplinar. (SCHNEIDER, 2002, p. 16)

Considerando a definição exposta, nota-se a relevância de uma preparação adequada do ambiente virtual que irá apoiar o processo de ensino-aprendizagem, do contrário, o

pesquisa, já que a intenção era demonstrar o quanto a temática vem sendo explorada em trabalhos acadêmicos, desde a graduação até os cursos de pós-graduação.

²² De acordo com Ramos (1996) “a ergonomia se interessa de maneira geral pelo melhoramento das condições de trabalho. Já a ergonomia de software, concentra-se particularmente nas condições de utilização de um software por seus usuários. A psicologia cognitiva permite uma compreensão maior do comportamento do usuário e das conseqüências das suas reações sobre a concepção de aplicações interativas.” (p. 131).

ambiente pode passar um elemento mediador para um elemento restritivo à aprendizagem autônoma, colaborativa e em rede.

Por fim, joga-se luz sobre a questão das características da aprendizagem na EaD mediada pelas TDIC e sobre o pouco (ou a falta) de domínio sobre as tecnologias. Entende-se que os dois aspectos não dizem respeito apenas aos estudantes, mas também aos professores que atuam nessa modalidade. Assim, a discussão apresentada nos tópicos a seguir trazem em seu bojo a ideia de que ensinar e aprender são processos concomitantes, interdependentes, imbricados, por isso, aparece, em muitos momentos, grafado como ensino-aprendizagem.

Desse modo, falar de aprendizagem na EaD e em democracia cibercultural (também como domínio das tecnologias), será sempre falar sobre as duas faces (professor e estudante) de uma moeda translúcida (ensino-aprendizagem), assim, pois, não se poderá pensar numa face, sem ter em conta a outra. No próximo tópico, especificamos a discussão sobre a aprendizagem em tempos de cibercultura.

2.1. A APRENDIZAGEM NA EaD NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

Evidentemente, assim como no ensino presencial, diversas são as correntes que sustentam o processo pedagógico na EaD. Nesta pesquisa, serão assumidos os pressupostos da aprendizagem interacionista²³, pela busca de uma abordagem que integrem as TDIC e proporcione o enriquecimento, a flexibilização e a personalização da aprendizagem, levando em conta o potencial de criação dos estudantes.

Dessa maneira, concorda-se à com a concepção de Silva (2008)

Em grande parte dos cursos via Internet prevalece o modelo comunicacional centrado na transmissão de informações. Os ambientes “virtuais” de aprendizagem continuam estáticos, ainda centrados na distribuição de dados desprovidos de mecanismos de interatividade, de criação colaborativa e de aprendizagem construída. (p. 69)

Contudo, para que essa concepção possa ser alterada, urge refletir sobre as propostas pedagógicas dos cursos, de modo que a aprendizagem possa ser, de fato, construída e que os estudantes possam vivenciar a autonomia nesse processo. Autonomia, no entanto, não quer dizer que não possa existir direcionamentos ou que os estudantes estarão por conta própria. A autonomia precisa ser construída, sobretudo no que diz respeito à capacidade de aprender a

²³ A Psicologia da Educação considera três grandes correntes teóricas para explicar a natureza da aprendizagem: abordagem inatista-maturacionista; abordagem comportamentalista; abordagem interacionista. Nesta pesquisa será adotada a perspectiva interacionista, a qual engloba teóricos como Vigotski, Piaget, Wallon, Maturana e Varela, Freire, dentre outros, que ancoram suas teorias na interação humana como fator intrínseco e estruturante para ao processo de aprendizagem.

aprender e a autogestão da aprendizagem. Concorde-se com o posicionamento de Paiva (2006)

[...] ao afirmar que o aprendiz gostaria de definir seu processo de aprendizagem para alcançar autonomia; sua aprendizagem deve ser compartilhada com outros aprendizes, tomando emprestados os resultados dos outros; os professores que também são autônomos e que oferecem aos alunos algumas escolhas em relação às atividades de aprendizagem devem aceitar o direito dos aprendizes de questionar e sugerir mudanças na rota de seus cursos; [...] a tecnologia meramente deve fornecer artefatos para professores e alunos exercerem sua autonomia como pessoas, aprendizes, comunicadores, e usuários de tecnologia. [...] (PAIVA, 2006, p.116)

É uma complexa teia de relações, na qual individualidades e coletividade coordenam-se na dinâmica de ensinar-aprender. É a possibilidade concreta da construção de uma comunidade de aprendizagem, na qual a aprendizagem colaborativa se estabelecerá.

A aprendizagem colaborativa, outro pilar da aprendizagem na EaD, é uma estratégia de ensino (TORRES et al., 2004), que envolve trabalho em grupos, cujo objetivo é a construção de conhecimentos por meio da interação e da socialização, mediados pelo professor. A mediação também ocorre a partir das intervenções dos tutores, viabilizando-se através das ferramentas comunicacionais síncronas e assíncronas disponíveis nos AVA, ou presencialmente nos polos de apoio.

O termo aprendizagem colaborativa tem sido amplamente empregado para caracterizar uma metodologia de ensino-aprendizagem, contemplando trabalho em grupos, com o objetivo de construir conhecimentos através da socialização de conhecimentos, mediados por pares. (SOEIRA, 2013). Os pares tanto são os estudantes entre si, quanto o próprio professor.

Dillenbourg (1999), apresenta um conceito para aprendizagem colaborativa, ainda que, no entendimento dele, ainda não seja totalmente satisfatório, o qual propõe que este tipo de aprendizagem associa-se a “[...] uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntos”²⁴ (p. 1). Dillenbourg, ampliando a discussão sobre o conceito, afirma que cada elemento da definição pode ser compreendido de formas diferentes, ainda que, em essência, permanece o seguinte fundamento: a aprendizagem colaborativa implica interação entre grupos de pessoas, presencialmente ou não, com o intuito de aprenderem algo juntas.

Cada elemento desta definição pode ser interpretada de diferentes maneiras:
 - "Duas ou mais" pode ser interpretado como um par, um pequeno grupo (3-5 indivíduos), uma classe (20-30 indivíduos), uma comunidade (algumas centenas ou milhares de pessoas), uma sociedade (ou vários milhares milhões de pessoas)... e todos os níveis intermédios.

²⁴ Tradução nossa. Texto no idioma original: “it is a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together”.

- "Aprender algo" pode ser interpretado como "seguir um curso", "material do curso de estudo", "realizar atividades de aprendizagem, tais como resolução de problemas", "aprender com a prática de trabalho ao longo da vida".

- "Juntos" pode ser interpretado como diferentes formas de interação: face-a-face ou mediada por computador, síncrono ou não, frequentes no tempo ou não, se é um esforço verdadeiramente comum ou se o trabalho é dividido de forma sistemática (DILLENBOURG, 1999, p. 1-2)²⁵.

Em se tratando de aprendizagem na cibercultura, além dos aspectos já discutidos até agora, é pertinente tratar de mais dois aspectos: a autoria e o pensamento reticular.

A autoria (BACKES; SCHLEMMER, 2013; SANTOS; SANTOS, 2012) surge, no contexto cibercultural, como um processo bastante singular, pois significa recolocar o indivíduo num lugar de destaque como produtor de conhecimento, não apenas conhecimento científico, mas também, cultural. Com o compartilhamento potencializado pelas redes, por meio de vários espaços disponíveis, tais como redes sociais, *blogs*, *sites*..., o indivíduo pode, efetivamente, se colocar como produtor e fornecedor de conteúdos, indo além do lugar comum de consumidor. Para o processo de ensino-aprendizagem, a autoria agrega uma contribuição de alto quilate porque eleva os estudantes e os professores à categoria de construtores e difusores de conhecimentos, a partir das suas vivências e experiências. Os conhecimentos são valorizados e reconhecidos como fruto do trabalho intelectual empreendido por cada um, elevando a autoconfiança e incentivando a autonomia nas práticas pedagógicas.

O pensamento reticular remete-nos à ideia de rede, de como os diversos pontos dessa teia vão se articulando e tecendo uma rede de significados. Di Felice (2012) apresenta uma discussão sobre a epistemologia reticular, situando as bases do conceito, também, na área de comunicação.

No âmbito do campo da comunicação o desenvolvimento de uma perspectiva reticular e interativa tem sua origem nos estudos relacionados à cibernética, que determinaram o questionamento da representação linear dos fluxos informativos. (DI FELICE, 2012, p. 13)

Ou seja, os fluxos de informação estão dispostos em forma de rede, possibilitando a todos a condição de emissores e receptores – comunicadores – já que, sendo rede, cada

²⁵ Tradução nossa. Texto no idioma original: "Each element of this definition can be interpreted in different ways:

- "two or more" may be interpreted as a pair, a small group (3-5 subjects), a class (20-30 subjects), a community (a few hundreds or thousands of people), a society (several thousands or millions of people)... and all intermediate levels.

- "learn something" may be interpreted as "follow a course", "study course material", "perform learning activities such as problem solving", "learn from lifelong work practice".

- "together" may be interpreted as different forms of interaction: face-to-face or computer-mediated, synchronous or not, frequent in time or not, whether it is a truly joint effort or whether the labour is divided in a systematic way".

entrelaçamento forma um nó e, a partir de cada um deles, se pode comunicar, criar. Assim, como contribuição para a educação e para a aprendizagem na cibercultura, nos apropriamos do entendimento de que o “[...] o processo comunicativo reticular pressupõe um experimentar uma rede, isto é, estar *inside*, imerso nela, tornando-se parte integrante comunicativa – um comembro.” (DI FELICE, 2012, p. 13)

Neste tópico, ao abordar aprendizagem na cibercultura e identificar as suas características, em verdade, foram evidenciadas o que denominei como habilidades ciberculturais, isto é, processos que se potencializaram no escopo da cibercultura e que estão sendo incorporados ao processo de ensino-aprendizagem, para serem trabalhados, desenvolvidos, ampliados, incorporados.

Para abordar o conceito de habilidade, foi escolhida a abordagem de Carroll (1993), a qual pressupõe que as habilidades relacionam-se a um potencial para a realização de algo (atividade, desafio, etc.) e caracterizam uma facilidade para lidar com informações e com problemas que requeiram tipos específicos de conhecimentos. Além disso, Carroll (1993) defende que a aplicação das habilidades em situações de aprendizagem, tornando o seu uso habitual, pode conduzir à maestria, ou seja, à construção de uma competência.

Essa última consideração é corroborada por Primi et al (2001) ao afirmarem que:

[...] a habilidade não necessariamente implica em competência. A habilidade indica facilidade em lidar com um tipo de informação e para que se transforme em competência será necessário investimento em experiências de aprendizagem. No entanto, se não houver investimento, não haverá competência, mesmo que a pessoa tenha habilidade em determinada área. (p. 155)

Em suma, no escopo desse trabalho, definiu-se como habilidades ciberculturais: a **colaboração**, como processo mais amplo, decorrente da aprendizagem colaborativa; o **pensamento reticular**; a **autoria**; o **pensamento autônomo**; o **pensamento crítico**²⁶. Acredita-se no potencial desses processos como habilidades pelo fato de que os seus usos são demandados nos processos de ensino-aprendizagem na EaD, principalmente pelo fato do ensino e da aprendizagem já estarem imbricados com as TDIC, contudo, eles não se encerram nas situações formais de aprendizagem. O próprio fato de estar na rede, ou

²⁶ O pensamento crítico não foi definido nesse tópico, contudo, entende-se que a sua efetivação depende da condição que o indivíduo tem de pensar por conta própria, sendo seu próprio mediador. Sendo assim, demanda uma aproximação ao conceito de Esclarecimento [<Aufklärung>], definido por Kant (1985). No próximo tópico será trazida a devida fundamentação sobre o Esclarecimento.

mesmo fora dela e almejando fazer parte, ter domínio dessas habilidades passou a ser quase que uma “demanda vital”.

Partindo da problematização dessa “demanda vital”, seguimos para o próximo tópico, para uma discussão sobre a dromoaptidão cibercultural.

2.2. DROMOAPTIDÃO CIBERCULTURAL

Possivelmente a expressão dromoaptidão cibercultural cause certo estranhamento, contudo, como mencionado na introdução desse trabalho, sua definição está diretamente ligada ao acesso, ao uso e aos domínios das TDIC. O conceito dromocracia cibercultural foi desenvolvido pelo pesquisador Eugênio Trivinho e provoca uma profunda reflexão crítica sobre o *modus vivendi* e sobre o *modus operandi* da sociedade altamente tecnologizada, e, consequentemente afetarão a forma como aprendemos.

No livro **A dromocracia cibercultural: lógica da vida humana na civilização mediática avançada**, publicado em 2007, Trivinho expôs de forma detalhada, a sua visão acerca do hipostasiamento social frente ao uso das tecnologias digitais, como resultado de um violento processo dromológico.

Ao discutir sobre a dromoaptidão e sobre a violência da velocidade cibertecnológica, abordou o conceito de velocidade, a perspectiva da violência da velocidade, o conceito de dromoaptidão e os desdobramentos da dromoaptidão sob a forma de dromopatologias, noções indispensáveis para compreender a gênese da sua crítica. Trivinho (2007) também aborda os conceitos de dromocracia e de cibercultura, sob ótica do regime da velocidade cibertecnológica.

Como mencionado anteriormente na introdução, Trivinho (2007) embasa-se no constructo violência da velocidade a partir da perspectiva teórica de Paul Virilio que, desde os anos 90, torna evidente o fato de que a tendência bélica é inerente à estruturação da vida humana em cidades do mesmo modo que a guerra é impulsionada pela velocidade, ainda que estes aspectos continuem sem muita repercussão no campo das ciências humanas e sociais.

O conceito de velocidade é tratado como um fenômeno social imbricado na lógica da necessidade de reprodução – historicamente construída como exigência ideológica, cujo valor implícito encerra-se na produtividade e na acumulação. Essas características contribuem para a compreensão da velocidade como um eixo de organização e modulação da vida humana, nos aspectos sociais, políticos, sociais e econômicos.

Trivinho (2007) aborda o chamado “paradigma da velocidade” considerando duas lógicas diferenciadas: o mundo do trabalho e o mundo do lazer. O primeiro aspecto é pautado na produtividade material, enquanto o segundo funda-se na intensidade do aproveitamento das atividades de lazer. Contudo, para além das diferenças, ambos conservam em seu bojo o imperativo da racionalidade no uso do tempo.

A violência da velocidade é enfatizada como um fenômeno invisível, que se impõe e se enraíza por si mesma, apesar de não se apresentar com tal proporção e intenção. Trivinho (2007) relaciona a violência da velocidade com a violência simbólica proposta por Bourdieu, devido à sutileza com que esta se faz presente no cotidiano como um processo estrutural legitimando e naturalizando práticas sociais e culturais, que diuturnamente se perpetuam sem que os indivíduos cheguem a perceber a sua presença.

Trivinho (2007) ainda apresenta a violência da velocidade como “o coração e o bastidor do *modus operandi* da infraestrutura industrial e pós-industrial do capitalismo globalizado” (p. 96), isto é, a mola propulsora para o desenvolvimento econômico e tecnológico sem o qual a sociedade capitalista não pode sobreviver. A violência da velocidade também impõe a dromoaptidão como condição *sine qua non* para o funcionamento dos diversos setores sociais.

Para Trivinho (2009),

[...] a dromoaptidão [...] concerne às condições materiais e propensões subjetivas que, de acordo com o discurso tecnológico da época, precisam ser doravante totalizadas para se consubstanciar o pleno domínio (a partir do domo, no caso das individualidades) do objeto infotecnológico (completo e atualizado, incluindo o conjunto de *softwares* requeridos), da rede interativa (língua inglesa e acesso *wireless*, via cabo ou mesmo por linha telefônica pressupostos), do estatuto social de ente teleinteragente, do capital cognitivo correspondente e da capacidade de acompanhamento das reciclagens estruturais tanto do objeto infotecnológico, quanto do capital cognitivo. Tais elementos, abrangidos pelo conceito de *sociossemiose plena da interatividade*²⁷ (cf. Trivinho, 2003), funcionam, de maneira cada vez mais cerrada, como *linguagem tecnológica de acesso* (*senhas infotécnicas*) ao modelo predominante de existência, seja presencial (em geral, na esfera do

²⁷ A linguagem em jogo abrange um arco diversificado de signos fáticos de referência pragmática, de fácil constatação na estética de interface: desenhos, logogrifos, grafismos, tracejados, diagramas, palhetas, relevos virtuais, e assim por diante (cf. TRIVINHO, 2001b). Os dados empíricos formadores dessa linguagem transbordam, no entanto, esse primeiro recorte; não se reduzem ao que se expõe apenas e imediatamente na tela. No fundo, lateja, nesses e por esses dados, o conjunto de ingredientes tecnoestéticos responsáveis pela promoção transpólitica (não discursiva, não explícita e pouco sistêmica) da cibercultura como configuração material, simbólica e imaginária de época, e que, por isso, se arranjam, historicamente, na modalidade (do que se pode chamar) de uma sociossemiose plena da interatividade, linguagem internacional monopolista, de caráter intencionalmente facilitador – tomada, assim, de maneira equívoca, como “popular” –, que, legitimada pelo mercado, acompanha e sustenta a produção e o consumo da interatividade como forma predominante de relação social, seja com a alteridade humana (outro virtual) e com a alteridade maquínica (objeto infotecnológico), seja com a alteridade mundo (a rede como ator teleinteragente de resposta programada e automática), na esfera do trabalho e na do tempo livre e de lazer. (TRIVINHO, 2003, p. 4)

trabalho e do tempo livre e de lazer), seja virtual [no *cyberspace*, o mais recente universo tecnossimbólico/imaginário do multicapitalismo tardio, espaço renovado de atuação humana e, portanto, um direito (ainda não devidamente transformado em objeto de Estado e de políticas públicas)]. (TRIVINHO, 2009, p. 163)

A partir dessa definição, percebe-se que a articulação em favor do impulso dromológico coloca os seres humanos – sobretudo os que não conseguem fazer uma leitura crítica da realidade – como expectadores desse processo, que não compreendem do que se trata e sucumbem aos seus imperativos como uma equivocada leitura de que ou se adequam ou estão fora do sistema. Assim, o imperativo da dromoaptidão termina por escamotear a liberdade da escolha, de ir contra a velocidade – definida também como “o suave estupro do ser pela técnica alçada a fator apolítico aparentemente inofensivo” (TRIVINHO, 2007, p.98) – levando os indivíduos ao devir dromoapto.

O hipostasiamento da realidade faz os indivíduos crerem ser possível atingir o ideal dromoapto, não se dando conta de que o fosso da exclusão tecnológica aumenta no mesmo ritmo em que a dromoaptidão cada vez mais torna-se etérea. Apesar disso, a busca pela dromoaptidão atormenta os que sucumbem à violência simbólica da velocidade, provocando as dromopatologias, dentre as quais podem ser destacadas: *stress*, neurastenia²⁸, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), depressão crônica, pânico, esquizoidia pós-moderna e Lesão por Esforço Repetitivo (LER) e nomofobia²⁹. Trivinho afirma que “a exigência compulsória

²⁸ Conforme Zorzaneli (2010) a neurastenia é definida como uma exaustão nervosa. Ainda de acordo com Zorzaneli (2010), “[...] no centro do quadro sintomatológico estava a exaustão física e mental, ao que se somavam perturbações gástricas, sexuais e neuropsicológicas. Ao redor desse quadro, apresentavam-se outros sintomas como dores generalizadas, cefaleias, pressão e peso na cabeça, *muscae volitantes*, zumbidos no ouvido, dificuldade de concentração, medos mórbidos, inquietação, enrubescimento frequente, transtornos do sono, sensibilidade no couro cabeludo, pupilas dilatadas, sensibilidade da coluna (irritação espinhal), entre outros. (p. 432). Acrescenta-se ainda que, a neurastenia resulta “[...] de uma mistura de predisposição constitucional – nervos fracos – e dos excessos dispendidos em uma sociedade que requisitava altos gastos do estoque de energia nervosa. [...]”. (ZORZANELLI, 2010, p. 434)

²⁹ De acordo com King (2013, “nomofobia refere-se a um desconforto ou angústia causados pela impossibilidade de comunicação por meios virtuais, aparelho de telefone celular (TC), computadores, *tablets* ou outros dispositivos. É o medo de ficar incomunicável, longe do TC ou desconectado da internet. A palavra *nomofobia* surgiu na Inglaterra, a partir da expressão *mobile phobia*, que significa de ficar sem TC. [...]” (p. 67). Registra-se ainda que, a Organização Mundial de Saúde tornou pública, em 18/06/2018, a nova Classificação Internacional de Doenças – CID 11, a qual inclui, no tópico 6 (transtornos mentais, comportamentais ou do neurodesenvolvimento), a desordem de jogos (6C51) como um dos novos transtornos relacionados a comportamentos viciantes. (OMS, 2018). Conforme o descritor CID 11 - 6C51, “o distúrbio de jogos, predominantemente on-line, é caracterizado por um padrão de comportamento persistente ou recorrente ('jogos digitais' ou 'jogos de vídeo') que é conduzido principalmente pela Internet e se manifesta por: 1. controle prejudicado sobre jogos (por exemplo, início, frequência, intensidade, duração, término, contexto); 2. aumentar a prioridade dada ao jogo na medida em que o jogo tem precedência sobre outros interesses da vida e atividades diárias; 3. e continuação ou escalada de jogos, apesar da ocorrência de consequências negativas. O padrão de comportamento é de gravidade suficiente para resultar em comprometimento significativo nas áreas pessoais, familiares, sociais, educacionais, ocupacionais ou outras áreas importantes do funcionamento. O padrão do comportamento do jogo pode ser contínuo ou episódico e recorrente. O comportamento do jogo e outros recursos são normalmente evidentes por um período de pelo menos 12 meses para que um diagnóstico seja atribuído,

dromoaptidão é um pesado fardo para o cérebro humano” (2007, p. 99) incitada pela velocidade que “[...] preserva apenas a carcaça dos seres [...], destruindo-lhes os processos psíquicos” (ibid., p. 99), seriam os fatores determinantes para o surgimento das dromopatologias. É importante destacar o papel fundamental que os pares mais experientes têm, no sentido de orientar os que se deixam sucumbir aos apelos da violência inerente à dromocracia, ajudando-os a observarem a situação e forma mais realista.

Trivinho define a dromocracia cibercultural como um “regime transpolítico [...] erigido no contexto de um regime político, tradicional e visível, a democracia [...]” (2007, p. 101). A dromocracia cibercultural é tida como tão invisível quanto a violência da velocidade, desse modo, os indivíduos conservam a alienação frente à realidade.

Sobre a cibercultura, Trivinho (2007) alerta que essa pertence a um processo de gerenciamento infotécnico da existência, não tendo, ainda, suas consequências sociais tendo sido analisadas detalhadamente. Apesar disso, os mercados de trabalho e de lazer virtual e do *cyberspace*, demandam a competência dromoapta, isto é, “[...] a capacidade de dominar as linguagens da tecnologia de ponta em seus desdobramentos contínuos” (2007, p. 103). Como “senhas infotécnicas de acesso³⁰” à cibercultura, Trivinho (2007) cita: o objeto infotecnológico (*hardware*); produtos ciberculturais (*softwares*); status irrestrito de usuário da rede; capital cognitivo necessário para operar os 3 fatores; capacidade geral de acompanhamento regular das reciclagens estruturais dos objetos, produtos e conhecimentos. Ser dromoapto requerer um equilíbrio entre condição financeira e capacidade cognitiva, ambas no mais alto padrão de qualidade; de outro modo, não há como sê-lo.

No contexto da cibercultura, destaca-se o fato de que as linguagens preponderantes sustentam-se na ideia de perfeição, isto é, enfatiza a completude técnica como um valor. Essas linguagens também denotam um princípio individualista, ainda que as pessoas estejam imersas na atmosfera das redes e da interconexão global. O domínio cognitivo e pragmático das linguagens informáticas, conforme Trivinho (2007), possibilita o acesso ao mercado de trabalho, ao rendimento mensal e à sobrevivência, às novas modalidades de acesso à rede, às novas modalidades de lazer eletrônico e ao direito de sincronização tecnológica. O não acesso

embora a duração necessária possa ser reduzida se todos os requisitos de diagnóstico forem atendidos e os sintomas forem graves.” (livre tradução). A nomofobia ainda não figura no CID como uma doença, mas a exemplo do distúrbio dos jogos, serve de indício para demonstrar que o uso das TDIC, de forma inadvertida e acrítica, como salienta Trivinho (2007), provoca desordens tão impactantes na vida das pessoas, a ponto de se configurarem como doenças.

³⁰ São essas senhas que a era contemporânea diz, por discursos pantópicos, sobretudo publicitários, que precisam ser, mais que aprendidas, dominadas, possuídas por todos os seres, empresas, entidades e governos, sob pena de exclusão sumária. É esse mosaico de fatores que a época tem impingido a tudo e a todos como bem total e necessário à garantia mínima de sobrevivência individual, corporativa e institucional. (TRIVINHO, 2003, p. 6)

a estes bens corresponde à situação diametralmente oposta: a exclusão nos mais diversos domínios.

Em contraposição ao constructo da dromoaptidão surge o dromoinapto, isto é, aquele que não se adapta ao ritmo imposto pela violência da velocidade, seja por dificuldade em desenvolver as habilidades inerentes à dromoaptidão, seja por se negar à adaptação (seria por terem consciência da violência simbólica instaurada?). Essa situação conduz a uma polarização, pondo de um lado os “normais” e, do outro, os “anormais” - acirrando o preconceito e a discriminação em relação aos inaptos - nas palavras de Trivinho (2007), é “simbolicamente morto”.

É salutar apresentar ainda, a perspectiva da estratificação sociodromocrática ou *Apartheid* cibertecnológico. Trata-se de uma nova estratificação social forjada no cerne da violência simbólica exercida pela velocidade, a partir da qual os grupos vão se diferenciando e se afastando cada vez mais em função da capacidade adaptativa imposta pela cibercultura e pelos seus desdobramentos nas esferas social, econômica, cultural. (TRIVINHO, 2007)

2.3. APRENDIZAGEM MEDIADA PELAS TDIC: ENTRE A DROMOAPTIDÃO E A DROMOINAPTIDÃO

No tópico anterior foi explanado o conceito de dromoaptidão cibercultural e suas bases de sustentação e suas implicações, cuidadosamente escolhido para problematizar a questão da docência na EaD, assim como para confrontar a questão do acesso e do uso das TDIC pelos estudantes (e docentes) que atuam nessa modalidade de ensino. E agora? O que fazer se a dromocracia cibercultural, como preconiza Trivinho, é uma utopia? Somos todos dromoinaptos? Nunca chegaremos a ser dromoaptos? Resistir ou sucumbir ao apelo dromocrático? As perguntas aparentam-se despojadas de complexidade, o que, erroneamente, poderia conduzir a respostas simplórias. Por isso, mais que arriscar na elaboração de um veredicto, mobilizar-se-á esforços em problematizá-las um pouco mais e, num lampejo de intrepidez, tentar esboçar outra leitura da dromocracia cibercultural triviniana. Assim, avançar-se-á na elaboração.

O domínio das senhas infotécnicas de acesso para configurar o ideal de dromoaptidão, como visto anteriormente, requer que o indivíduo tenha acesso ao que há de mais moderno e qualificado em termos de tecnologia - o que requer um alto poder aquisitivo - aliado ao domínio cognitivo requerido para manusear as tecnologias, acompanhando as constantes mudanças e transformações. No polo oposto coloca-se o dromoinapto. Nesse sentido,

assomam-se outras questões: Quais indivíduos efetivamente conseguem se manter nesse padrão de uso e acesso? A dromoaptidão é um conceito absoluto ou relativo? Indubitavelmente uma parcela infinitamente menor do que àquela que vive na ilusão de estarem ou de poderem chegar lá. Trivinho, coloca em xeque a noção de inclusão digital - a qual fenece e renasce sob a égide do *Apartheid* cibertecnológico - enquanto, simultaneamente, demonstra que a dromocracia cibercultural é igualmente utópica.

Se dromoaptidão é utopia e dromoinaptidão é desígnio, num impulso de atrevimento frente ao constructo triviniiano, seria tentativa de suicídio ou eutanásia apresentar outras duas formas de conceber tal dualidade? Espera-se que seja o despontar de um novo olhar, de uma possibilidade de enfrentamento à realidade instituída. Dito isto, seguem as duas proposições: níveis de dromoaptidão cibercultural; dromoaptidão cibercultural esclarecida.

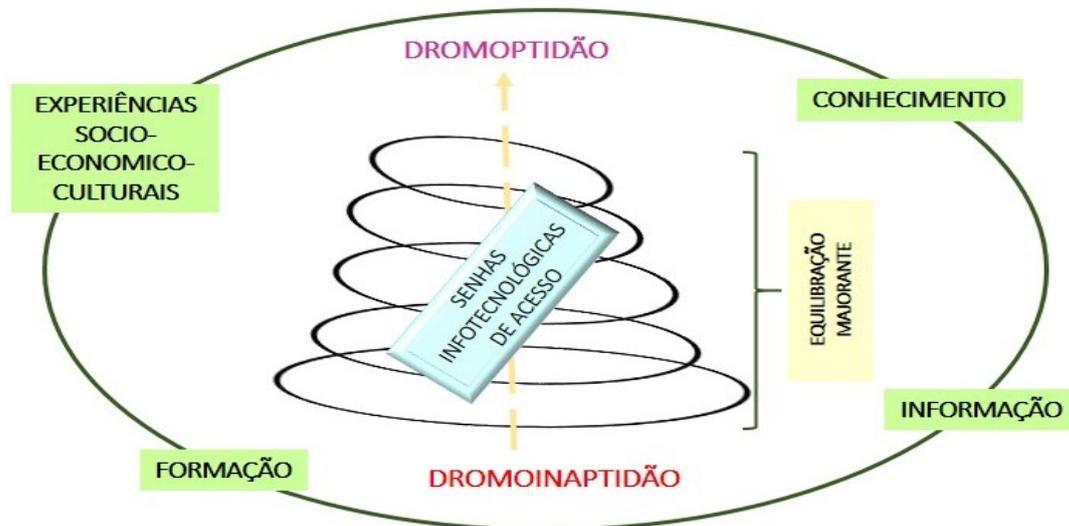
Pelo proposto por Trivinho (2007), a dromocracia cibercultural apresenta-se com apenas duas possibilidades de desdobramento: ser dromoapto ou ser dromoinapto. Contudo, considerando as experiências do cotidiano, seria possível dizer que as pessoas são dromoaptas se, e somente se, dominarem todas as senhas infotecnológicas de acesso? Do mesmo modo, todos que não dominarem todas as senhas serão indiscutivelmente dromoinaptos?

Vislumbra-se, sobretudo sob o prisma pedagógico, a possibilidade de relativização do conceito em termos de graus de dromoaptidão. Com todo respeito à crítica bem elaborada e fundamentada por Trivinho, considerando o contexto educacional – com ênfase especial – às experiências que integram o uso das TDIC, propõe-se um modelo analítico para o processo de desenvolvimento da dromoaptidão. Mais uma vez destacando que a dromoaptidão está sendo tomada na perspectiva dos agentes do processo ensino-aprendizagem (docentes-estudantes), pelo entendimento de que é inerente a ambos.

Na figura 4 está exposta uma representação esquemática, partindo de uma compreensão espiralizada (PIAGET, 1973) na qual os indivíduos vão experienciando diferentes níveis evolutivos na construção do conhecimento (no caso da proposta apresentada aqui, níveis do desenvolvimento da dromocracia cibercultural). Cada nível incorpora as aprendizagens das experiências anteriores e amplia-se sucessivamente por meio das experiências subsequentes, num constante processo de equilibração majorante³¹ (desequilíbrio, assimilação, acomodação, adaptação, equilíbrio).

³¹ A equilibração é um processo de autorregulação permanente, estruturado e estruturante, que ocorre na estrutura cognitiva dos indivíduos a partir das suas interações com o mundo. Piaget a define como: “A equilibração, como eu a entendo, é um processo ativo. É um processo de auto-regulação. Acho que esta auto-regulação é um fator fundamental no desenvolvimento. Uso este termo no sentido em que ele é usado na cibernética, isto é, no sentido de processos com retroalimentação (*feedback* e *feedforward*), de processos que se

Figura 4 – Modelo analítico do desenvolvimento da dromoaptidão na perspectiva da equilíbrio



Fonte: Elaboração da autora (2018)

Seguindo os pressupostos do que se defende como desenvolvimento da dromoaptidão, através do processo de equilíbrio majorante, seu nível pleno não dependeria tão somente da aquisição de todas as senhas infotecnológicas, especialmente aquelas, mas de outros processos inerentes. Na figura acima é possível identificar também que, à medida em que vai avançando no domínio das senhas, os desafios passam a ser menos complexos, uma vez que o indivíduo já ultrapassou as barreias iniciais do uso das TDIC e já incorporou experiências que vêm a descomplexificar o caminho rumo à dromoaptidão. Ao mesmo tempo, seria possível definir níveis intermediários nos quais o indivíduo já domine parte das senhas, a exemplo do capital cognitivo conforme e disponha de *hardware* e *software* que lhe permitam estar conectado à rede, mesmo esses não sejam os de última geração. E isso tudo, mediado pelas experiências vivenciadas, inclusas aquelas ocorridas nas instituições educacionais.

Para denominar e caracterizar os níveis de dromoaptidão, tomou-se como referência o modelo de cinco estágios das atividades mentais envolvidas na aquisição direcionada de habilidades, proposto por Dreyfus e Dreyfus (1980). Os 5 (cinco) estágios são identificados como: novato, competência, proficiência, especialista e mestre, os quais são detalhados a seguir na figura 5.

regulam a si próprios mediante uma compensação progressiva dos sistemas.” (PIAGET, 1972, p. 5). A equilíbrio majorante é a autoperpetuação desse processo de autorregulação, proporcionando níveis cada vez mais estáveis de adaptação na estrutura cognitiva, ou seja, na estrutura mental (processos cerebrais relacionados à capacidade de aprender) dos indivíduos.

Nessa figura também são apresentados e caracterizados os níveis de dromoaptidão cibercultura, propondo um padrão aproximado para a categorização dos indivíduos. Note-se que, para além da especificação dos elementos apontados por Trivinho (2007) para definir a dromoaptidão cibercultural, incorporou-se elementos de ordem comportamental no intuito de provocar reflexões em torno da relação de uso e consumo de tecnologias de forma acrítica e aética.

Acatando o entendimento dos níveis de dromoaptidão, seria possível visualizar na EaD o cenário descrito anteriormente, no qual há estudantes com dificuldades no uso e no domínio das tecnologias digitais (supostamente a falta de algumas das senhas infotecnológicas) e, em função disso, teriam mais dificuldade para aprenderem de forma autônoma utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e atendendo às demandas do processo de aprender na cibercultura. Desse modo, supõe-se que estes estudantes venham a carecer de um acompanhamento mais específico para consolidar a sua aprendizagem, inclusive com intervenções pedagógicas diferenciadas, como mediação conceitual.

Figura 5 – Relação entre os estágios da atividade mental e os níveis de dromoaptidão cibercultural³²

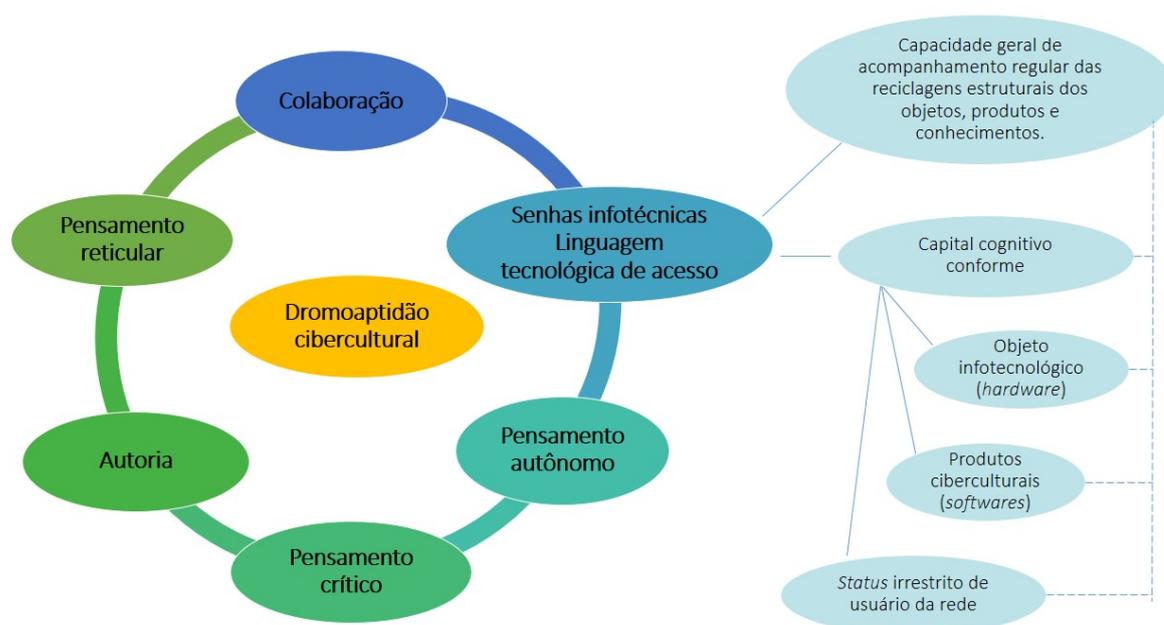
Cinco estágios da atividade mental envolvidas na aquisição e habilidades (DREYFUS; DREYFUS, 1980)	Cinco níveis de dromoaptidão cibercultural (proposta construída nesta tese)
Primeiro estágio – NOVATO	
Esse estágio é caracterizado pela aquisição de habilidades elementares, as quais representariam a aproximação inicial ao universo de uma aprendizagem específica. Seria um estágio da tomada de consciência do “não saber” para empreender a busca pelo saber.	Estágio caracterizado pela aquisição de habilidades elementares em relação ao uso das TDIC, como, por exemplo: uso básico de computadores, telefones celulares e <i>smartphones</i> para fins de comunicação. Pode não ser proprietário de TDIC, por carência de recursos financeiros, nem dispor de acesso à Internet.
↓	
Segundo estágio – COMPETÊNCIA	
Estágio caracterizado pela elevação do grau de experiência com o objeto da aprendizagem, havendo a incorporação de alguns elementos situacionais.	Nesse estágio, o indivíduo poderá ter incorporado habilidades que lhes permita ampliar os usos dos diferentes recursos tecnológicos para fins de comunicação, estudo, trabalho. Os indivíduos nesse estágio já são proprietários de TDIC e dispõem de Internet em sua residência.
↓	
Terceiro estágio – PROFICIÊNCIA	
Pressupõe uma prática maior e mais elaborada no trato com o objeto da aprendizagem, com ampliação significativa da variedade de situações em que consegue aplicar os conhecimentos.	Caracterizado pela ampliação da destreza no uso operacional e contextual das TDIC, apresentando indícios de reflexão sobre o seu uso. Os indivíduos podem possuir condições financeiras que lhes permita consumir mais tecnologias e atualizar <i>hardwares</i> e <i>softwares</i> , com mais frequência. Podem dispor de acesso à Internet com mais qualidade. Apresenta certa quantidade de capital cognitivo conforme.
↓	
Quarto estágio – EXPERIÊNCIA	
Pelo grau de experiência e conhecimento acumulado, é considerado um perito em situações específicas.	Maior concentração de conhecimento sobre as TDIC e os seus usos em situações específicas, em vários campos da vida, sem perder de vista às questões de natureza ética. O indivíduo dispõe de capital cognitivo conforme e consegue acompanhar, de alguma maneira, as reciclagens estruturais do capital cognitivo e do objeto infotecnológico.
↓	
Quinto estágio – DOMÍNIO	
Pressupõe uma aprendizagem interiorizada, que ocorre no nível do inconsciente, já que o indivíduo apropriou-se dos processos e pode direcionar sua energia para outros campos. O desempenho é considerado de alta performance.	Pressupõe o domínio e a destreza das TDIC no seu dia-a-dia, de forma crítica, ética e com capacidade de julgamento e tomada de decisão frente a elas. O indivíduo que chega a esse estágio ultrapassar a barreira da dependência tecnológica, conquistando a autonomia no uso das tecnologias. (DROMOAPTIDÃO ESCLARECIDA)

Fonte: Elaboração da autora (2020)

³² Esta ilustração encontra-se em tamanho ampliado no Apêndice C.

Na ilustração a seguir (figura 6) apresenta-se uma forma de representar a concepção mais ampla de dromoaptidão cibercultural, proposta aqui, considerando, além dos elementos já pontuados por Trivinho (2007, 2009) e as habilidades ciberculturais. Isso leva em consideração um entendimento de que o dromo, do mesmo modo que impõe a “morte” aos sujeitos que não conseguem acessar as ditas senhas, também impõe, no caso específico da Educação e dos processos inerentes a ela, aqueles que sucumbem ao desafio de dominar as habilidades intensificadas³³ pela cibercultura, a exemplo de: colaboração, pensamento reticular, pensamento crítico, pensamento autônomo, autoria, como tratado anteriormente nesta seção, quando foi discutida a aprendizagem na cibercultura.

Figura 6 – **Concepção de dromoaptidão cibercultural agregando as habilidades ciberculturais**³⁴



Fonte: Elaboração da autora (2020)

A outra proposta vislumbrada é a dromoaptidão cibercultural esclarecida, que vem a ser um indivíduo com capacidade crítica para refletir sobre o seu uso e seu acesso às TDIC, decidindo o quanto e como vai ceder aos apelos da dromocracia cibercultural. Outrossim, é

³³ Trata-se como intensificação porque estes processos já estavam presentes no discurso pedagógico, não sendo uma novidade da cibercultura, mas, no contexto atual, são alçadas ao centro do processo como processos fundantes da aprendizagem.

³⁴ Este esquema encontra-se em tamanho ampliado no Apêndice D.

um indivíduo mais inclinado a fazer um bom uso das tecnologias digitais. A noção de esclarecimento não foi tomada aleatoriamente, mas a partir do referencial kantiano³⁵.

Segundo Kant (1985),

Esclarecimento [<Aufklärung>] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. (p. 100)

Tornar-se esclarecido tem a ver com capacidade de fazer uso da razão para orientar o seu próprio entendimento, sem a dependência de *outrem*, isto é, o homem é capaz de pensar por si mesmo, tendo os outros homens como interlocutores, não como governantes. Contudo, a razão esclarecida só pode consolidar-se quando o indivíduo “[...] tem coragem de fazer uso de teu *próprio* entendimento tal é o lema do esclarecimento [<Aufklärung>]” (KANT, 1985, p. 100).

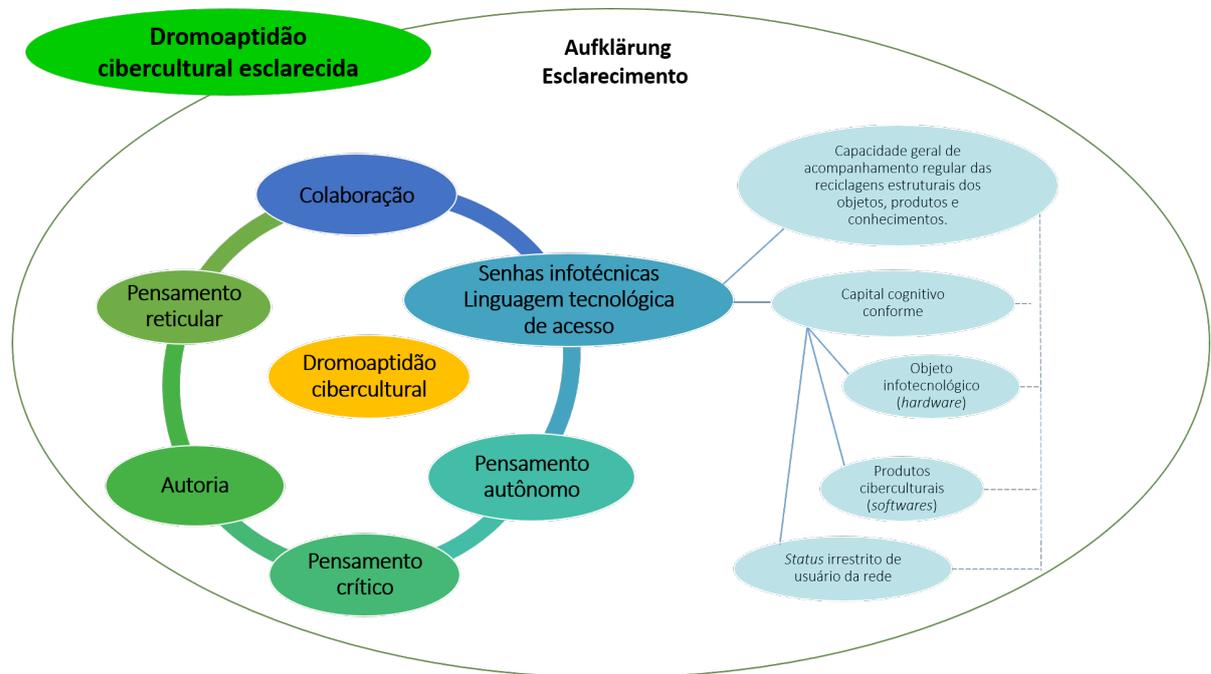
Por sua vez, para tornar-se esclarecido, é inquestionável o valor da formação porque “[...] a ignorância é companheira da escravidão e do espírito servil, instruindo o homem, está-se, ao mesmo tempo, aproximando-o da dignidade [...]” (MENEZES, 2000, p. 115), quer dizer, a formação posta de forma adequada torna-se elemento basilar para o desenvolvimento do princípio de autonomia dos indivíduos, colocando-os em condições de convivência social.

Além da necessária formação, “[...] nada mais se exige senão LIBERDADE. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um *uso público* de sua razão em todas as questões.” (KANT, 1985, p. 104). Isto é, a maioria chega para aqueles capazes de pensar por si próprio, sem a necessidade de tutores externos, e de expor publicamente o seu entendimento, porque “o uso *público* de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento.” (ibid). Para tanto, cabe à educação, como tarefa primordial, “[...] conduzir os homens à maioria, preservando-os dos tutores externos. [...]” (MENEZES, 2014, p. 121).

Para representar a concepção de dromoaptidão cibercultural esclarecida, conforme ilustrado na figura 7, partiu-se da concepção de dromoaptidão cibercultural agregando as habilidades ciberculturais, apresentada anteriormente, acrescentando o esclarecimento como um processo que circunda aquele contexto, possibilitando aos indivíduos a construção de uma nova relação com ele, posto que poderiam exercer verdadeiramente a sua autonomia na tomada de decisões, avaliando criticamente as situações vivenciadas.

³⁵ De acordo com Carvalho (2018) é possível adotar um conceito filosófico apresentado em outro século, no caso o século XVIII, de forma atualizada, tomando-o como referência para reflexões sobre o século atual.

Figura 7 – Concepção de dromoaptidão cibercultural esclarecida³⁶



Fonte: Elaboração da autora (2020)

Nesse sentido, cabe à Educação, a tarefa de promover formas de reflexão sobre esse cenário, partindo de temas relevantes como a ética e o consequente mau uso das TDIC. Inclusive, já existem trabalhos que abordam essa problemática e apontam o esclarecimento kantiano como uma possibilidade de entendimento e enfrentamento, dentre os quais, destaco as contribuições de Schneider (2018) e Carvalho (2018).

De acordo com Schneider,

[...] a condição de menoridade dos usuários de programas aplicativos diante das tutelas da indústria de informática e do mercado, que vêm facilitando o acesso às TDIC, pelo preço cada vez menor e/ou pela facilidade de uso promovida pela usabilidade de suas IHC, encontra-os ignorantes com respeito ao que já se discutiu sobre os sistemas de computação, levando-os à situação de uso acrítico das TDIC.

Kant também asseverou que a condição de menoridade é culpa do próprio homem, que, por covardia ou preguiça, permite ser tutelado. Assim, a qualquer novidade apresentada por esses tutores – a indústria informática e o mercado –, o homem se deixa ser levado pela propaganda ou ser atraído pela novidade. A falta de criticidade o deixa confortável na situação de tutela, aliada à ignorância sobre o que são essas TDIC, que o impede de perceber que elas ditam comportamento e impedem o pensamento, como mitos modernos. (SCHNEIDER, 2018, p. 15-16)

Carvalho problematiza ainda mais a questão, asseverando que:

³⁶ Este esquema encontra-se em tamanho ampliado no Apêndice E.

[...] o mau uso das TDIC compromete o indivíduo que delas se apropria, pois se autoanuncia incapaz de criticidade. Essa resposta, para nós, pode ser justificada quando confrontada com o conceito de menoridade e seu desdobramento tutelado. Ou seja, situação de ausência de crítica para o exercício da razão, resultante também da semiformação anunciada por Adorno, apresentada no escopo deste texto. O indivíduo semiformado é consumidor e refém de um tipo de mercadoria imposta pelo *ethos* contemporâneo, qual seja, usar instrumentos sem conhecer suas consequências do uso e permitir-se ser tutelado na cacofonia provocada pela enxurrada de (des)informação. (CARVALHO, 2018, p. 33)

Acredita-se que, além de abordarem um tema de extrema relevância na atualidade, suas construções ajudam na ratificação da proposta apresentada acerca da dromoaptidão cibercultural esclarecida. Assim, tomando o conceito de esclarecimento de Kant (1985) e as reflexões sobre o mesmo, a dromoaptidão cibercultural esclarecida seria, precisamente, a liberdade e a autonomia que o indivíduo tem para escolher tornar-se dromoapto (e em qual nível de aprofundamento), consciente da sua escolha, num exercício pleno da sua maioridade. Isto é, a dromoaptidão poderia deixar de ser uma utopia alienante para tornar-se uma decisão consciente e autônoma de um indivíduo esclarecido, autotutelado.

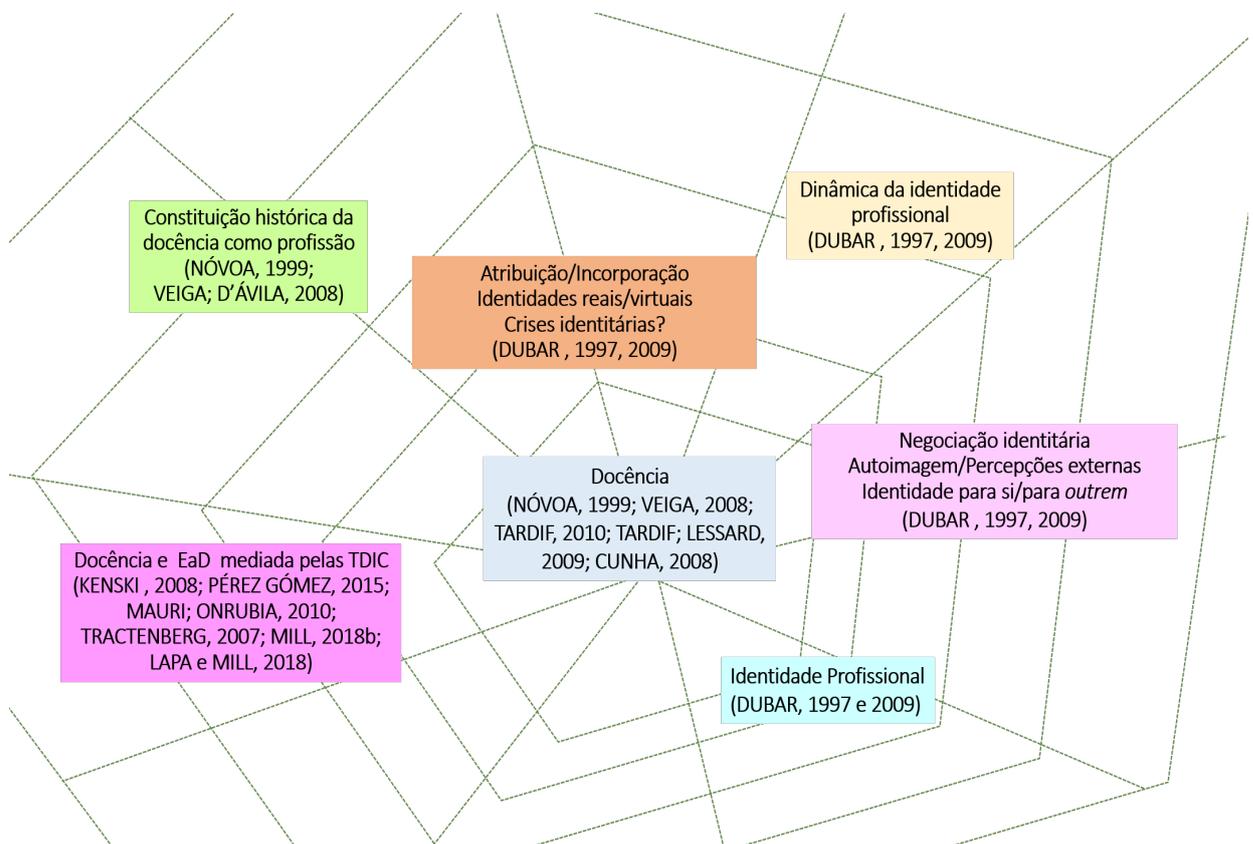
Frente ao exposto, pensar sobre dromoaptidão e dromoaptidão nos conduz a outra concepção, para além de uma visão polarizada e excludente. A abordagem proposta nesta tese sinaliza a existência de outras possibilidades, perpassando por diferentes níveis de aptidão, abarcando a diversidade das experiências e dos conhecimentos dos indivíduos. Opto por um defender olhar complexo, na perspectiva de Morin (2005).

Na seção seguinte, seguem-se os fundamentos teóricos que compõem a segunda bagagem organizada para a viagem-pesquisa. Nela trataremos sobre o “ser do professor”, discutindo questões inerentes à docência e à identidade profissional.

3. SEGUNDA BAGAGEM: DOCÊNCIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL NA EAD

Bem-vindos à mais uma etapa preparatória dessa viagem-pesquisa. Dada a quantidade de inquietações sobre docência e identidade profissional na EaD, essa segunda bagagem não poderia ter sido preenchida com outro conteúdo. Na figura 8 vocês podem saber mais sobre os temas e conceitos que compõem a teia dessa seção. Um passo à frente!

Figura 8 – Teia conceitual da segunda seção



Fonte: Elaboração da autora (2020)

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 58)

Ser e tornar-se professor é um laborioso processo de construção urdido na lida de cada dia; no refletir sobre os erros, os acertos, os vazios. Não se pode precisar o momento de nascimento de um professor, posto que não começa a sê-lo ao ingressar num curso de formação para a docência. A trama é muito mais sutil, complexa e arqueável do que se possa supor, porque engendra elementos oriundos das experiências sociais vivenciadas anteriormente, concomitantemente e posteriormente à formação. Assim como nós nos construímos e nos reconstruímos ao longo da vida, assim o é, na constituição da profissão. O diploma é o marco legal do exercício profissional, mas não a finitude do tornar-se profissional.

Não obstante a esse processo de construção profissional do professor, é preciso considerar ainda o processo histórico da constituição da docência como profissão. Antes, contudo, será apresentado o conceito de profissão e o que a caracteriza na esfera da Sociologia e, em seguida, adentrar-se-á na apresentação do histórico da profissão docente.

De acordo com Boudon (1990), a profissão pode ser compreendida como uma forma de atividade, dentre outras, no âmbito da divisão social do trabalho. Ele especifica três critérios que, comumente são utilizados na maior parte das definições de profissão. São eles:

a especialização do saber, que traz consigo uma determinação precisa e autónoma das regras da actividade; uma formação intelectual de nível superior, que supõe a existência de escolas de formação devidamente reconhecidas; um ideal de serviço, que apela ao estabelecimento de um código deontológico e ao seu controlo pelos pares. (BOUDON, 1990, p. 197).

Historicamente, a adoção desses critérios esteve restrito às profissões como engenharia, medicina e direito. Para a docência, admitia-se como professor àqueles que detivessem conhecimentos em determinadas áreas ou um cabedal de conhecimentos gerais que pudessem ser ensinados a outros, individualmente ou em grupos. Não existia qualquer tipo de critério para definir os requisitos para a profissão. Daí origine-se, talvez, a vulnerabilidade que persiste, ao final da segunda década do século XXI, em relação à regulamentação da docência como profissão, que implica, dentre outras questões, na precarização do trabalho docente.

A atividade de ensino existe há muito tempo, no entanto, a sua definição como profissão começa se efetivar a partir do século XIX, com a vinculação do controle da profissão pelo Estado e à formação em instituições especializadas. Nóvoa (1999) ainda coloca

em pauta o debate sobre o estatuto dos professores que, decerto, guarda sua influência no processo de profissionalização docente até os dias atuais, considerando que trata-se de um processo histórico recente.

A segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a *ambiguidade* do estatuto dos professores. Fixa-se neste período uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia. [...] A “indefinição” do estatuto e o relativo “isolamento social” dos professores provocam um reforço da solidariedade interna ao corpo docente e, num certo sentido, a emergência de uma identidade profissional. É um trabalho largamente realizado no seio das escolas normais, mas que não pode ser compreendido em toda a sua complexidade sem olhar para a ação das *associações de professores*. (NÓVOA, 1999, p. 18-19)

Para além dos pontos trazidos por Nóvoa (1999), Veiga (2008) afirma que até o conceito de docência é relativamente novo no discurso educacional, isto porque, as atribuições relativas à profissão docente foram sendo definidas à medida em que as teorias educacionais incorporavam a docência como profissão e apontavam elementos relativos à formação e à atuação desses profissionais. Nas palavras da autora:

No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. O registro do termo na língua portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que a utilização, ou melhor, a apropriação do termo é algo novo nos espaços dos discursos sobre educação. (VEIGA, 2008, p. 13)

É comum acreditar-se que a docência sempre esteve posta como atividade profissional, sendo exercida por indivíduos que passaram por processos formativos necessários à tal atividade. Contudo, assim como todas as demais profissões, a profissão docente foi instituída ao longo de um processo histórico, ganhando diferentes contornos, até chegar à configuração atual.

Dentre os teóricos clássicos no campo das teorias educacionais, o primeiro a contemplar na sua proposta educacional elementos que caracterizaram docência como profissão foi Condorcet, na obra *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública*, dos quais destacam-se: a necessidade de prestar concursos públicos; o não acúmulo com outros cargos; o pagamento de recompensa (salário); o estabelecimento de normas para a aposentadoria. Entende-se que não se pode desconsiderar que tais elementos demarcaram o princípio de uma nova forma de conceber a docência, especialmente pelo fato de sinalizá-la efetivamente como

ofício, já que não deveria ser exercida simultaneamente com outras atividades laborais, ao tempo em que passaram a ser requeridas determinadas capacidades e conhecimentos, além da aprovação em processo seletivo para poder exercê-la.

Considerando o escopo temático estabelecido para este texto, a abordagem sobre a docência não se aprofundará nos elementos supracitados, eles foram trazidos de forma a problematizar a complexidade da constituição da docência como atividade profissional, processo que, ainda na atualidade, revela facetas que, muitas vezes, evidenciam mais o quanto de (des)profissionalização existe no cotidiano dos professores, do que de profissionalização propriamente dita. Além disso, é importante ressaltar que a concepção e docência como profissão e a natureza dos critérios para escolher quem podia ou não ser responsável pela instrução de outros, eram fluidos, convenientes às características de cada sociedade e do tipo de homem que se pretendia formar, isto é, essa concepção não vigorou amplamente entre os séculos XVIII e XIX, inclusive havendo perspectivas de análise diferente, conforme a proposição de cada teórico, a natureza da instrução (se pública ou privada) e a definição de quem teria acesso a ela.

De acordo com Nóvoa (1999)

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas que se transformavam em verdadeiras *congregações docentes*. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e valores* específicos da profissão docente. (p. 15)

Considerando os aspectos pontuados por Nóvoa, parecia um tanto sem sentido uma preocupação com a formação de professores, já que as próprias congregações agregavam os que desempenhavam a profissão docente e também detinham monopólio sobre os saberes, as técnicas, as normas e os valores, vinculados à profissão.

As reformas educacionais do século XVIII desencadearam as primeiras preocupações com o estabelecimento de regras e critérios para seleção e nomeação dos professores, os quais passariam, gradativamente, a serem submetidos à regulação do Estado. A partir do final deste século é que passa a não ser mais permitido atuar como professor sem possuir licença ou autorização do Estado. (NÓVOA, 1999)

Foi nesse contexto que a profissão docente ganhou forte intervenção e controle por parte do Estado, com efetiva manutenção de praticamente o que já estava estabelecido à época. Nóvoa (1999, p. 15) destaca que:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sobre o controlo da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controlo do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores *originais* da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo ao modelo do padre.

Desde aquela época já se podia observar que para a própria categoria restariam poucas oportunidades de controle sobre a profissão ou mesmo sobre o que era demandado para o ingresso e para a permanência nesta. Tal controle ficou nas mãos do Estado e terminou por culminar num enquadramento estatal da categoria como corpo profissional, em vez de uma corporação de ofício, o que marca profundamente a forma de organização e de consolidação desse grupo profissional.

Apesar de se terem desencadeado no seio das congregações docentes, estas transformações extravasam o campo religioso, abrangendo o conjunto dos indivíduos que se dedicam ao ensino. Durante longos anos imputou-se a génese da profissão docente à ação dos sistemas estatais de ensino; hoje em dia, sabemos que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como *ocupação principal*, exercendo-a por vezes a tempo inteiro. A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício. (NÓVOA, 1999, p. 16-17)

Além disso, a intervenção estatal através da emissão de licenças para atuação como professor, antes mesmo da vinculação com processos formativos específicos para a docência, culminaram como uma via de legitimação oficial da atividade profissional, e consequentemente, num certo reconhecimento social dos professores (NÓVOA, 1999). O título (licença) era mais consistente do que um diploma.

A expansão das escolas no século XIX e o crescente controle do exercício da docência, levam à institucionalização da profissão e às disputas em seu derredor. Nesse contexto de reivindicações, Nóvoa (1999) afirma que

Os professores utilizam sistematicamente dois argumentos em defesa das suas reivindicações socioprofissionais: o caráter especializado da sua ação educativa e a realização de um trabalho de mais alta relevância social. O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem de uma institucionalização de uma *formação específica especializada e longa*. (p. 18)

A pressão pela institucionalização da profissão gerou a demanda por criação de instituições para a formação dos professores, de modo que pudessem ser atendidos os requisitos de controle que passaram a vigorar. Contudo, “[...] a criação de instituições de formação é um projeto antigo, mas que só se realizará em pleno século XIX, graças à

conjugação de interesses vários, nomeadamente do Estado e dos professores.” (NÓVOA, 1999, p. 18).

Conforme Nóvoa (1999), a institucionalização da oferta de formação nas escolas normais, engendrada nos movimentos associativos de docentes ocorridos nos séculos XIX e XX, originaram uma mutação sociológica na profissão: “[...] o “velho” mestre-escola é definitivamente substituído pelo “novo” professor de instrução primária.”. (NÓVOA, 1999, p. 18). Ademais, as escolas normais, para além da formação de professores, ocupou papel relevante na construção da profissão docente, contribuindo com processo de socialização dos seus membros e com o surgimento de uma cultura profissional.

Este preâmbulo de cunho histórico evidencia a história da profissão docente, ao tempo em que lança luz sobre problemas cotidianos que nos mobiliza, diuturnamente, a engajarmos nas lutas em torno da sua solução, tais como: a identidade profissional, a precarização e a proletarização do trabalho docente, a fragilidade dos processos formativos, a regulamentação da profissão, dentre outros. No próximo tópico será discutido a docência no contexto da EaD mediada pelas TDIC.

3.1. DOCÊNCIA NA EAD MEDIADA PELAS TDIC

Na introdução dessa seção acompanhamos o debate sobre a constituição histórica da docência – atividade docente ou trabalho docente são termos que também costumam aparecer na literatura da área, como sinônimo de docência – como profissão, contudo, não chegou a ser esboçado um conceito.

Tardif (2010) define a docência como

[...] um processo de trabalho construído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise. Esses componentes são o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho. (p. 123)

Para Tardif o conceito de docência é tratado de uma forma ampla, incluindo não apenas a descrição do trabalho do professor, mas incluindo a rede de elementos intrínsecos a esse trabalho. A articulação desses elementos é que vai permitir o alcance dos objetivos propostos à profissão, sejam eles direcionados ao trabalho com os estudantes, seja, englobando a sua própria formação.

Para Veiga (2008) “[...] a docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas [...]”. (p.

13). Ou seja, exercer a docência vai além do domínio dos conteúdos e de saber como explicá-los, “[...] requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar a sua qualidade” (p. 14).

Tanto Tardif (2010) quanto Veiga (2008) destacam a questão dos saberes necessários à docência. Esses saberes dão de diferentes tipos, englobando a formação inicial, a formação continuada e a experiência e atividade profissional dos professores.

Tardif (2010), apresentando a epistemologia da prática profissional³⁷, define e conceitua os saberes docentes.

Os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos, em três sentidos. Em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional.

[...] são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos.

[...] são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos, cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão (p. 14-15).

Diante dessa caracterização dos saberes profissionais docentes, fica ainda mais evidente o quão complexa é a docência, especialmente porque, sendo uma profissão essencialmente interativa (TARDIF e LESSARD, 2009; TARDIF, 2010), o professor permanece imerso num complexo processo formativo, já que a cada aula, a cada semestre, a cada ano letivo, ele vai vivenciando experiências novas, interagindo com os estudantes, refletindo sobre a sua prática e avançando na significação, ressignificação, atualização e ampliação dos seus saberes, gerando mudanças na prática profissional e na identidade profissional.

Isto porque, conforme Cunha (2008), o exercício da docência é flexível, mutável, processual, é uma arte; “[...] são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.” (p. 15)

Cunha (2008) ainda afirma que essa concepção de docência é emancipatória na medida em que contrapõe à docência como “[...] ensinar um corpo de conhecimentos

³⁷ A epistemologia da prática profissional é “estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”. (TARDIF, 2010, p. 255, grifos do autor).

estabelecidos e legitimados pela a ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam.” (p. 15), possibilitando que ela seja reconfigurada como “[...] uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. (p. 20). Isso relaciona-se com o fato de que, nos dias atuais, os professores enfrentam menos impasses relativos ao domínio das matérias sob sua responsabilidade, mesmo reconhecendo a sua importância; os desafios contemporâneos tangenciam justamente o campo das tensões daquilo que representa um baixo prestígio para as políticas globalizadas, ou seja, do que não é de interesse do estado. (CUNHA, 2008)

Tardif e Lessard (2009) chamam e destacam uma representação comum acerca do trabalho docente que, para efeitos dessa pesquisa, julga-se relevante. O trabalho docente, muitas vezes, é visto como “[...] uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. [...]” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 17). Essa afirmação revela uma percepção preconceituosa que, no caso dos docentes que atuam na EaD, pode reverberar de uma maneira ainda mais perniciosa, pois, assim como essa modalidade ainda é tratada como uma “educação de segunda categoria” (SILVA, 2012) o mesmo preconceito pode ser extensivo aos professores que nela atuam.

A docência no âmbito da educação a distância, no início do surgimento dessa modalidade de ensino, não foi pensada de maneira específica, considerando as diferenças para a educação presencial. A concepção pedagógica era reflexo das ideias educacionais vigentes no século XVIII, a qual – em grande parte – era ancorada nas aulas magnas e nos processos de repetição e memorização, assim, não houve qualquer tipo de transição quando do surgimento dos cursos por correspondência. Colocar em evidência a necessidade de uma formação específica exercer a docência no âmbito da EaD é uma preocupação que ganha corpo a partir do século XX, especialmente com a incorporação de outras mídias ao processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Destarte, diante da configuração do atual cenário no qual a EaD está inserida, mediado pelas TDIC, compreende-se a relevância de refletir sobre a docência nesse contexto, especialmente em termos dos novos saberes e das novas práticas, sem obliterar a imprescindibilidade dos processos formativos.

Diversos autores têm se inclinado sob a temática das novas demandas para os professores, a partir da crescente inserção das TDIC nos espaços escolares formais. Nos bancos de teses e dissertações das instituições brasileiras também se observa um grande

interesse dos pesquisadores, investigando o tema na educação presencial e na EaD, cujos alguns exemplos serão mencionados no próximo tópico.

De acordo com Kenski (2008):

a) [...] é preciso que o professor, antes de tudo, posicione-se não mais como o detentor do monopólio do saber mas como um parceiro, um pedagogo, no sentido clássico do termo, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de alcançar o conhecimento e de se relacionar com eles. (p. 46)

b) A ação docente mediada pelas tecnologias digitais requer “uma outra maneira de fazer educação”. Uma compreensão da lógica que permeia as novas tecnologias de comunicação e de informação é importante para a capacitação dos professores, uma vez que essas mudanças alteram as formas de ensinar e aprender. (p. 137).

Para Mauri e Onrubia (2010):

[...] com a integração das TIC³⁸ no processo de ensino e aprendizagem, o que o professorado deve aprender a dominar e a valorizar não é só um instrumento, ou um novo sistema de representação do conhecimento, mas uma nova cultura de aprendizagem. [...] (p. 118)

Kenski (2008) e Mauri e Onrubia (2010) apresentam perspectivas diferentes sobre os desafios postos aos professores sem, no entanto, serem contraditórios. Ambos assinalam a imprescindibilidade de um olhar crítico sobre as TDIC – reconhecendo a sua lógica de funcionamento e as suas potencialidades como instrumentos mediadores de aprendizagem - e, conjuntamente, ressaltam o estabelecimento de uma nova cultura de aprendizagem, com a participação ativa dos estudantes e a mediação docente. Os professores precisam assumir, de forma mais efetiva, que o conhecimento pode e é construído para além dos muros das instituições; no mundo real e no virtual informações e conhecimentos construídos e compartilhados por pessoas situadas em diferentes partes do planeta, coexistem e coabitam amigavelmente. Como não pensar que aprendemos deles e com eles, quando surfamos nas ondas da grande rede? Não teríamos capacidade e autonomia o bastante para fazê-lo?

Assim, poderia se considerar que, também, na prática docente na EaD mediada pelas TDIC, o que os estudantes necessitam aprender nas situações formais de aprendizagem não são mais as informações – elas estão distribuídas na rede www – eles carecem, no entanto, de ferramentas cognitivas que lhes permitam selecionar, organizar, significar e contextualizar essa gama de informações, como base precípua para a construção do conhecimento. Além disso, urge prepará-los para serem capazes de aprender permanentemente, independente das situações formais de aprendizagem, pois aprender é uma condição inerente à vida (MAURI;

³⁸ Os autores mencionam a expressão TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação), no entanto, no contexto desta pesquisa, na escrita do trabalho optou-se pela expressão TDIC para enfatizar a incorporação das tecnologias de base digital, tornando a discussão mais abrangente.

ONRUBIA, 2010). É preciso ainda considerar que os professores não estão excluídos desse processo permanente de aprender, dentro e fora das redes digitais.

Kenski (2008) ainda agrega o caráter investigador na prática docente. Isto porque, “o professor, em um mundo em rede, é um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. [...]” (p. 137)

A demanda por pesquisar (inclusive a própria prática) decorre, igualmente, da necessidade de construir contextos educativos diferenciados. No caso dessa pesquisa, interessam os contextos híbridos, já que o objeto de investigação insere-se no contexto de uma modalidade de ensino que agrega momentos presenciais e virtuais de ensino-aprendizagem. Assim, considerando o exposto por Pérez Gómez (2015), no que tange aos contextos educativos, é preciso considerar: sua complexidade; sua caracterização como espaço de trabalho e vivência e não de recepção e estudo (unicamente); a pluralidade e a flexibilidade, inclusive das características pessoais e dos estilos de aprendizagem dos estudantes, condição *sine qua non* para atender à demanda de personalização da aprendizagem (possível e viável, especialmente em se tratando de um ensino apoiado pelas TDIC).

Pensar os novos saberes e fazeres dos docentes no escopo da EaD mediada pelas TDIC não é reinventar as bases da docência, se não tornar mais evidente e imperativa uma mudança na perspectiva do olhar sobre o processo ensino-aprendizagem, conciliando o que há de mais salutar nas modalidades presencial e a distância, fazendo um uso pedagogicamente crítico das TDIC.

A seguir, serão discutidos os conceitos de docência virtual e de polidocência como especificidades da docência na EaD mediada pelas TDIC.

3.1.1. A docência virtual

De acordo com Mill (2018b), a docência virtual pode ser definida como “ofício de mestre no contexto da educação a distância mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)” (p. 181). Ou seja, o exercício da profissional da docência em contextos de ensino-aprendizagem que contam com suporte das TDIC, no qual podem ser inscritas tanto experiências de ensino *online* (*e-learning*), como também aquelas que fazem uso dessas tecnologias como apoio ao processo pedagógico, a exemplo dos AVA, e que inclusive podem ser integradas ao ensino presencial, caracterizando propostas pedagógicas de ensino híbrido.

Segundo Mill (2018b), a docência virtual é efetuada por um coletivo de trabalho, num processo de colaboração e compartilhamento do fazer pedagógico, independente do modelo de educação a distância adotado. Contudo, esta definição está atrelada a 3 condições: 1. normalmente é realizada pelo docente-autor, pelo docente-formador, pelo docente-tutor a distância e pelo docente-tutor presencial, havendo uma expectativa em relação à tomada de decisões pedagógicas por esses profissionais; 2. a docência virtual engloba aqueles profissionais que interagem com os estudantes no AVA, portanto, em alguns modelos pedagógicos o docente-autor e o docente-tutor presencial não exercem a docência virtual; 3. a docência virtual pressupõe a realização de atividades virtualmente, com o suporte da internet.

A docência virtual, em essência, tem uma natureza de trabalho coletivo, entretanto costuma ser uma estratégia pedagógica pouco preferida pelos gestores, pois gera mais custos para os cursos, para que os alinhamentos da equipe possam se concretizar. Contudo, essa perspectiva de trabalho coletivo apresenta-se como essencial para o acompanhamento dos estudantes e, mesmo diante dos custos operacionais, deveria ser a mais privilegiada nas propostas pedagógicas das instituições devido ao retorno qualitativo na aprendizagem discente e, também, na aprendizagem organizacional, gerando mais expertise institucional. (MILL, 2018b).

O trabalho docente virtual, na concepção de Lapa e Mill (2018) é um conceito um conceito polêmico, que já vem sendo estudado há algumas décadas, mas sem um consenso firmado. Possivelmente, a ebulição em torno dessas questões permaneça como uma constante nos debates no âmbito da EaD, de maneira mais calorosa ou arrefecida, porque essa modalidade de ensino surgiu como uma derivação da educação presencial – a qual já possuía um arcabouço didático-pedagógico construído – que foi incorporado àquela. No entanto, há diferenças procedimentais e estruturais entre as duas modalidades de ensino, principalmente no quesito incorporação das TDIC.

[...] Diferentemente da modalidade presencial, em que há referências históricas concretas, o ato de ensinar na modalidade de EaD é segmentado em múltiplas tarefas e o trabalho docente virtual é fragmentado em diferentes funções, geralmente assumidas por uma equipe virtual. (LAPA; MILL, 2018, p. 646)

Mill (2008a) e Veloso e Mill (2018) acrescentam ao debate sobre a docência virtual, o conceito de polidocência. Esse tipo específico de docência trata-se de uma

[...] categoria de análise da docência na educação a distância (EaD), que geralmente é coletiva e partilhada, com o trabalho pedagógico realizados por distintos profissionais, de maneira colaborativa e fragmentada. Assim, a polidocência não é a docência em si, mas uma forma de compreendê-la. Trata-se, desse modo, de uma perspectiva para analisar a condição docente

no contexto da EaD e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). [...] o termo não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas àqueles cujos profissionais, com formação e função diversas, responsabilizam-se pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD, que tem muitas particularidades em relação a outras atividades humanas.” (MILL, 2018a, p. 506)

Considerando a análise de Veloso e Mill (2018), é preciso aprofundar o estudo e o entendimento sobre a docência na EaD, tanto como atividade didática atividade pedagógica cotidiana, ou seja, como ofício de mestre, e quanto como categoria profissional, levando em conta o profissionalismo, a profissionalização, a identidade profissional e a situação trabalhista dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Além disso, a compreensão sobre a polidocência e a seu uso como balizadora da atividade profissional docente pode contribuir com a superação da sua fragmentação paradoxal, aproximando-nos de um processo satisfatório de construção colaborativa entre os diversos profissionais que compartilham o trabalho docente na EaD.

O próximo tópico vai levantar questões que aprofundam o debate sobre profissão, profissionalismo e identidade profissional.

3.2. IDENTIDADES SOCIAIS E PROFISSIONAIS – CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DOS GRUPOS PROFISSIONAIS E A PERSPECTIVA DE CLAUDE DUBAR

As questões relativas ao trabalho sempre foram objetos caros à sociologia, tendo em Durkheim, Weber e Marx as ideias basilares para a compreensão desse fenômeno social. Os estudos acerca do trabalho, englobam temas como: as relações entre os indivíduos nos seus ambientes de trabalho; os aspectos ligados ao ambiente de trabalho e ao contexto socioeconômico local e global que impactam no desenvolvimento das atividades profissionais; os elementos que constituem a natureza das profissões; e os determinantes que levaram à escolha (e a permanência ou não) num ramo de atuação profissional.

Ao longo do período em que a Sociologia passou a incorporar o estudo das questões relativas ao mundo profissional, várias abordagens surgiram, contemplando objetos e métodos bastante específicos propostas, principalmente, nos Estados Unidos e na França. É nítida uma disputa de espaço para legitimação dos objetos e dos fundamentos epistemológicos que orientam as investigações. Dentre as abordagens sociológicas, podem ser destacadas: o funcionalismo, o estruturalismo, o interacionismo e a proposição francesa denominada de sociologia dos grupos profissionais.

É importante frisar que a abertura dos estudos, que antes focalizavam as profissões imperiais, cujos profissionais emergiam de uma elite e seguiam, praticamente, uma tradição familiar, passaram a abranger grupos de profissões nas quais o porte de um diploma não é o que, necessariamente, define a profissão e as credenciais para o ingresso e a permanência na mesma. Apesar da abertura no leque objetos de estudo abarcados pelas pesquisas e da existência de abordagens já consolidadas, ainda são encontradas divergências entre os teóricos em relação às concepções entre profissão e ocupação, aos fatores que interferem e determinam o ingresso e a permanência numa determinada área profissional e em relação à legitimidade de alguns ofícios que são tomados como objetos de investigação.

Na tradição sociológica, o primeiro ramo a surgir para investigar tais questões foi a Sociologia Industrial³⁹ (Estados Unidos), também denominada de Sociologia do Trabalho (França). Posteriormente, surgiram outras denominações como Sociologia das Profissões e Sociologia dos Grupos Profissionais, numa tentativa de definir um escopo teórico-metodológico diferente, bem como demarcar posições epistemológicas adotadas pelos sociólogos atuantes nessa disciplina.

Em relação ao processo histórico que fomentou os estudos relacionados ao mundo do trabalho, Festi (2016) afirma que:

Foi a partir da crítica a sociologia industrial norte-americana que surgiu a sociologia do trabalho francesa, principalmente pelas elaborações de Friedmann (1946, 1950, 1956), Touraine (1952, 1955; 1961) e Naville (1961, 1963) quando ainda eram membros do Centre d'Etudes Sociologique. As críticas ocorreram após um longo período de aproximação entre a intelectualidade francesa e a norte-americana durante a II Guerra Mundial e na reconstrução da França. Todavia, este processo não se tratou de um simples distanciamento no âmbito puramente teórico. As pesquisas empíricas dirigidas por Georges Friedmann, ao longo da segunda metade dos anos 1940, confrontaram o modelo teórico da sociologia industrial norte-americana com a realidade objetiva e subjetiva do mundo industrial francês. Era difícil aos franceses explicar as relações industriais de seu país pelo estruturo-funcionalismo da Humana Relativos, inspirado no sistema social de Vilarejo Pareto. Por isso, fundaram um novo domínio de investigação das ciências humanas e sociais, melhor preparado analítica e conceitualmente para compreender o dinamismo da sociedade contemporânea, a sociologia do trabalho. (p. 3)

Esse novo domínio de investigação, ainda conforme Festi (2016), propunha

[...] um estudo interdisciplinar sobre o mundo do trabalho, envolvendo a psicologia social, a economia, a demografia, a etnologia e a história do movimento operário. Neste sentido, entendiam que a sociologia do trabalho

³⁹ Conforme Lakatos e Marconi (1990) Referem-se ao estudo sistemático das relações sociais e a interação entre indivíduos e grupos relacionados com a função econômica da produção e distribuição de bens e serviços necessários à sociedade. Especificamente analisam o conteúdo dos papéis profissionais, as normas e expectativas a eles associada em diferentes organizações de trabalho. (p. 28)

não teria uma fronteira rigorosamente delimitada, já que o trabalho seria uma das questões centrais para compreender o conjunto da sociedade. Diferentemente da sociologia industrial, a sociologia do trabalho francesa buscava explicações que englobassem a totalidade e a historicidade. (p. 3)

Como destacado por Festi (2016), é importante observar que os estudos sob o mundo do trabalho não devem ignorar estudos desenvolvidos por áreas afins, pois podem complementar a análise e a caracterização do objeto de estudo em tela, até para garantir uma compreensão social e histórica daquele processo.

Na visão de Barbosa (1993), as problemáticas inerentes a esse campo, passaram por um processo de transformação que culminaram na Sociologia das Profissões. Conforme a autora:

Este tema, fundante da Sociologia clássica, vem se transformando para se constituir num campo de estudos que incorpora contribuições de diversos autores. Dois eixos de principais de análise compõem o núcleo do que se pode denominar genericamente Sociologia das Profissões: a delimitação e posicionamento dos grupos profissionais e a coesão ou unicidade interna das profissões. Os dois temas articulam-se na problemática da forma de constituição dos grupos sociais em geral e do caráter do seu agenciamento sobre a estrutura da sociedade. A especificidade das profissões como grupos sociais dirige o foco da nossa atenção para o ideal de serviço e o profissionalismo. Cada uma das abordagens nas Ciências Sociais contribui para a definição deste campo teórico que é muito vasto e às vezes contraditório. Os autores não serão tratados como entidades isoladas, cujas obras devam ser criticadas como um bloco, mas como contribuições à constituição de uma temática, de uma metodologia. (BARBOSA, 1993, p. 3)

Como sinalizado por Barbosa, é relevante levar em conta que cada autor parte de determinados referenciais ancorados, principalmente, nas abordagens epistemológicas e sociológicas as quais estão filiados teoricamente e, por isso, vão apresentar conceitos e visões de mundo que se refletirão em seus constructos, os quais podem apresentar (ou não) pontos de aproximação e pontos de ruptura. Isso não caracteriza um erro ou uma incompletude na proposição de cada um, mas a diversidade na análise de um fenômeno complexo. Desse modo, mais vale ao estudo reconhecer e compreender as contribuições de cada um para o avanço nas discussões no campo. Pode-se acrescentar a síntese de Petrarca (2015), destacando que estas diferentes abordagens também tem a ver com disputas de natureza ideológica, na busca de um maior “poder” na área.

[...] as teorias, como conjuntos homogêneos e unificados de pensamento, são mais o resultado de uma luta política – ou seja, correspondem a uma estratégia de disputa entre grupos e autores para fazer valer sua visão de mundo sobre o espaço social – do que de uma luta científica de disputa entre conceitos abstratos. Assim, no universo sociológico, como em todos os outros, está em jogo uma luta pelo monopólio da legitimidade, sobretudo dos objetos de pesquisa. (PETRARCA, 2015, p. 152)

Também preciso observar a questão do conceito de profissão, pois trata-se de uma construção histórica e com diferentes significados, próprios de cada sociedade, como sinalizado por Freidson (2001):

Para avançar o desenvolvimento de uma teoria das profissões, no entanto, se requer uma opção um pouco diferente, que trate o conceito como construção histórica, em um número limitado de empresas e estuda o seu desenvolvimento, usos e consequências nessas sociedades sem tentar mais do que as generalizações mais modestas.⁴⁰ (p. 30)

Numa tentativa de avançar no debate, buscando alternativas que tornem mais específicos os usos que se faz dos conceitos nas pesquisas relacionadas ao trabalho e à profissão, Petrarca (2015) aponta algumas contribuições recentes na área, dentre as quais se pode destacar:

[...] o uso da expressão “grupos profissionais” no lugar de “profissão”. Consagrado na sociologia anglo-americana, o termo “profissão” indica o monopólio de exercício e controle das competências, atribuindo aos profissionais um alto nível de expertise e autonomia, capazes de formar uma espécie de “elite profissional” dotada de prestígio social e remuneração econômica. Em contrapartida, defendendo o caráter polissêmico do termo, um conjunto de autores, influenciados pela tradição interacionista, têm preferido se referir a “grupos profissionais” como uma estratégia de ampliação dos campos de estudo, uma vez que a expressão permite incluir desde aquelas atividades tradicionais que controlam o exercício profissional e têm prestígio – como Medicina e Direito – como aquelas que têm um baixo controle, ou controle algum, sobre critérios de entrada e que não dispõem de reconhecimento social, como a prostituição. (PETRARCA, 2015, p. 152-153)

No entanto, apesar desses avanços, na ótica de Sorj (2000)

Neste final de século, a Sociologia do Trabalho, ou Sociologia Industrial, parece ter perdido a importância adquirida entre os anos 40 e 60 como uma subárea central da Sociologia. A proposição, quase que axiomática, de que o trabalho constitui a principal referência que determina não apenas direitos e deveres, diretamente inscritos nas relações de trabalho, mas principalmente padrões de identidade e sociabilidade, interesses e comportamento político, modelos de família e estilos de vida, vem sendo amplamente revista. Novas categorias de análise como identidades, estilos de vida e movimentos sociais ganham preeminência e asseveram, implícita ou explicitamente, que o trabalho e a produção perderam sua capacidade de estruturar posições sociais, interesses, conflitos e padrões de mudança social. (p. 25-26)

A análise de Sorj (2000), indica um enfraquecimento das investigações envolvendo a temática das profissões nos últimos anos, especialmente pela incorporação de novas categorias de análise que interferiram na estruturação das posições sociais, fato que

⁴⁰ Para avanzar en el desarrollo de una teoría de las profesiones, sin embargo, se requiere de una opción algo diferente, que trate el concepto como una construcción histórica en un número limitado de sociedades y estudie sus desarrollos, usos y consecuencias en esas sociedades sin intentar más que las más modestas generalizaciones. (FREIDSON, 2001, p. 30) (livre tradução)

anteriormente era bastante associada ao exercício profissional. Contudo, considerando o Brasil, os estudos envolvendo o trabalho e as profissões, tem ganhado uma expressividade, inclusive em relação à diversidade de objetos analisados, contemplando o estudo de grupos profissionais que não são categorizados nas profissões mais prestigiadas e reconhecidas socialmente, e que não mantêm uma dependência direta com a escolarização. Sobre as pesquisas realizadas no Brasil, Barbosa (2003) afirma que:

Tudo se torna mais interessante quando também podemos constatar uma evolução importante na sociologia brasileira: a incorporação de um conjunto de abordagens teórico-conceituais que tem como objeto específico a formação e atuação dos grupos profissionais. Muitos poderão argumentar que não se trata exatamente de uma novidade, visto que sociólogos do nosso país há muito tratam do trabalho de médicos, advogados ou engenheiros. Se isso é inegável, não se pode deixar de perceber um componente distintivo na produção atual, que é o uso extensivo de teorias e métodos de pesquisa, desenvolvidos e sistematizados principalmente pela sociologia americana, que instituem um nicho específico na teoria social para a problemática das profissões. [...] (p. 594)

Acredita-se que para compreender a dinâmica da identidade profissional docente, faz-se necessário entender, de forma mais aprofundada, o conceito de identidade. Para tanto, optou-se pelas proposições de Dubar (1997, 2009), porque ele ocupou-se em fazer um minucioso estudo da identidade e seus desdobramentos nos diversos campos sociais.

Alguns pontos são cruciais na construção da identidade: a identidade está intimamente vinculada ao processo de socialização, uma vez que as vivências em diferentes contextos sociais, são incorporadas promovendo mudanças na autoimagem do indivíduo; a identidade é composta tanto de elementos intrínsecos e extrínsecos, havendo uma relação interdependência entre eles.

Sobre as identidades profissionais, Dubar afirma que estas são “[...] maneiras socialmente reconhecidas de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego”. (DUBAR, 2009, p. 118).

Entende-se que a problemática exposta pode ser analisada a partir desse referencial, considerando as demarcações de distinções já explicitamente notadas entre os professores e os tutores dos cursos a distância, favorecendo a identificação (ou não) e a explicação de como os preconceitos e estereótipos que reforçam a distinção de *status* atribuído a cada profissional e, quiçá, esboce algumas práticas que rompam com essas concepções cristalizadas sobre as identidades profissionais, aproximando-nos da identificação de relações possíveis entre a identidade profissional docente e a prática pedagógica.

Dubar (1997) descreve dois processos inerentes à identidade que podem contribuir para a análise da docência na EaD. O primeiro processo chamado de **atribuição**, corresponde

à “[...] atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos. [...]” (p. 107). O segundo processo denominado de **incorporação**, relaciona-se com a “[...] interiorização ativa, à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos. [...]” (p. 107). Ele ainda acrescenta que:

[...] A relação entre as identidades herdadas, aceites ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, e, continuidade ou em ruptura com as identidades precedentes, depende dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e pelos seus agentes que estão diretamente em relação com os sujeitos da causa. A construção das identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as “trajectórias vividas” no interior das quais se forjam as identidades “reais” que aderem aos indivíduos. (DUBAR, 1997, p. 108)

A grande questão entre esses dois processos (atribuição/incorporação; identidades reais/virtuais) é que, não há uma necessária coincidência entre eles, isto é, a identidade atribuída pode não corresponder à identidade interiorizada, que levam a “transações identitárias”. Neste caso, estaria estabelecido um desequilíbrio que demandará a adoção de estratégias identitárias, com vistas à minimizar a distância entre as duas concepções. Parece ser esse o ponto em que se instala a divergência na identidade profissional dos tutores em relação à atuação docente, já que, corriqueiramente, não lhes é dada a atribuição de docente, mas de uma espécie de “auxiliar” ou “assistente” do professor responsável pela disciplina, ainda que as atividades desempenhadas correspondam à atividades típicas de docência.

Admite-se que se trata de uma questão complexa e que envolve diversas outras facetas da docência na EaD, relativas à precarização e à proletarização do trabalho docente. Ainda que a legislação atual sobre esta modalidade de ensino reconheça os tutores como profissionais da educação, não está claro em que medida isso vai implicar em alterações efetivas nas práticas institucionalizadas.

Ainda sobre a complexidade do tema em tela, acrescenta-se a questão da negociação identitária sinalizada por Dubar (1997).

Esta problemática pressupõe que se conceba e se analise a transação “objectiva” como uma confrontação entre as procuras e as ofertas de identidades possíveis e não simplesmente como produtos de atribuições de identidades pré-construídas. Esta transação pressupõe, pois - para se articular com a outra -, a redefinição do processo de categorização pelo qual se constroem as identidades oferecidas aos indivíduos. Deve ser concebida como uma verdadeira negociação entre os que procuram uma identidade em situação de abertura do seu campo do possível e os que oferecem uma identidade em situação de incerteza no que diz respeito às identidades virtuais a propor. Esta **negociação identitária** constitui um processo comunicacional complexo, irreduzível e uma “etiquetagem” autoritária de identidades predefinidas na base das trajectórias individuais. (p. 108)

Face ao cenário apresentado, surgem alguns questionamentos em relação à atuação profissional dos tutores e considerando que este é um dos componentes da identidade profissional, e que esta não depende apenas da autoimagem do indivíduo, mas é afetada pelas diferentes percepções sociais dos demais indivíduos que convivem nos grupos, atravessadas pelas relações de poder e composta por elementos internos (identidade para si) e componentes externos (identidade para *outrem*), conforme os constructos teóricos de Dubar (1997, 2009): Como a atuação profissional seria influenciada pela auto percepção do indivíduo e pela percepção de *outrem* sobre a sua identidade profissional? Os indivíduos poderão assumir posicionamentos e modos de agir compatíveis com a forma identificar-se e de ser identificado, naquele contexto, como um desdobramento da ambivalência que é própria da constituição da identidade?

Considerando isso, foram selecionados como participantes da pesquisa outros agentes envolvidos com o contexto da educação a distância na instituição, no caso, professores e estudantes, devido à compreensão de que as dinâmicas de construção, de atribuição e de negociação identitária perpassam por outros, não apenas por aquele profissional específico que se pretende conhecer.

3.3. IDENTIDADE PROFISSIONAL NA EAD: TERRITÓRIO EM DISPUTA?

O Brasil vem investindo em ações para regulamentar a oferta de educação a distância via *Internet*, com o propósito de garantir condições mínimas de funcionamento dos cursos nas instituições credenciadas, ao mesmo tempo em que garante a democratização do acesso à educação pública, especialmente no nível superior. No que tange à qualidade dos cursos, podem ser identificados diversos fatores que podem influenciar neste processo, não só do ponto de vista da infraestrutura dos polos de atendimento presencial, mas, sobretudo, aqueles de ordem pedagógica e administrativa.

No âmbito das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), destaca-se o Decreto nº 5.800/2006, que instituiu o Sistema UAB, com vistas à expansão e interiorização da educação superior no País, tendo dentre os seus objetivos: a formação de professores em cursos de licenciatura, a ampliação do acesso à educação superior pública, e a redução das desigualdades na oferta da educação superior nas diferentes regiões do país. O Sistema UAB funciona em regime de colaboração da União com os entes federativos, sendo a sua estrutura organizacional composta pelas seguintes funções: coordenador de polo, tutor presencial e a

distância, professor-formador, professor-conteudista, assistente à docência, coordenador de tutoria, coordenador de curso, coordenador-adjunto UAB e coordenador UAB. Os profissionais envolvidos nessas atividades são remunerados por meio de bolsas.

Outro documento basilar na regulamentação da educação a distância são os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, publicado em 2007. De acordo com este documento, apesar de não ter “força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada” (p. 2). Neste documento são detalhados aspectos da estrutura física e humana necessária à implantação e implementação de cursos na modalidade EaD.

Dentre os aspectos tratados nos Referenciais, interessa, no escopo deste projeto de pesquisa, aqueles que dizem sobre as atribuições dos seguintes profissionais: professores e tutores. A razão dessa escolha deve-se à relação de dependência das atividades desempenhadas por tais profissionais, que se configuram no efetivo exercício da docência, tendo em vista que ambos tratam do processo de construção do conhecimento junto aos estudantes.

Contudo, na análise mais minuciosa do documento, constatou-se que ele silencia quanto à necessidade de articulação do trabalho coletivo e colaborativo entre os professores e os tutores. Apesar de atualmente, com a vigência do decreto nº 9.057/2017, a nova definição de educação a distância não apresentar, especificadamente, as palavras professor e tutor, mas fazer menção à profissionais da educação, como participantes dessa modalidade de ensino junto aos estudantes, parece acomodar a questão da nomenclatura, mas não na questão da organização do trabalho pedagógico – já que a fragmentação, do planejamento à execução, permanece – e da identidade profissional.

Em contraposição, seguindo o que preconiza a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – atual gestora do Sistema UAB – os editais para seleção exigem formação e experiência docente, para a contratação de tutores e professores. Nesse sentido, reforça-se a hipótese de que a distinção se dá por meio de um requisito circunstancial, não estando atrelada à formação, à experiência ou à capacidade dos indivíduos que vêm a desempenhar tais funções. Por que então, não adotar uma concepção pedagógica que articule a prática pedagógica desses profissionais, ao invés de fragmentar ainda mais o trabalho docente?

Ao que parece, essa problemática assenta-se num plano muito mais político⁴¹ do que pedagógico, haja visto que existem certas conveniências na manutenção do *status* superior, inerente à função de professor em detrimento daquele referente à função de tutor, naturalizando a ideia de “*educação-sem-docência*” e reforçando o processo de precarização do trabalho docente. Não obstante, uma análise da realidade da educação superior, considerando o funcionamento do Sistema UAB, é notória uma oposição completa ao que ele expõe.

Desse modo, a função dos tutores é, frequentemente, abreviada ao ato rudimentar de acompanhar e assessorar os estudantes, ou seja, “desobrigando-os da mediação docente”, e as instituições de ensino que adotam este modelo de tutoria, impõem a estes profissionais a condição da “não-docência”.

Somam-se ainda, as questões apontadas por Silva (2012) e Lapa e Pretto (2010) no que se refere ao modelo de gestão da EaD no Brasil que promove o esfacelamento da docência em diferentes papéis, com *status* e responsabilidades diferentes, contudo, sem deixar que algumas dessas atividades, deixem de ser atividade docente.

Para demonstrar como esta problemática está latente nas pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil, entre 2012 e 2017, foram definidas 08 (oito) palavras-chave, que circunscrevem a especificidade do objeto de estudo, para a busca sistemática⁴² no portal **oasisbr**. No geral, foram encontradas 27 (vinte e sete) produções, sendo: 19 (dezenove) dissertações, 10 (dez) teses e 02 (dois) artigos, após a análise prévia dos resumos fez-se o descarte das produções que, embora tenham sido retornadas na pesquisa, não apresentaram estudos relacionados à docência na educação a distância.

Aplicando-se as palavras-chave na busca sistemática, obteve-se o seguinte resultado: atividade docente de tutores na EaD/educação a distância (06 produções); docência na EaD/educação a distância (15 produções); docência de tutores na EaD/educação a distância (05 produções); identidade docente de tutores na EaD/educação a distância (02 produções);

⁴¹ A legislação mais recente para regulamentar a oferta da EaD, tais como a Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017 e a Portaria nº 1.125, de 10 de outubro de 2016, que apesar de trazerem o entendimento de que os tutores são profissionais da educação, assegurando a necessidade de formação adequada para o desempenho da função, mas não esclarece a natureza da função. As atividades de tutoria, como expresso na Portaria nº 1125/16, não corresponderiam às atividades de acompanhamento aos estudantes, inclusive em relação à aprendizagem dos conteúdos e requerendo, em muitos casos, uma intervenção mais direta nesse processo? A caracterização dos profissionais da educação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 parece não contribuir de forma significativa para esclarecer tal impasse.

⁴² A busca sistemática foi realizada entre maio e julho de 2017. Devido ao fato do portal oasisbr ser um repositório dinâmico, frequentemente alterado pela inserção de produções, poderá haver alteração dos resultados obtidos, se a pesquisa fora realizada novamente, já que podem aparecer produções que já haviam sido defendidas, mas ainda não estavam cadastradas no repositório.

identidade profissional docente na EaD/educação a distância (02 produções); identidade profissional docente de tutores na EaD/educação a distância (01 produção); precarização da docência na EaD/educação a distância (12 produções); profissionalização docente na EaD/educação a distância (03 produções).

A análise dos resumos das produções acadêmicas que atenderam aos mecanismos de busca, evidencia uma preocupação dos autores com questões de natureza didático-pedagógica e formativas na modalidade a distância: a organização do trabalho pedagógico, vinculação profissional dos professores que atuam como tutores, a definição e os limites da docência, a formação docente, a atuação profissional, a identidade profissional.

Na figura 09 encontra-se representada uma análise de similitude obtida a partir do processamento dos resumos⁴³ das produções, através do software IRAMUTEQ, na qual se observam os temas emergentes e das suas relações e inter-relações, presentes nos discursos dos pesquisadores. Na figura foram destacados os principais nós que articulam as ideias discutidas pelos autores, possibilitando identificar as conexões existentes.

As indagações, preocupações e conclusões apresentadas pelos autores, problematizam a questão da regulamentação e do reconhecimento (social, pedagógico, remuneratório) da atividade docente desempenhada pelos tutores – como forma de valorização dos profissionais, reduzindo a precarização do trabalho e a profissionalização docente – e, conseqüentemente, maior qualidade no processo ensino-aprendizagem, uma vez que os professores, independente da função específica que desempenham, ao trabalharem em conjunto, podem contribuir de forma mais pontual para a aprendizagem, devido ao alinhamento de práticas e à responsabilidade assumida por cada um nesse contexto.

No conjunto dos trabalhos acadêmicos, destaco a pesquisa de mestrado realizada por Caroline Mendes de Oliveira, defendida em 2017, na qual ela apresenta um panorama sobre o

⁴³ Os resumos selecionados para comporem a amostra, conforme os critérios especificados, foram provenientes dos trabalhos de Anjos (2012), Araújo (2014), Arruda (2016), Brito (2014), Calixto (2012), Comparin, (2013), Costa (2015), França (2015), Grützmann (2013), Moraes (2016), F. Oliveira (2014), L. Oliveira (2014), T. Oliveira (2014), Parreira Júnior (2013), A. Silva (2012). K. B. Silva (2013). K. F. Silva (2014), S. A. Silva et al. (2012), S. F. Silva (2015), Soeira (2013) e Tomaz (2012). Destes, apenas um dos trabalhos é um artigo, trata-se da produção de S. A. Silva et al (2012), o qual foi utilizado na íntegra para a composição do *corpus*, pois não havia delimitação de resumo.

tutor e tutoria na EaD, a partir das teses e dissertações defendidas no Brasil entre 2005 e 2010. A pesquisa apresenta minuciosamente o debate acerca da tutoria, destacando tensões e contradições presentes, conforme o que foi analisado nas produções acadêmicas.

De acordo com Oliveira (2017), a partir da sua pesquisa foi possível constatar

[...] o quão complexo é o campo de discussão sobre a tutoria na EaD, permeado por posições divergentes, além de muitos aspectos contraditórios. Ficaram evidentes as controvérsias que o termo tutor/tutoria” engendra, sobretudo quando discutido nas suas relações com a docência. De um modo geral, destaca-se como perspectiva desafiadora a ressignificação da docência como trabalho coletivo, no qual o tutor aparece como o mais desvalorizado. (p. 9)

Os resultados da pesquisa de Oliveira (2017) revelam as controvérsias em torno da denominação tutor/tutoria, ao mesmo tempo em que destaca o desafio da ressignificação da docência, tomando-a como um trabalho coletivo, contudo, é evidente a desvalorização dos profissionais que atuam como tutores nesse cenário. Sabe-se que a desvalorização não está atrelada apenas à denominação atribuída aos profissionais nem, tão somente, no valor diferenciado (para bem menor) da bolsa que eles percebem. Desconfia-se que está vinculada à representações que se tem sobre docência, sobre identidade, e sobre a própria nomenclatura (tutor/tutoria) que sofreu diversas transformações na sua acepção ao longo do tempo.

Belloni (2009) defende a necessidade de segmentação e racionalização do trabalho docente na EaD, devido à expressiva quantidade de estudantes atendidos. Contudo essa divisão, nem sempre evolui para um formato mais flexível e descentralizado, o que pode causar essas distorções nas práticas desenvolvidas em cada instituição. Contudo, é importante não perder de vista duas questões apontadas por pela autora: primeiro, há uma correlação entre as ações distribuídas entre os diferentes profissionais e aquelas desempenhadas por um único professor, no ensino presencial; segundo, houve uma “[...] transformação do professor, de uma entidade individual em uma unidade coletiva” (BELLONI, 2009, p. 81).

Desse modo, entende-se e concorda-se com o ponto de vista da autora em relação à transformação do professor, mas não se vê como excludente a necessidade de refletir sobre as implicações dessa diluição do trabalho docente – propondo uma perspectiva de docência colaborativa (TRACTENBERG, 2007) – nem de fomentar o debate acerca dos contornos da identidade profissional na EaD.

Nesse aspecto, seria um encaminhamento interessante para atender a um dos pontos que Gatti (2016) considera fragilizados na docência no ensino superior brasileiro, que é exatamente a falta de integração entre os professores; no caso da EaD, a falta de integração –

deve-se ao grau de divisão do trabalho docente, entre professores e tutores, no planejamento dos cursos e das disciplinas, por exemplo.

Considerando o exposto por Lapa e Pretto (2010) e Silva (2012) acerca do esfacelamento da docência por diferentes profissionais, exercendo diferentes papéis e atribuições, seria um processo análogo à segregação dos professores em “castas”, com níveis de autonomia, responsabilidades e reconhecimento diferenciados, como problematizado por Arroyo (2008). Seria o caso de analisar com mais atenção este cenário – a fim de fomentar o debate sobre a temática em tela – buscando entender coletivamente as implicações para o trabalho docente desenvolvido por professores e tutores? Isso se torna singularmente relevante quando “os processos de elaboração e implementação de propostas educativas inovadoras são um momento revelador das funestas consequências da fragmentação da categoria. Tensões latentes afloram. Funções desconstruídas se polarizam. [...]” (ARROYO, 2008, p. 218).

Os momentos em que uma categoria profissional passa por momentos de tensão, podem converter-se em oportunidades ímpares para que os indivíduos discutam os significados, limites e contornos da categoria e da profissão, tendo em vista que a “identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.” (PIMENTA, 1997, p. 7).

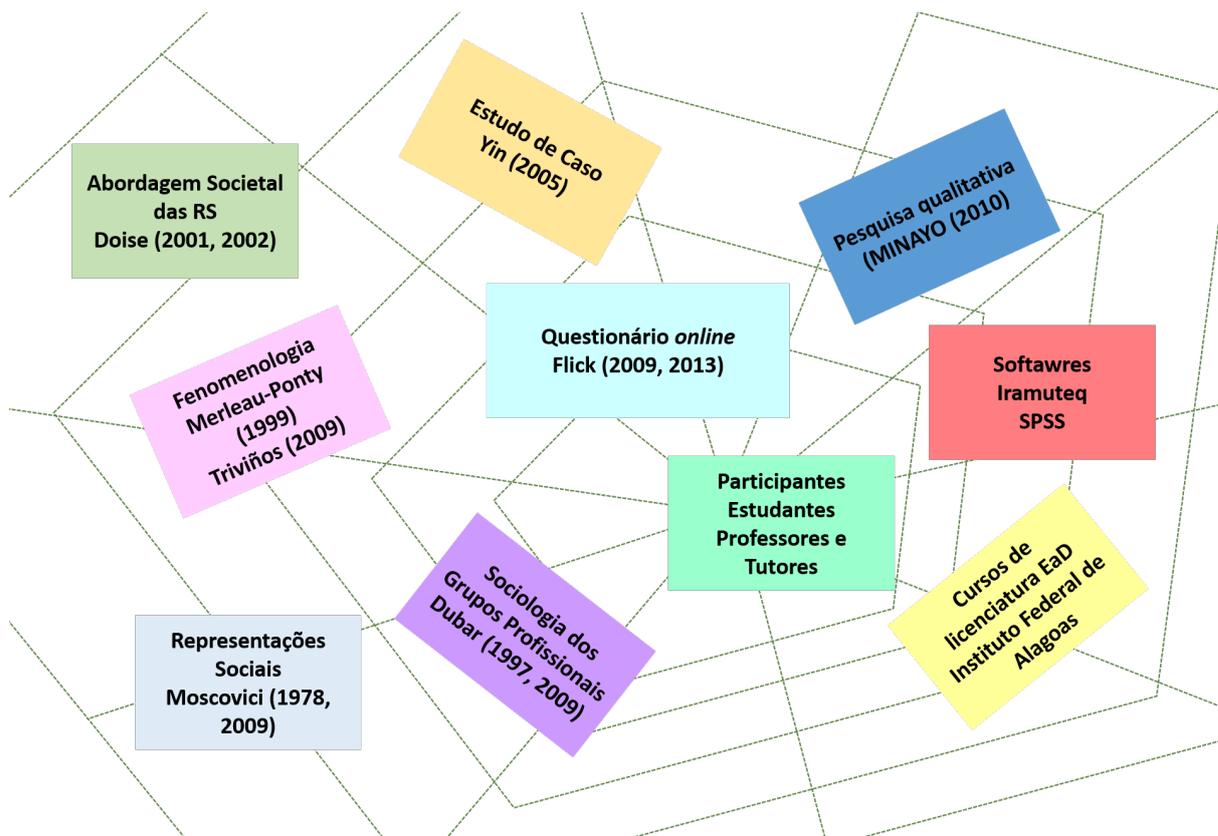
Quando isto ocorre na EaD, parece uma defesa, talvez até de forma inconsciente, de que cada um na porção que lhe cabe na ação pedagógica, deva trabalhar de forma a preservar a hierarquia entre as funções e as atribuições, perpetuando o *status quo* da relação professores e tutores, os quais são colocados em polos antagônicos enquanto a atividade desenvolvida por cada um é de natureza complementar, considerando a totalidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, enquanto a organização didática estiver assim estabelecida, a docência seria, efetivamente, um território em disputa.

Encerrada a organização da segunda bagagem, na próxima seção será possível conhecer mais detalhes sobre os bastidores da viagem que estamos empreendendo. Nela estão apresentados os viajantes que nos acompanharão no percurso, o destino, os mapas e a agenda da expedição. Na linguagem mais formal da ciência, segue-se a seção que trata da concepção e fundamentação metodológica da pesquisa,

4. OS BASTIDORES DA VIAGEM: VIAGEIROS, DESTINO, ROTEIROS

A partir desse momento será pormenorizado toda a concepção teórico-metodológica da pesquisa, a partir dos elementos presentes na figura 10, a qual representa a teia conceitual dessa seção.

Figura 10 – Teia conceitual da terceira seção



Fonte: Elaboração da autora (2020)

Viajar deveria ser outro concerto, estar mais e andar menos, talvez até se devesse instituir a profissão de viajante, só para gente de muita vocação, muito se engana quem julgar que seria trabalho de pequena responsabilidade, cada quilómetro não vale menos que um ano de vida.

(SARAMAGO, 1995)

Assim como viajar, pesquisar deve ser estar mais e andar menos. Fazer pesquisa é assumir tempo de gestação, de quietude. É também tempo de ação, em dos objetivos a serem alcançados. É preciso, tal qual fazemos ao viajar, construir um plano que considere: onde se

vai? como se vai? o que será feito? como será feito? quando e em quanto tempo será feito? com quem? o vamos levar? Viajar e pesquisar carecem de um planejamento prévio e da tomada de várias decisões para minimizar os percalços no transcorrer do percurso. E, se imprevistos ou outras questões importantes fomentarem a mudança de planos, isso será feito considerando as possibilidades do que foi projetado, considerando uma certa flexibilidade no planejado. Afinal, quase nada se perde em demorar-se admirando o pôr-do-sol em vez de apressar-se para trancafiar-se no quarto do hotel, para aquele que estima o valor da singularidade daquele momento ímpar. O quarto, imutável, espera. E, como lição das viagens e das pesquisas, resumo: tão importante quanto cumprir a agenda e permitir-se a serenidade para degustar o inusitado.

Na seção que segue, apresento-lhes os bastidores da viagem. Já os antecipei, de forma mais superficial na seção “Convite à viagem”, mas agora, compartilho os detalhes sobre as escolhas pelo caminho metodológico, do plano para coleta e análise de dados e dos viajantes convidados para me acompanharem na viagem.

4.1. VIAGEIROS: CONHECENDO OS HUMANOS QUE PARTILHARAM EXPERIÊNCIAS

Seres de experiências e histórias como somos, ao representar e desempenhar qualquer papel, não nos descolamos das pessoas que somos nem de tudo que já vivemos. Cada um, com suas idiossincrasias, imprimirão suas marcas no processo de contar parte das suas histórias relativas à sua formação e atuação profissional, com destaque especial para a educação a distância.

Para tanto, foram definidos como viageiros-colaboradores no processo dessa pesquisa, profissionais que atuam como tutores a distância e presencial e professores, bem como estudantes, de cursos de licenciatura. Todos são vinculados ao Instituto Federal de Alagoas e, especificamente, aos cursos ofertados através do sistema UAB. Participaram da pesquisa 37 (trinta e sete) estudantes, vinculados aos polos Cajueiro, Arapiraca, Maragogi, Penedo, Maceió, Palmeira dos Índios, São José da Laje, sendo 17 (dezesete) estudantes e Letras/Português e 20 (vinte) estudantes de Ciências Biológicas. Compondo o grupo dos profissionais, há 14 (quatorze) tutores presenciais e a distância e 06 (seis) professores formadores.

Estima-se que a diversidade de sujeitos participantes de diferentes grupos (estudantes, professores e tutores) agregou mais elementos relevantes para o alcance dos objetivos da

pesquisa, já que, estando em posições sociais e psicológicas, demarcadas pela própria pertença a cada um dos grupos, as sutilezas emergentes nos discursos poderão revelar nuances acerca das percepções sobre o objeto de estudo.

Este tópico apresenta um breve histórico⁴⁴ da educação a distância na instituição pesquisada e o perfil dos participantes que colaboraram com a pesquisa.

4.1.1. A EaD no Instituto Federal de Alagoas

Considerando a motivação para a realização da presente pesquisa e o interesse em contribuir com a IES em que atuo, como docente, desde o ano de 2013, inclusive já tendo lecionado disciplinas no curso de Letras/Português a distância, o campo empírico escolhido para a pesquisa foi o Instituto Federal de Alagoas.

A oferta de cursos a distância no IFAL iniciou-se em 2006, por meio do envio da proposta do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria a distância apresentada, em atendimento ao Edital⁴⁵ nº. 01, de 20 de dezembro de 2005, da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC). Inicialmente esse curso foi ofertado em dois polos presenciais localizados nos municípios de Mata de São João e Maragogi, situados nos estados da Bahia e Alagoas, respectivamente.

A oficialização da oferta ocorreu por meio da assinatura do Acordo de Cooperação Técnica nº272/2006, firmado entre o Ministério da Educação e o então Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas⁴⁶ – CEFET/AL. A pactuação do referido acordo inaugurou a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

No âmbito do CEFET/AL, no sentido de consolidar a institucionalização da educação a distância, foi realizada uma mudança na estrutura organizacional, criando-se a Coordenadoria de Educação a Distância, oficializada por meio da Portaria nº 905/DG, publicada no Diário Oficial da União, nº 176, de 12/09/2007. Posteriormente a Coordenadoria transformou-se no Departamento de Educação a Distância, por meio da Portaria

⁴⁴ Para a elaboração do histórico foram coletados dados disponíveis no site da DIREAD e no Relatório de Autoavaliação Institucional da Educação a Distância, elaborado pela Comissão Própria de Avaliação Institucional, publicado em 2016.

⁴⁵ Esse edital divulgou a Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”.

⁴⁶ A partir de dezembro de 2008 o CEFET/AL transformou-se no Instituto Federal de Alagoas, após a entrada em vigor da Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

nº357/2009/GR – IFAL. Na atual estrutura organizacional, foi instituída a Diretoria de Educação a Distância, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino.

Os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Letras/Português, foram ofertados a partir de 2009, nos polos presenciais de Maragogi (Ciências Biológicas e Letras) e São José da Lage (Ciências Biológicas), conforme Edital 002/2008 – Comissão Permanente de Exame de Seleção do CEFET-AL, que publicou as normas para o concurso vestibular do ano subsequente.

Além dos cursos de graduação (Administração Pública, Ciências Biológicas, Hotelaria e Letras Português) e pós-graduação *lato sensu* (Gestão Municipal) vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, a DIREAD gerencia a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do Profuncionário, vinculado à Rede e-Tec⁴⁷ Brasil. Nessa modalidade encontram-se em andamento os seguintes cursos: Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Secretaria Escolar.

É importante registrar que o modelo pedagógico utilizado no instituto contempla a realização de encontros presenciais, cobrindo 30,0% da carga horária do componente curricular e garantindo, pelo menos, 2 (dois) momentos presenciais por componente. Esse percentual presencial configura “momentos em que os alunos e professores se reúnem para a socialização do conhecimento, integração, explicações dos conteúdos, trabalhos e avaliações individuais e/ou em grupo.” (IFAL, 2012, p. 53). Nesses momentos presenciais, há o contato dos estudantes com os professores formadores, e, quando possível, com a presença do tutor presencial e a distância, constituindo uma oportunidade singular para oferecer uma referência inicial aos estudantes, servindo de suporte para o desenvolvimento do estudo autônomo⁴⁸.

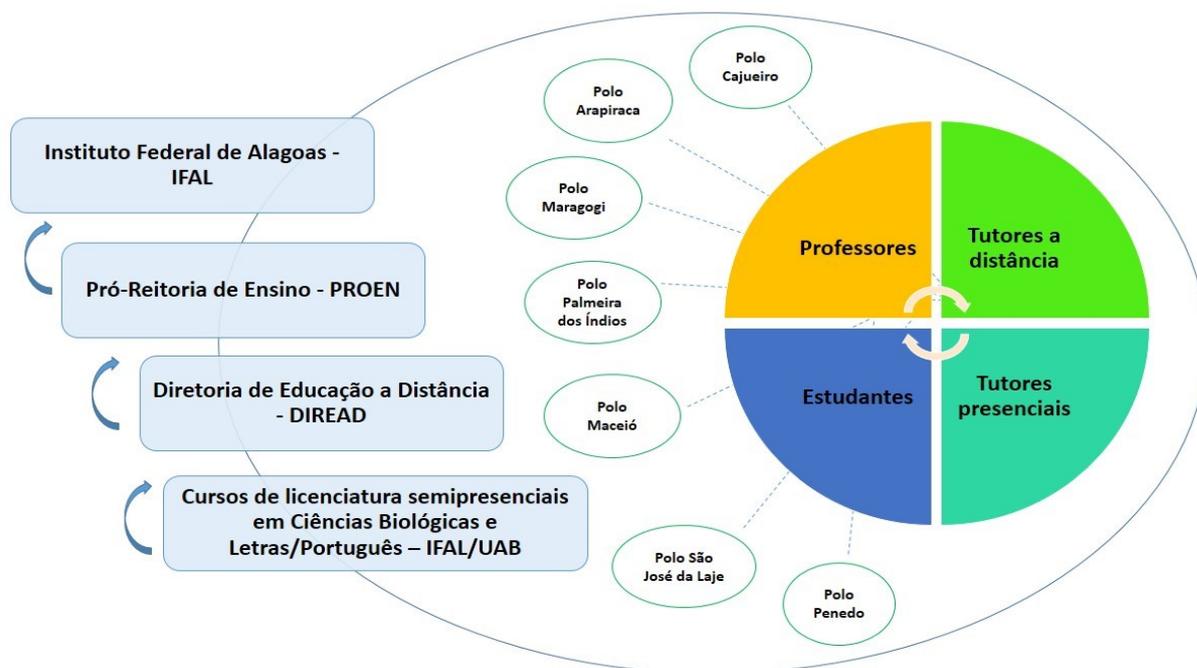
Apesar da diversidade de cursos a distância ofertados pelo IFAL, a escolha pelos cursos de licenciatura têm a ver com o meu interesse pessoal em contribuir mais diretamente com a área de formação de professores e por ser um universo no qual os participantes convidados para contribuírem com a pesquisa já estão mais familiarizados com as discussões e conceitos concernentes à docência, à organização didático-pedagógica dos cursos e as implicações no processo de ensino-aprendizagem no contexto da EaD, pelo fato de trabalharem com a formação de professores.

⁴⁷ A Rede e-Tec Brasil foi criada em 2011 pelo Ministério da Educação (Decreto nº 7.589) em substituição ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil). Sua finalidade é desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade da educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País. (MEC, 201?).

⁴⁸ Na primeira sessão dessa tese há uma discussão sobre esse tema.

A figura 11 representa o campo empírico no contexto institucional, além de apresentar os participantes da pesquisa e os polos aos quais eles são vinculados. Na sequência são apresentadas as características gerais dos grupos de estudantes, tutores presenciais, a distância e professores.

Figura 11 – Campo empírico e participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2019)

4.1.2. Afinal, quem são os viajeros?

As informações apresentadas a seguir correspondem ao perfil pessoal dos participantes e foi elaborado a partir de um conjunto de questões que compõem o questionário *online* disponibilizado aos participantes por meio de um *link*, enviado a todos os estudantes, professores e tutores dos cursos selecionados como campo empírico, por um servidor que atua na área de Tecnologia da Informação, na DIREAD. Assim, não tive acesso⁴⁹ ao contato direto entre os participantes, o que já aponto como um fator restritivo para a coleta de dados, restringindo a possibilidade de trabalhar de forma mais intensa a divulgação e o convite para a participação na pesquisa.

⁴⁹ Na época em que a coleta de dados foi realizada a gestão institucional relativa à EaD informou que o contato seria feito de forma indireta, com a colaboração de um servidor.

O grupo de estudantes é composto por 37 (trinta e sete) indivíduos, em sua maioria do gênero feminino (63,16%) e concentrado nas faixas etárias de 26 a 34 anos (34,2%) e 35 a 43 anos (36,8%) e residem na zona urbana (76,3%). Dentre os participantes, a maioria reside nos municípios alagoanos de Arapiraca (5 estudantes), Penedo (6 estudantes) Maceió, Igreja Nova e São José da Laje, cada um com 3 (três) estudantes, respectivamente. Registra-se ainda que um dos estudantes reside no município de Gameleira, localizado no estado de Pernambuco.

Em relação aos polos de apoio presencial, os que mais tiveram participação foram: Penedo (9 estudantes), Arapiraca (8 estudantes), Maragogi (6 estudantes) e Maceió (5 estudantes). No que se refere ao curso em que estão matriculados, tem-se o seguinte: 52,6% dos participantes cursam Ciências Biológicas; os outros 47,4% estudam Letras/Português. Acrescenta-se que 34,2% dos estudantes já tem outro curso de graduação concluído e 10,5% está cursando outra graduação, simultaneamente. Em relação à participação em cursos a distância, 84,2% afirmou que o curso de graduação é a primeira experiência deles nessa modalidade de ensino.

Em relação à atividade remunerada, a maioria (62,2%) trabalha, cumprindo carga horária que varia de 20 (horas) a 60 (sessenta) horas semanais. Apenas um estudante que desempenha atividade remunerada, está vinculado a algum programa institucional. Trata-se do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), através de convênio firmado entre o IFAL e a CAPES.

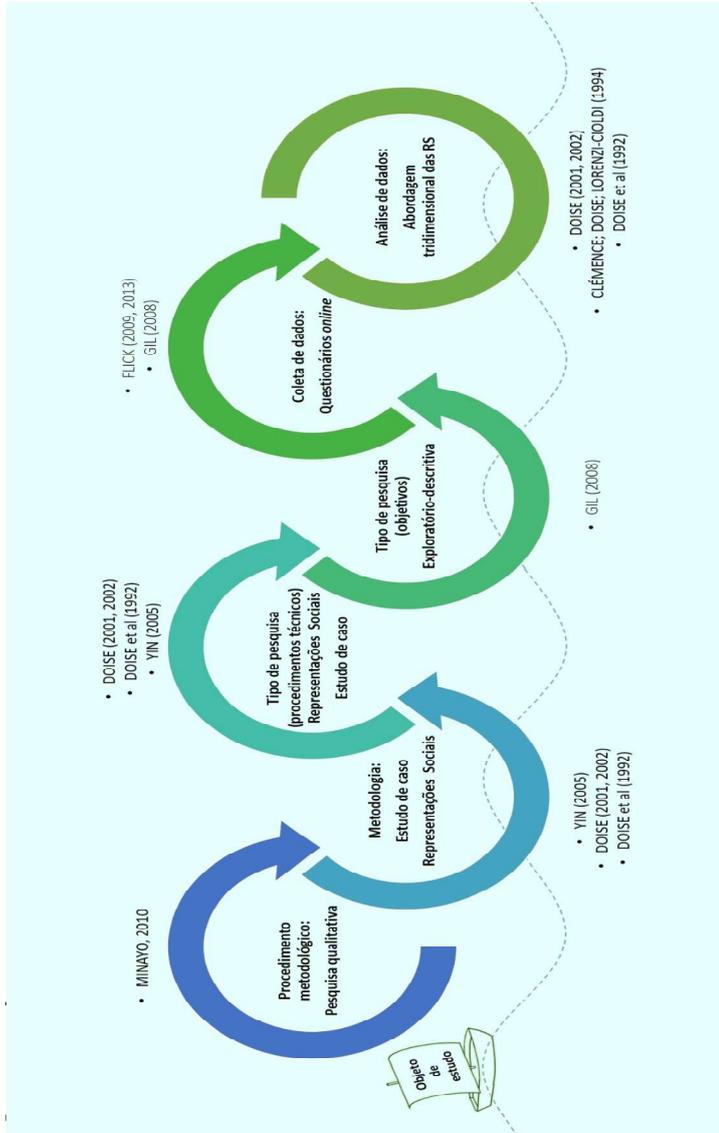
Questionados sobre a carga horária dedicada aos estudos, semanalmente, a maior parte dos estudantes (54,1%) afirma estudar mais do que 8 (oito) horas. Outros 37,8% afirma destinar até 8 (oito) horas para estudos, na mesma periodicidade. Chama atenção a associação entre a existência de atividade remunerada e a carga horária destinada aos estudos. Dentre os 20 (vinte) estudantes que dedicam mais de 8 (oito) horas aos estudos, 11 (onze) são trabalhadores, dos quais 5 (cinco) tem até 40 (quarenta) horas semanais de atividade laborais e outros 3 (três), trabalham por mais de 40 (quarenta) horas. Em relação à faixa de renda mensal, a maioria (50,7%) afirma receber entre 2 (dois) e 5 (cinco) salários mínimos.

O grupo de profissionais (professores e tutores presenciais e a distância) é composto majoritariamente de indivíduos do gênero masculino (57,0%), com maior concentração na faixa etária de 35 a 43 anos, representando 42,1% do universo. A maioria dos participantes (89,5%) é formado em curso de licenciatura e sua formação atual está distribuída da seguinte forma: especialização (36,8%); mestrado (47,4%); doutorado (10,5%) e pós-doutorado (5,3%). A maior parte deles reside no município de Maceió/AL (47,4%), e há dois registros de residência fora do estado de Alagoas, sendo um no município de Petrolina (Pernambuco) e

outro em Vitória da Conquista (Bahia). As residências de quase todos (94,4%) os participantes estão localizadas na zona urbana. Em relação à carga horária de trabalho no IFAL, 91,96% cumpre 20 (vinte) horas semanais de atividades. Quanto à renda mensal, a maioria (57,9%) recebe entre 2 e 5 salários mínimos.

4.2. O DESTINO: A CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA⁵⁰

Figura 12 - Concepção metodológica



Fonte: Elaboração da autora (2019)

⁵⁰ O barco presente no esquema encontra-se disponível em: <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Voile_\(navire\)#/media/Fichier:Square_Sail.png](https://fr.wikipedia.org/wiki/Voile_(navire)#/media/Fichier:Square_Sail.png)>. Acesso em: 08 jan. 2020.

A ilustração acima (figura 12) apresenta uma síntese da concepção teórico-metodológica que embasou a presente pesquisa. Ao longo desse tópico será possível conhecer de forma detalhada o que cada elemento significa e os motivos que embasaram as decisões metodológicas. Sigamos conhecendo sobre o destino que essa viagem-pesquisa almejou alcançar.

Como foi apresentado na seção introdutória, por meio da pesquisa pretende-se responder à questão norteadora: como se constitui a relação entre a identidade profissional docente na EaD em função do nível de dromoaptidão cibercultural dos estudantes?

O olhar esmerado sobre a questão norteadora, permitiu a identificação de alguns elementos basilares concernentes à concepção metodológica. Por se tratar de uma proposta inovadora, não havendo estudos similares para comparação ou para servir como referência, especialmente em relação à orientação metodológica, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, a fim de reunir indícios que possibilitassem inferir acerca da relação que se deseja conhecer. Explicita-se, outrossim, a intenção de evidenciar as respostas pretendidas a partir das representações de atores sociais implicados no objeto de estudo.

A definição do percurso metodológico de uma pesquisa, talvez, seja um dos maiores desafios do pesquisador, dada a necessidade de articular coerentemente elementos que vão além da definição do objeto, dos objetivos, dos participantes, das técnicas e instrumentos para coleta de dados e a sua análise. As decisões sobre as questões metodológicas refletem a visão de mundo do pesquisador e, conseqüentemente, implicam na forma como o objeto de estudo será abordado, porque “[...] diferentes concepções de realidade determinam distintos métodos: é por esta razão que uma discussão sobre os métodos exige um estudo sobre suas implicações e pressupostos. [...]” (GAMBOA, 1997, p. 64). Dessa maneira, a seguir, pretende-se especificar o método a ser utilizado e os motivos que fundamentaram a escolha.

Considerando o objetivo geral da investigação em tela, trata-se de uma pesquisa exploratório⁵¹-descritiva⁵² (GIL, 2008), já que se pretendeu analisar como se constitui a relação entre a identidade profissional docente na EaD e o nível de dromoaptidão nos

⁵¹ Sobre as pesquisas exploratórias, Gil (2008) afirma que elas “[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (p. 27)

⁵² As pesquisas descritivas, de acordo com Gil (2008) “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...]” (GIL, 2008, p. 28).

estudantes, num campo empírico em que ainda não se havia investigado sobre essa relação. Assim, sendo novidades tanto o campo quanto a relação identidade profissional docente x nível de dromoaptidão cibercultural, justifica-se a necessidade de explorar e descrever os elementos que compõem a essência dessa realidade.

No que se refere aos procedimentos técnicos, optou-se pelo estudo de caso. A decisão por essa abordagem está atrelada à necessidade de conhecer, de forma mais aprofundada, o objeto de estudo pelo olhar dos diferentes atores envolvidos no processo pedagógico, no contexto da EaD, no IFAL.

De acordo com Yin (2005), o estudo de caso pode ser entendido tanto como um método de pesquisa quanto como estratégia de pesquisa. No primeiro caso, caracteriza-se como uma investigação empírica apropriada para quando o pesquisador pretende “[...] lidar com condições contextuais – acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo. [...]” (YIN, 2005 p. 33). Na perspectiva, como estratégia de pesquisa, o estudo de caso “[...] compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos. [...]” (YIN, 2005, p. 33).

Para esta investigação, o estudo de caso foi utilizado na segunda perspectiva, pelo entendimento de que não servirá apenas como a delimitação de um contexto favorável à coleta de dados ou do planejamento para atingir os objetivos pretendidos; relaciona-se com a concepção da pesquisa como um todo, perpassando pelo desenho metodológico da pesquisa, os critérios de escolha dos participantes, as técnicas para coleta de dados previstas e a forma de análise e interpretação dos dados.

A decisão pela pesquisa qualitativa definiu-se pela natureza do objeto de estudo, o qual se circunscreve na esfera do que não é tangível, sendo essencialmente representacional e, porquanto, passível de interpretações múltiplas as quais não poderiam ser reveladas com a adoção de uma abordagem quantitativa. Afinal, como foi discutido na segunda seção, a identidade profissional (tal qual a pessoal) é forjada nas relações sociais estabelecidas dentro e fora dos espaços formativos e de atuação profissional (DUBAR, 1997), seu cerne é um processo dinâmico que leva em conta elementos intrínsecos e extrínsecos aos sujeitos, assim, entende-se que há uma maior possibilidade de análise desse fenômeno assumindo-se um viés qualitativo.

Teoricamente, a escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se em Minayo (2010), que afirma que este método “[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das

interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam [...]” (MINAYO, 2010, p. 57). Acrescenta-se ainda que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2002, p. 21)

Nota-se uma convergência entre as questões apontadas pela autora e em relação ao objeto em estudo, o qual é diretamente influenciado e determinado por relações, opiniões, crenças, representações e percepções existentes nos grupos sociais.

Destaca-se também o fato de que o método qualitativo possibilita um olhar específico sobre processos sociais ainda não estudados (ou pouco conhecidos) concernentes a grupos específicos, o que pode favorecer o surgimento de novas abordagens, além da (re)elaboração de conceitos e categorias durante o processo investigativo. (MINAYO, 2010)

Do ponto de vista das grandes correntes do pensamento, acredita-se que, pela natureza do objeto de estudo, esteja mais adequada a abordagem das teorias compreensivas, a qual embasa-se na filosofia alemã, tendo Dilthey como um dos principais expoentes, e é considerada antipositivista, por antepor a compreensão e a inteligibilidade, bem como os significados e as intencionalidades, como elementos específicos dos fenômenos sociais. (MINAYO, 2010). É exatamente por esta ênfase na compreensão da dinâmica dos processos sociais que se reconhece a aproximação com as questões da identidade profissional, uma vez que estas também podem ser compreendida como fruto da inter-relação e da interação dos atores sociais, sendo influenciada e também influenciando essa relação.

É mister retomar, inclusive, os parâmetros definidos por Max Weber para diferenciar os estudos no campo das ciências sociais e das ciências da natureza. Na sociologia, é necessário:

(a) realização de pesquisas empíricas, a fim de construir dados que deem conta das formulações teóricas; (b) os dados devem derivar do modo de vida dos atores sociais; (c) os agentes sociais dão significados a seus ambientes, relações e eventos de forma extremamente variada; (d) e os mesmos agentes podem também descrever, explicar e justificar suas ações motivadas por causas tradicionais, sentimentos afetivos ou por elementos racionais; (e) as

realidades sociais só podem ser identificadas na linguagem significativa da interações social. Por isso, a linguagem, as práticas, as coisas e os acontecimentos são inseparáveis. (MINAYO, 2010, p. 97)

Os parâmetros definidos por Weber clarificam a essência compreensiva da teoria, uma vez que enfatizam o lugar dos atores sociais na construção da realidade, a qual se torna acessível a partir da fala (e considerando o lugar de fala) desses atores. Para o pesquisador, o acesso à realidade pode ser mediado, exclusivamente, pelos próprios atores. Assim, compreender sobre a identidade profissional implica, inevitavelmente, na escuta às falas dos profissionais envolvidos no contexto profissional investigado, a qual enraíza-se em crenças, experiências e na própria história de vida de cada um.

Dentre o rol de opções teórico-metodológicas para conduzir uma pesquisa qualitativa, elegeu-se a Teoria das Representações Sociais⁵³ (TRS). A escolha deve-se à compreensão de que a identidade profissional é um processo dinâmico que se (re)constrói ao longo da vida, diretamente vinculado ao processo de socialização (DUBAR, 1997), e, portanto, recebe influência das práticas sociais, dos outros indivíduos com os quais interagimos e da nossa própria percepção. Desse modo, percebe-se uma relação direta entre identidade profissional e representações sociais, uma vez que é permeada por construções baseadas em mapas mentais, crenças, ancoragens e representações individuais e coletivas, construídas ao longo da vida. As ancoragens que permeiam as representações dos estudantes, dos tutores, dos professores e dos coordenadores, influem diretamente na dinâmica do processo identitário – campo de investigação delimitado para esta pesquisa – por isso adiante será detalhada a forma de participação de cada qual no processo de coleta de dados.

Conforme Dubar (1997), o processo de construção, desconstrução e reconstrução das identidades (incluso a profissional) é essencialmente marcado pela socialização, isto porque, “[...] a identidade nada mais é do que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. [...]” (DUBAR, 1997, p. 105). O autor enfatiza o caráter dinâmico e contingente da identidade (e das suas cisões), a qual é forjada diuturnamente

⁵³ A TRS apresenta um sistema teórico-metodológico que agrega tanto a forma de explicação do fenômeno das representações, quanto possibilidades metodológicas de abordagem. Assim, nessa pesquisa ela tanto referencia o desenho metodológico da pesquisa quanto orienta a análise dos dados, a partir da abordagem societal das RS, proposta pela Escola de Genebra, uma das derivações da TRS clássica, consolidada por Serge Moscovici.

e emerge como produto de tensões e contradições oriundas do mundo social e, não apenas, como fruto de processos gestados, meramente, no íntimo de cada indivíduo. (DUBAR, 1997).

Outrossim, como explicitado na segunda seção deste trabalho, não se pode perder de vista aspectos da identidade que possibilitam estabelecer a aproximação entre o seu estudo a partir da TRS. São eles: cada pessoa é identificada por *outrem* e pode aceitar ou não tal identificação; a identificação vale-se de categorias construídas socialmente, mais ou menos legitimadas; os atos de atribuição norteiam as definições que fazemos dos outros; são os atos de identificação que exprimem a auto identificação; necessariamente, não há correspondência entre os atos de identificação e os atos de atribuição. Dessa maneira, evidenciam-se indícios de consensos e dissensos acerca das identidades, além da existência de um sistema de referências socialmente construído que subsidiam as representações sociais. Isso vem a fortalecer a existência de um conteúdo representacional imbricado nesse contexto, corroborando a decisão por esta orientação teórico-metodológica.

E o que são as Representações Sociais (RS)? Representação social, na perspectiva assumida aqui, é um conceito cunhado pelo psicólogo social Serge Moscovici, em 1961, quando da defesa de sua tese de doutoramento, a qual versou sobre as representações sobre a psicanálise. Inaugurados os estudos na área, Moscovici contou com pesquisadores que contribuíram com a consolidação dos estudos sobre RS, dentre os quais se destacam Jodelet, Doise e Abric. Cada um inaugura uma corrente teórica complementar. A corrente liderada por Jodelet, em Paris, é a que guarda maior proximidade com a teoria original. Doise, em Genebra, articula a teoria numa perspectiva mais sociológica, fundamentada em processos de consenso e dissenso em relação à tomada de decisões e adoção de posicionamentos. Abric, em *Aix-em-Provence*, destaca a dimensão cognitivo-estrutural das RS (SÁ, 1998).

Conceitualmente, as RS ainda podem ser entendidas como

[...] entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou aos mitos correspondem a uma prática científica e mítica (MOSCOVICI, 1978, p. 41)

As RS estão presentes em todos os grupos sociais e devido a sua circulação, enraízam-se e começam a fazer parte de um universo unânime, no qual elementos não familiares tornam-se naturalizados e passam a compor as características peculiares de cada grupo. As pessoas e os grupos produzem e comunicam suas representações particulares e compartilhadas, continuamente. (MOSCOVICI, 2009). Portanto, não são necessariamente enrijecidas e inflexíveis, pelo contrário, as interações sociais (com seus conflitos, pontos de tensão, de divergência) promovem emergência ou a obsolescência das representações, gerando o surgimento de outras, as quais passam a compor o universo consensual do grupo, afinal “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade.” (MOSCOVICI, 2009, p. 54). Eis outro ponto de afinidade entre as RS e o estudo das identidades: as estratégias identitárias que construímos, tanto são marcadas por clivagens ou por consonâncias entre as transações objetivas e subjetivas das identidades. O desafio – em ambos os casos – é transpor as barreiras que envolvem o campo representacional, ingressar no seu cerne e cindir seus elementos, tornando-os inteligíveis.

Haja vista a natureza do objeto de estudo e a relevância dos processos de socialização na sua constituição, dentre as linhas dos estudos em RS, elegeu-se aquela liderada por Doise, por considerar mais relevantes os processos de ancoragem, os quais, segundo ele, são construídos sob determinantes sociais. A ancoragem é definida como “[...] a incorporação de novos elementos de conhecimento em uma rede de categorias mais familiares. [...]”⁵⁴ (DOISE et al., 1992, p. 14-15) e o seu estudo deve levar em conta as atitudes e as cognições que as fundamentam, se a pretensão é investigar a ancoragem como representações sociais. É importante destacar que as

Representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas, organizadas de maneiras diferentes. [...] são princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo (DOISE, 2001, p. 193).

Dito isto, entende-se que as questões da identidade profissional são perpassadas por tomadas de posições simbólicas no decorrer da sua constituição, desde o início do processo formativo profissional, estendendo-se no transcurso da atuação profissional.

⁵⁴ Livre tradução. Texto no idioma original: “Les processus d'ancrage consiste en l'incorporation de nouveaux éléments de savoir dans un réseau de catégories plus familières.”

Além dos fundamentos já apresentados, para orientar a realização desta pesquisa, definiram-se três pilares estruturais: o epistemológico, o ontológico e o metodológico (MIGUELÉZ, 1995; GUBA, LINCOLN, 2005). Toda investigação, ainda que de forma pouco explícita ou totalmente implícita, está apoiada nos três pilares mencionados acima, pois reflete os valores, as crenças, a forma de conceber a ciência por parte do pesquisador (MIGUELÉZ, 1995; GUBA, LINCOLN, 2005). Deixar esses pilares ocultos pode contribuir para que haja distorções na interpretação dos leitores, uma vez que cada um poderá inferir o significado dos pilares, a partir das suas próprias referências, não necessariamente fazendo um esforço para buscar indícios no texto do pesquisador. De acordo com Miguélez (1995), é muito comum que só seja explicitado o pilar metodológico.

Visando ter mais clareza na organização das etapas da pesquisa e estabelecer uma relação teórico-metodológica mais coerente, optou-se pela explicitação dos três pilares. No nível epistemológico, a teoria do conhecimento escolhida foi a Fenomenologia. No nível ontológico, contemplou-se a Sociologia dos Grupos Profissionais. No nível metodológico, a pesquisa apoia-se nas Representações Sociais.

A opção pela fenomenologia justifica-se pela natureza subjetiva do objeto de estudo, considerando que serão trazidas à tona, percepções e representações que são parte do universo subjetivo dos indivíduos, possibilitando o estudo da essência dos fenômenos que configuram o objeto de estudo. (MERLEAU-PONTY, 1999). Acredita-se que o objeto requeira um olhar num viés fenomenológico, tendo em vista que a problemática da identidade profissional, ao enraizar-se na auto percepção e na percepção social, implica em processos subjetivos.

Acrescenta-se o fato de que a fenomenologia relaciona-se com uma investigação de cunho descritivo, contemplando o tipo da pesquisa realizada, em termos dos seus objetivos, como mencionado anteriormente. Para Merleau-Ponty (1999) a Fenomenologia “trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar. Essa primeira ordem que Husserl dava à fenomenologia iniciante de ser uma “psicologia descritiva” ou de retornar “às coisas mesmas” é antes de tudo a desaprovação da ciência⁵⁵” (p. 1). Isso serve de referência para a adoção de uma postura mais cuidadosa, no sentido de evitar a contaminação do objeto de estudo com um olhar excessivamente diretivo,

⁵⁵ A fenomenologia aparece em contraposição ao modelo de ciência vigente no século XIX, a qual era calcada na investigação empírica com vistas ao estabelecimento de uma verdade científica. (MERLEAU-PONTY, 1999)

falando por ele, em vez de permitir que emergja a sua essência, independente se isso agrade ou não ao pesquisador.

Diante disso, acolhe-se uma inspiração⁵⁶ fenomenológica para esta pesquisa pelo entendimento de que o estudo sobre processos subjetivos, como a identidade, implica trazer o sujeito de volta ao contexto da pesquisa, não como uma mera fonte de informação, mas como um ser complexo, ator e autor da sua história. E, por isso, as interpretações e os significados não pretendem ser únicos e definitivos, antes disso são carregados de intencionalidades. Triviños (2009) afirma que “a fenomenologia exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à nossa consciência. Por isso, na pesquisa, eleva o ator, com suas percepções dos fenômenos, sobre o observador positivista.” (p. 47), assim sendo, o trabalho do pesquisador é, precisamente, o de criar condições para que os participantes deixem aflorar as suas percepções sobre os fenômenos que circundam o objeto em estudo.

No pilar ontológico, a pesquisa insere-se nos estudos sobre as profissões, área de domínio da Sociologia dos Grupos Profissionais⁵⁷ (DUBAR, 1997, 2009), tendo em vista que a pesquisa enfoca a questão da identidade profissional, a qual, nessa pesquisa, é assumida a partir de uma lógica que destaca o papel preponderante da socialização na construção das identidades profissionais, já que elas relacionam-se intimamente com as identidades sociais. Isto é, a identidade não se descola da socialização, pois incorpora e (re)significada a partir das vivências e experiências dos indivíduos nos diferentes contextos.

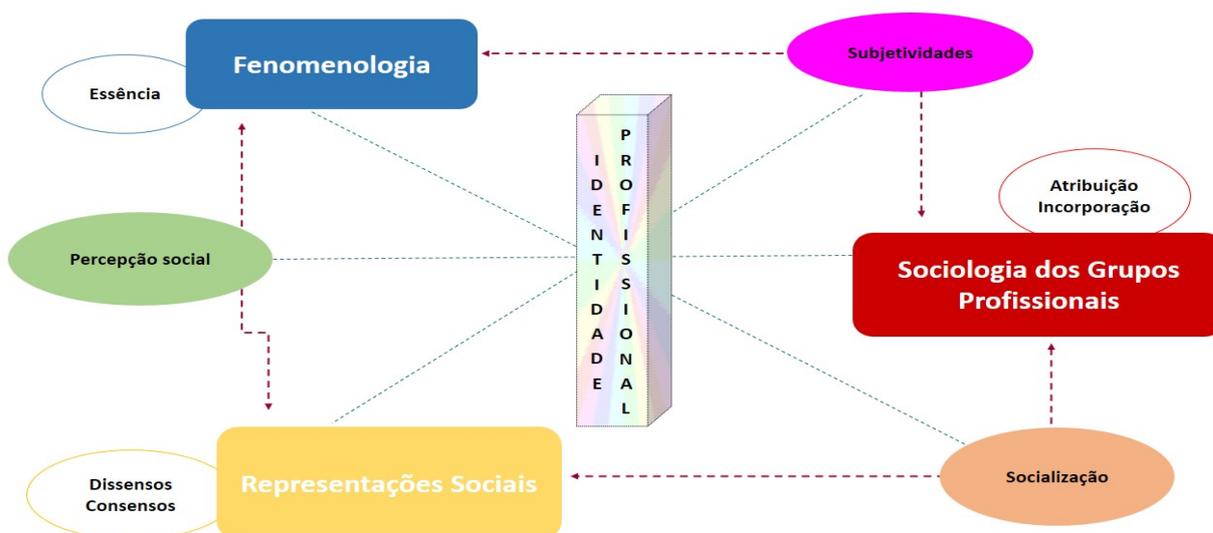
O pilar metodológico contempla a abordagem das Representações Sociais, com ênfase para a abordagem das três fases (DOISE, 2001, 2002). A escolha pelo estudo das RS deve-se ao fato dela favorecer o estudo dos elementos representacionais presentes na identidade profissional, pois, a partir da identificação as ancoragens provenientes das experiências individuais, os seres humanos tomam posições simbólicas acerca de determinados fenômenos. Assim, forjada nos processos de socialização, a identificação e a análise das RS latentes num grupo, contribui para a compreensão da percepção social inerente ao objeto de estudo.

⁵⁶ Destaca-se a abordagem como uma inspiração fenomenológica porque, como explicitado no texto, a metodologia empregada não é a fenomenologia em si, mas a referência a essa teoria foi trazida como balizador epistemológico para situar e orientar a pesquisa.

⁵⁷ Na segunda seção desse trabalho já foi tratada a questão da Sociologia dos Grupos Profissionais, por isso não será contemplada uma explanação aprofundada sobre esse tema, nesse momento.

A figura 13 ilustra a relação entre os três pilares da pesquisa e as suas interações, considerando a centralidade do objeto de estudo. Nela tenta-se demonstrar a coerência na escolha de cada um dos pilares, explicitando os componentes que fazem a ligação entre eles e com o objeto de estudo, ilustrando as justificativas apresentadas acima.

Figura 13 - Relação dos pilares da pesquisa entre si e com o objeto de estudo



Fonte: Elaboração da autora (2019)

4.3. ROTEIROS: PLANEJANDO A COLETA E A ANÁLISE DE DADOS

Ponderando sobre os objetivos da pesquisa – ou da viagem em curso – algumas questões tornam-se latentes. Hesitar diante delas não é mais algo possível, uma vez que essas provocações vêm a definir outros aspectos para o prosseguimento do itinerário. Afinal, a estrada já fora definida na seção passada, mas ainda nada sabemos sobre como percorrê-la.

As questões colocadas frente aos objetivos foram: os estudantes, os professores e os tutores possuem o capital cognitivo conforme necessário à dromoaptidão cibercultural? qual a relação do nível de dromoaptidão cibercultural com a docência na EaD? como o nível de dromoaptidão cibercultural implica na identidade profissional docente na EaD semipresencial? há divergência ou convergência entre os atos de atribuição e os atos de identificação em relação a identidade profissional docente, no grupo investigado?

A complexidade nata às questões colocadas, longe de desmotivar o viajante-pesquisador no primeiro ponto de parada, ao contrário, estimula a curiosidade e a necessidade de planejamento. Escolher as lentes pelas quais se pretende descortinar o campo de investigação é tão importante quanto escolher uma boa câmera fotográfica. Assim, decidiu-se escolher como “lente” para coleta de dados um questionário *online*, contendo questões objetivas e subjetivas, a partir do qual os participantes pudessem reagir de forma mais livre e expondo a sua visão sobre os temas tratados nas questões. Posteriormente, o volume de dados textuais obtidos nas respostas às questões subjetivas possibilitou a construção do *corpora* a ser analisado; um *corpus* reuniu as respostas dos estudantes e outro reuniu as respostas dos tutores e professores.

Antes de proceder o detalhamento sobre a técnica de coleta de dados escolhida, é importante esclarecer alguns pontos sobre a realização de pesquisas qualitativas utilizando meios digitais. Conforme Flick (2009, 2013), quando um pesquisador decide fazer uma pesquisa *online*, minimamente, deve garantir: 1) que o pesquisador deve dominar o uso do computador e da Internet, sabendo aproveitar as potencialidades destes para a condução da pesquisa; 2) que os participantes do estudo devem ter acesso à Internet e fazer uso dela para comunicar-se. Nesse sentido, no caso desta pesquisa, tanto o pesquisador quanto os participantes possuem domínio e acesso à Internet, viabilizando a coleta *online*.

4.3.1 Mapas: instrumento de coleta de dados

Como mencionado a coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário *online*. Este instrumento foi construído e publicado com o apoio da ferramenta colaborativa “Form”, pertencente ao *Google Drive*. Trata-se de uma ferramenta facilmente customizável, tanto em termos dos formatos das questões quanto na forma de organização das seções, permitindo a inserção de todos os elementos necessários, inclusive no que se refere ao aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵⁸ (TCLE) a ser preenchido pelos participantes. Ressalta-se também que os dados são armazenados em uma planilha eletrônica e os dados provenientes das questões fechadas são sintetizados automaticamente e disponibilizados em formato de gráficos, conferindo agilidade na etapa de categorização e análise dos dados.

⁵⁸ Os TCLE podem ser consultados nos Apêndices A e B.

O questionário foi organizado em seções, a saber: 1. coleta de dados para a construção de um perfil pessoal dos participantes; 2. catalogação dos dados que caracterizam o perfil cibercultural dos participantes; 3. coleta de dados relativos à experiência acadêmica (tutores, professores e estudantes) e profissional (tutores e professores) na EaD; e 4. percepção sobre a docência e a identidade profissional na EaD. Esta última seção figurou apenas no questionário direcionado aos tutores e professores.

O instrumento abrangeu questões abertas e de múltipla escolha, sendo que algumas contemplaram a identificação do grau de importância (escala *likert* com 5 pontos, variando da total discordância à total concordância). Optou-se pelo questionário por dois motivos: 1. facilidade em levantar um conjunto de informações descritivas para caracterizar o grupo de participantes; 2. identificação das concepções individuais dos participantes sobre as categorias, através da inserção de questões abertas em que puderam apresentar suas concepções sobre os temas, fornecendo material textual para a construção dos *corpora*.

4.3.2 Agenda da viagem: plano para a análise de dados

Como mencionado anteriormente nessa seção, os questionários direcionados aos participantes da pesquisa contemplaram questões objetivas e subjetivas, assim, utilizou-se dois tipos de procedimento para analisar os dados. Para as questões objetivas, trabalhou-se com a estatística simples, tomando por base os gráficos fornecidos pelo aplicativo *Google Form*, quando a aplicação dos questionários foi encerrada e o sistema apresentou a síntese das respostas.

A análise e a discussão dos dados será dividida em dois momentos contemplará a análise dos níveis de interações grupais (individual, interpessoal, grupal e societal) e a aplicação do paradigma tridimensional ou das três fases, ambos integrantes da abordagem societal das RS (DOISE, 2001, 2002).

Doise (2002) descreve cada um dos níveis de análise das interações grupais:

Um primeiro nível de análise focaliza o estudo dos processos intra-individuais. [...].

Um segundo nível descreve os processos inter-individuais e situacionais [...]. Os indivíduos são aqui considerados como intercambiáveis e são seus sistemas de interação que fornecem os princípios explicativos típicos das dinâmicas desse nível. As pesquisas sobre as redes de comunicação ilustram bem este nível, bem como as experiências com jogos de motivações mistas.

Um terceiro nível leva em conta as diferentes posições que os atores sociais ocupam no tecido das relações sociais, características de uma sociedade e analisa como suas posições modulam os processos do primeiro e segundo níveis [...].

Um quarto nível remete-nos aos sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais [...]. As produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, não somente dão significação aos comportamentos dos indivíduos, como também criam ou dão suporte às diferenciações sociais em nome de princípios gerais. [...]. (p. 28)

No processo de análise e discussão dos dados, esses níveis orientaram a identificação das tomadas de posições dos participantes, bem como subsidiaram a demarcação de consensos e dissensos provenientes das aproximações e dos distanciamentos dentro dos grupos de profissionais (professores e tutores) e estudantes, e também entre esses grupos.

Além dos níveis das interações, Doise (2002) e seu grupo, por considerarem as RS como “princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos” (p. 30), propõem o paradigma das três fases ou abordagem tridimensional das representações. De acordo com esse paradigma, na análise dos dados devem ser levantadas três hipóteses acerca das relações indivíduos x grupos.

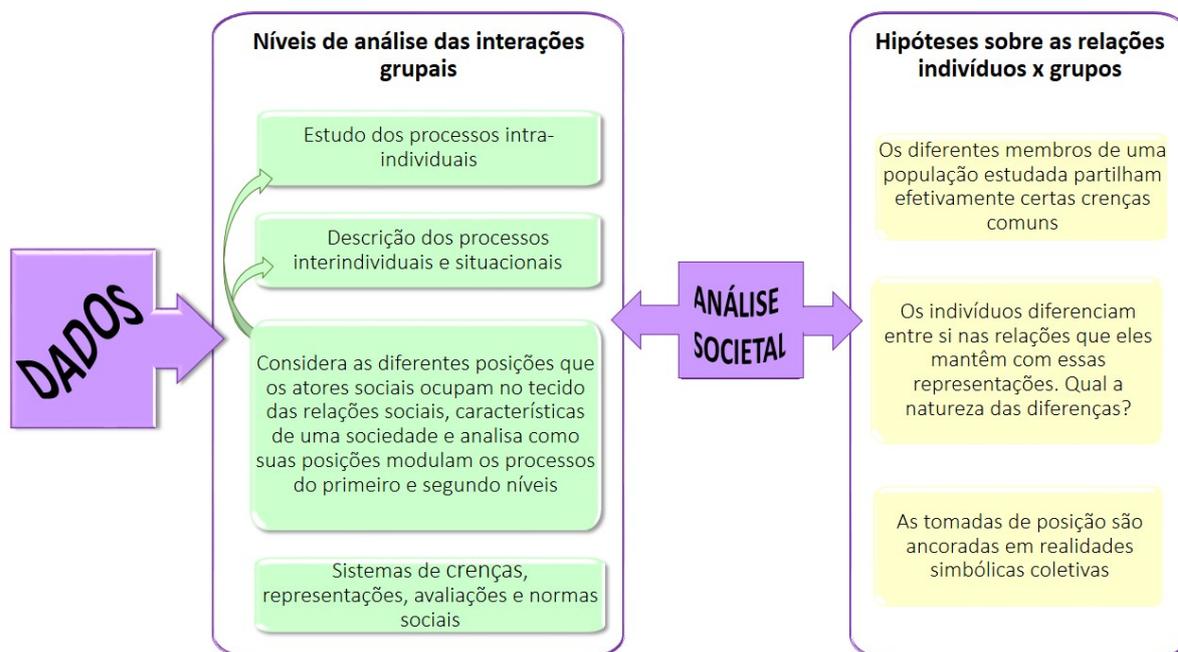
Uma primeira hipótese é que os diferentes membros de uma população estudada partilham efetivamente certas crenças comuns concernentes a uma dada relação social. As representações sociais (RS) se constroem nas relações de comunicação que supõem referentes ou pontos de referência comuns aos indivíduos ou grupos implicados nessas trocas simbólicas.

Uma segunda hipótese refere-se à natureza das tomadas de posições individuais em relação a um campo de (RS). A teoria das representações sociais deve explicar como e porquê os indivíduos diferenciam entre si nas relações que eles mantêm com essas representações. Isto implica que essas variações nas tomadas de posição individuais são organizadas de uma maneira sistemática.

Uma terceira hipótese considera a ancoragem das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas, como as hierarquias de valores, as percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e as experiências sociais que eles partilham com o outro. (DOISE, 2002, p. 30)

Para proceder a análise societal do *corpora* foi necessário realizar a identificação dos níveis de interação e a verificação das hipóteses para cada um. A figura 14, construída a partir das proposições de Doise (2002), apresenta a síntese dessas relações que orientam o processo final da pesquisa, na análise das RS numa abordagem societal.

Figura 14 – Esquema analítico da abordagem societal das RS⁵⁹



Fonte: Elaboração da autora (2019)

Para organizar a análise dos dados coletados (apenas para as questões subjetivas) foi adotado o seguinte plano de trabalho, contemplando 10 (dez) etapas:

- a) seleção e codificação das variáveis a serem utilizadas na análise dos dados;
- b) preparação dos *corpora* de acordo com as regras do *software* IRAMUTEQ;
- c) preparação de dois arquivos, um com o *corpus* proveniente das respostas às questões subjetivas dos questionários dos estudantes, e outro com as respostas dos profissionais (professores e tutores);
- d) processamento dos *corpora* pelo *software* IRAMUTEQ;
- e) realização, por meio do *software* IRAMUTEQ, dos seguintes tipos de análise textual: especificidades e AFC (Análise Fatorial por Correspondência), análise de similitude e Método de Reinert (CHD);
- f) escolha das representações mais significativas para cada *corpus*;
- g) análise as questões fechadas, dos questionários dos profissionais, relativas à docência, utilizando-se o escalonamento multidimensional, no *software* SPSS, para verificação de hipóteses

⁵⁹ Este esquema encontra-se em tamanho ampliado no Apêndice F.

sobre as relações de proximidade e afastamento entre os participantes.

- h) inferências das classes oriundas das análises do Método de Reinert;
- i) definição das categorias temáticas utilizadas na análise e discussão dos dados: perfil cibercultural e nível de dromoaptidão cibercultural; ensino-aprendizagem na EaD; prática pedagógica e identidade profissional; dromoaptidão cibercultural e identidade profissional.
- j) análise tridimensional das RS.

Como mencionado anteriormente, nesta pesquisa está em proposição uma metodologia customizada para a identificação e análise de RS, na abordagem societal. Na análise dos dados isso também ocorre através da integração de técnicas que, usualmente, não se aplicam a um mesmo estudo.

A escolha pelos softwares IRAMUTEQ e SPSS deveu-se à necessidade de produzir análises e cruzamentos de dados, que favorecessem desde a identificação de relações mais superficiais e imediatas, oriundas de estatísticas simples, a relações mais complexas e aprofundadas contando com a análise de corpus textual e com a análise de escalas multivariada de dados.

O *software* IRAMUTEQ⁶⁰ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) é um *software* livre para análise de dados textuais, desenvolvido por Pierre Ratinaud, em 2009, no âmbito do *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales* (LERASS) da Universidade de Toulouse, na França. Sua estrutura ancora-se no ambiente do *software* R⁶¹ e na linguagem *python*, suportando diversos tipos de análises estatísticas tomando por base *corpus* textuais e tabelas de indivíduos por palavras. Em 2013, com o início do seu uso no Brasil, a construção do dicionário em Língua Portuguesa foi assumida pelo

⁶⁰ A versão do software utilizada nesta pesquisa é a 07.alpha2.

⁶¹ R é uma linguagem e ambiente para computação estatística e gráficos. É um projeto GNU similar à linguagem e ambiente S que foi desenvolvido na Bell Laboratories (anteriormente AT & T, agora Lucent Technologies) por John Chambers e colegas. R pode ser considerado como uma implementação diferente de S. Existem algumas diferenças importantes, mas muito código escrito para S corre inalterado sob R. R fornece uma ampla variedade de estatística (modelagem linear e não linear, testes estatísticos clássicos, análise de séries temporais, classificação, agrupamento, ...) e técnicas gráficas e é altamente extensível. A linguagem S é frequentemente o veículo de escolha para pesquisa em metodologia estatística, e R fornece uma rota *Open Source* para a participação nessa atividade. R está disponível como Software Livre sob os termos da Licença Pública Geral GNU da Free Software Foundation no formato de código-fonte. Ele compila e roda em uma ampla variedade de plataformas UNIX e sistemas similares (incluindo FreeBSD e Linux), Windows e MacOS. (THE R FOUNDATION - <https://www.r-project.org/about.html>). (livre tradução)

Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (LACCOS), da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de tornar as análises mais estáveis. (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Considerando o grande volume de material textual que será produzido, originário de indivíduos pertencentes à grupos distintos – ainda que compartilhem de experiências na EaD no mesmo campo empírico – o *software* será de grande utilidade pois viabilizará cálculos estatísticos considerando variáveis qualitativas, perspectiva adotada nesta pesquisa. Camargo e Justo (2013) asseveram que a análise textual possibilita:

[...] descrever um material produzido por determinado produtor, seja individual ou coletivamente (um indivíduo ou um grupo), como também pode ser utilizada a análise textual com a finalidade comparativa, relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto. (p. 514).

Desse modo, a análise dos textos provenientes das entrevistas e dos questionários tornaria factível a verificação do primeiro princípio organizador das representações mentais, o qual versa sobre o compartilhamento de crenças e significados em comum, tanto no nível institucional, quanto no nível de cada grupo que compõe a instituição.

Ao identificar pontos em comum da linguagem e das referências utilizadas, pode-se definir os componentes dessa base coletiva, definindo a importância destes de acordo com a sua frequência, significado emocional, dentre outros aspectos. Seria possível pensar numa espécie de cartão mental partilhado pelos indivíduos do grupo e, algumas vezes, registradas como regras, leis, acordos coletivos. Assim, existiria uma estrutura de representação comum e os significados expressos por cada membro refletiriam o significado institucionalizado. (CLÉMENCE; DOISE; LORENZI-CIOLDI, 1994).

Dentre os tipos de análises textuais, optou-se pelas seguintes: Análise de Similitude⁶² (AS), Análise de especificidades⁶³ e Análise Fatorial por Correspondência (AFC)⁶⁴ e a Classificação Hierárquica de Descendente (CHD).

⁶² A Análise de similitude é baseada na teoria dos grafos cujos resultados auxiliam no estudo das relações entre objetos de um modelo matemático. No IRAMUTEQ, a análise de similitude mostra um grafo que representa a ligação entre palavras do *corpus* textual. A partir desta análise é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância, a partir da coocorrência entre as palavras. Ela auxilia o pesquisador na identificação da estrutura da base de dados (*corpus*), distinguindo as partes comuns e as especificidades, além de permitir verificá-las em função das variáveis descritivas existentes. (SALVIATI, 2017, p. 69)

Esta última foi elaborada por Reinert, em 1990, e utilizada pelo *software* ALCESTE, cuja estrutura foi incorporada pelo IRAMUTEQ. Neste tipo de análise os segmentos de textos são categorizados considerando os vocabulário, os quais são, posteriormente, separados conforme a frequência das formas reduzidas (palavras lematizadas), com o intuito de identificar Unidades de Contexto Elementar (UCE) que apresentam vocabulário similar entre si e diferentes das UCE de outras classes. (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Conforme Camargo e Justo (2013)

O IRAMUTEQ também fornece outra forma de apresentação dos resultados, por meio de uma análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD (Análise Pós-Fatorial) que representa num plano cartesiano as diferentes palavras e variáveis associadas a cada uma das classes da CHD. A interface possibilita que se recuperem, no *corpus* original, os segmentos de texto associados a cada classe, momento em que se obtém o contexto das palavras estatisticamente significativas, possibilitando uma análise mais qualitativa dos dados. (p. 516)

Ao realizar não apenas a análise fatorial, mas também a recuperação do *corpus* original, contextualizando as palavras, o *software* oferece suporte fundamental para a análise qualitativa, aspecto mais importante para a pesquisa em andamento, afinal, para a identificação e a análise das RS têm esse viés. Além disso, acredita-se que seu uso potencializa tanto a organização dos princípios das posições individuais no contexto, quanto a ancoragem dessas posições nessa realidade.

Complementando a análise realizada pelo IRAMUTEQ, decidiu-se, para verificação de hipóteses, submeter o *corpus* textual, proveniente do questionário dos profissionais, ao *software* SPSS.

O *Statistical Package for Social Science for Windows* (SPSS) é um software para análise estatística de dados, em um ambiente amigável, utilizando-se de menus e janelas de diálogo, que permite realizar cálculos complexos e visualizar seus resultados de forma simples e autoexplicativas. (BAHIENSE, s/d, p. 3)

O SPSS foi desenvolvido pela *International Business Machines* (IBM), sendo a sua primeira versão datada de 1968. Sua característica principal é o apoio à tomada de

⁶³ A análise de Especificidades associa textos com variáveis, ou seja, possibilita a análise da produção textual em função das variáveis de caracterização. Associam-se, ao *corpus*, variáveis que o pesquisador deseja analisar, de forma que a base de dados é dividida de acordo com a variável selecionada. (SALVIATI, 2017, p. 39)

⁶⁴ A Análise Fatorial de Correspondência é uma representação gráfica dos dados para ajudar a visualização da proximidade entre classes ou palavras. (SALVIATI, 2017, p. 39)

decisões, incluindo ferramentas para aplicações analíticas, *Data Mining*⁶⁵, *Text Mining*⁶⁶ e estatística, proporcionando um conhecimento mais aprofundado da realidade estudada. A versão utilizada nesta pesquisa é a 25.0, cuja licença foi adquirida junto à IBM.

A escolha por este *software* proprietário deve-se à sua confiabilidade e estabilidade para a realização das análises estatísticas necessárias, atendendo às proposições da análise societal das RS, replicadas em inúmeras pesquisas desenvolvidas neste campo. Outrossim, o SPSS possibilita a análise de dados através de escalonamento multidimensional, favorecendo a identificação das diferentes posições assumidas pelos indivíduos participantes da pesquisa e as tendências dessas posições, em termos de consenso ou dissenso. Favorece tanto a construção de um “mapa” comum para cada indivíduo, quanto um “mapa” geral com as representações que são comungadas pelo grupo geral e/ou pelos subgrupos, como asseveram Clémence, Doise e Lorenzi-Cioldi (1994).

Essas posições implicam conceitualmente e estatisticamente multiplicidade, diversidade e oposição. Então, o estabelecimento de um escore de consenso único ou unidimensional leva à ideia de uma pluralidade de dimensões (ou tomada de posições) relativamente independentes umas das outras. De acordo com a técnica utilizada, vários exemplos mostram que as variações entre indivíduos que [...] permitem descrever as modulações individuais de um “mapa comum”, isto é, as modulações de um campo de representações consideradas como compartilhadas.⁶⁷ (CLÉMENCE; DOISE; LORENZI-CIOLDI, 1994, p. 122)

⁶⁵ *Data Mining* ou Mineração de Dados “[...] é um processo altamente cooperativo entre homens e máquinas, que visa a exploração de grandes bancos de dados, com o objetivo de extrair conhecimentos através do reconhecimento de padrões e relacionamento entre variáveis, conhecimentos esses que possam ser obtidos por técnicas comprovadamente confiáveis e validados pela sua expressividade estatística.” (CÔRTEZ; PRCARO; LIFSCHITZ, 2002, p. 2-3). No caso da pesquisa em curso, a base de dados são os dados coletados através dos questionários.

⁶⁶ *Text Mining* ou Mineração de Textos. É um processo de análise de texto ajuda os analistas a extrair significados, padrões e estrutura ocultos em dados textuais não estruturados. A análise de texto incorpora ferramentas e técnicas que são usadas para obter percepções de dados não estruturados. Estas técnicas podem ser amplamente classificadas como: recuperação de informação, análise exploratória, extração de conceito, sumarização, categorização, análise de sentimentos, gerenciamento de conteúdo e gerenciamento de ontologia. Nessas técnicas, a análise exploratória, o resumo e a categorização estão no domínio da mineração de texto. A análise exploratória inclui técnicas como extração de tópicos, análise de cluster, etc. O termo “análise de texto” é um pouco sinônimo de “mineração de texto” (ou “mineração de dados de texto”). Mineração de texto pode ser melhor conceituada como um subconjunto de análise de texto que se concentra na aplicação de técnicas de mineração de dados no domínio da informações usando Processamento Natural da Linguagem (PNL) ou *Natural Language Processing (NLP)* e aprendizado de máquina. Mineração de texto considera apenas sintaxe (o estudo de relações entre palavras). Não trata da fonética, da pragmática e do discurso. (CHAKRABORTY; PAGOLU; GARLA, 2013, p. 1-2)

⁶⁷ [...] Ces prises de positions impliquent, tant conceptuellement que statistiquement, la multiplicité, la diversité, l’opposition. Ensuite, de l’établissement d’un score unique ou unidimensionnel de consensus, on aboutit à la idée d’une pluralité de dimensions (ou prise de positions) relativement indépendants les unes des autres. Selon la technique utilisée, plusieurs exemples montrent que les variations entre individus que, à travers l’applications [...], permettent de décrire les modulations individuelles d’une

Ademais, adiciona-se o exposto por Pereira (1997) ao discutir sobre o escalonamento multidimensional nas pesquisas sobre RS, o qual oferece poucos dados para interpretações locais, contudo, quando combinada com análise de semelhanças, permite análises globais ao enquadrar os dados em dimensões. Esse tipo de análise “[...] permite por sua vez agrupar os sujeitos em conjuntos homogêneos de modo a produzir significados e mostrar os espaços que eles ocupam no domínio da representação social.” (PEREIRA, 1997, p.61) Nesse sentido, aliada a outras formas de análise, favorece o levantamento de hipóteses e a lucubração de conjecturas entre os dados, ampliando as condições de conhecimento mais aprofundado acerca do objeto investigado.

Agora, sintam-se embarcando para o último destino traçado para esta viagem. Nele vocês poderão conhecer o que foi construído ao longo do processo e que podemos denominar como resultados. Espero que apreciem o que preparei.

5. ENTRE OS SILÊNCIOS E OS SONS DA VIAGEM: LUCUBRAÇÕES SOBRE DROMOAPTIDÃO CIBERCULTURAL E DOCÊNCIA NA EAD

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.⁶⁸

Eu não invento nada. Limito-me a pôr à vista. Levanto as pedras e mostro o que está por baixo.⁶⁹

Saramago

Saramago nos provoca, sistematicamente, desde a primeira linha de Ensaio sobre a Cegueira, fazendo-nos questionar sobre o quanto podemos enxergar ou cegar diante daquilo que vivenciamos, nos mais diversos âmbitos da nossa vida.

É chegado o momento de desvelar-me da minha cegueira – (pre)concebida a partir da minha visão de mundo – para que, como pesquisadora, possa olhar, ver e reparar o que me disseram os atenciosos participantes da pesquisa que me ocupei até aqui. E, tendo reparado o que disseram, dilatando ainda mais o olhar, esmerei-me em entrever não só o que comunicaram explicitamente, mas também, o que sussurraram, silenciosamente, nas entrelinhas. E assim, absorta pelo método poético-saramaguiano, antecipo que, nas páginas que seguem, estão expressas possibilidades de ver, ler, interpretar, perceber, representar aquilo que me foi trazido em cada um dos registros dos participantes.

De certo, “[...] não invento nada. Limito-me a pôr à vista. Levanto as pedras e mostro o que está por baixo.” (SARAMAGO), numa tentativa arqueológica de recompor e significar as marcas deixadas sob as pedras, isto é, nos emaranhados das falas dos profissionais⁷⁰ e dos estudantes, coparticipes da viagem empreendida no transcurso dessa pesquisa, em prol da construção de um olhar possível sobre a realidade.

De posse da agenda, em que são detalhados os passos a seguir no processo de análise e reflexão sobre os achados, conforme detalhado no último tópico da terceira seção, e tendo vencido as dificuldades no uso dos *softwares* de apoio à análise, sigamos por estradas mais pavimentadas, céus menos turbulentos e mares menos revoltos.

⁶⁸ SARAMAGO, 1995, p. 2.

⁶⁹ Citação exposta na escadaria da Casa do Bicos/ Fundação José Saramago, Lisboa/Portugal.

⁷⁰ No grupo dos profissionais estão inclusos os tutores presenciais, os tutores a distância e os professores.

Dito isto, deixo aberto o convite para acompanharem a etapa final da viagem, descortinando, entre silêncios e sons, o que compõe as bagagens dos viajantes, que oportunamente aceitaram aventurar-se pelo desconhecido.

5.1. PERFIL CIBERCULTURAL E NÍVEIS DE DROMOAPTIDÃO CIBERCULTURAL

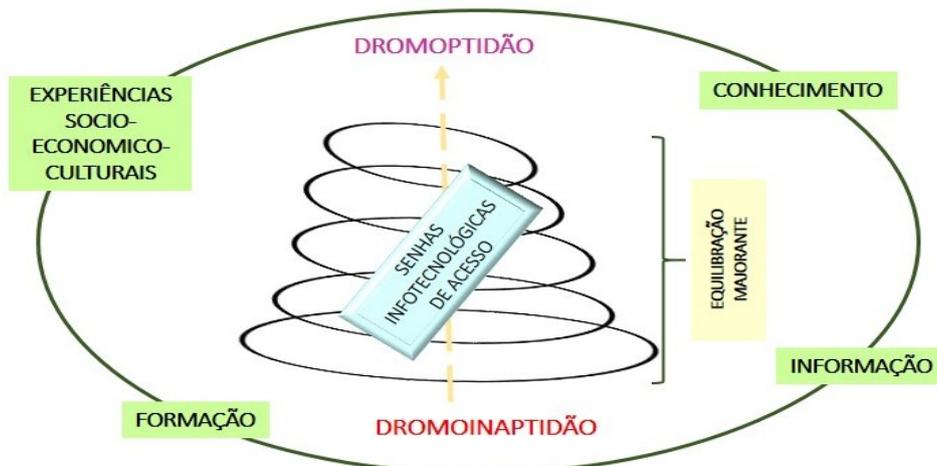
No intuito de conhecer os participantes da pesquisa e a sua relação com o objeto de estudo, na especificidade da dromoaptidão cibercultural, na versão mais ampliada como estou propondo nesta pesquisa, foi contemplado um conjunto de questões voltadas para a construção do perfil pessoal e cibercultural dos 19 (dezenove) docentes e 37 (trinta e sete) discentes. Nesse sentido, foram evidenciadas características relativas à: local de residência, renda, uso e consumo de tecnologia (tipos de aparelhos, substituição de aparelhos), acesso à internet, tipo de conexão, usos da internet; além dessas, foram levantadas informações sobre aspectos da aprendizagem na cibercultura, considerando, especialmente, as experiências na EaD, mantendo a vinculação com o contexto de pesquisa.

As definições dessas características basearam-se nas proposições de Trivinho (2005, 2006, 2007) acerca do conceito de dromocracia cibercultural e as consequentes definições de dromoaptidão e dromoinaptidão. Foi agregado também, como critério para o perfil cibercultural, as habilidades ciberculturais, de acordo com o que foi discutido e proposto na segunda seção desse trabalho.

Para subsidiar a análise recuperou-se a figura 4⁷¹ – apresentando o modelo analítico do desenvolvimento da dromoaptidão cibercultural na perspectiva da equilíbrio – e a figura 7 – ilustrando a concepção de dromoaptidão cibercultural esclarecida – tendo em vista que os dados serão discutidos levando em consideração os níveis propostos.

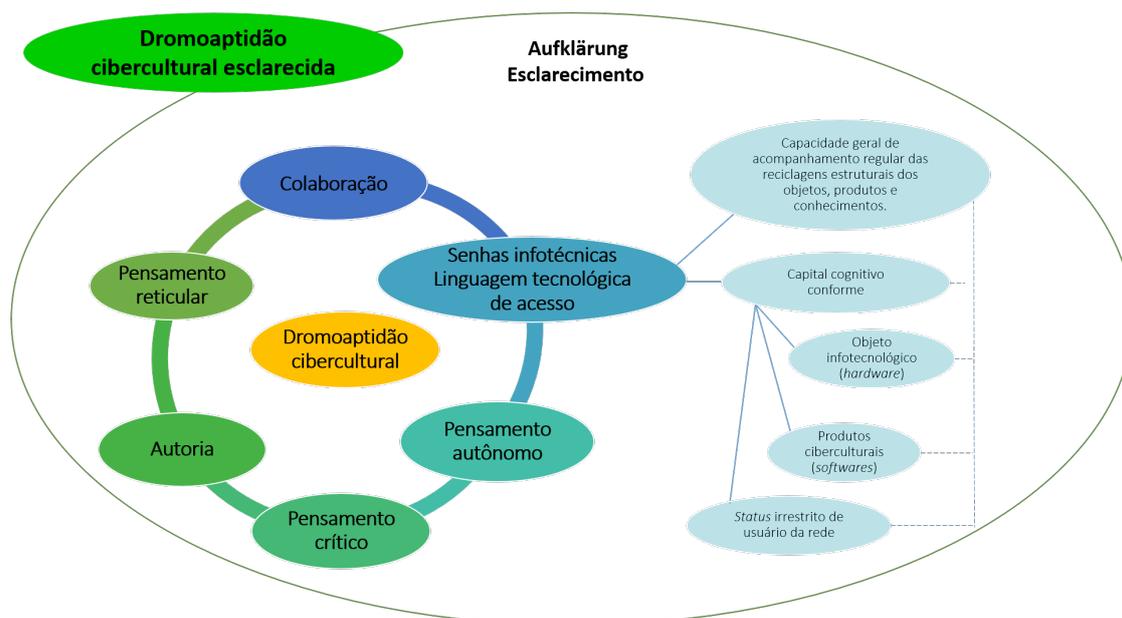
⁷¹ Na segunda seção desse trabalho encontra-se uma explanação das figuras 4 e 7.

Figura 4 – Modelo analítico do desenvolvimento da dromoaptidão na perspectiva da equilíbrio



Fonte: Elaboração da autora (2018)

Figura 7 – Concepção de dromoaptidão cibercultural esclarecida



Fonte: Elaboração da autora (2020)

Analisando os dois grupos, em relação à idade, estudantes e profissionais (professores e tutores), constata-se que a maioria é por pessoas entre 26 a 43 anos (estudantes) e 35 a 52 anos (profissionais), sendo observado que em ambos os grupos há uma concentração significativa de pessoas com idade entre 35 a 43 anos. Isoladamente a questão da idade não significa muita coisa em relação ao perfil cibercultural ou ao nível de dromoaptidão, contudo, chama a atenção para o fato de existir uma certa convergência geracional, o que pode representar experiências similares em relação ao

uso e ao consumo de tecnologias, considerando que, na última década, houve um processo exponencial do uso da internet (e consequentemente dos aparelhos que servem de veículo para o seu acesso) nas faixas etárias mais jovens em relação ao público que participa desta pesquisa.

As informações presentes no relatório da pesquisa TIC Domicílios 2018, confirma esse crescimento no acesso à internet, no período 2009-2018, e os motivos que justificam essa ocorrência. Segundo o relatório,

Sáímos de 39% da população brasileira que usava a Internet, em 2009, para 70%, em 2018, o que representa uma estimativa de 126,9 milhões de indivíduos com dez anos ou mais conectados à rede. A proporção chegou a 90% entre os jovens na faixa etária de 16 a 24 anos – o que indica que a Internet passou a ser elemento fundamental de socialização e ferramenta básica para aqueles que entram no mercado de trabalho. Esse avanço se deve, em grande medida, a fatores como: a redução dos custos do acesso à rede, a difusão das conexões móveis realizadas por meio do telefone celular, a expansão das redes WiFi públicas e o surgimento de inúmeras plataformas digitais disponíveis para os dispositivos móveis que atraem cada vez mais um número maior de usuários da rede. Assim como ocorre em boa parte dos países em desenvolvimento, as formas de acesso à rede nos domicílios, e entre a população como um todo, têm sido influenciadas pela rápida expansão do uso da Internet pelo telefone celular. (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2019, p. 23)

Considerando o exposto, fazendo uma aproximação ao perfil cibercultural e ao nível de dromoaptidão – no que tange ao domínio das senhas infotécnicas – pode-se afirmar que o público participante da pesquisa, especialmente em relação à capacidade de acompanhamento regular das reciclagens estruturais do objetos, possui uma fragilidade, posto que o contato com as TDIC e o uso de rede deu-se mais tardiamente. Isto é, as experiências vivenciadas, a formação, a forma de construção do conhecimento e de acesso à informação são de natureza diferente daqueles que estão expostos, desde a mais tenra idade, às TDIC e ao uso da internet.

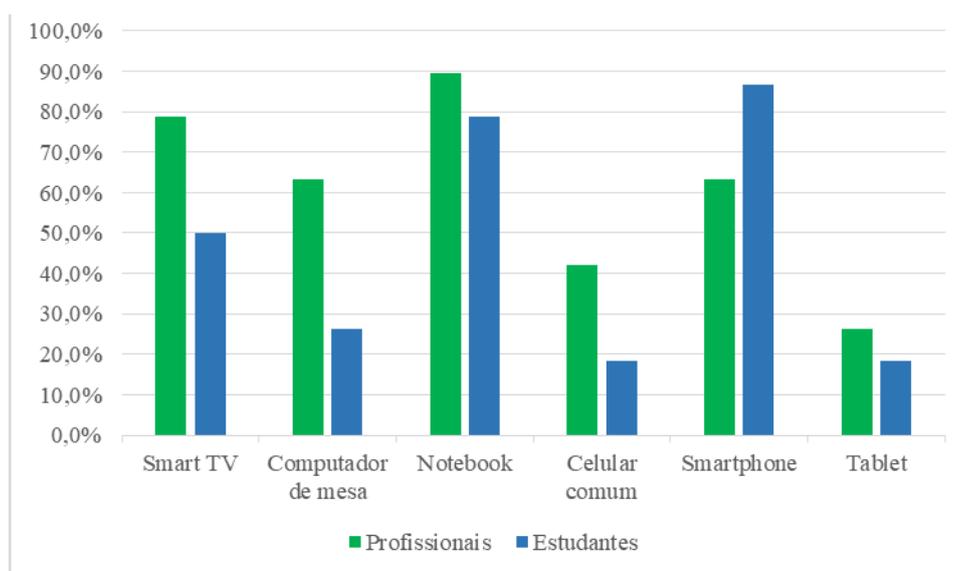
Em relação à renda mensal, a maioria do grupo de profissionais informa ter renda que varia entre 2 (dois) e 3 (três) salários mínimos; dentre os estudantes, a renda varia de 1 (um) e 3 (três) salários mínimos. É importante salientar que foi prevista a possibilidade da renda não ser informada, assim, houve uma omissão dessa informação por parte de 15,8% dos profissionais e de 25,7% dos estudantes. A partir desse dado, constata-se que os participantes possuem uma renda mensal de média a baixa, o que implicaria numa disponibilidade menor de recursos financeiros para manter-se

permanentemente atualizada em termos de *hardware* e *software*, impactando diretamente no pleno domínio das senhas infotécnicas.

Questionados sobre os tipos de aparelhos relacionados à comunicação e informação, nota-se, conforme ilustrado no gráfico 1, que a *smart TV*, o computador de mesa e o aparelho de telefone celular são mais comuns entre os professores do que os estudantes. Já o *smartphone* e o *notebook* são mais frequentes entres os estudantes.

Entende-se que a escolha dos estudantes possa estar relacionada a dois motivos: 1. perfil de usuário mais conectado (uso de redes sociais, comunicação via aplicativos, busca por maior interatividade, faixa etária menor); 2. flexibilidade para acessar os conteúdos e realizar atividades do curso em diferentes tempos e espaços. Nesse sentido, priorizam os aparelhos que favorecem a mobilidade e, no caso do *smartphone*, que seja multifuncional, cobrindo vários objetivos diferentes – da comunicação na sua forma mais simples até a produção de um trabalho acadêmico, inclusive de forma colaborativa.

Gráfico 1 - Tipos de aparelhos que os participantes possuem



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

Em relação ao grupo de professores, parece haver um perfil mais conservador, por não terem se apropriado plenamente do potencial ubíquo das TDIC, em relação aos usos que fazem dos aparelhos, a exemplo do computador de mesa e ao telefone celular, sem uma grande necessidade de interatividade, conectividade e flexibilidade para atividades do seu cotidiano. É importante registrar, como indício para sustentar esta hipótese, 31,6% dos profissionais, no quesito telefonia, possui apenas o telefone celular. Há ainda o caso de um profissional que afirma possuir apenas o telefone celular e o

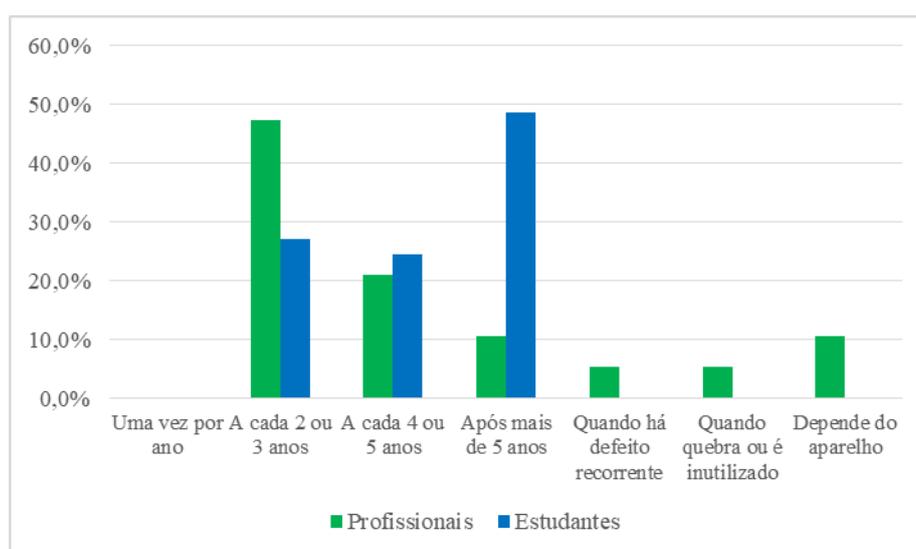
computador de mesa, evidenciando uma necessidade ainda menor de interação e flexibilidade.

Com isso, não se quer afirmar, de forma alguma, que exista algum tipo de resistência ou de que considerar que essas pessoas com essa preferência estão excluídas digitalmente. Pelo contrário, isso talvez seja um exemplo do que denominei como dromocracia cibercultural esclarecida, na qual, o indivíduo usa da sua autonomia e do seu esclarecimento para decidir o quanto e como quer consumir as tecnologias disponíveis. Antes de identificá-los como dromoinaptos, mortos por inanição ao terem sucumbido à velocidade do dromo, poderiam ser eles, exatamente, os possuidores do discernimento necessário para o uso salutar das TDIC.

Outro aspecto relacionado ao consumo de tecnologia, considerou o tempo e os motivos da substituição dos aparelhos eletrônicos.

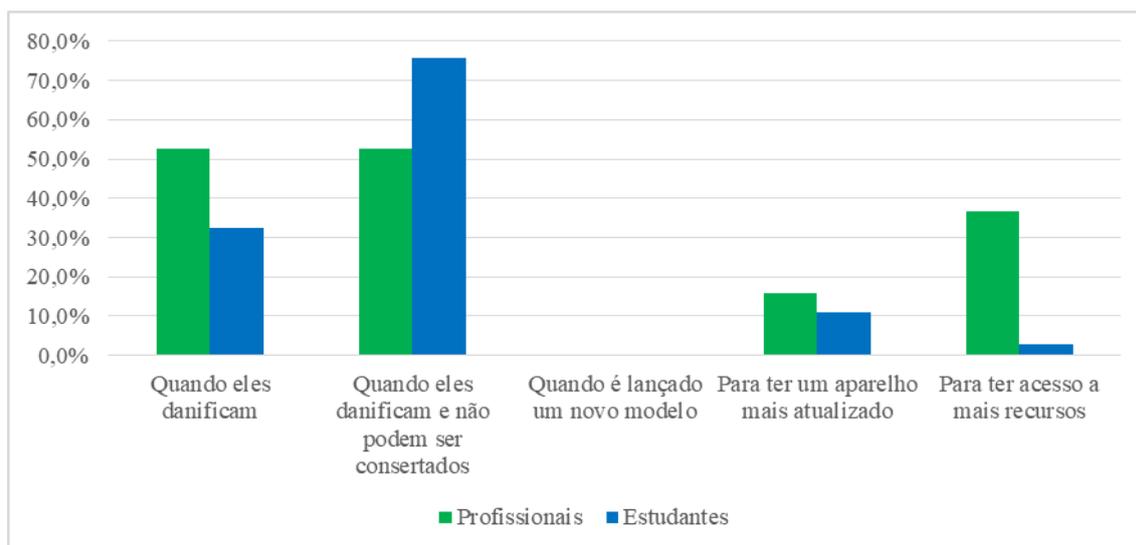
O tempo de substituição dos aparelhos se mostra bastante diferenciado quando se comparam os dois grupos, conforme ilustrado no gráfico 2. Enquanto os profissionais tendem a fazer a substituição a cada 2 ou 3 anos de uso, os estudantes os substituem após uma média de cinco anos de uso. Observando os motivos para as substituições (gráfico 3), em ambos os grupos, nota-se que a troca está, prioritariamente, atrelada à defeitos e a impossibilidade de consertá-los. Nesse aspecto a renda é um fator que pode ter uma influência direta na forma como os grupos lidam com a substituição dos aparelhos.

Gráfico 2 – Periodicidade de substituição dos aparelhos



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

Gráfico 3 – Motivos para substituição dos aparelhos



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

Chama atenção o fato de que quase 40,0% dos profissionais condicionarem a substituição à busca por mais recursos. No senso comum, poderia fazer mais sentido esse tipo de justificativa no público mais jovem, por estarem em busca do que há de mais avançado, ainda quem nem cheguem a fazer uso dos recursos. Contudo, levanta-se uma hipótese em relação à consideração da obsolescência dos aparelhos (especialmente os *notebooks*, *smartphone* e *tablets*) sob os quais implicam a robustez do *hardware* e atualidade dos *softwares*, aliado a isto ainda há a questão da renda que é um fator de grande diferenciação entre os grupos.

Há uma década, por exemplo, para os poucos experientes em observar a velocidade do desenvolvimento das tecnologias e do crescente uso que se faz delas, seria difícil prever que em 2019, para um usuário que não dependa do *smartphone* para uso profissional, um aparelho que não conte com pelo menos 32GB de memória interna e possibilidade de expansão através de cartões de memória, seria obsoleto. O mundo está cada vez mais dependente dos softwares, em forma de aplicativos, que resolvem quase tudo da nossa vida: comprar remédios, alimentos, passagens, ingressos, gerenciar a vida financeira, organizar agenda, comunicar-se, trabalhar, comercializar... O mesmo

processo ocorrido no final dos anos 90, com a massiva implantação dos caixas eletrônicos e as estratégias para evitar que os clientes adentrassem às agências bancárias para atendimento pelos caixas, repete-se agora com a imposição ao uso de aplicativos.

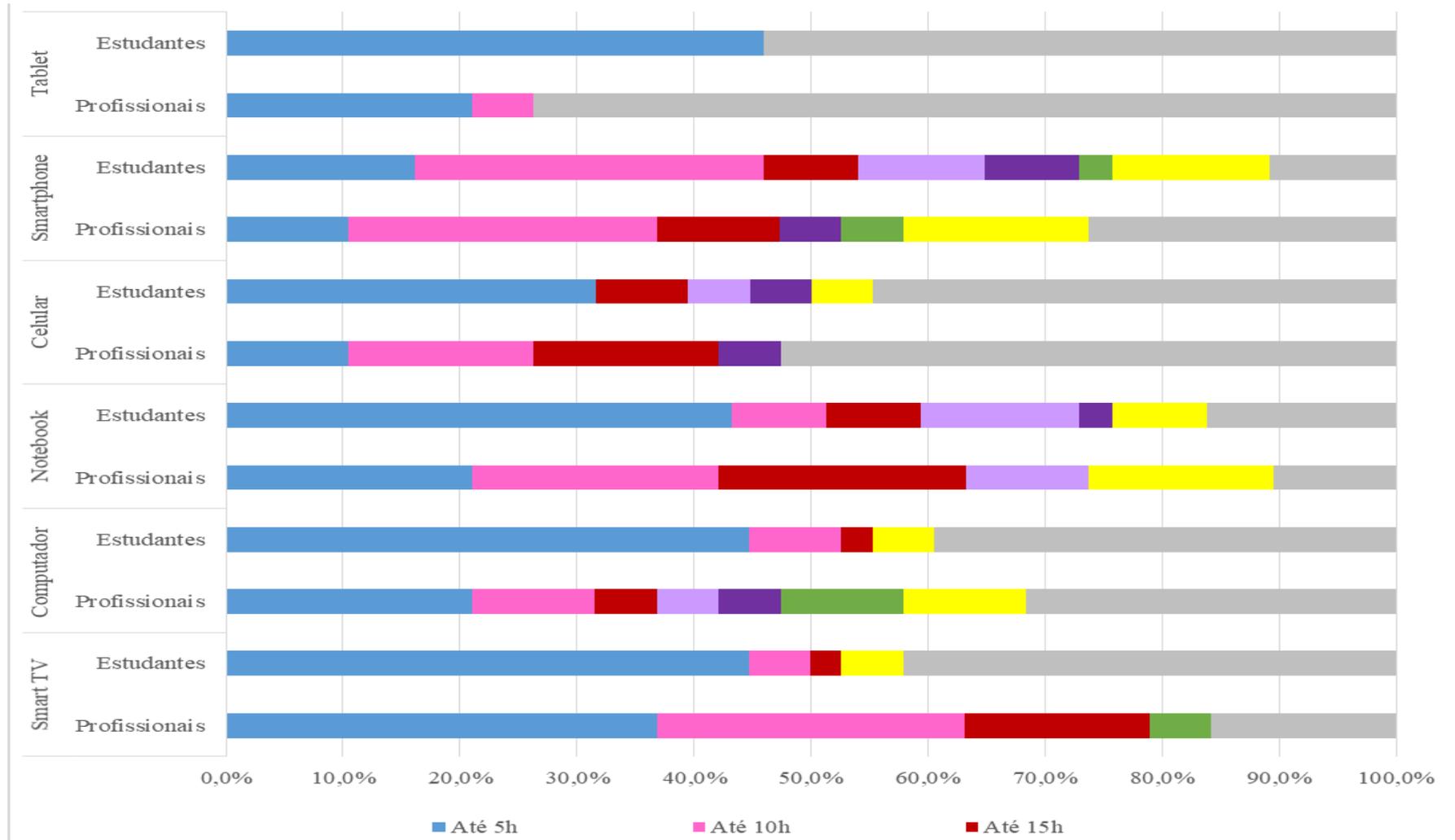
As reflexões acima tangenciam uma das discussões trazidas na primeira seção desse trabalho, quando foi discutido sobre como a violência simbólica da velocidade de hipostasiamento da realidade, fazem com que os indivíduos busquem a dromoaptidão. Nesse sentido, Trivinho afirma que “a exigência compulsória dromoaptidão é um pesado fardo para o cérebro humano” (2007, p. 99) incitada pela velocidade que “[...] preserva apenas a carcaça dos seres [...], destruindo-lhes os processos psíquicos” (ibid., p. 99), seriam os fatores determinantes para o surgimento das dromopatologias.

Seguindo a análise, ao serem questionados sobre a quantidade de tempo investida semanalmente no uso dos aparelhos e no tipo de uso que fazem daqueles que possibilitam a conexão à internet.

Em relação ao tempo de uso, gráfico 4, identifica-se que, em média os aparelhos são utilizados entre 5 (cinco) e 15 (quinze) horas semanais, tanto pelos profissionais quanto pelos estudantes. O computador de mesa, o *smartphone* e o *notebook* são os aparelhos mais utilizados, enquanto que o *tablet* é o menos utilizado. Observa-se que o tempo de uso do *notebook* pelos profissionais é mais bem equacionado do que entre os estudantes. Entre os estudantes, o tempo de uso do *smartphone* é mais equilibrado.

A *smart TV* é preferência de uso entre os professores, tanto que apenas, aproximadamente, 16,0% do grupo não fazer uso dela. É interessante destacar que, na perspectiva da multifuncionalidade, esse tipo de TV possibilita tanto o entretenimento com mais interatividade e flexibilidade de programação, quanto a possibilidade de acesso a *sites*, para, também, desenvolver atividades de estudo e de trabalho. Já a pouca preferência pelo *tablet* talvez tenha a ver com a questão dele, mesmo sendo móvel, não permitir uma conexão com a internet tão ampla, uma vez que a maioria dos aparelhos depende de conexão WiFi.

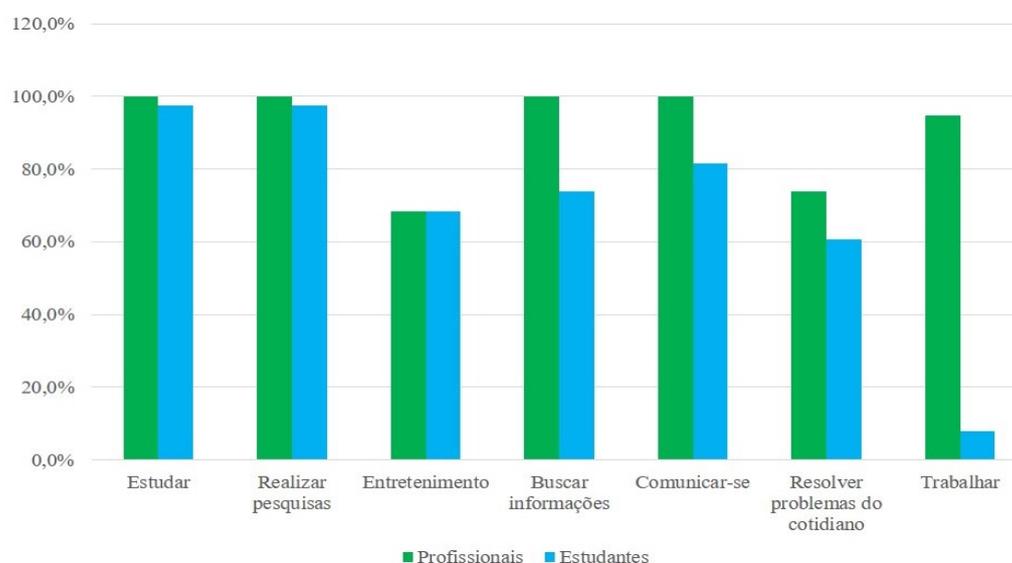
Gráfico 4 - Tempo de uso (semanal) dos aparelhos



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

Em relação aos usos dos aparelhos com conexão à internet, nota-se que “estudar”, “realizar pesquisas” e “entretenimento” são mencionados praticamente na mesma proporção pelos dois grupos, sendo que, “entretenimento” ocupa um percentual menor que as outras atividades. Todos os profissionais afirmam fazerem uso desses aparelhos para “busca de informações” e “comunicar-se”, e com menos ênfase, mas ainda superando o percentual dos estudantes, também informam que é usual “resolver problemas do cotidiano” por meio desses aparelhos conectados. A grande disparidade no uso fica por conta do item “trabalhar”, sendo comum para cerca de 8,00% dos estudantes e para 95,0% dos profissionais, conforme pode ser observado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Usos dos aparelhos com conexão à internet



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

Apesar desses dados não sugerirem comportamentos viciantes, compatíveis com o distúrbio de jogos⁷² – inclusive foi aberta a opção “outros” dentre as alternativas, para que, se fosse necessário, os participantes pudessem manifestar-se – há fortes indícios da inserção no contexto da dromocracia cibercultural e, mesmo inconsciente, uma inclinação à busca pelo perfil dromoapto. Isso porque, considerando as proposições de Trivinho (2003, 2009), interpreta-se que os participantes estão, com a legitimação do mercado (nacional e internacional que regula tal fenômeno, atendendo ao perfil de

⁷² Ver discussão aprofundada na primeira seção.

[...] consumo da interatividade como forma predominante de relação social, seja com a alteridade humana (outro virtual) e com a alteridade maquínica (objeto infotecnológico), seja com a alteridade mundo (a rede como ator teleinteragente de resposta programada e automática), na esfera do trabalho e na do tempo livre e de lazer. (TRIVINHO, 2003, p. 4).

Há um processo massivo de imersão e de dependência para ser e estar na rede, ainda que pelos motivos mais nobres, voltados para o trabalho e para o lazer. Nesse sentido, supõe-se que os profissionais e os estudantes participantes dessa pesquisa, apesar de anteriormente terem demonstrado um perfil de consumo de tecnologia mais comedido – sugerindo uma leitura mais crítica desse processo e fazendo uso da sua autonomia para decidir o quanto consumir – parecem estar, espontaneamente ou impelidos pelas demandas circunstanciais e contextuais do cenário sócio-político-econômico-cultural, sucumbindo à busca pela dromoaptidão cibercultural. Contudo, levando em conta o referencial triviniiano, seria apenas o adiamento da sua morte simbólica.

Se morrer é, por sua vez, em muitos sentidos, desaparecer, segregação, como qualificativo de coação difusa das circunstâncias ou de ato arbitrário de poder, configura *imposição de inexistência* ou, em hipótese mais promissora, de *impotência operacional* (sazonal ou permanente). Força de condução à periferia, segregar é, no limite, eliminar, pelo que estar segregado é, a rigor, morrer, e morrer um pouco por dia – não, obviamente, por similitude prosaica ao preço natural de se estar vivo, mas por desaparecimento simbólico motivado por privação de acesso e por carência de capital dromocrático cibercultural. (TRIVINHO, 2003, p. 14)

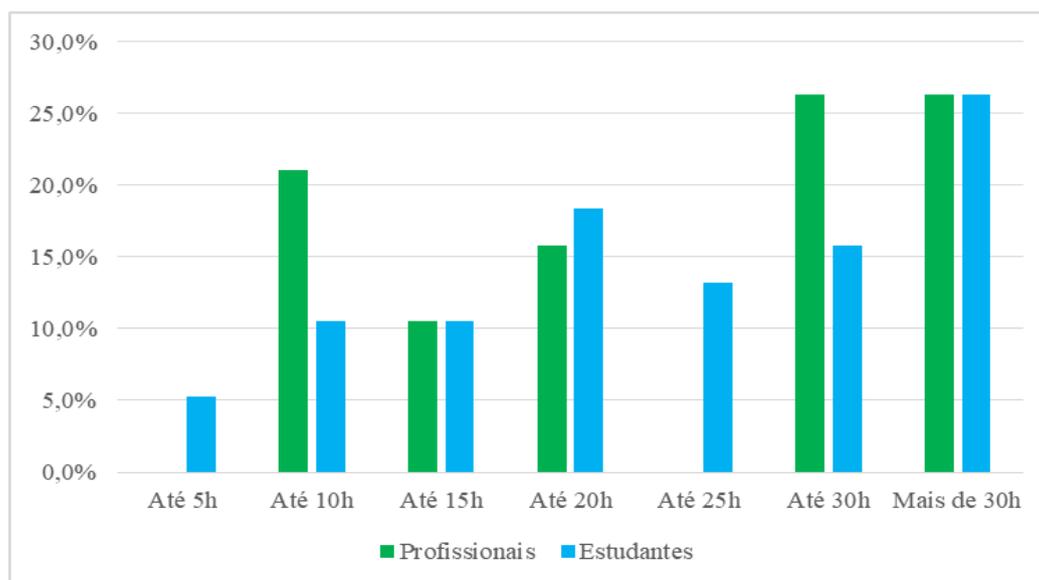
Em relação ao acesso à internet, todos os participantes informaram possuir acesso em sua própria residência, indo de encontro à média dos estados do Nordeste que é de 57,0%, conforme o relatório TIC Domicílios 2018 (2019). Quanto ao tipo de conexão, a maioria indica que tem acesso através de banda larga (cabo) e dados móveis (3G, 4G). Há alguns registros de banda larga (rádio) e duas indicações de conexão discada.

No que se refere ao local de acesso à internet, além da residência, os dois grupos apresentam perfis bastante diferenciados. Enquanto a maioria dos estudantes afirmarem utilizar na casa de parentes/amigos, no local de trabalho e no polo presencial, os profissionais, acessam mais no trabalho e, em menor frequência, no polo e nas casas de parentes/amigos.

Na análise do tempo de conexão à internet, conforme gráfico 6, verifica-se uma tendência a um uso mais prolongado – a partir de 30 (trinta) horas semanais – indicando uma necessidade maior de conectividade. Considerando que o público trata de

profissionais e estudantes da EaD, essa quantidade de horas possa justificar-se pela necessidade de desenvolver as suas atividades profissionais e acadêmicas – sendo compatível com os usos para “estudo” e “trabalho” sinalizados anteriormente – contudo, sem perder de vista que isso também pode ser entendido sob a lógica da dromaptidão, na qual os indivíduos estão ali como atores teleinteragentes na rede, portanto, quanto mais tempo, maior possibilidade de tentar manter-se ativo, vivo e integrado à rede.

Gráfico 6 – **Horas semanais de acesso à internet**



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

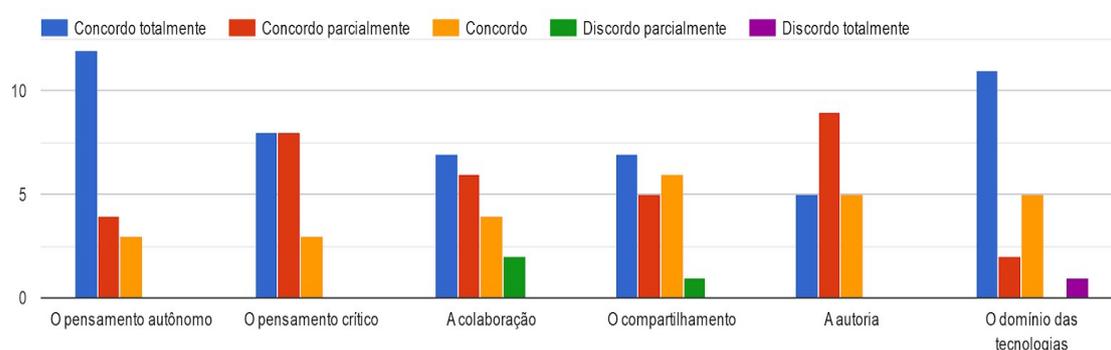
No extremo posterior, com um acesso semanal em torno de 5 (cinco) horas, há um indivíduo que poderia ser resistente à ideia do ideal dromoapto. Entretanto, talvez seja mais um exemplo de exclusão por privação de acesso, isto porque, trata-se de um estudante, residente em um município do interior alagoano e que utiliza conexão via rádio. Conhecendo a realidade do estado e o quão fragilizada pode ser uma conexão desse tipo, ainda mais no interior do Nordeste, é possível que não seja falta de vontade ou falta de tempo para estar na rede, mas uma nítida privação de acesso, sendo assim, um forte candidato ao desaparecimento simbólico.

Finalizando a análise do perfil e do nível de dromoaptidão cibercultural, contemplando as outras habilidades ciberculturais – as quais, cada vez mais, têm recebido destaque nos debates sobre educação, trataremos sobre a colaboração, o pensamento reticular, autônomo e crítico e a autoria.

Em relação ao domínio as habilidades ciberculturais, o grupo de profissionais, como pode ser observado no gráfico 7, expressaram alto grau de concordância em

relação ao desenvolvimento dessas no seu processo formativo. Certo grau de discordância foi apresentado, tão somente, quanto à colaboração, ao compartilhamento e ao domínio das tecnologias. Registra-se ainda que foram mencionadas algumas dificuldades que demonstram fragilidades em relação, às habilidades que foram alvo de discordância, acrescidas do pensamento autônomo. As dificuldades mencionadas são: organização de horário para estudos, desenvolvimento de estudos de forma autônoma, desenvolvimento de atividades colaborativas, uso do AVA e usabilidade das interfaces.

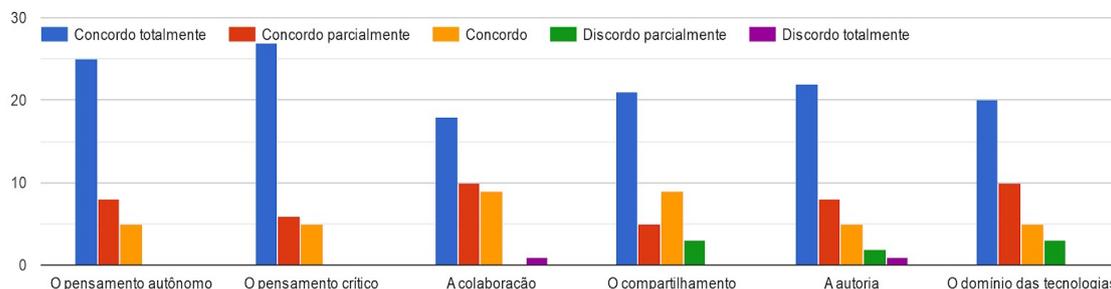
Gráfico 7 – Desenvolvimento das habilidades ciberculturais nos processos formativos na opinião dos profissionais



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

O grupo de estudantes apresenta uma concordância em relação ao desenvolvimento do pensamento autônomo, reticular e crítico e do domínio das tecnologias. O pequeno grau de discordância é manifestado apenas em relação à colaboração e à autoria, como pode ser constatado no gráfico 8. Em relação às dificuldades, mencionaram: falta de organização de horário para estudos, desenvolvimento de estudos de forma autônoma e colaborativa, usabilidade das interfaces, pouco domínio das tecnologias. Adicionam-se ainda, dificuldades relativas às habilidades mais gerais como a leitura e a compreensão de textos, a preparação e atividades em formato acadêmico, a compreensão de conceitos e o trabalho com várias fontes de informação simultaneamente.

Gráfico 8 – Desenvolvimento das habilidades ciberculturais nos processos formativos na opinião dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

É notável reconhecer que, mesmo sinalizando que as experiências formativas contemplaram as habilidades ciberculturais, o quão frágil se mostram os grupos quando apontam as suas dificuldades, especialmente no âmbito do grupo de estudantes. Possivelmente, no grupo de profissionais isso seja minimizado pelo grau de escolaridade que já possuem e pela experiência profissional que proporcionou outras ambiências formativas para o desenvolvimento das habilidades.

Assim, considerando que as habilidades ciberculturais são também senhas para estar no mundo, tal qual as requeridas para a dromoaptidão, poderíamos estender àquelas, o que Trivinho afirma sobre esta. A “[...] *dromoaptidão cibercultural* é, portanto, capital *sine qua non*, em sua configuração mais recente como capital propriamente simbólico⁷³ exigido para *se ser* – e, por aí, alcançar-se cidadania (teleinteragente) no mundo. (TRIVINHO, 2009, p. 163). Nesse sentido, desvela-se o *modus operandi* cibercultural, mais uma vez, sutil, segregando tecnicamente os indivíduos. Trivinho complementa:

[...] Sobre o dorso de um indivíduo ou grupo, sobre o conjunto das vigas de uma instituição ou corporação, sobre um país inteiro [assim socialmente considerado (a)], o dromoinapto *neodarwinismo* cibercultural flexiona o peso de sua violência simbólica: desterro de todos os elementos e setores nos quais e/ou a partir dos quais se forjam os rumos mundiais da existência contemporânea. (TRIVINHO, 2009, p. 164)

⁷³ Trivinho embasa-se em Bourdieu (1982, 1983, 2002) para tratar do capital simbólico. O capital simbólico, segundo Bourdieu, “é um capital com base cognitiva que se apoia no conhecimento (não intelectual, mas um domínio prático, um senso prático).” (BOURDIEU, 2007, p. 388 apud SAINT MARTIN, 2017, p. 110). Trata-se de um conceito frágil, vulnerável e distribuído de forma desigual, pois depende dos elementos que marcam as distinções entre classes e indivíduos, a exemplo do capital econômico, cultural, escolar, social, por outro lado, faz-se presente nas práticas cotidianas, nos diversos campos em que nos inserimos. (SAINT MARTIN, 2017)

Ao mesmo tempo em que são postas como a necessidade imperativa dos processos formativos na cibercultura, dada a importância de integrar os indivíduos a ela, as habilidades ciberculturais parecem não estar sendo efetivamente desenvolvidas, seja por estratégias inadequadas ou por uma distinção, demarcada pelo capital simbólico, de quem poderá desenvolvê-las plenamente. Com isso, reforça-se o processo de segregação e exclusão, objetivo-fim do *neodarwinismo* cibercultural.

Frente aos dados e às reflexões suscitadas nessa categoria temática, e sem esquecer da proposição de que, mesmo frente ao cenário nefasto circunscrito na esfera da dromoaptidão cibercultural, seria possível pensar em níveis de dromoaptidão cibercultural, apresentados na figura 5, a seguir seguem as propostas de classificação dos grupos pesquisados.

Figura 5 – Relação entre os estágios da atividade mental e os níveis de dromoaptidão cibercultural

Cinco estágios da atividade mental envolvidas na aquisição e habilidades (DREYFUS; DREYFUS, 1980)	Cinco níveis de dromoaptidão cibercultural (proposta construída nesta tese)
Primeiro estágio – NOVATO	
Esse estágio é caracterizado pela aquisição de habilidades elementares, as quais representariam a aproximação inicial ao universo de uma aprendizagem específica. Seria um estágio da tomada de consciência do “não saber” para empreender a busca pelo saber.	Estágio caracterizado pela aquisição de habilidades elementares em relação ao uso das TDIC, como, por exemplo: uso básico de computadores, telefones celulares e <i>smartphones</i> para fins de comunicação. Pode não ser proprietário de TDIC, por carência de recursos financeiros, nem dispor de acesso à Internet.
↓	
Segundo estágio – COMPETÊNCIA	
Estágio caracterizado pela elevação do grau de experiência com o objeto da aprendizagem, havendo a incorporação de alguns elementos situacionais.	Nesse estágio, o indivíduo poderá ter incorporado habilidades que lhes permita ampliar os usos dos diferentes recursos tecnológicos para fins de comunicação, estudo, trabalho. Os indivíduos nesse estágio já são proprietários de TDIC e dispõem de Internet em sua residência.
↓	
Terceiro estágio – PROFICIÊNCIA	
Pressupõe uma prática maior e mais elaborada no trato com o objeto da aprendizagem, com ampliação significativa da variedade de situações em que consegue aplicar os conhecimentos.	Caracterizado pela ampliação da destreza no uso operacional e contextual das TDIC, apresentando indícios de reflexão sobre o seu uso. Os indivíduos podem possuir condições financeiras que lhes permita consumir mais tecnologias e atualizar <i>hardwares</i> e <i>softwares</i> , com mais frequência. Podem dispor de acesso à Internet com mais qualidade. Apresenta certa quantidade de capital cognitivo conforme.
↓	
Quarto estágio – EXPERIÊNCIA	
Pelo grau de experiência e conhecimento acumulado, é considerado um perito em situações específicas.	Maior concentração de conhecimento sobre as TDIC e os seus usos em situações específicas, em vários campos da vida, sem perder de vista às questões de natureza ética. O indivíduo dispõe de capital cognitivo conforme e consegue acompanhar, de alguma maneira, as reciclagens estruturais do capital cognitivo e do objeto infotecnológico.
↓	
Quinto estágio – DOMÍNIO	
Pressupõe uma aprendizagem interiorizada, que ocorre no nível do inconsciente, já que o indivíduo apropriou-se dos processos e pode direcionar sua energia para outros campos. O desempenho é considerado de alta performance.	Pressupõe o domínio e a destreza das TDIC no seu dia-a-dia, de forma crítica, ética e com capacidade de julgamento e tomada de decisão frente a elas. O indivíduo que chega a esse estágio ultrapassar a barreira da dependência tecnológica, conquistando a autonomia no uso das tecnologias. (DROMOAPTIDÃO ESCLARECIDA)

Fonte: Elaboração da autora (2020)

Dessa forma, considerando o exposto, acredita-se que é possível propor a categorização dos participantes da pesquisa em dois níveis. A análise do grupo dos

profissionais, apresenta indícios compatíveis com o **nível experiência**, tendo em vista que há uma maior concentração de conhecimentos sobre as TDIC, inclusive pelo fato de as utilizarem em seu trabalho na EaD, possuem formação específica para tanto e serem capazes de fazer uso dessas tecnologias em situações específicas da vida. Além disso, existe um certo acúmulo de capital cognitivo conforme que lhes permite acompanhar as reciclagens estruturais necessárias. Acrescenta-se ainda que: dispõem de uma **diversidade maior de aparelhos** e boas condições de **acesso à internet** - inclusive com **conexões com mais qualidade; disponibilidade de recursos financeiros** para a aquisição de aparelhos novos, a cada dois ou três anos, sendo importante para alguns, trocar os aparelhos em busca de mais recursos e quando eles danificam, independente da possibilidade de reparo.

Sobre o grupo dos estudantes, pelas exigências específicas de um curso a distância, observa-se que os estudantes já são proprietários de alguns tipos de TDIC, possuem conexão e internet em suas residências – muito embora nem sempre sejam conexões com tanta qualidade – e fazem usos um pouco mais elaborados das tecnologias disponíveis – além de comunicação e entretenimento, estudam, trabalham, realizam pesquisas – e possuem habilidades ciberculturais estão em desenvolvimento, inclusive impulsionadas pelo próprio curso de graduação. Assim, entende-se que o grupo encontra-se no **nível competência**, com um acúmulo de capital cognitivo conforme incipiente, até o momento, para acompanhar as reciclagens estruturais, inclusive pelas dificuldade básicas que admitem possuir, em relação à: leitura e compreensão de textos; compreensão de conceitos; operação com várias fontes de informação ao mesmo tempo; sendo esses, requisitos essenciais para o processo de aprendizagem.

Os indícios que podem ser destacados como evidências da concentração do grupo de estudantes no nível competência, são os seguintes: a **periodicidade** na substituição dos aparelhos é a partir de cinco anos de uso e o **motivo** para a substituição é ocorrência de danos irreparáveis, significando a pouca disponibilidade de recursos financeiros para atualização de hardware/software; menor **diversidade de aparelhos** disponíveis e **conexões de internet** com pouca qualidade; **acesso à internet** em espaços fora das suas residências (casa de parentes/amigos, local de trabalho e polo presencial); em relação às **demandas cognitivas** para a dromoaptidão cibercultural, os estudantes destacam que há **fragilidades na sua formação** em relação à colaboração, ao compartilhamento, à autoria e ao domínio das tecnologias, aspectos significativos para

que seja possível galgar outros níveis de dromoaptidão, os quais dependem da forma como o indivíduo se relaciona com a cibercultura e seus elementos.

Obviamente, a classificação dos grupos nesses níveis é propositiva, com base nos dados coletados, nas reflexões a partir dos mesmos e nos descritores para cada nível, podendo haver discordâncias em relação à classificação realizada. Ademais, a análise foi feita em nível grupal, ainda que em alguns momentos houve a menção a casos específicos, mas com o intuito de abrir janelas de interlocução e de ilustrar a discussão sobre a dromoaptidão cibercultural. Assim, trata-se de uma aproximação à esta relação – ainda não apresentada em outras pesquisas – a qual seria interessante, num momento futuro, de ser pensada num nível mais individual, abordagem que não foi o foco dessa pesquisa, subsidiando, inclusive, um olhar mais aguçado sobre a dromocracia cibercultura esclarecida.

5.2. ENSINO-APRENDIZAGEM NA EaD

Nessa categoria serão discutidas as relações entre o ensino e a aprendizagem na EaD, confrontando as opiniões dos estudantes e dos profissionais.

Como apresentado na terceira seção – no tópico em que foram apresentadas as características dos participantes da pesquisa – o grupo de profissionais e de estudantes estão vinculados aos cursos de licenciatura em Letras /Português e Ciências Biológicas. Em relação ao grupo de estudantes, 52,6% cursa Ciências Biológicas e 47,4% cursa Letras/Português. Entre os profissionais, 57,9% atua no curso de Ciências Biológicas e 47,4%, atua no curso de Letras/Português, havendo um único profissional que atua em ambos.

Na tentativa de definir um perfil do grupo de estudantes que permitisse estabelecer relações com o processo de ensino-aprendizagem, eles foram questionados sobre aspectos como: formação anterior ao ingresso na licenciatura (outra graduação, outro curso a distância), preparação para fazer um curso a distância, frequência de ida ao polo presencial, quantidade de horas dedicadas aos estudos, acesso ao AVA. Ademais, foram levantados aspectos didático-pedagógicos dos cursos, como: carga horária presencial, metodologias, organização didática das disciplinas, sistema de acompanhamento presencial e a distância, profissionais a quem recorrem para buscar ajuda.

Todos esses elementos, foram transformados em variáveis para a composição do *corpus*, para que fosse possível, no processo de análise das RS, demarcar pontos de ancoragem, fornecendo indícios que demarquem as posições tomadas por cada indivíduo. As questões abertas, em que os participantes podiam explicar, justificar, expor a sua opinião sobre cada um dos aspectos foram organizados, seguindo as regras do *software* IRAMUTEQ, associando-se os textos a cada participante e às variáveis correspondentes.

No caso do grupo de profissionais, para compor o conjunto de variáveis, foram utilizados os aspectos didático-pedagógicos dos cursos, como: carga horária presencial, metodologias, organização didática das disciplinas, sistema de acompanhamento presencial e a distância, profissionais a quem recorrem para buscar ajuda. Além desses, foram incluídos aspectos quanto à percepção deles sobre os estudantes, enfocando: a frequência de ida ao polo presencial, as dificuldades e os profissionais que procuram quando necessitam. Antecipo que o *corpus* correspondente a este grupo, foi dividido por temática, já que parte das questões estavam relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e outras mais relacionadas à prática docente, enfatizando a relação deles com seus pares.

A figura 15 ilustra trechos do *corpus* de cada um dos grupos, sendo observável uma espécie de linha de comando que identifica cada participante e a respectiva combinação de variáveis.

Figura 16 – Descrição do *corpus* proveniente do grupo de estudantes

Descrição do corpus	
Nom	corpus estudantes completo_corpus_1
Idioma	portuguese
Definir caracteres	utf-8
originalpath	C:\Users\Elain\Documents\Google Drive doutorado\Análise dados - out 2019\corpus estudantes completo.txt
pathout	C:\Users\Elain\Documents\Google Drive doutorado\Análise dados - out 2019\corpus estudantes completo_corpus_1
date	Mon Nov 25 11:33:38 2019
time	0h 0m 0s
Paramètres	
ucemethod	1
ucesize	40
keep_caract	^a-zA-Z0-9àÁâÃäÅæÉèÊëËìíîïóÔõÖöØøÙúÛüÝÿÇβœƒñÑ.,;!?_-'
expressions	1
Statistiques	
Number of texts	37
Number of text segments	303
occurrences	10701
Number of forms	1376
Número de hapax	764 - 55.52 % des formes - 7.14 % des occurrences

Fonte: *Software* IRAMUTEQ com base nos dados da pesquisa (2019)

Após esse processamento inicial do *corpus*, conforme ilustrado na figura 16, o IRAMUTEQ oferece diversas possibilidades de análise lexicais⁷⁵, para tanto, conforme o tipo de análise escolhido, o *software* seguirá realizado procedimentos de formatação, reformatação, subdivisão, agrupamento e classificação das unidades de texto (que continuam a ser refeitas, conforme o tipo de análise escolhida), gerando os Segmentos de Texto (ST) e os Reagrupamentos de Segmentos de Textos (RST), que servirão de base para a apresentação das análises.

Figura 17 – Fluxo de processamento textual no IRAMUTEQ



Fonte: Elaboração da autora. (2019)

Optou-se pelo estudo do *corpus* do grupo de estudantes, utilizando os seguintes tipos: a análise de similitude e a Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

⁷⁵ No anexo B encontra-se imagem com a tela inicial do *software*, na qual se pode observar a *interface* e as ferramentas disponíveis.

A figura 18 representa a árvore de relações, proveniente da análise de similitude, gerada pelo IRAMUTEQ considerando os segmentos de textos e os vocabulários mais frequentes. Para reduzir a quantidade de palavras, deixando a representação gráfica mais limpa e sem comprometer o estudo das RS, foram mantidas as seguintes classes gramaticais: verbos, substantivos, adjetivos e advérbios.

A palavra “ser” aparece como o grande eixo estruturador das representações dos estudantes, trazendo-os para o centro, como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem. A partir do nó⁷⁶ **ser** derivam-se outros nós, a saber: estudo, atividade, não, disciplina, dificuldade e professor. Cada nó apresenta relações mais ou menos complexas, devido ao contexto e às relações internas que podem ser observadas, as quais serão descritas e posteriormente serão discutidas, juntamente com a representação proveniente da CHD.

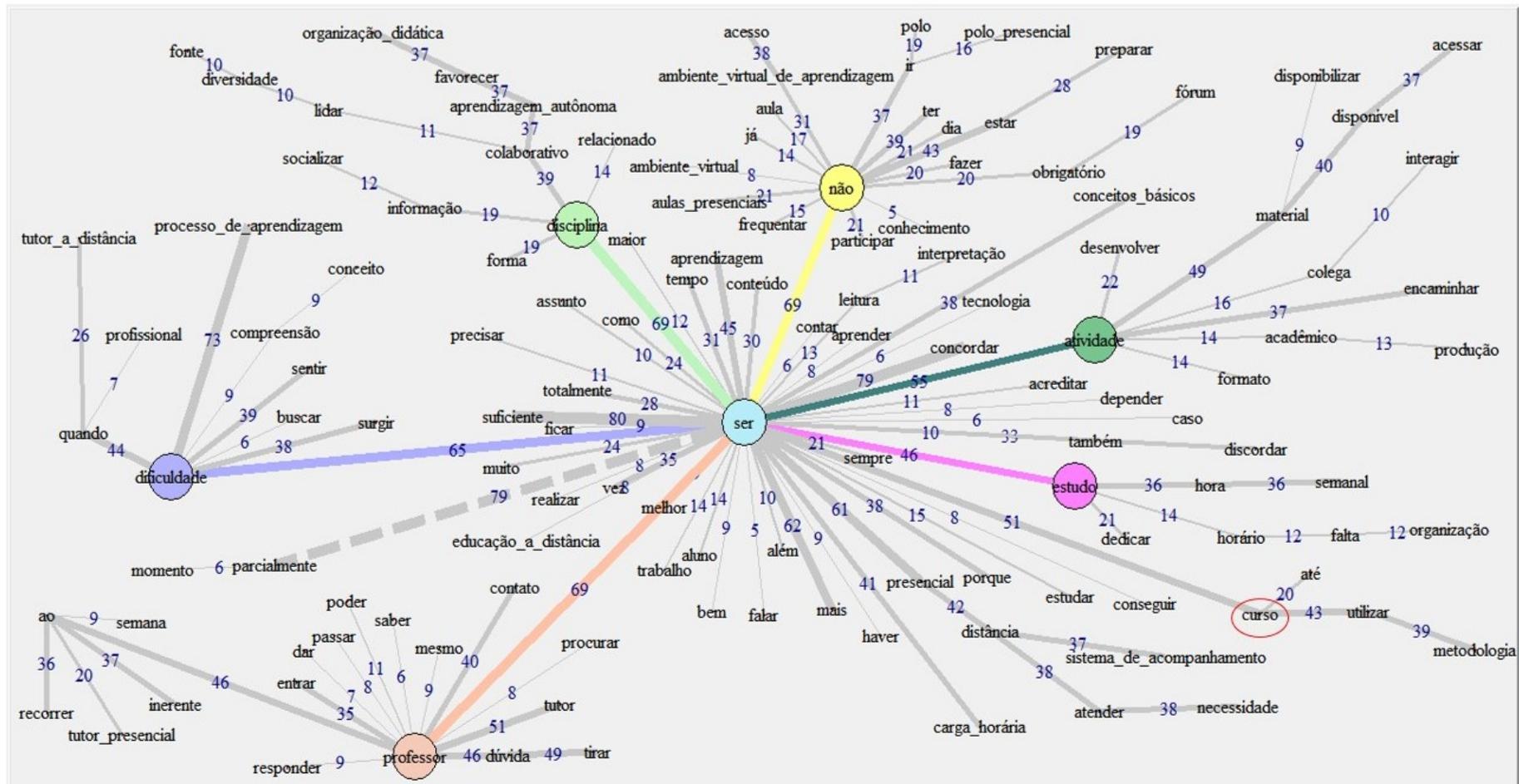
Analisando o nó **atividade**, constata-se que relacionado a ele encontram-se outros termos vinculados ao seu processo de produção e envio, tais como uso e acesso do material disponível, a interação com os colegas e o seu desenvolvimento propriamente dito. Destaca-se ainda a menção ao formato acadêmico, o qual foi citado por vários estudantes como uma dificuldade.

O **não** agrega uma vinculação importante com o processo de ensino-aprendizagem, especialmente vinculado ao comprometimento e ao envolvimento do estudante. Ele associa-se com a não frequência ao polo presencial, fora dos momentos em que existam atividades obrigatórias, e o acesso ao AVA que, para muitos, não ocorre com frequência, salvo para o cumprimento do que é obrigatório, normalmente associado à avaliação da aprendizagem, com atribuição de notas.

O nó **disciplina** tem a sua lógica marcada pelo favorecimento da aprendizagem autônoma de colaborativa e autônoma, convergindo para a proposta da organização didática dos cursos, o que é de concordância da maioria dos estudantes. Ao mesmo tempo, traz como elementos restritivos, as dificuldades em lidar com a diversidade de fontes de informação (livro da disciplina, links, vídeos, artigos disponibilizados no AVA) e a socialização de informações.

⁷⁶ Na análise de similitude, os pontos de destaque vinculados ao eixo estruturante, serão denominados de nó.

Figura 18 – Análise de similitude - grupo de estudantes



Fonte: Software IRAMUTEQ com base nos dados da pesquisa. Customização feita pela autora. (2019)

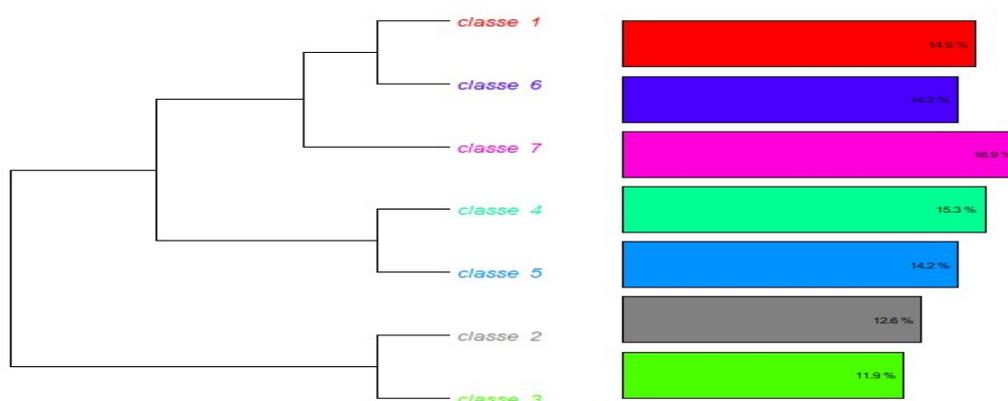
Quanto ao nó **dificuldade**, as conexões destacam uma fragilidade na compreensão dos conceitos, e a busca pelo profissional que atua como tutor a distância, quando existem dificuldades.

O nó **professor** expressa a percepção dos estudantes em relação a esse profissional, vinculando-o aos profissionais que atuam na tutoria e destacando a busca pelo contato para tirar dúvidas.

Por fim, o nó **estudo** possui uma relação direta com o envolvimento do estudante com o curso e com sua aprendizagem. A ele relacionam-se, diretamente, o tempo investido semanalmente para estudos, bem como a dificuldade em organizá-lo.

Partindo para a análise conforme a CHD, o IRAMUTEQ gerou algumas formas de representação, dentre as quais serão apresentadas duas: o dendrograma⁷⁷ (com e sem palavras), apresentados nas figuras 19 e 20; o plano fatorial (com palavras e com a relação indivíduos x variáveis), ilustrado nas figuras 22 e 23.

Figura 19 – Dendrograma gerado a partir da CHD (estudantes)



Fonte: *Software IRAMUTEQ* com base nos dados da pesquisa (2019)

Assim como na representação anterior (análise de similitude) o *corpus* aparece segmentado, a partir das relações da sua estrutura. Os nós descritos acima correspondem a cada uma das classes apresentadas no dendrograma. Sua análise nos permite perceber que há dois grandes grupos de representações: o primeiro formado pelas classes 2 e 3; o segundo formado pelas classes 1, 4, 5, 6 e 7. No segundo grupo, há uma subdivisão que mostra a relação direta entre as classes 5 e 6, formando um subgrupo; no subgrupo restante, a classe 7 aparece isolada, ao lado das classes 1 e 6, que são interdependentes.

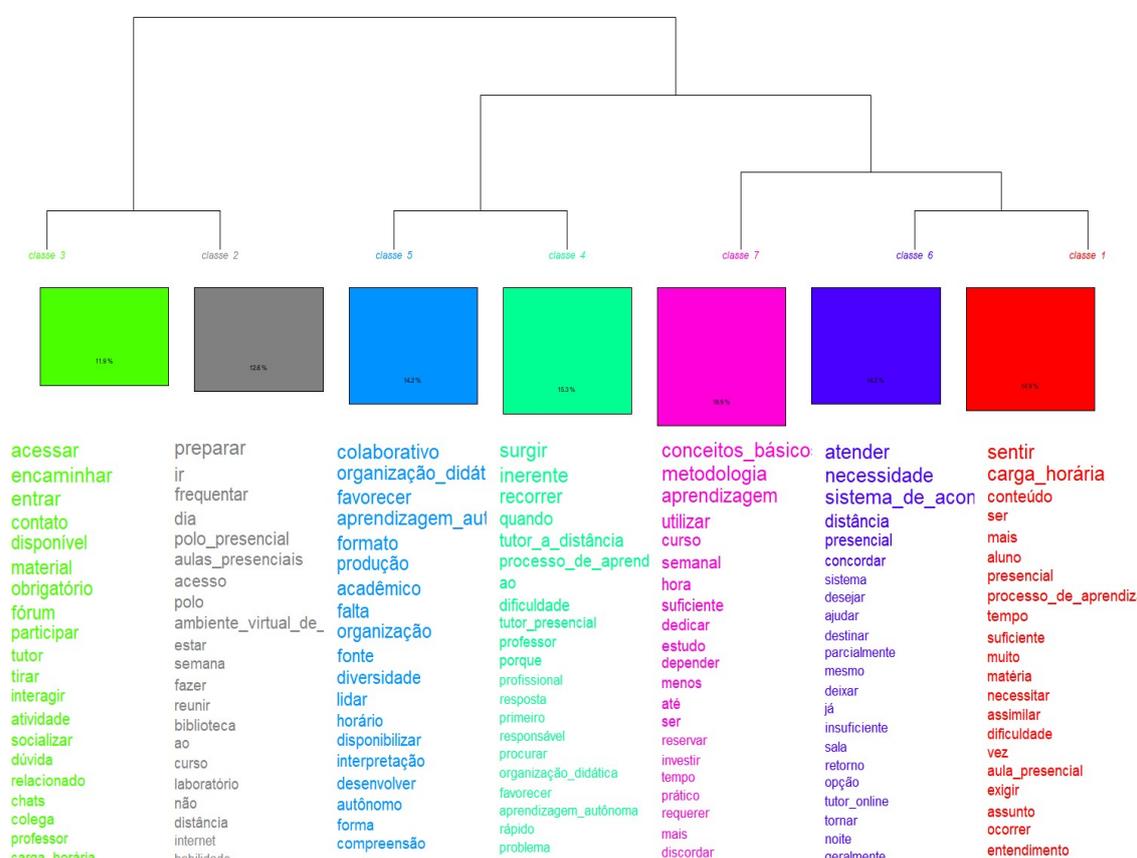
Nessa forma de representação, as linhas que unem as classes representam o coeficiente de similaridade entre elas, isto é, o quanto elas mantêm uma relação de interdependência.

⁷⁷ Representação gráfica em formato de árvore, que expressa a relação de similaridade entre grupos.

Assim, podem ser notadas as vinculações internas, tanto em termos de similaridade ou de dissimilaridade, sendo esta última demonstrada pelos afastamentos representados por linhas mais altas, significando que a relação foi estabelecida mais tarde.

Desse modo, considerando o *corpus* em análise, as relações das classes 3 e 2, 5 e 4, 6 e 1, são diretas, sendo reconhecidas de forma mais direta. A relação da classe 7, com as classes 6 e 1, requereu uma análise mais aprofundada. Da mesma forma ocorreu com a relação entre as classes 7, 6 e 1 em relação às classes 5 e 4. A relação mais distante é as classes 3 e 2 com as demais. Definidas essas interações interclasses, seguimos com a análise do dendrograma com as palavras (figura 20), para denominar as classes, a partir da similaridade do conteúdo.

Figura 20 – Dendrograma gerado a partir da CHD com formas ativas (estudantes) ⁷⁸



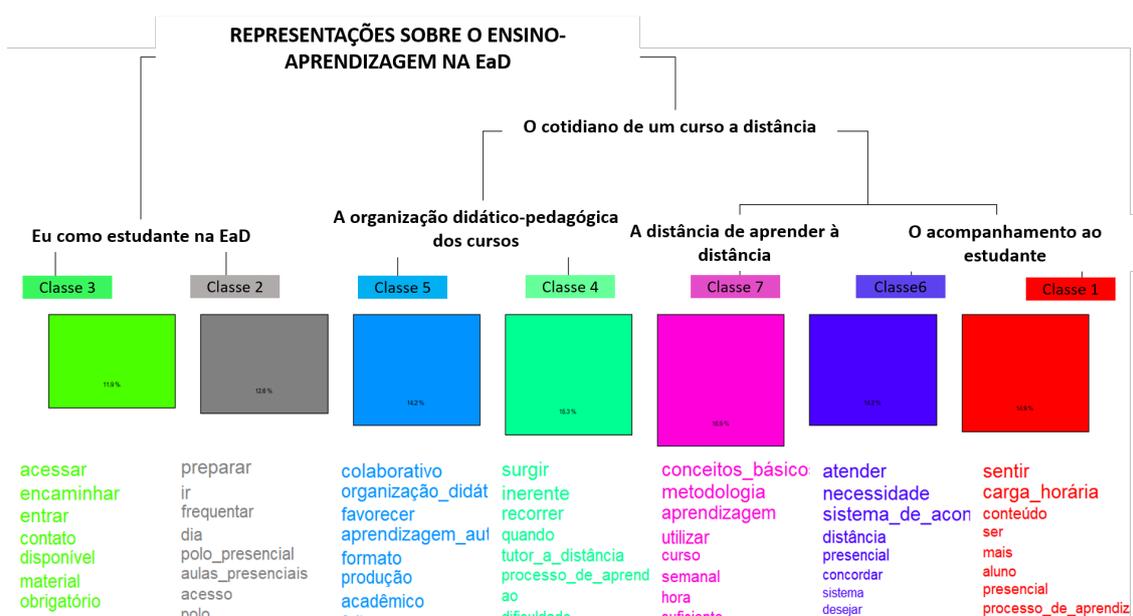
Fonte: *Software* IRAMUTEQ com base nos dados da pesquisa (2019)

Foram denominadas duas grandes classes, nas quais as RS agrupam-se. A primeira, formada pelas classes 2 e 3 foi identificada como “Eu como estudante na EaD”. A segunda, abrangendo as demais classes, recebeu a denominação “A experiência de ensino-aprendizagem a distância”. Essa segunda categoria, subdivide-se em 3 (três) subcategorias, a saber: “A

⁷⁸ Esta figura pode ser consultada em tamanho ampliado no Apêndice H.

organização didático-pedagógica dos cursos”, abrangendo as classes 4 e 5; “O acompanhamento ao estudante”, correspondendo às classes 1 e 6; “A distância do aprender à distância”, composta pela classe 7. A figura 21 apresenta uma versão do dendrograma com a identificação das categorias.

Figura 21 – Identificação das categorias a partir da CHD (estudantes)



Fonte: Software IRAMUTEQ com base nos dados da pesquisa. Customização feita pela autora. (2019)

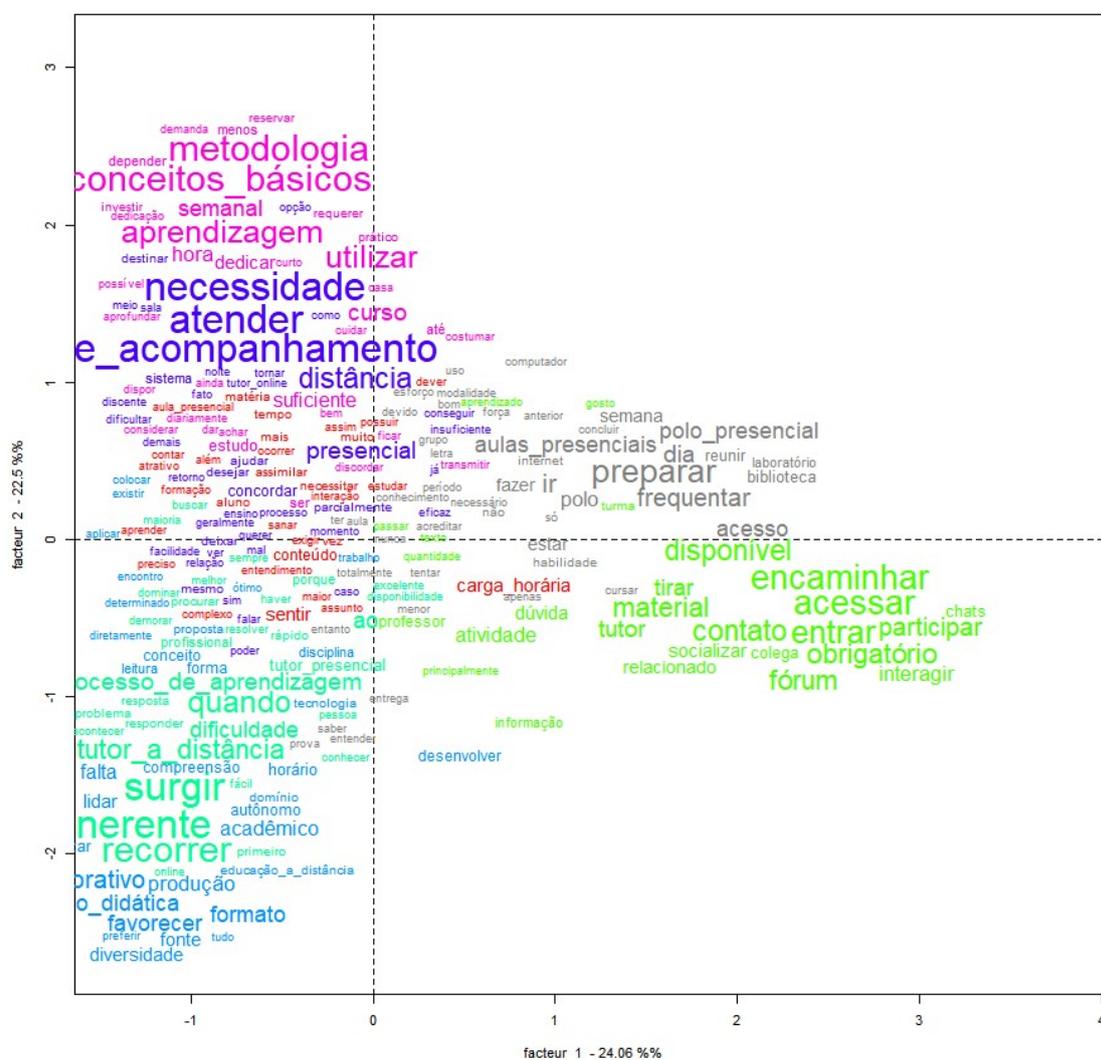
Definidas as categorias, será apresentada a distribuição das palavras no plano fatorial⁷⁹. Este tipo de representação é apresentada pelo IRAMUTEQ de, pelo menos 4 formas diferentes: com as formas ativas de vocabulário, ou seja as palavras que caracterizam a essência das RS; as formas complementares, que não têm um peso muito significativo, mas que podem jogar luz sobre especificidades da categoria; a distribuição das classes; a distribuição dos indivíduos e das variáveis. Serão apresentadas apenas o plano fatorial com as formas ativas (figura 22) e com a localização dos indivíduos e das variáveis (figura 23), por julgar que as demais não agregam, nesse momento, elementos relevantes à análise.

Ao observar o plano fatorial das formas ativas, constata-se que a maioria das palavras concentram-se nos quadrantes superior e inferior esquerdo, especialmente aquelas correspondentes às classes 1, 4, 5, 6 e 7 demonstrando a forte conexão entre elas, dado o seu pertencimento na categoria “O cotidiano de um curso a distância”. Já as palavras pertencentes às classes 2 e 3, que compõem a categoria “Eu como estudante na EaD”, localizam-se mais

⁷⁹ É importante informar que a cor utilizada para cada classe permanece inalterada, nas formas de apresentação que se seguem, desde que não seja apresentado outro dendrograma, assim ao observar os planos fatoriais que virão a seguir, as cores das palavras permanecem correspondendo às classes descritas aqui.

próximas do eixo central, espalhando-se para o lado direito do plano, também evidenciando a similitude entre elas.

Figura 22 – Plano fatorial considerando as formas ativas da CHD⁸⁰ (estudantes)



Fonte: Software IRAMUTEQ com base nos dados da pesquisa (2019)

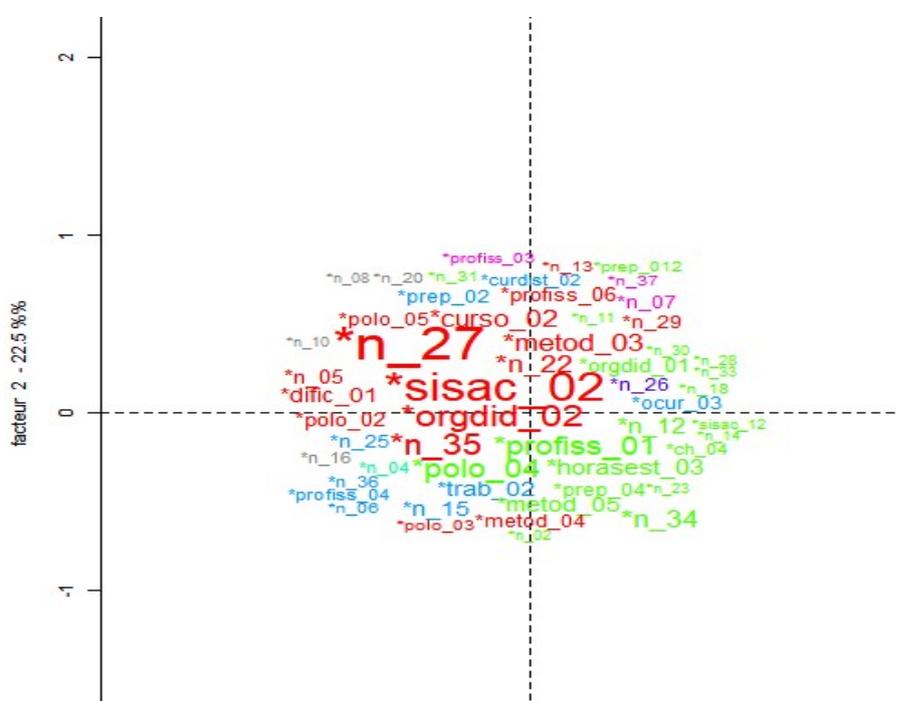
A aproximação das palavras dentro das categorias e das classes, representa a ancoragem das representações sociais existentes no grupo sobre “O ensino-aprendizagem na EaD”, o que indica que há um sistema de crenças, representações, avaliações e normas sociais, conforme proposto por Doise (2001, 2002) na abordagem tridimensional das RS. Assim, muito embora existam discordâncias individuais em diversos aspectos – até mesmo de algumas contradições – os estudantes partilham a representação social de que a EaD ofertada no IFAL preocupa-se e compromete-se com o processo de aprendizagem dos estudantes, por meio de propostas de cursos que possibilitam o desenvolvimento da autonomia, da criticidade,

⁸⁰ Esta figura pode ser consultada em tamanho ampliado no Apêndice I.

da colaboração e da autoria⁸¹, além de viabilizar um sistema de acompanhamento presencial e a distância, que atende às demandas.

A ancoragem das representações também, fica bastante evidente quando se observa o plano fatorial, ilustrado na figura 23, no qual participantes surgem bastante próximos. As cores utilizadas nas figuras 22 e 23 correspondem às mesmas das classes indicadas no dendrograma, assim, pode-se notar que, em cada uma delas, há indivíduos que têm uma representatividade maior dentro de cada classe.

Figura 23 – Plano fatorial considerando as posições dos participantes (estudantes) e das variáveis⁸²



Fonte: *Software IRAMUTEQ* com base nos dados da pesquisa (2019)

De acordo com Moscovici e Doise (1991),

Um forte consenso é, de um modo geral, preparado por uma quantidade substancial de trocas entre os membros do grupo que acentuam as reações e posições que se conjugam, e não há dúvida nenhuma de que ao reunirem-se e ao falarem em conjunto eles põem em evidencia os valores dominantes entre si e os quais estão ligados. De algum modo o fundamental transforma-se e aquilo que se tem em comum de um modo latente transforma-se em manifesto [...]. (p. 81)

⁸¹ Essas características foram definidas nesse trabalho como habilidades ciberculturais, as quais devem fazer parte dos processos educativos desenvolvidos no contexto da cibercultura.

⁸² Esta figura pode ser consultada em tamanho ampliado no Apêndice J.

Reconhecer que existe uma representação ancorada e um consenso estabelecido, no entanto, não significa dizer que não há o que ser melhorado ou modificado na prática institucional, pois, no coletivo a percepção direciona para isso, mas, individualmente, há sinalização de problemas legítimos que precisam ser tratados.

A categoria “Eu como estudante na EaD” estão incluídas as classes 2 e 3. A classe 2 agrupa representações relacionadas ao sentimento de preparação para fazer um curso à distância e à frequência ao polo de apoio presencial. Já a classe 3 reúne representações que tratam da percepção sobre a carga horária presencial e sobre a interação com o AVA.

Em relação ao sentimento de preparação para ser estudante num curso à distância – **classe 2** – 50,0% dos estudantes acredita que estavam preparados ou totalmente preparados, argumentando, principalmente que: possuem acesso e domínio das tecnologias, procuraram informações antes de fazerem a matrícula, possuíam experiências anteriores em graduações presenciais e que o curso a distância era a única opção, devido ao tempo que tinham. Entre os que se sentiam despreparados ou parcialmente preparados, o sentimento foi justificado pela pouca habilidade com as tecnologias, pela falta de experiência com cursos nessa modalidade e pela dificuldade para desenvolver o estudo autônomo.

Quanto à frequência ao polo quando não há atividades obrigatórias, também referente à **classe 2**, estas ocorrem pelos seguintes motivos: resolver questões administrativas; uso do laboratório e da biblioteca; reunir-se com colegas; tirar dúvidas com tutor presencial. Essa frequência abrange cerca de 26,0% dos estudantes.

A análise dessas representações salientam a crença compartilhada de que para estudar a distância é necessário dominar e ter acesso à tecnologias, ou seja, atender ao perfil dromoapto, contudo nota-se uma dificuldade com o pensamento autônomo, especialmente voltado para a organização do tempo de aprendizagem.

Acredito que estava totalmente preparado para fazer um curso a distância já que minhas habilidades com computador sempre foram muito boas.
(ESTUDANTE 01)

Estava preparado para fazer o curso porque tenho conhecimento da tecnologia necessária. (ESTUDANTE 09)

Estava preparada sou curiosa gosto de estar sempre buscando mais informações do que me oferecem e sou apaixonada por tecnologias
(ESTUDANTE 37)

Longe de querer qualificar as representações dos participantes, até porque, representação não é algo que possa ser atribuído juízo de valor, mas, fazendo uma leitura do que vem implícito à compreensão da modalidade da EaD, tal qual a presente nos trechos selecionados acima, supõe-se a ancoragem vem da crença de que estudar a distância é fácil,

desde que se tenha tecnologias disponíveis e se saiba usá-las, assim como se observa nas propagandas das IES, veiculadas nas mídias.

No entanto, na prática, sabe-se que existe uma demanda que vai além da dromoaptidão, porque aprender, independente de qual seja a modalidade exige um conjunto de saberes de ordem cognitiva, social e comportamental e, no caso específico da EaD, com uma demanda maior para autogestão da aprendizagem, como discutimos na primeira seção dessa tese. Nesse sentido, Arruda (2016) apresenta críticas contundentes em relação à modalidade de ensino, nos parâmetros estabelecidos pela UAB, especificamente, a qual se escora num discurso de democratização do acesso ao ensino superior, sem garantir condições acertadas de permanência, êxito e qualidade da formação.

Outro ponto a se refletir é a falta (ou reduzida) de oferta de atividades no polo. Naturalmente, uma parcela dos estudantes que estudam a distância sequer reside no município, ou até mesmo no Estado, no qual o polo presencial está situado, o que já é motivo suficiente para não estarem lá, fora dos horários e dia obrigatórios. Soma-se ainda o fator tempo, já que muitos são trabalhadores e a disponibilidade de recursos financeiros. Apesar desses impedimentos por parte dos estudantes, emergem algumas questões: o que faz o tutor presencial? qual é efetivamente o seu papel na aprendizagem dos estudantes? existe previsão e alguma atividade que ele possa desenvolver com os estudantes? existe a oferta de atividades de pesquisa e extensão que contemplem os estudantes da EaD?

Pelo que se pode coletar das falas dos estudantes, ainda que alguns os procurem para tirar dúvidas, há indícios de um trabalho mais burocrático do que pedagógico, chegando ao ponto de colocar em evidência a questão da divisão do trabalho docente e os seus desdobramentos na prática, ponto que vai ser discutido numa categoria específica.

O tutor presencial só vemos o mesmo nas aulas presenciais e não é autorizado para sanar essas dúvidas de aprendizagem. (ESTUDANTE 11)

Já o tutor presencial era mais para resolver situações no que se refere a documentações ele não tira dúvidas sobre conteúdos. (ESTUDANTE 13)

O tutor presencial nem sempre consegue acompanhar os discentes em todas as disciplinas estudadas, em que pese sua formação em Letras. (ESTUDANTE 29)

Parece haver uma falta de conhecimento por parte dos estudantes em relação ao que está previsto no PPC dos cursos de licenciatura EaD, em relação à tutoria presencial, causando expectativas intangíveis em relação à atuação do profissional que desempenha essa função. Nesse trecho extraído do PPC do curso de Letras/Português, explicitam-se as atribuições desses profissionais.

O tutor presencial apresenta-se como suporte técnico e também como mediador entre professor-tutor a distância e aluno. Isso se dá, por não ser especialista em área específica do curso, mas ter formação mais ampla. Esse profissional tem ainda a função de cativar e sensibilizar o aluno, visando à sua permanência no curso. (IFAL, 2012a, p. 52)

Considerando o exposto no documento, o esclarecimento de dúvidas de ordem conceitual envolvendo as disciplinas do curso, foge ao escopo. Contudo, nota-se uma fragilidade em torno das atribuições previstas no PPC, quando confrontadas com o previsto no Edital n. 01/2016/PROEN/DIREAD, que teve como objetivo a contratação de tutores presenciais e a distância e professores. No referido edital, no item 2.3.1, ao descrever as atribuições do tutor a distância, consta:

Atender os alunos dando suporte ao ensino no polo de apoio presencial e cumprir um plantão de 20 horas por semana no Polo de Apoio Presencial, em horários definidos pela Coordenação do Polo em comum acordo com a coordenação de Tutoria. (IFAL, 2016, p. 3-4)

Como se pode observar, a descrição “dando suporte ao ensino” não esclarece nem especifica que tipo de suporte será fornecido, ou seja, a definição do que compete aos tutores a distância parece não estar bem definido institucionalmente, o que parece trazer prejuízos não só para a atuação profissional, mas, sobretudo para o processo pedagógico.

Em relação à **classe 3**, duas questões aparecem em evidência: o acesso ao AVA e a carga horária presencial. No que se refere à carga horária, mesmo sabendo que se trata de um curso a distância, a representação ancorada no grupo revela que há uma insuficiência da quantidade de tempo destinada às aulas presenciais. Como foi informado anteriormente, os PPCs dos cursos preveem 30,0% da carga horária de cada disciplina presencialmente, contudo, o consenso estabelecido tende para a inadequação. As justificativas dos estudantes direcionam-se para o volume de conteúdos e a complexidade dos conceitos para serem trabalhados num tempo exíguo.

Discordo totalmente que a carga horária presencial é suficiente pois é impossível um aprendizado eficaz com quantidade de carga horária presencial do curso. (ESTUDANTE 15)

A carga horária presencial não é suficiente porque ela não é cumprida por alguns professores. (ESTUDANTE 11)

Discordo totalmente que a carga horária presencial é suficiente porque é muito conteúdo para poucas horas. (ESTUDANTE 04)

Supõe-se que, novamente, não há uma clareza dos estudantes em relação ao que seja um curso EaD mediado pelas TDIC e, conseqüentemente, o investimento individual que cada um precisa empreender para atingir os objetivos propostos. A modalidade de ensino é oferecida como uma espécie de “tábua de salvação” para quem não consegue frequentar uma graduação presencial e para democratizar o acesso, contudo, o fosso se amplia, porque nem

todos conseguem – devido às condições de ensino-aprendizagem disponíveis e à própria condição individual de aprendizagem, o tempo presencial que foi pensado para fornecer uma visão geral da disciplina, frustra e desanima aqueles que, não conseguem se apropriar dos conceitos básicos naqueles 30,0% presencias, nem conseguem desenvolver estudando sozinho ou na busca pela mediação dos tutores e do próprio professor, ao longo da disciplina.

A categoria “organização didático-pedagógica dos cursos”, abrangendo as classes 4 e 5, traz representações referentes ao profissional que buscam quando sentem dificuldades (classe 4) e à organização didática dos cursos no que concerne ao desenvolvimento da aprendizagem colaborativa e autônoma (classe 5).

Na **classe 4**, a representação ancorada no grupo é de que os professores e os tutores a distância são mais preparados para orientá-los e esclarecer dúvidas. Possivelmente, a pouca procura pelos tutores presenciais deva-se ao fato de não frequentarem tanto o polo e, por outro lado, não ser muito usual o tutor presencial comunicar-se com eles através do AVA. Nesse caso, justifica-se a procura pelos outros dois profissionais.

[...] recorro ao professor e ao tutor a distância o professor por ser ele o responsável pela elaboração da atividade e o tutor por ser orientado a nos esclarecer dúvidas. (ESTUDANTE 08)

[...] recorro ao professor ao tutor presencial e ao tutor a distância porque são os profissionais disponíveis geralmente eu procuro nesta ordem professor tutor a distância e tutor presencial. (ESTUDANTE 01)

[...] recorro ao professor porque pelo fato de ele ter o contato com os alunos nas aulas presenciais e o conhecer parcialmente e pela pontualidade em responder ou seja são mais assíduos nas respostas. (ESTUDANTE 05)

[...] recorro ao professor porque o mesmo era o mentor e idealizador da disciplina com certeza ela tinha domínio do conteúdo não desmerecendo os tutores mas em diálogo com os professores podia identificar qual era sua posição ou contradição referente ao conteúdo. (ESTUDANTE 06).

[...] recorro ao professor e ao tutor a distância o professor por ser ele o responsável pela elaboração da atividade e o tutor por ser orientado a nos esclarecer dúvidas. (ESTUDANTE 08)

[...] recorro ao professor ao tutor presencial e ao tutor a distância porque todos aqueles profissionais são qualificados para auxiliar nas atividades do curso por suas formações acadêmicas comprometimento com o ensino por suas experiências nos contextos acadêmicos e na área de educação a distância. (ESTUDANTE 25)

Nos recortes das falas dos estudantes, mesmo com o consenso do grupo ter uma tendência para professores e tutores a distância como mais procurados quando há dificuldades, existem percepções que marcam uma espécie de hierarquia⁸³ entre os profissionais, tanto na ordem em que são procurados – chegando a ser explícito na fala do Estudante 01 – quanto à qualificação e/ou autoridade para esclarecer as dúvidas.

⁸³ No decorrer do texto trataremos sobre esse aspecto numa categoria específica.

Ainda sobre esse tema, há estudantes que destacam a demora nos *feedbacks*, tanto por parte dos professores, quanto dos tutores a distância, havendo casos, segundo eles, de profissionais que “somem” no decorrer da disciplina ou que aparecem quando a disciplina já foi encerrada.

No que se refere à **classe 5**, o tema principal trata da organização didática das disciplinas em relação à promoção a aprendizagem colaborativa e autônoma. A representação do grupo tende para uma concordância mais geral quando respondem à questão objetiva, mas, na questão aberta aparecem mais indícios de discordância. Apesar de reconhecerem a existência de práticas que contemplem esses processos, há limitações. Isso se agrava um pouco mais, devido às dificuldades de aprendizagem admitidas pelos estudantes: leitura e compreensão, compreensão de conceitos, desenvolver atividades de forma colaborativa, por exemplo.

Esse é um ponto para reflexão institucional, dado que nos PPC dos cursos não há ênfase em relação à aprendizagem colaborativa e à autonomia no processo de ensino-aprendizagem. A única menção feita, tem a ver com uma equipe multidisciplinar, a qual conta com

[...] profissionais da Tecnologia da Informação e Comunicação, entre eles *web designers* e programadores, que dão o suporte midiático tecnológico para atender às particularidades da educação na modalidade a distância, intencionando propiciar a todos os atores envolvidos no processo uma aprendizagem autônoma e colaborativa por meio de recursos interativos disponíveis na *web*. (IFAL, 2012a, p. 52)

A ausência da menção a essas habilidades ciberculturais pode denotar uma falta de clareza em relação à concepção pedagógica dos cursos ou uma despreocupação em fomentar o desenvolvimento das mesmas, ainda que se esteja trabalhando com uma modalidade de ensino, que as requer como condição essencial para uma experiência de aprendizagem mais qualificada e profícua.

As **classes 1 e 6** compõem a categoria “O acompanhamento ao estudante”. Ambas trazem em seu conteúdo as representações ancoradas sobre o sistema de acompanhamento presencial e à distância sinalizam que há uma concordância parcial entre os participantes em relação ao tema. As divergências ficam por conta do que já foi sinalizado anteriormente, relacionado à falta ou demora nos *feedbacks* por parte dos tutores a distância e dos professores e o não atendimento das questões pedagógicas por parte dos tutores presenciais.

Por fim, a **classe 7** compõe a categoria “A distância do aprender à distância” e foi a última a ser definida no processo de classificação do *corpus*, significando que ela traz relações que não foram estabelecidas de forma direta, se não no aprofundamento da análise textual. A

classe 7 recebeu essa denominação exatamente pelo fato de ser prevalecente o tema da quantidade de horas dedicadas aos estudos. Para cerca de 40,0% dos estudantes, o tempo investido, semanalmente, para estudar é de até 8 (oito) horas.

Devido à especificidade da modalidade de ensino, o tempo investido pode ser um fator que contribui para acentuar as dificuldades e reforçar a representação de que a carga horária presencial não é suficiente. Ao mesmo tempo em que coloca e xequa a “facilidade” de estudar a distância. Aprender não é fácil, demanda esforço intelectual, tempo e estando fora do modelo de ensino presencial, a demanda aumenta, porque, como discutido na primeira seção, são requeridas habilidades, processos cognitivos que nem todos os estudantes têm amplamente desenvolvidos e, para parte deles, a falta da interação diária com os professores e os colegas agrega um elemento dificultador bastante significativo. Possivelmente, por esse motivo, alguns estudantes mencionam que vão ao polo presencial para trabalhar com os colegas, fazer atividades, participar de grupo de estudos. A necessidade da presença física é ainda mais importante para uns do que para outros e, torna-se ainda mais latente, quando a mediação através das TDIC, a elaboração do AVA e as interações virtuais, síncronas e assíncronas, não diminuem a distância transacional.

A distância transacional – configura-se como um espaço psicológico e comunicacional – proposto por Moore, para relativizar os impactos da distância física, pois a

[...] Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno [...] (MOORE, 2002, p. 2).

Até o momento foram apresentadas as representações dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem na EaD. Contudo, foram identificadas essas representações também nos dados coletados com os profissionais. O *corpus* foi processado através do *software* IRAMUTEQ e, para possibilitar a análise, serão apresentadas as representações em forma de dendrograma e análise fatorial proveniente da CHD, demonstrando as formas ativas e as posições dos participantes em relação às variáveis.

Ainda sobre esse *corpus*, é importante recuperar a informação de que ele foi dividido em dois temas, já que o questionário dos profissionais contemplou elementos da sua prática docente e do processo ensino-aprendizagem de maneira mais global. Nesse tópico serão discutidas apenas as classes concernentes ao processo ensino-aprendizagem.

Figura 24 – Dendrograma gerado a partir da CHD (profissionais)

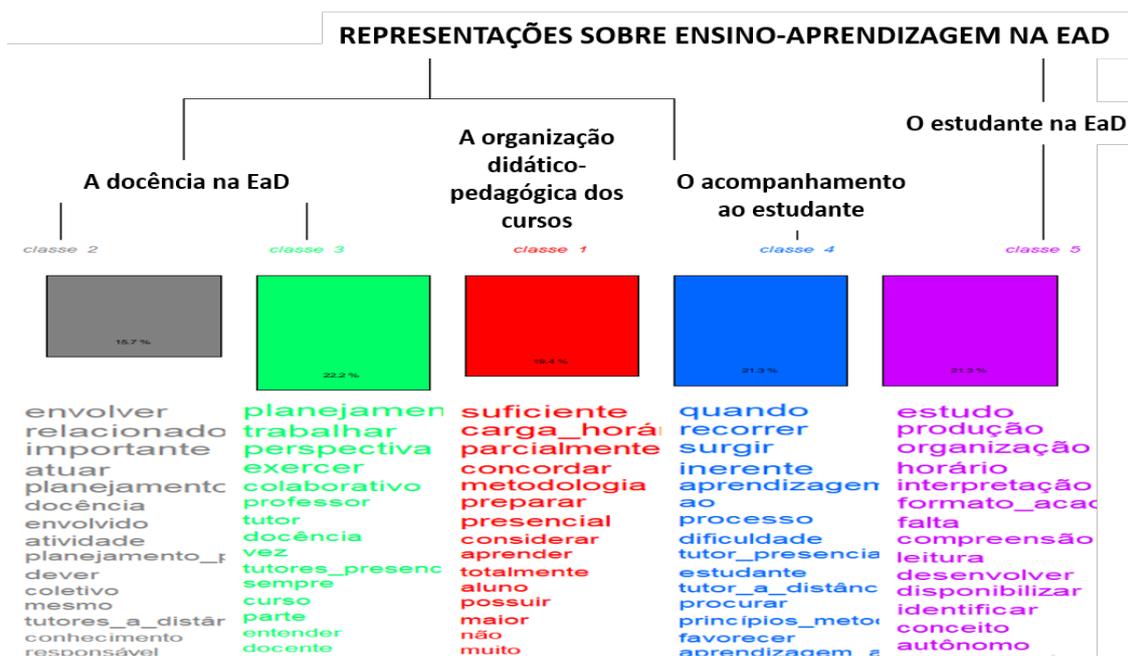


Fonte: Software IRAMUTEQ com base nos dados da pesquisa (2019)

A observação do dendrograma, representado na figura 23, permite perceber as relações diretas entre as classes 2 e 3, 1 e 4. A classe 5, encontra-se isolada das demais e foi a última a ser identificada na análise textual, isto porque o seu tema não aparecia diretamente vinculados aos outros, como ocorreu nas demais classes.

Analisando o conjunto de palavras pertencentes a cada classe, foram definidas as categorias temáticas, conforme expresso na figura 25, que representa o dendrograma⁸⁴ com as formas ativas correspondentes à cada classe.

Figura 25 – Identificação das categorias a partir da CHD (profissionais)



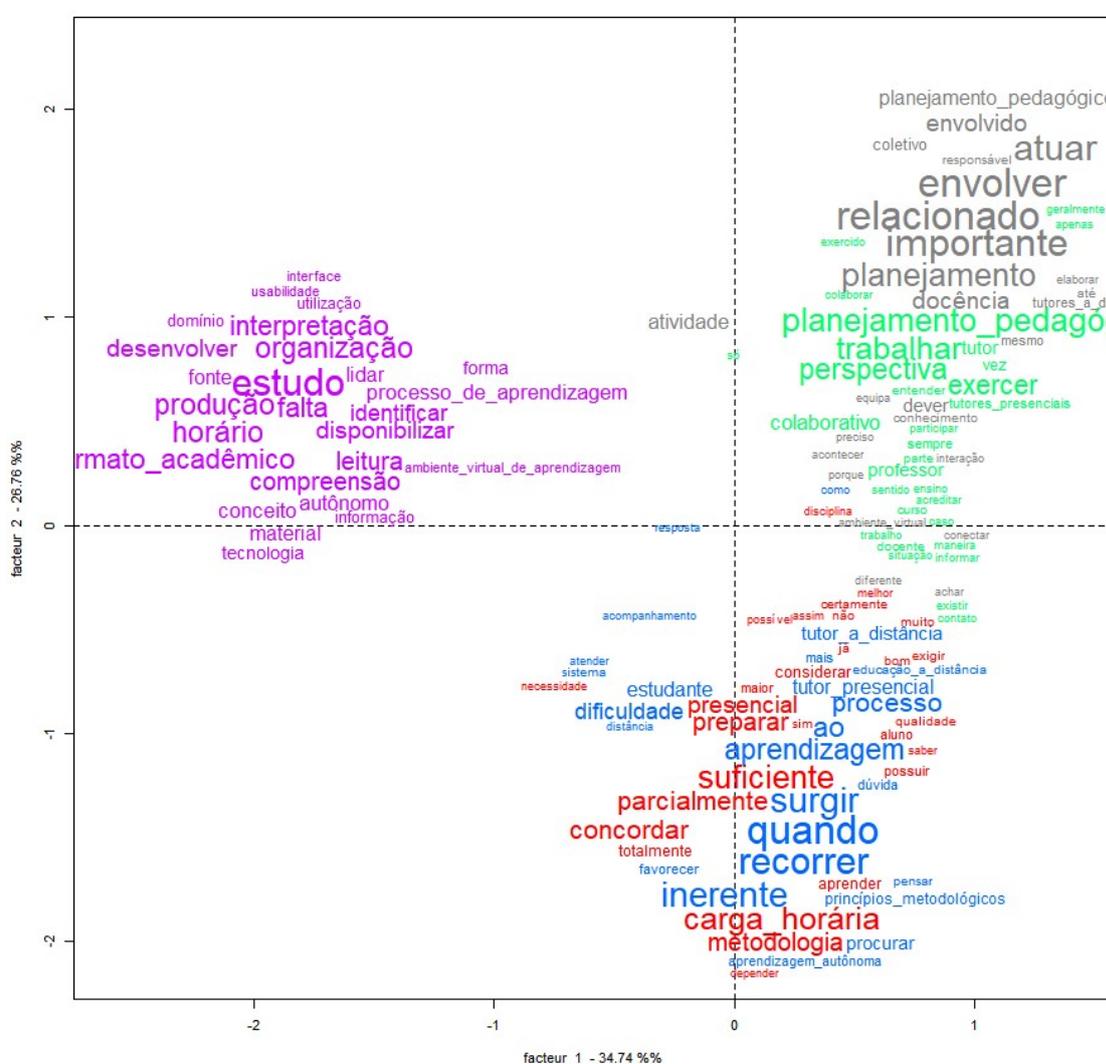
Fonte: Software IRAMUTEQ com base nos dados da pesquisa. Customização feita pela autora. (2019)

⁸⁴ No Apêndice K encontra-se um dendrograma completo contendo as formas ativas.

Foram definidas 4 (quatro) categorias temáticas, a saber: a docência na EaD, composta pelas classes 2 e 3; a organização pedagógica dos cursos, formada pela classe 1; o acompanhamento ao estudante, representada pela classe 3; o estudante na EaD, que reúne as representações da classe 5. As classes 2 e 3 tratam especificamente do tema 2, a docência na EaD. As demais classes, são relativas ao tema 1.

Nas duas ilustrações que seguem, figura 26 e figura 27, é possível observar, respectivamente, a análise fatorial com a distribuição das formas ativas no plano cartesiano e a análise fatorial com a posição dos profissionais em relação às variáveis no plano cartesiano.

Figura 26 – Plano fatorial considerando as formas ativas da CHD⁸⁵ (profissionais)

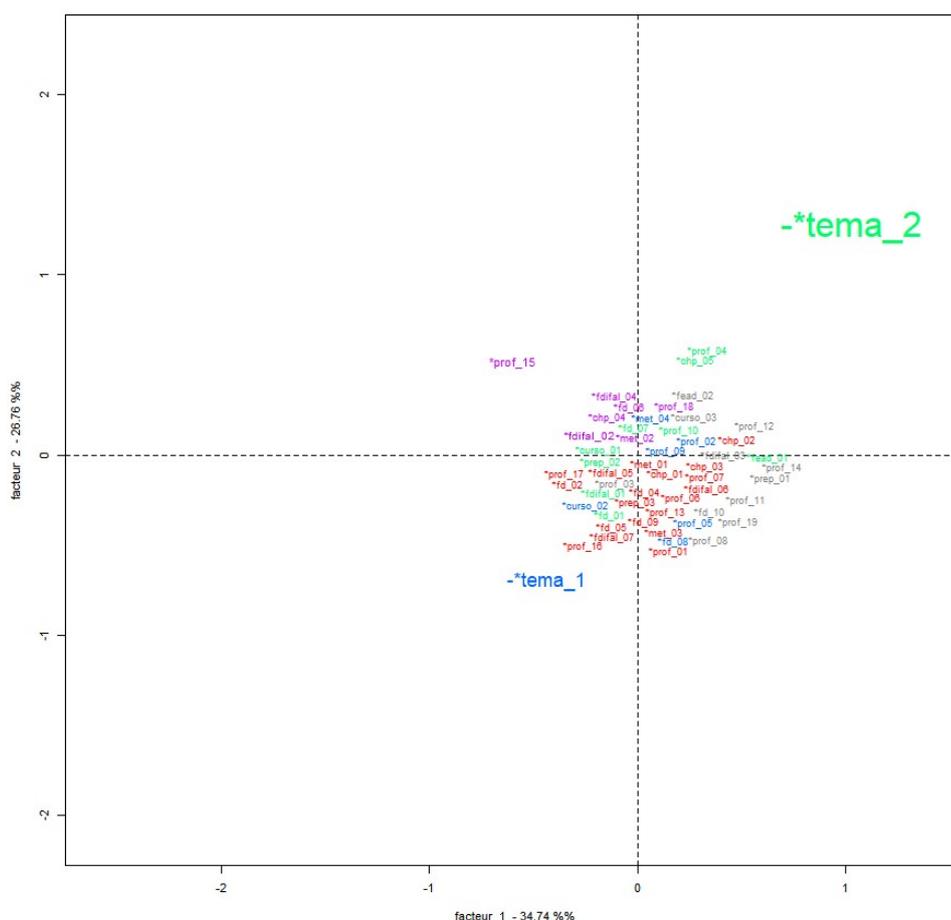


Fonte: Software IRAMUTEQ com base nos dados da pesquisa (2019)

⁸⁵ Esta figura pode ser consultada em tamanho ampliado no Apêndice L.

Observando a análise fatorial representada na figura 26, identifica-se 3 (três) grandes blocos nos quais as formas e, conseqüentemente, as representações se concentram. Em verde e cinza estão expressas as classes 2 e 3 (categoria “a docência na EaD – tema 2); em vermelho e azul, as categorias a organização didático-pedagógica dos cursos e o acompanhamento aos estudantes, respectivamente; em rosa, as representações da categoria o estudante na EaD. Nota-se uma separação bem nítida das categorias em relação à sua representação no plano cartesiano, contudo, dentro de cada categoria, existe um vínculo que sugere o compartilhamento das representações ancoradas no grupo. Assim, verifica-se que o grau de similitude é maior que o de dissimilitude, do contrário, haveria posições polarizadas. Essa aproximação também pode ser observada na figura 75.

Figura 27 – Plano fatorial considerando as posições dos participantes (profissionais) e das variáveis⁸⁶



Fonte: *Software* IRAMUTEQ com base nos dados da pesquisa (2019)

⁸⁶ ⁸⁶ Esta figura pode ser consultada em tamanho ampliado no Apêndice X.

No que tange à categoria “a organização didático-pedagógica dos cursos”, **classe 1**, as representações dos profissionais tendem à convergir para a concordância especialmente em relação à adequação da carga horária presencial e às metodologias adotadas. Contudo, nota-se que a carga horária, assim como foi tão enfatizada nas representações dos estudantes, no grupo dos profissionais é bastante questionada, em especial pelos profissionais que já tem uma experiência mais ampla na EaD, inclusive já tendo desempenhado mais de uma função. Além disso, compartilham uma representação comum em relação à preparação dos estudantes para o curso de graduação a distância, pois entendem que eles estão parcialmente preparados.

Considero que os estudantes são parcialmente preparados nos períodos iniciais os alunos deveriam ter um nivelamento discordo parcialmente que a carga horária presencial seja suficiente determinadas disciplinas deveriam ter uma maior carga horária. (PROFISSIONAL 08)

A carga horária presencial é suficiente, mas penso que deveria ser ampliada visto que conceitos teóricos necessitam de debates discussões para melhor compreensão. (PROFISSIONAL 17)

Concordo parcialmente com a suficiência da carga horária presencial os alunos aprendem em ritmos e através de caminhos diferentes um dia de aula presencial certamente não é suficiente para alguns. (PROFISSIONAL 18)

Nos recortes das falas dos profissionais é possível observar alguns dos motivos pelos quais consideram uma ampliação da carga horária presencial, mesmo quando concordam com a quantidade existente no momento. Nesse sentido, pode-se inferir que há aproximações nas representações de profissionais e estudantes, sugerindo um certo consenso, ainda que partam de argumentações um pouco diferentes; os profissionais fundamentam seus argumentos, principalmente, nas dificuldades dos estudantes; os estudantes, argumentam em função das especificidades das disciplinas ou mesmo em relação à desenvoltura do professor para trabalhar com os conceitos, no momento da aula presencial.

Chama atenção a fala de um dos profissionais, que ao justificar a sua concordância com a carga horária estabelecida, utilizou a seguinte argumentação:

[...] se o Ministério da Educação autoriza com base na Lei de Diretrizes e Bases essa modalidade de ensino certamente a carga horária está em conformidade com as resoluções legais além disso na educação a distância o foco recai sobre o aluno. (PROFISSIONAL 10).

Naturalmente a EaD exige mais comprometimento do estudante, como já discutido em outro momento, contudo, como educadores, cidadãos, não nos cabe questionar algo que está estabelecido, pelo simples fato de que se está na legislação, então está tudo bem? Talvez questões dessa natureza, devessem permear as reuniões pedagógicas, o planejamento, para debater formas de enfrentamento ao que está posto, ou diante da realidade e do perfil de

estudantes, como priorizar uma organização didático-pedagógica que abarque as particularidades dos cursos e dos estudantes.

A **classe 4**, diz respeito ao acompanhamento aos estudantes, a representação ancorada é de que o sistema de acompanhamento presencial e a distância atende às necessidades dos estudantes. Além disso, os tutores a distância e os professores são os mais buscados quando surgem dificuldades. Em relação a esses aspectos, as representações dos estudantes e dos profissionais também convergem, alterando, mais uma vez na construção das argumentações, como se pode observar nas argumentações destacadas abaixo.

Quando surgem dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem os estudantes recorrem ao professor e ao tutor a distância [...] os estudantes falam apontam os profissionais também falo a partir das minhas experiências docentes sempre me procuram. (PROFISSIONAL 3)

Como tutor online tenho sido pouco solicitado para tirar dúvidas mesmo quando os alunos apresentam dificuldades na compreensão dos conceitos no entanto não tenho conhecimento se eles recorrem aos outros profissionais para tirar suas dúvidas. (PROFISSIONAL 4)

[...] todavia vai depender de cada aluno é não do sistema que está bem planejado para o servir. (PROFISSIONAL 10)

Em relação à **classe 5**, que compõe a categoria “o estudante na EaD”, pode-se afirmar que há um consenso em relação à representação acerca da dificuldade que os alunos enfrentam. Nesse caso, há um quadro totalmente distante da representação trazida pelos estudantes, pois a maioria se percebe com um certo grau de preparação para os cursos.

As principais dificuldades relatadas pelos profissionais dizem respeito ao uso das tecnologias, à usabilidade das interfaces, ao estudo dos materiais disponibilizados, à compreensão de conceitos, ao desenvolvimento de atividades de forma autônoma e colaborativa e à organização de horário para estudos. As dificuldades identificadas pelos professores, apresentam uma compatibilidade com o perfil de dromoaptidão dos estudantes, discutido na categoria anterior, ao mesmo tempo em que sinalizam que, de algum modo, as práticas desenvolvidas no âmbito da EaD no IFAL, precisariam ser discutidas e refletidas de forma colegiada, a fim de implantar, na medida do que for possível, uma organização didático-pedagógica que possibilite uma experiência mais significativa para os estudantes.

Tanto nas colocações dos profissionais, quanto nas dos estudantes, vê à tona situações que indicam a cisão entre o ensino presencial e o ensino a distância, inclusive pelas poucas possibilidades deles seres inseridos em atividades de pesquisa e extensão, ficando nítido como o tripé que sustenta o ensino superior não está sendo incorporado efetivamente nos cursos a distância.

Finalizando a análise dessa categoria, destaco uma questão interessante que emergiu no discurso dos estudantes. Em meio às dificuldades que se apresentam, nem sempre eles conseguem fazer uma leitura macro e perceber que há questões relacionadas à concepção e à forma de operacionalização da EaD e, com base em representações consolidadas no *habitus*, incorporam a palavra **dedicação** aos seus discursos. É como se estivessem justificando para si mesmos, diuturnamente, que as coisas são do jeito que são porque são, mas com a devida dedicação toda dificuldade pode ser superada. Essa ideia aparece nas falas de participantes, das quais foram extraídos fragmentos para ilustrar, compondo uma rede de significado que remete a uma representação comum sobre o ato de estudar, pois as condições estão postas, e só não aprende quem não quer.

[...] basta ter **dedicação**⁸⁷ e estudar o material. (ESTUDANTE 14)

[...] os conteúdos sempre são extensos porém excelentes mas também seria necessário mais tempo para assimilar a maior parte presencialmente ainda assim cabe ao aluno se **dedicar** mais e mais (ESTUDANTE 25)

[...] pois cabe a nós como alunos nos **dedicarmos** e procurarmos tirar as dúvidas que surgirem com professores e tutores. (ESTUDANTE 27)

[...] acredito que o curso exija essa **dedicação** de todos. (ESTUDANTE 7)

Do ponto de vista das RS, suspeita-se de um processo de ancoragem no que se refere à dedicação, pois ela se define como “[...] a incorporação de novos elementos de conhecimento em uma rede de categorias mais familiares. [...]”⁸⁸ (DOISE et al., 1992, p. 14-15) e, ao que tudo indica, a sua natureza vem dessa concepção arraigada desde outras experiências. De alguma forma, essa “dedicação” também surgiu nas falas dos profissionais, sob a forma de responsabilização do estudante, porque “na EaD é assim”.

Essa rede de representações tecidas no cotidiano dos estudantes fornece um panorama complexo e desafiador para o repensar das práticas institucionalizadas em no âmbito da EaD, no IFAL. Temos um perfil de estudante que é diferenciado, seja pelas circunstâncias geográficas, econômicas, culturais, educacionais do próprio Estado, seja pela especificidade da modalidade de ensino – no formato em que se apresenta – não estar fornecendo as condições mais adequadas para que os estudantes tenham uma formação de qualidade, assim como é primado no ensino presencial. Compreende-se as limitações legais peculiares ao sistema UAB, contudo, como educadores, penso que nos cabe uma reflexão sobre o cenário apresentado e um posicionamento crítico. Ou será que vamos reconhecer que ofertamos

⁸⁷ Grifos nossos.

⁸⁸ Livre tradução. Texto no idioma original: “Les processus d'ancrage consiste en l'incorporation de nouveaux éléments de savoir dans un réseau de catégories plus familières.”.

alguns cursos presencialmente e a distância com qualidade totalmente diferenciada, e admitir que está tudo bem haver essa disparidade?

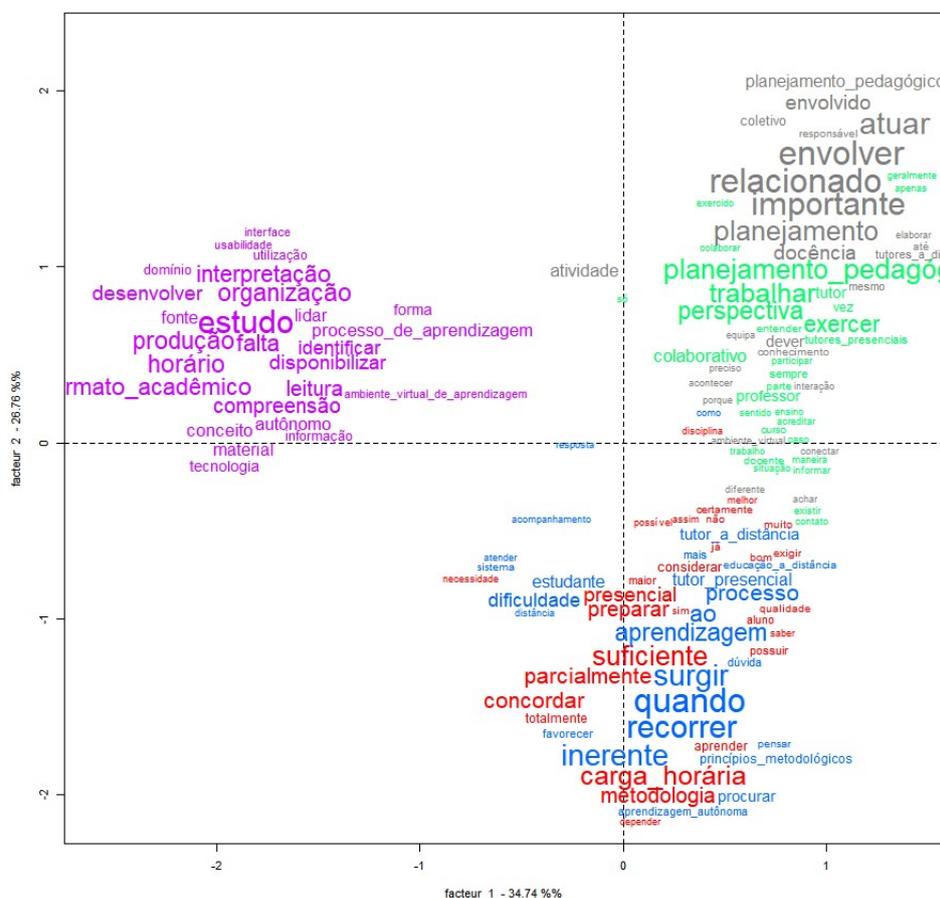
Deixar como tudo está, talvez, seja concordar com o Estudante 6, que parece gracejar diante dos desafios que insistem em se fazerem presentes. Ele diz: “[...] busquei melhorar minhas práticas educacionais isso nos dá mais força para superar as artimanhas da vida.”

No próximo tópico, serão tratadas as questões específicas da categoria docência e identidade profissional, a partir das representações dos profissionais.

5.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Para identificar as representações ancoradas no grupo de profissionais partiu-se da análise do plano fatorial representado na figura 25, especificamente as **classes 2 e 3**, grafadas em verde e cinza, relacionadas ao tema 2 e pertencentes à categoria temática “a docência na EaD”.

Figura 25 – Plano fatorial considerando as formas ativas da CHD (profissionais)



Fonte: Software IRAMUTEQ com base nos dados da pesquisa (2019)

A análise permite a identificação de algumas palavras, em tamanho maior, bastante significativas no contexto da docência. São elas: envolver, planejamento, docência, planejamento pedagógico, perspectiva, envolver, atuar e exercer.

Foi possível reconhecer que os profissionais compartilham representações ancoradas sobre a relevância de um trabalho participativo na EaD, a começar pelo planejamento pedagógico dos cursos, e sobre o reconhecimento do trabalho docente na EaD, englobando as atividades desempenhadas pelos tutores.

No âmbito do planejamento pedagógico, de acordo com os profissionais nem sempre ele é trabalhado de forma colaborativa, havendo um percentual que afirma que ele nem chega a acontecer dessa maneira. Por outro lado, é praticamente existente um consenso sobre a necessidade de envolver todos os profissionais de desenvolvem atividades relacionadas à docência, no planejamento.

Ainda relativo ao planejamento, afirmam que os professores, tutores presenciais e a distância devem participar do planejamento colaborativo, no entanto, nota-se uma resistência um pouco maior para inclusão dos tutores presenciais. A inclusão dos tutores presenciais ficou em torno de 70,0%, enquanto que a dos tutores a distância, ultrapassou os 90,0%.

Dentre os que partilham a representação do planejamento colaborativo, sendo realizado de forma mais ampla com a inclusão dos tutores, destacam-se as falas dos profissionais a seguir.

[...] É importante envolver todos os profissionais [...] para que todos estejam na mesma sintonia professores e tutores a distância devem estar envolvidos no planejamento pedagógico colaborativo porque são atores que atuam principalmente na orientação pedagógica aos alunos. (PROFISSIONAL 15)

[...] é importante envolver todos os profissionais [...] pois a construção do conhecimento acontece de forma coletiva apenas os professores devem estar envolvidos no planejamento pedagógico colaborativo pois eles são responsáveis pela construção do ambiente virtual. (PROFISSIONAL 13)

[...] é importante envolver todos os profissionais [...] porque o resultado soa mais democrático professores tutor a distância e tutores presenciais deveriam estar envolvidos no planejamento pedagógico colaborativo porque podem contribuir com diferentes olhares e experiências. (PROFISSIONAL 06)

[...] é importante envolver todos os profissionais [...] porque a soma do coletivo é sempre superior à soma das individualidades todos os que participam do processo educacional devem elaborar o respectivo planejamento. (PROFISSIONAL 07)

[...] é importante envolver todos os profissionais [...] pois quando se fala em colaboração como é realmente a proposta da educação a distância é necessário que todos os pilares se constituam pela construção coletiva de conhecimento. (PROFISSIONAL 01)

Os argumentos apresentados nos recortes acima parecem ir de encontro à fragmentação do trabalho docente na EaD (BELLONI, 2009; LAPA; MILL, 2018), pois priorizam a integração e destacam o papel positivo da integração dos profissionais no planejamento, já que eles, em conjunto, vão colocá-lo em prática.

Apesar de haver uma representação estabelecida, compartilhada pela maioria do grupo, há opiniões que divergem, a exemplo das falas destacadas abaixo.

[...] Algumas vezes é importante envolver todos os profissionais que atuam nas atividades relacionadas à docência no planejamento pois há disciplinas em que é dispensável o envolvimento outras em até uma reunião virtual pode contribuir para o bom desenvolvimento. (PROFISSIONAL 09).

[...] não é importante envolver todos os profissionais que atuam nas atividades relacionadas à docência no planejamento acho suficiente convocar o conselho do curso todavia considero importante consultar outros sujeitos envolvidos como os tutores presenciais e os tutores a distância e professores que não compõem o conselho. (PROFISSIONAL 18).

Nos dois casos, os indícios sugerem que há uma concepção mais burocrática acerca do planejamento, especialmente quando há menção ao conselho de curso (que penso deva estar se referindo ao Núcleo Docente Estruturante ou ao Colegiado de Curso), ainda que não se oponham completamente à participação, mas parece ser mais como uma consulta do que num processo de participação efetiva e construção coletiva.

De acordo com Padilha (2002), ao defender uma prática de planejamento dialógico – que é base para a consolidação de um planejamento colaborativo – aponta alguns de seus elemento fundantes, que vão desde o planejamento educacional num nível macro (políticas educacionais, por exemplo), ao planejamento num nível micro (planejamento de componentes curriculares, de aulas).

O planejamento dialógico é, na verdade, uma forma de **resistência** e representa uma **alternativa** ao planejamento autoritário, burocrático, centralizado e descendente [...]. É resistência porque não aceita a continuidade de um modelo estático de planejamento, que não permite, em suas “estratégias”, a participação de todas as pessoas envolvidas no processo educativo [...]

[...] é alternativa porque, com a ampliação da comunicação pelo diálogo coletivo e interativo [...] vai acontecendo um processo de participação, de envolvimento, de trocas de ideias, de resgate da cultura e de trocas de experiências, de ações e de propostas concretas ou concretizáveis, que estimulam o enfrentamento dos problemas e dos desafios apresentados pelo cotidiano [...] (PADILHA, 2002, p. 25-26)

Diante disso, enfatiza-se a necessidade de um repensar sobre essas práticas, institucionalmente, porque a não participação em atividades de planejamento não atinge apenas os profissionais que atuam como tutores, mas também os próprios professores, considerando que uma das professoras participantes da pesquisa, informou estar vinculada a um dos cursos há um semestre e nunca participou de ações com essa finalidade. Concretizar

isso pode (e certamente o é) ser desafiador, por outro lado, deixar como está não parece ser um encaminhamento melhor, além disso, trata-se de uma modalidade de ensino mediada pelas TDIC. Não poderiam essas mesmas tecnologias, estarem a favor do trabalho docente, relativizando tempo-espacos, e possibilitando os encontros para pensa-lo, organizá-lo, planejá-lo?

Sobre o exercício da docência na EaD, quase 80,0% dos participantes reconhecem a atuação dos tutores a distância como docência, enquanto aproximadamente 70,0% estendem esse reconhecimento aos tutores presenciais.

Considerando que o grupo de profissionais que participaram da pesquisa é formado por tutores e por professores, pode-se afirmar que dois processos relativos à identidade estão latentes: a atribuição e a incorporação. Esses processos são descritos por Dubar (1997). O primeiro diz respeito à atribuição da identidade por terceiros, ou seja, os pares com quem se trabalha e as instituições atribuem aos indivíduos um perfil identitário. O segundo processo, refere-se à forma como o próprio indivíduo se reconhece. Necessariamente esses processos não coincidem, isto é, não necessariamente o indivíduo vai acolher a forma identitária que lhe é atribuída. Entretanto, no caso do grupo que está sendo analisado, há evidências de que os dois processos estão caminhando para um alinhamento, já que não há uma distorção tão significativa entre a identidade para si e para *outrem*. (DUBAR, 1997).

Ainda podemos falar sobre o grupo que, o processo de transação identitária parece estar arrefecido, devido ao menor grau de distanciamento entre os processos de atribuição/incorporação e das identidades reais/virtuais. Assim, por haver um certo equilíbrio, os profissionais não precisam adotar tantas estratégias identitárias para minimizar a distância entre os processos de atribuição/incorporação.

Interpreta-se que esse equilíbrio pode estar relacionado ao *habitus* profissional. Isto porque o grupo conta com algumas especificidades: todos são professores em outras modalidades de ensino (critério obrigatório para vinculação à UAB, nas funções de professor e tutor); a maioria tem, pelo menos, 6 anos de experiência docente; a maioria já desempenhou mais de uma função na EaD. Assim, considerando que o *habitus professional* é “[...] o caminho teórico-metodológico da construção de um recurso explicativo dos comportamentos de professores, sobretudo, do re-endereçamento do objeto de estudo do ato de ensinar na sala de aula” (SILVA, 2005, p. 164), nesse processo contínuo de (re)construção e significação do trabalho docente, incorporam-se ao *habitus* as experiências que torna possível a ampliação da compreensão sobre o próprio trabalho.

As questões apontadas acima, acerca da experiência e das diferentes funções, seja, na perspectiva da abordagem societal das RS (DOISE, 2001, 2002) o ponto de ancoragem que vincula as tomadas de posições dos sujeitos frente ao objeto e embasa os consensos.

Para ilustrar, seguem alguns dos argumentos dos profissionais para o reconhecimento da tutoria como docência, extraídos das falas dos profissionais.

[...] a docência é exercida pelos tutores presenciais tutor_a_distância e professores esses três profissionais são os responsáveis pelo processo de ensino de maneira colaborativa. (PROFISSIONAL 04)

[...] todos os atores exercem a docência pois possuem grau exigido para auxiliar os alunos nas áreas referentes ao curso. (PROFISSIONAL 15)

[...] todos precisam ser docentes para ajudar ao aluno. (PROFISSIONAL 16)

[...] todos os tutores são professores e exercem de fato a função docente. (PROFISSIONAL 17)

[...] todos sejam professores e tutores trabalham em conjunto no processo de ensino aprendizagem portanto exercem a docência. (PROFISSIONAL 19)

Outro aspecto importante acerca do trabalho docente refere-se à percepção dos estudantes. Considerando alguns argumentos apresentados por eles, ao justificarem a procura por algum profissional quando sentem dificuldades, são evidenciados indícios de uma representação de que o professor não realiza trabalho docente, além de uma hierarquização estando o professor num nível mais elevado que o tutor. Supõe-se que, de algum modo, por experiências anteriores ou por discursos e práticas frequentes, essa representação pode ter sido construída ou reforçada.

Diante do exposto, se não se pode ir de encontro à estrutura estabelecida pelo sistema UAB e a insistência em tornar equivalente as funções de professor e tutor, tendo por fim o agravamento do processo de proletarização e intensificação do trabalho docente, especialmente com a redução do valor das bolsas destinadas aos professores, que as questões discutidas, possam contribuir para a adoção de uma prática de trabalho colaborativa, em contraposição ao formato planejadores x executores.

Nesse sentido, a docência colaborativa como proposto por Tractenberg pode ser uma representar uma primeira tentativa de reduzir a burocratização no processo pedagógico na EaD, na instituição pesquisada, agregando uma perspectiva mais compatível com as proposições de autonomia, colaboração, autoria e rede, tão presente nos projetos, mas pouco presente nas práticas.

Definimos a colaboração docente, ou docência colaborativa como sendo uma modalidade de trabalho em que dois ou mais professores se reúnem, interagem e somam esforços para planejar, desenvolver, implementar e avaliar experiências de ensino-aprendizagem (colaborativas ou não). A docência colaborativa integra uma série de sub-modalidades ou formas de

organização do trabalho colaborativo, com nuances e denominações variadas conforme os objetivos e o campo educacional específico em que são desenvolvidas. (2007, p. 7)

Tractenberg (2007) assinala uma contradição em relação ao trabalho colaborativo, pois enquanto é fortemente recomendado aos estudantes, é visto com restrições para os professores, no entanto, as razões para essas restrições não estão bem esclarecidas.

5.4. DROMOAPTIDÃO CIBERCULTURAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Como já discutido em outras partes desse texto, a EaD vem se expandido ao longo do tempo como uma modalidade de ensino que viabiliza a democratização do acesso ao ensino, para pessoas que residem fora dos grandes centros, para os trabalhadores que não dispõem de tempo suficiente para frequentar aulas presenciais, dentre outros. E, independente do suporte midiático que utilize, sempre recai para o próprio estudante a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, já que ele precisa conseguir organizar seu tempo e traçar um plano de estudos, de uma forma mais comprometida do que o estudante da educação presencial que, querendo ou não, ao frequentar as aulas interage com os colegas, com os professores e tem contato com os conteúdos. Isso algumas vezes, para o estudante EaD, acaba se configurando num desafio maior do que ele consegue enfrentar.

Diante dessa problemática, sistemas de acompanhamento ao estudante foram sendo implantados, intermediados por correios, telefone, conferências, polos presenciais, tecnologias digitais, com vistas à melhorar a experiência dos estudantes e assegurar a sua permanência nos cursos.

No sistema UAB, esse acompanhamento ocorre através dos professores, dos tutores presenciais e a distância. Mas, na prática, os tutores é quem acompanham mais de perto, especialmente os tutores a distância, pois interagem através do AVA e são responsáveis por tirar dúvidas, corrigir atividades, encaminhar *feedbacks*. Os tutores presenciais, em alguns casos, são menos procurados porque os estudantes não frequentam o polo ou alegam que este profissional resolver questões mais administrativas.

Ocorre que, no caso em estudo, foi identificado um perfil de estudantes com dificuldades significativas – admitidas por eles mesmos e identificadas pelos profissionais – em processos básicos – leitura, escrita e compreensão de textos, compreensão de conceitos básicos, uso adequado os materiais disponíveis no AVA – além das dificuldades relativas às habilidades ciber culturais e à dromoaptidão ciber cultural. Tanto que, diante do diagnóstico apresentado no primeiro tópico dessa seção, concluiu-se que os estudantes estão no nível

competência de dromoaptidão cibercultural. Isto é, encontram-se ainda num estágio onde há pouco domínio das tecnologias e dos processos inerentes ao seu uso, conforme descrito anteriormente.

Entende-se que a capacidade desses estudantes gerenciarem seus estudos e sua aprendizagem, com vistas a uma formação adequada para um curso de graduação – em que pese o fato de ser um curso a distância – é bastante fragilizada, sendo necessárias intervenções mais pontuais no processo de aprendizagem e um acompanhamento mais sistematizado.

Por essas razões, acredita-se que o trabalho docente ter os seus contornos alterados, no sentido de revistar a identidade profissional atribuída aos tutores, não os colocando como auxiliares ou assistentes dos professores, mas como professores que são e que trabalham colaborativamente no processo de ensino-aprendizagem na EaD.

Obviamente nem todas as partes desse trabalho docente vai ser realizado por todos, a divisão é necessária, mas ela não precisa ser numa perspectiva que polariza os que planejam e os que executam. Essa reconfiguração não depende apenas de um movimento dos profissionais, mas de um acolhimento institucional que viabilize e reconheça a importância do trabalho colegiado, e da possibilidade disso se refletir na formação dos estudantes, objetivo maior da educação.

Nas falas dos profissionais identifica-se, em muitos momentos, a indicação da necessária colaboração, tornando o trabalho pedagógico menos fragmentado e visando possibilitar aos estudantes experiências de aprendizagens mais condizentes com o seu perfil cognitivo e cibercultural. Assim, reconhecem que a identidade profissional docente no contexto da EaD estrutura-se de forma diferente de como ocorre no ensino presencial. A necessária divisão de atribuições inerentes ao trabalho docente não deve implicar numa desarticulação que impacte a formação discente, nem tampouco servir como atribuição de *status* profissional diferenciado, como se um fosse mais importante que o outro no processo ensino-aprendizagem,

Terminada essa seção, tenho a impressão de que não falei sobre todos os sons que ouvi, nem percebi tudo que aqueles silêncios quiseram me dizer. Talvez tenha faltado a escuta mais sensível, mais atenta. Talvez nada tenha faltado. Mas, a sensação que reverbera aqui, ganha corpo nas palavras dele.

Viajar deveria ser outro concerto, estar mais e andar menos, talvez até se devesse instituir a profissão de viajante, só para gente de muita vocação, muito se engana quem julgar que seria trabalho de pequena responsabilidade, cada quilômetro não vale menos que um ano de vida. (SARAMAGO, 1997)

Talvez precise de mais tempos e de mais vida para alcançar, o que parece não ter sido possível agora. Enfim... sigamos, porque a próxima seção os aguarda com a apresentação de algumas considerações sobre o processo dessa viagem-pesquisa, no sentido de identificar suas contribuições para a área, suas lacunas e o alcance dos objetivos propostos.

6. (RE)ANCORANDO EM PORTO (QUASE) SEGURO: APRECIACÕES SOBRE A VIAGEM

Cada vez que viajo, viajo imenso. O cansaço que trago comigo de uma viagem de comboio até Cascais é como se fosse o de ter, nesse pouco tempo, percorrido as paisagens de campo e cidade de quatro ou cinco países. Cada casa por que passo, cada chalé, cada casita isolada caiada de branco e de silêncio — em cada uma delas num momento me concebo vivendo, primeiro feliz, depois tedioso, cansado depois; e sinto que, tendo-a abandonado, trago comigo uma saudade enorme do tempo em que lá vivi. De modo que todas as minhas viagens são uma colheita dolorosa e feliz de grandes alegrias, de tédios enormes, de inúmeras falsas saudades. Depois, ao passar diante de casas, de vilas, de chalés, vou vivendo em mim todas as vidas das criaturas que ali estão. Vivo todas aquelas vidas domésticas ao mesmo tempo. Sou o pai, a mãe, os filhos, os primos, a criada e o primo da criada, ao mesmo tempo e tudo junto, pela arte especial que tenho de sentir ao mesmo [tempo] várias sensações diversas, de viver ao mesmo tempo — e ao mesmo tempo por fora, vendo-as, e por dentro sentindo-mas — as vidas de várias criaturas. Criei em mim várias personalidades. Crio personalidades constantemente. Cada sonho meu é imediatamente, logo ao aparecer sonhado, encarnado numa outra pessoa, que passa a sonhá-lo, e eu não. Para criar, destruí-me. Tanto me exteriorizei dentro de mim, que dentro de mim não existo senão exteriormente. Sou a cena nua onde passam vários actores representando várias peças.

Fernando Pessoa
Diário de Bernardo Soares – Livro do Desassossego

Desassossego é uma palavra perfeita para começar esse texto, porque define o que foi – e de certo modo ainda está sendo – essa viagem-pesquisa. Foi uma viagem longa, cansativa, desafiadora, mas também cheia de novidades e encantamentos.

Foram pouco mais de quatro anos, se contar desde o momento em que parei para escrever o esboço do roteiro, afinal, era um dos pré-requisitos para saber se disporia dos recursos para a viagem. Para minha felicidade, eis que fui contemplada!

Naquela época eu não poderia imaginar que precisaria investir dois anos, redimensionando a viagem, refazendo os roteiros, planejando o conteúdo da cada bagagem e as enchendo com tudo aquilo que julgava necessário para a viagem em si.

Tendo sido aprovada – ainda que com sugestões para melhor e enriquecer o processo – a viagem começou a acontecer. Uma etapa inusitada no Sul do Brasil, veio acrescentar outras perspectivas de pensar a pesquisa e a profissão, e de me enriquecer como pessoa.

No último ano de viagem, enfim, ela passou a ser compartilhada com outros viajadores. Eles vieram enriquecer a minha viagem com suas histórias, com suas experiências. Cada um, de alguma forma, deixou a sua marca e a sua impressão.

Nessa reta final em que a viagem finda, passei dias a fio, ensimesmada com tudo que se apresentava diante de mim. As falas, os silêncios, as aproximações, as distâncias... alguns dias faziam sentindo, em outros, para nada serviam. E, mais uma vez, a vontade de interromper a viagem bateu à porta, incontáveis vezes. Mas resisti.

Precisei destruir-me para depois reconstruir-me não mais com a minha história, mas com a história de uma viagem que foi coletiva, eu precisava falar por mim e pelas outras 56 pessoas que aceitaram embarcar, mesmo sem saber, ao certo, qual era o destino. Nem eu mesma sabia, porque o destino dependia, em parte, das histórias que eles me contassem no caminho.

E estamos aqui, (re)ancoramos. Falo no plural porque não sou mais sozinha, senão o instrumento pelo qual, falam 57 pessoas: os 56 participantes da pesquisa e a pesquisadora.

Deste porto (quase) seguro, as dificuldades enfrentadas desde o momento mais inicial da pesquisa – definição do objeto, dos objetivos, do problema – até a análise dos dados, parecem não terem mais tanto significado, porque elas não tiram o brilho do percurso nem da conclusão da viagem. O esforço para aprender a utilizar os *softwares* para análise dos dados, os procedimentos para a elaboração do *corpus* – os quais não foram cumpridos com zelo, provocando a perda do trabalho pronto – a angústia de olhar para gráficos, esquemas e textos e não conseguir saber o que eles queriam dizer, hoje não são vistos mais como entraves; eles foram janelas para aprendizagem.

Todos os objetivos traçados para a viagem foram alcançados. Foram traçados os perfis ciberculturais dos profissionais e dos estudantes, identificou-se os elementos que embasam as representações sobre a docência na EaD, assim como a análise da relação entre a docência e o nível de dromoaptidão dos estudantes ficou estabelecida. Tudo isso com o propósito maior de investigar a relação da identidade profissional com o nível de dromoaptidão cibercultural, nas práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura a distância, no IFAL. O alcance desses objetivos foram fundamentais para que fosse possível conhecer os participantes da pesquisa, identificando e analisando suas representações sobre o objeto de estudo.

Debruçar-me sobre os dados coletados e, num esforço de compreendê-los, num processo de análise e síntese, identifiquei o há o que ser aperfeiçoado na formação docente na/para a EaD e na prática dos docentes que atuam nesta modalidade de ensino. Nesse ínterim, foi sendo construída uma percepção mais clara sobre a tese que pretendi defender.

Diante dos dados da pesquisa, a tese de que o nível de desenvolvimento da dromoaptidão cibercultural dos estudantes implica na redefinição da identidade dos profissionais que atuam na EaD, ficou provada na medida em que, dadas as dificuldades apresentadas pelos estudantes e pelo nível de dromoaptidão em que se encontram, a identidade profissional dos tutores precisa ser redefinida e reconhecida no escopo do trabalho docente, uma vez que, pelas demandas próprias do grupo de estudantes, a atividade típica de assessorar os professores, limita o tipo de intervenções que eles deveriam realizar no acompanhamento aos estudantes.

Isto é, os tutores que têm contato direto com os estudantes, perdem uma oportunidade ímpar de intervir efetivamente no processo ensino-aprendizagem, pois não atuam de forma autônoma, com vistas à garantia da aprendizagem dos estudantes, no sentido de esclarecer dúvidas, orientar, nem propor atividades que contribuam positivamente nesse processo, pelo fato de que estão condicionados à atuação restrita ao atendimento de questões burocrática – no caso dos tutores a distância – e limitada ao que já foi previsto pelos professores formadores – no caso dos tutores a distância. A falta ou a escassez de momentos coletivos, colaborativos e participativos para pensar e planejar os cursos e os componentes curriculares, tornam-se um empecilho para uma formação mais qualificada para os estudantes e limita a identidade dos tutores ao lugar da não-docência.

Refletindo sobre o processo, considero que deveria ter realizado alguma entrevista com os coordenadores de curso e de tutoria para sanar algumas divergências em questões apontadas pelos estudantes e pelos profissionais, considerando que a identidade profissional agrega componentes oriundos da percepção de terceiros, formando a identidade atribuída, desse modo, conhecer como os gestores educacionais pensam, agregaria outras nuances à representação identitária dos educadores que atuam como tutores nesta instituição.

A falta de acesso aos contatos dos profissionais e dos estudantes, dificultou a divulgação da pesquisa e o envio dos convites aos participantes; esse processo foi intermediado por um servidor, da área de tecnologia que atua na DIREAD, não sendo acessível a mim o contato direto com os participantes, o que poderia ter se refletido num número maior de participantes e, conseqüentemente, agregado outros elementos analíticos para compreender o objeto de estudo.

Como perspectiva para trabalhos futuros, penso ser relevante a ampliação do estudo para os demais cursos a distância ofertados na instituição, assim como a sua realização em outras IES. O estudo de caso tem um grau de generalização limitado, porque os resultados obtidos, necessariamente, não se aplicarão em outros contextos. Por outro lado, são

levantados pontos que permitem pensar sobre aquele objeto e conhece-lo melhor, nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada agrega uma contribuição importante para a área, propondo a abordagem a partir de uma perspectiva inovadora, inclusive propondo conceitos, como a dromoaptidão cibercultural esclarecida e os níveis de dromoaptidão cibercultural.

Antes de enveredar por outra pesquisa, penso ser importante socializar os resultados obtidos com a gestão do IFAL, especialmente com a Diretoria de Educação a Distância, para que possamos refletir sobre os pontos mais críticos e, sendo possível, implementar algumas ações voltadas para o trabalho docente colaborativo e redimensionando a compreensão da docência na EaD. Entendo que seria significativo poder contribuir com esse processo de autoavaliação da instituição e colaborar com a proposição de mudanças, envolvendo a formação e as práticas pedagógicas. Penso que partindo de um trabalho colaborativo, temos mais possibilidades de alcançar os resultados. Não tenho solução pronta, mas contribuirei com ideias, para que juntos construamos propostas factíveis.

Como desdobramentos da pesquisa, trago alguns questionamentos para um futuro breve: podem ser identificadas mudanças na aprendizagem dos estudantes a partir de um trabalho pedagógico pautado no planejamento colaborativo? A representação sobre a identidade profissional docente na EaD é impactada quando se amplia a compreensão de docência? A participação dos estudantes nos polos de apoio presencial modifica-se quando a tutoria presencial atende demandas de natureza pedagógica? Essas questões seriam investigadas no contexto do IFAL. Ultrapassando o âmbito institucional, pretendo realizar um estudo comparativo com outras IES do estado de Alagoas que também atuam na EaD, voltado para o nível de dromoaptidão cibercultural de discentes e de docentes, correlacionando com as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Além das questões que pretendo investigar, no âmbito do IFAL, pretendo orientar trabalhos de conclusão de curso e projetos de iniciação científica, com temas relacionados à EaD, contribuindo com a produção de conhecimento científico para a área e para a instituição.

E agora, terminada a viagem, despeço-me provisoriamente daqueles com quem compartilhei o percurso, desfaço as malas, permito-me olhar os registros da viagem e a apreciar o quão desafiadora e valiosa ela foi. Recolho-me para aproveitar o sono dos justos.

Até breve!

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- ANJOS, M. H. dos. **Desafios do processo de autoria em EAD aos professores do projeto TICs/IFSul**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, 2012.
- ARAÚJO, C. H. dos S. **Elementos constitutivos do trabalho pedagógico na docência online**. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.
- ARROYO, A. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARRUDA, D. E. P. **Docência on-line: ser professor em cursos de turismo a distância**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, 2016.
- ARRUDA, E. P. Políticas públicas em EaD no Brasil: marcas da técnica e lacunas educacionais. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v.10, n.1, jul./dez., 2016, p.102-115. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4175>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BACKES, L.; SCHLEMMER, E. Práticas pedagógicas na perspectiva do hibridismo tecnológico digital. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 243-266, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7976/0>>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- BAHIENSE, J. **Análise Estatística Utilizando o SPSS - Guia prático de comandos**. Disponível em: <www.prograd.uff.br/estatistica/sites/default/files/Apostila-SPSS.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- BARBOSA, M. L. O. As Profissões no Brasil e sua Sociologia. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, p. 593-607, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582003000300007>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- BARBOSA, M. L. O. A sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 36, p. 3-30, 1993.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BERTOLDO, H. L.; SATO, F.; MILL, D. Tecnologias de informação e comunicação. In: **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/SP: Papyrus, 2018, p. 617-625.
- BOUDON, R. (org.) **Dicionário de Sociologia** Tradução: António J. Pinto Ribeiro Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 09 jun. 2006. Seção 1, p. 4.
- BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 25 mai. 2017. Seção 1, p. 3.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2018.

BRITO, N. D. **Estudo sobre a aprendizagem da docência na educação a distância**: uma análise da percepção dos professores da UAB-UFSCar. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2014.

BRÜSEKE, F. J. **A modernidade técnica**: contingência, irracionalidade e possibilidade. Florianópolis: Insular, 2010, p. 175-202.

CALIXTO, A. C. **Docência universitária online**: dimensões didáticas da prática pedagógica. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2018.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval Eíchemberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, O. E. B. **A metodologia Webquest no ensino superior a distância: pesquisa e interatividade**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

CARROLL, J. B. **Human cognitive abilities**: A survey of factor-analytic studies. Cambridge University Press, 1993.

CARVALHO, G. Uma proposta de resposta sobre o mau uso das tecnologias digitais de informação e comunicação por meio do conceito kantiano de esclarecimento. In: SCHNEIDER, H. N; CARVALHO, G. (orgs.) **Por que se faz mau uso das tecnologias digitais na atualidade?** Curitiba: Appris, 2018, p. 19-34.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política In: CASTELLS, M; CARDOSO, G. **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Tradução Tânia Soares, Cristina Cunha, Rita Espanha, Túlia Marques e Luís Reis Ribeiro. Revisão científica Gustavo Cardoso, Sandro e Cristina Cunha. Revisão Ortográfica e Gramatical Maria José Guerreiro Duarte. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2006, p. 17-30.

CASTELLS, M. **Fim de milênio**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Coleção A era de informação: economia, sociedade e cultura, vol. 3.

CHAKRABORTY, G; PAGOLU, M. GARLA, S. **Text Mining and Analysis Practical Methods, Examples, and Case Studies Using**. SAS Institute, 2013. Disponível em: <support.sas.com/publishing/pubcat/chaps/65646.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Tradução: Fundação Lemann e Instituto Península Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

CLÉMENCE, A.; DOISE, W.; LORENZI-CIOLDI, F. Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (org.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé, 1994, p. 119-152.

COLL C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **Relatório da pesquisa de Autoavaliação Institucional da Educação a Distância**. Instituto Federal de Alagoas. 2016. Disponível em: <<https://www2.ifal.edu.br/ifal/reitoria/comissao-propria-de-avaliacao-cpa/relatorios-de-autoavaliacao-institucional-ead/relatorio-ead-set-2016.pdf/view>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

COMPARIN, E. do R. A. **Concepções e tendências do trabalho docente na educação a distância**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, 2013.

CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução: Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

CÔRTEZ, Sérgio da C.; PRCARO, R. M.; LIFSCHITZ, Sérgio. Mineração de dados—Funcionalidades, Técnicas e Abordagens, Puc-RioInf. **MCC10/02**, 2002.

COSTA, R. L. da. **Educação profissional técnica de nível médio a distância: estudo da mediação docente no modelo da rede e-Tec Brasil na rede federal**. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.

COUTO, M. **O Outro Pé da Sereia**. Lisboa: Editorial Caminho, 2006

CUÉ, J. L. G. Revisión de los conceptos de estilo y estilos de aprendizaje. In: BARROS, D. M. V. (org.) **Estilos de Aprendizagem na Atualidade**. Volume 1. Coleção Rede de Estilos de Aprendizagem. Lisboa, 2011, *e-book*, não paginado. Disponível em: <http://www.metacognicao.com.br/wp-content/uploads/2012/11/E-Book_Completo_Estilos_de_Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CUNHA, V. G. R. da. **Formação de professores de História em cursos de licenciatura a distância: um estudo nas IES UNIUBE e UNIMONTES**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

DI FELICE, M. Redes sociais digitais, epistemologias reticulares e a crise do antropomorfismo social. **Revista USP**, São Paulo, n.92, p. 6-19, 2011-2012, dossiê. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/34877>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (org.) **Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches**. Oxford: Elsevier, 1999, p. 1-19. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/562007122423am.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2020.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 187-203.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol.18, nº. 1. Brasília Jan./Abr. 2002 p. 27-35. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

DOISE, W.; et al. **Représentations sociales et analyses de données**. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 1992.

DREYFUS, S. E.; DREYFUS, H. L. **A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition**. California Univ Berkeley Operations Research Center, 1980. Disponível em: <<https://apps.dtic.mil/docs/citations/ADA084551>>. Acesso em 20 jan. 2020.

DUARTE, F. B. de M. D. **Necessidades formativas e aprendizagens docentes em uma licenciatura em Ciências Biológicas a distância da UFRN**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução Mary Amazonas Leite Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Anette Pierrette R. Botelho; Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

FESTI, R. C. Georges Friedman: uma crítica ao pai da Sociologia do Trabalho. Anais do X Seminário do Trabalho - **Trabalho, Crise e Políticas Sociais na América Latina**. UNESP/Marília, 2016. Disponível em: <http://www.canal6.com.br/x_sem2016/artigos/9B-01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa – um guia para principiantes**. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, G. de. **Formação de professores tutores para a docência online: a UFJF em perspectiva**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

FREIDSON, E. La Teoría de Las Profesiones Estado Del Arte. **Perfiles Educativos**. Universidad Nacional Autónoma de México, v. 23, n. 093, 2001, p. 28-43, 2001. Disponível em: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2001-93-28-43>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, B. A. Questões sobre a docência universitária no Brasil. [Entrevista concedida a] Isabel Maria Sabino de Farias. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, set/dez. 2016, p. 141-144. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3015>>. Acesso em 08 jan. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRÜTZMANN, T. P. **Os Saberes Docentes na Tutoria em Educação a Distância**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pelotas, 2013.

- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). *The Sage handbook of qualitative research*. 3. Ed. Thousand Oaks: Sage, p. 191-2015, 2005.
- HEISENBERG, W. **Física e Filosofia**. 3. ed. Trad. Jorge leal Ferreira. Brasília: UNB, 1995.
- IFAL. **Histórico da EaD**. Maceió, (201?). Disponível em: <<https://www2.ifal.edu.br/campus/site/ead/historico>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- IFAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Português – EaD**. Maceió, 2012a.
- IFAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – EaD**. Maceió, 2012b.
- IFAL. Edital n. 01/2016/PROEN/DIREAD. Maceió, 2016.
- ITU – União Internacional de Comunicações. **ITU Statistics**. Disponível em: <<https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- KANT, I. Resposta à pergunta: Que é ‘Esclarecimento’? (Aufklärung?). In: KANT, I. **Textos seletos**. Edição Bilingue. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985, p.100-117.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- KING, A. L. S. Nomofobia e transtorno de pânico. In: NARDI, A. E.; QUEVEDO, J.; SILVA, A. G. da. **Transtorno do pânico: teoria e clínica**. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 67-72
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. (col.) **Sociologia Geral**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1990.
- LAPA, A.; MILL, D. Trabalho docente virtual. In D. MILL (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/SP: Papirus, 2018b, p 646-651.
- LAPA, A.; PRETTO, N. De L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília – DF, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1792/1355>>. Acesso em: 07 mai. 2018.
- LEITÃO NETO, N. B. **Perspectivas teóricas de Otto Peters para a educação a distância**. (Dissertação de (Dissertação de Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.
- LEMOS, A. Estruturas Antropológicas do Ciberespaço. **Textos de Cultura e Comunicação**, n. 35, FACOM/UFBA, julho 1996. Acesso em: 20 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/estrcyl1.html>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- LEMOS, A. O imaginário da cibercultura. **São Paulo em Perspectiva – Dossiê Comunicação e Informação**, v. 12, n. 4, Out./Dez., 1998, p. 46-53. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n04/v12n04_07.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- LESSARD-HÉBERT, M. GOUYETTE, G. BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. 5. Reimp. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.

- LOPES, A. O. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Didática: o ensino e suas relações**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 105-114.
- MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais. Perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 118-135.
- MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. Tradução Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.
- MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MELLO, P. S. **Aprendizagens na modalidade EaD: a óptica de alunos do curso de letras de uma instituição de ensino superior do Grande ABC**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo, 2013.
- MENEZES, E. Kant: Esclarecimento e Educação Moral. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, v. 19, n. 1, p. 117-147, jan/jun 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/85600>> Acesso em: 18 jul. 2018.
- MENEZES, E. Kant e a ideia de educação das luzes. **REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, v. 14, n. 27/28, p. 113-126, jan/jun e jul/dez 2000. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e Programa de Mestrado em Educação. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/737>> Acesso em: 18 jul. 2018.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MIGUELÉZ, M. M. Enfoques Metodológicos en las Ciencias Sociales. **Anais do Seminário sobre Enfoques Metodológicos en las Ciencias Sociales**. Universidad Simón Bolívar, Venezuela, 1995. Disponível em: <<http://prof.usb.ve/miguelm/enfoquesmet.html>>. Acesso em: 08 mai. 2013.
- MILL, D. Docência virtual. In: D. MILL (org.), **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/SP: Papirus, 2018b, p. 181-185.
- MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: D. MILL et al. (org.), **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2018a, p. 25-42),
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-29.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Rede e-Tec Brasil, 201(?). **Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- MOORE, M. Teoria da Distância Transacional. In: **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, Agosto 2002, p. 1-14. Tradução: Traduzido por Wilson Azevêdo. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/_brazilian/edicoes/2002/2002_Edicao.htm>. Acesso em: 09 jan. 2020.

MORAES, D. de F. G. **A educação a distância e a formação docente**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**. Investigações em psicologia Social. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, S.; DOISE, W. **Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões colectivas**. Tradução: Maria Fernanda Jesuíno. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_dom_2017_livro_eletronico.pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.

OKADA, A. L. P.; SANTOS, E. O. Comunicação Educativa no Ciberespaço: utilizando ferramentas gratuitas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba - PR, v. 4, n.13, p.161-174, set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.edumat.com.br/wp-content/uploads/2009/01/comunicacao-educativa-no-ciberespaco.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2018.

OLIVEIRA, C. M. **O tutor e a tutoria em educação a distância (EaD): O que nos dizem as dissertações e teses brasileiras em uma década (2005 a 2015) de produção acadêmica?** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

OLIVEIRA, F. P. M. de. **O tutor nos cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil: características da tutoria e aspectos da profissionalização**. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

OLIVEIRA, L. C. de. **Tutoria, prática docente e condições de trabalho: um olhar sobre a atividade do tutor no Curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Uberlândia**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

OLIVEIRA, T. C. A. de. **Educação a distância e formação de professores: impactos na escola de educação básica**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, 2014.

OLIVEIRA, T. S. et al. Cadê meu celular? Uma análise da nomofobia no ambiente organizacional. **Revista Administração de Empresas**, v. 57 n. 6, São Paulo, nov/dez/ 2017, p, 634-635.

OLIVEIRA, V. S. de. **Educação a distância no Brasil: condições de possibilidade da sua efetividade**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Catálogo Internacional de Doenças – CID 11**. 2018. Disponível em: <<https://icd.who.int/browse11/l-m/en>>. Acesso em 08 jan. 2020.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e Complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, 2006, p. 77-127. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/176>> Acesso em: 28 jun. 2018.

PARREIRA JÚNIOR, W. M. **Docência universitária em disciplinas a distância em cursos presenciais**: um estudo sobre as práticas didático-pedagógicas. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

PEREIRA, C. A análise de dados nas representações sociais. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 15, n.1, p. 49-62, mar. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311997000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 jul. 2018.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

PETRARCA, F. Pesquisando Grupos Profissionais: dilemas clássicos, contribuições recentes. In: PARISSINOTTO, R.; CODATO, A. (orgs.) **Como estudar elites**. Curitiba: Ed. UFPR, 2015, p. 151-181.

PIAGET, J. Desenvolvimento e aprendizagem. In: LAVATTELLY, C. S.; STENDLER, F. (orgs.). **Reading in Child Behavior and Development**. Tradução de Paulo Francisco Slomp. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

_____. **Biologia e conhecimento**: Ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e Identidade do professor. **Nuances**, v. III, set. 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>>. Acesso em 20 jan. 2018.

PRIMI, R. et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online], Brasília, v.17, n.2, mai./ago. 2001, p.151-159. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722001000200007>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

RAMOS, E. M. F. **Análise ergonômica do sistema hiperNet buscando o aprendizado da cooperação e da autonomia**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

R-PROJECT. **What is R?** Disponível em: <<https://www.r-project.org/about.html>> Acesso em: 18 jul. 2018.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAINT MARTIN, M. de. Capital simbólico. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. de. (Orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 109-112.

SALVIATI, M. E. Manual do aplicativo Iramuteq. Planaltina, 2017. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>>. Acesso em 20 jan. 2020.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, R. S.; SANTOS, E. O. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.04, n. 07, p. 159-183, jan./jul.2012. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7976/0>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARAMAGO, J. **Viagem à Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHNEIDER, H. N. De homem a androide: uma análise sobre o uso acrítico das tecnologias digitais. In: SCHNEIDER, H. N; CARVALHO, G. (orgs.) **Por que se faz mau uso das tecnologias digitais na atualidade?** Curitiba: Appris, 2018, p. 13-17.

SCHNEIDER, H. N. De homem a androide: uma análise sobre o uso acrítico das tecnologias digitais. In: SCHNEIDER, H. N; CARVALHO, G. (orgs.) **Por que se faz mau uso das tecnologias digitais na atualidade?** Curitiba: Appris, 2018, p. 13-17.

SCHNEIDER, H. N. **Um ambiente ergonômico de ensino-aprendizagem informatizado**. (Tese de Doutorado), UFSC, 2002.

SERAFINI, A. M. dos S. **A idealização e a realidade: a autonomia do aluno em educação a distância**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

SILVA, A. K. L. da. **Atividade do professor na educação a distância: interações com o gênero profissional docente**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

SILVA, K. B. de O. e. **Docência na educação a distância: um estudo sobre identidade docente em um curso de licenciatura em espanhol**. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, 2013.

SILVA, K. F. **Desenvolvimento profissional docente na EAD: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2014.

SILVA, Marco. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 15, n. 37, p. 69-74, dez. 2008, quadrimestral.

Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4802>> Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, Marco. Educação a distância (EAD) e educação on-line (EOL) nas reuniões do GT16 da ANPED (2000-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 93-116, set./dez. 2012. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em:

<<http://periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=1362&path%5B%5D=949>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo – SP, n. 29, p. 152-164, maio /jun /jul /ago 2005. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, S. A. da. et al. Educação à distância e precarização do trabalho docente. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 4, p. 225-231, dez./2012. Disponível em:

<<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/23164>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, S. da F. **Licenciatura em Matemática na modalidade a distância do Instituto Federal do Triângulo Mineiro: entre o pensado e o realizado**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

SIQUEIRA, A. L. F. C. de. **Acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem:** possibilidades para estudantes com deficiência visual. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Oeste Paulista, 2017.

SOEIRA, E. R. **Mediação da aprendizagem colaborativa na EaD:** percepções de tutores a distância. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, 2013.

SORJ, B. SOCIOLOGIA E TRABALHO: mutações, encontros e desencontros. **REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 25-34, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n43/002.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores.** Tradução Francisco Pereira. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

TOMAZ, M. H. **Significados da tutoria em EAD:** desvelando a compreensão de tutores presenciais do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina. 2012.

TRACTENBERG, L. Motivação para o estudo da docência colaborativa online: um novo território a explorar. **13 Congresso Internacional de Educação a Distância.** ABED, Curitiba, 2007.

TRIVINHO, E. Cibercultura, sociossemiose e morte: sobrevivência em tempos de terror dromocrático. **Anais do XII COMPÓS**, Recife, 2003. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1045.PDF>. Acesso em: 17 jan. 2020.

TRIVINHO, E. Introdução à dromocracia cibercultural: contextualização sociodromológica da violência invisível da técnica e da civilização mediática avançada. **Revista FAMECOS.** Porto Alegre, v. 12, n. 28, dez/2005, p. 63-78. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3338/2595>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

TRIVINHO, E. A condição transpolítica da cibercultura. **Revista FAMECOS.** Porto Alegre, v. 13, nº, set/dez, 2006, p. 91-101. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3399>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

TRIVINHO, E. **A dromocracia cibercultural:** lógica da vida humana na civilização mediática avançada. São Paulo: Vozes, 2007.

TRIVINHO, E. Cibercultura, iconografia e hipertexto. Autolegitimação social na era da transpolítica e dos signos vazios. **Galáxia**, n 1, 2001, p. 111-125. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/download/1047/688>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

TRIVINHO, E. Estética e cibercultura: arte no contexto da segregação dromocrática avançada. In: TRIVINHO, E. (org.) **Flagelos e horizontes do mundo em rede:** política, estética e pensamento à sombra do pós-humano. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 157-177.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, 2014, p. 79-97. Editora UFPR. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000800079>.

Acesso em: 20 jun. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (orgs.) **Profissão docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 13-22.

VELOSO, B. G.; MILL, D. Precarização do trabalho docente na educação a distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, jan./abr. 2018, p. 111-131. Disponível em:

<<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20005>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

VIRILIO, P. **Velocidade e política**. Tradução: Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

WISSMANN, L. D. M. Autonomia em EAD – uma construção coletiva. In: POMMER, A. et al. **Educação superior na modalidade a distância** – construindo novas relações professor-aluno. Série Textos Didáticos. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZORZANELLI, R. T. Neurastenia. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, v.17, supl.2, dez. 2010, p.431-446. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v17s2/10.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

APÊNDICE A – Questionário para os estudantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Identidade profissional na EaD semipresencial: desvelando conexões entre dromocracia cibercultural e docência

Nome do Pesquisador Principal: Elaine dos Reis Soeira

Nome do Orientador: Henrique Nou Schneider

1. **NATUREZA DA PESQUISA:** Prezado(a) Senhor(a), V.S.^a está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender a relação da identidade profissional dos tutores, nas práticas pedagógicas de ensino na EaD semipresencial, e a dromoaptidão cibercultural (habilidades no uso das Tecnologias da Comunicação e Informação). Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Sergipe.
2. **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão, voluntariamente, desta pesquisa estudantes dos cursos de licenciatura, ofertados na modalidade a distância, no Instituto Federal de Alagoas.
3. **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar desta pesquisa o(a) senhor(a) precisará dispor de, aproximadamente, 20 (vinte) minutos, para o procedimento de coleta de dados, o qual dar-se-á através do preenchimento de um questionário *online* contendo questões voltadas à construção do perfil pessoal, formativo e cibercultural do(a) participante voluntário(a). V.S.^a tem a liberdade de desistir de participar da pesquisa, em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos a vossa colaboração para que possamos obter melhores resultados na pesquisa e coloco-me à disposição, sempre que for do vosso interesse e necessidade, para quaisquer esclarecimento e fornecimento de informações sobre a pesquisa. O contato será feito diretamente com a pesquisadora Elaine dos Reis Soeira, através dos telefones (82) 99986-2179 e (71) 99961-6690 e pelo e-mail elainesoeiradoutorado@gmail.com
4. **SOBRE O QUESTIONÁRIO:** Serão solicitadas algumas informações básicas através de perguntas de múltipla escolha, escolha simples e questões abertas sobre: faixa etária, gênero, local de residência, curso que estuda, experiência acadêmica na educação a distância, experiência no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.
5. **RISCOS E DESCONFORTO:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Considera-se uma pesquisa com baixo grau de risco para os(as) participantes voluntários, uma vez que não serão expostos(as) à situações de constrangimento, terão sua dignidade, privacidade e autonomia preservadas, assim como está assegurado o anonimato.

6. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas no curso dessa investigação são estritamente confidenciais, não sendo em qualquer momento do processo de coleta à análise e divulgação dos resultados, a referência a qualquer informação que caracterize a identificação do(a) participante voluntário(a).

7. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, o(a) participante voluntário(a) não terá nenhum benefício direto. Contudo, espera-se que, futuramente, os resultados contribuam para a prática pedagógica dos profissionais que atuam na educação a distância, especialmente, no Instituto Federal de Alagoas, refletindo num ensino diferenciado para os estudantes.

8. PAGAMENTO: V.S.^a não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o vosso consentimento, de forma livre, para participação nessa pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

1. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa. *

Sim

Não

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

2. Nome Completo *

3. Telefone para contato *

4. E-mail *

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do Prof. Dr. Henrique Nou Schneider. Havendo necessidade de contatar a pesquisadora, o contato pode ser feito através dos telefones (82) 99986-2179 e (71) 99961-6690 e pelo e-mail elainesoeiradoutorado@gmail.com. Maiores informações também podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Sergipe. Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) – nº 64049717.6.0000.5546. Parecer nº 1.974.043.

PERFIL PESSOAL, ACADÊMICO E CIBERCULTURAL

A sua colaboração é muito valiosa para o desenvolvimento desta pesquisa. O questionário conta com perguntas abertas e de múltipla escolha. Em média, você vai precisar de 20 minutos para respondê-lo.

5. Qual o seu gênero? *
6. Qual a sua faixa etária? * Marcar apenas uma opção.
- Menos de 18 anos
- 18 a 25 anos
- 26 a 34 anos
- 35 a 43 anos
- 44 a 52 anos
- Mais de 52 anos
7. Você reside em qual município? *
8. Sua residência localiza-se na * Marcar apenas uma opção.
- zona urbana
- zona rural
9. Quais desses aparelhos você possui? * Aceita mais de uma resposta
- TV com conexão a internet (*Smart TV*)
- Computador de mesa
- Notebook
- Celular comum
- Smartphone
- Tablet
- Não possuo nenhum dos aparelhos listados
10. Quantas horas em média, você utiliza esses aparelhos por semana? * Marcar apenas uma opção por linha.

	Até 5 h	Até 10 h	Até 15 h	Até 20 h	Até 25 h	Até 30 h	Mais de 30 h	Não utilizo este aparelho
TV com conexão a internet (<i>Smart TV</i>)	<input type="radio"/>							
Computador de mesa	<input type="radio"/>							
Notebook	<input type="radio"/>							
Celular comum	<input type="radio"/>							
Smartphone	<input type="radio"/>							
Tablet	<input type="radio"/>							

11. Você utiliza os aparelhos com conexão a internet para: * Aceita mais de uma resposta
- Estudar

- Realizar pesquisas
 - Entretenimento
 - Buscar informações
 - Comunicar-se
 - Resolver problemas do cotidiano
 - Outro:
12. Você possui acesso a internet em sua residência? * Marcar apenas uma opção.
- Sim
 - Não
13. Qual o tipo de conexão de internet utilizada? * Aceita mais de uma resposta
- Banda larga (rádio)
 - Banda larga (cabos)
 - Conexão discada
 - Internet móvel (3G, 4G)
 - Não possui acesso a internet em casa
14. Quantas horas, em média, você acessa a internet semanalmente? * Marcar apenas uma opção
- Até 5 horas
 - Até 10 horas
 - Até 15 horas
 - Até 20 horas
 - Até 25 horas
 - Até 30 horas
 - Mais de 30 horas
15. Você utiliza a internet para: * Aceita mais de uma resposta Marque todas que se aplicam.
- Estudar
 - Realizar pesquisas
 - Entretenimento
 - Buscar informações
 - Comunicar-se
 - Resolver problemas do cotidiano
 - Outro:
16. Além da sua residência, onde costuma acessar a internet? * Aceita mais de uma resposta
- Local de trabalho
 - Lan house
 - Casas de amigos ou parentes
 - No polo de apoio presencial

17. Em qual curso de licenciatura você está matriculado(a)? * Marcar apenas uma opção.
- Letras/Português
 - Ciências Biológicas
18. Em que ano iniciou o curso? *
19. Qual o seu polo de apoio presencial? *
20. Você possui outro curso de graduação? * Marcar apenas uma opção.
- Sim
 - Não
 - Estou fazendo outro curso simultaneamente

EXPERIÊNCIA ACADÊMICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

21. Antes de iniciar ingressar no curso de licenciatura que frequenta no IFAL, você já havia realizado outro(s) curso(s) a distância? * Marcar apenas uma opção.
- Sim
 - Não
22. Você acredita que estava preparado (a) para fazer um curso de graduação na modalidade EaD? *Marcar apenas uma opção.
- Totalmente preparado(a)
 - Preparado(a)
 - Parcialmente preparado(a)
 - Não preparado
23. Justifique a sua resposta. *
24. Você frequenta o polo de apoio presencial em momentos diferentes das aulas presenciais? * Marcar apenas uma opção.
- Sim. Até 2 vezes por semana.
 - Sim. Mais de 2 vezes por semana.
 - Não.
25. Com qual(is) finalidade(s) vai ao polo de apoio presencial, fora do horário das aulas? *
Aceita mais de uma resposta
- Utilizar o laboratório
 - Tirar dúvidas com o tutor presencial
 - Participar de grupo de estudo
 - Utilizar a biblioteca
 - Reunir-se com os colegas
 - Outro:
26. Você acessa o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem - MOODLE) das disciplinas para: * Aceita mais de uma resposta

- Entrar em contato com os tutores e professores
- Entrar em contato com os colegas de turma
- Acessar o material disponível
- Encaminhar atividades
- Participar de fóruns não obrigatórios
- Participar de chats não obrigatórios
- Interagir com os colegas com os quais está desenvolvendo atividades
- Socializar materiais e/ou informações relacionadas às disciplinas
- Tirar dúvidas
- Outro:

27. Você considera que a carga horária presencial é suficiente para a aprendizagem dos conceitos básicos de cada disciplina? *Marcar apenas uma opção.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Concordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

28. Justifique a sua resposta. *

29. Você sente dificuldade no processo de aprendizagem na educação a distância? *
Marcar apenas uma opção.

- Sim
- Não
- Algumas vezes

30. Indique a(s) dificuldade(s) que você identifica no seu processo de aprendizagem na educação a distância. *Aceita mais de uma resposta

- Leitura e interpretação
- Produção das atividades no formato acadêmico
- Falta de organização do horário para estudo
- Estudo do material disponibilizado
- Compreensão dos conceitos
- Desenvolver estudos de forma autônoma
- Desenvolver atividades de forma colaborativa
- Lidar com a diversidade de fontes de informação (livro da disciplina, artigos, materiais disponíveis em sites, livros, dentre outros)
- Pouco domínio das tecnologias
- Utilização do MOODLE
- Compreensão as tecnologias
- Usabilidade nas interfaces (acesso e localização das informações no ambiente MOODLE, ao pesquisar em sites, ao acessar conteúdos em repositórios como o *Youtube*)
- Outro:

31. A organização didática das disciplinas favoreceu a aprendizagem autônoma e colaborativa? * Marcar apenas uma opção.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Concordo
 Discordo parcialmente
 Discordo totalmente

32. Justifique a sua resposta *

33. Quando surgem dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem, a qual destes profissionais você recorre? * Aceita mais de uma resposta

- Professor
 Tutor presencial
 Tutor a distância

34. Apresente dois motivos pelos quais escolhe tirar dúvidas com o(s) profissional(is) escolhido(s). *

35. O sistema de acompanhamento presencial e a distância atende a sua necessidade no processo de aprendizagem? *Marcar apenas uma opção.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Concordo
 Discordo parcialmente
 Discordo totalmente

36. Justifique a sua resposta. *

37. Na sua formação você vivenciou experiências de ensino-aprendizagem que favoreceram: *

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
O pensamento autônomo	<input type="radio"/>				
O pensamento crítico	<input type="radio"/>				
A colaboração	<input type="radio"/>				
O compartilhamento	<input type="radio"/>				
A autoria	<input type="radio"/>				
O domínio das tecnologias	<input type="radio"/>				

38. Comentários

Neste espaço você pode escrever comentários sobre a pesquisa, caso deseje.

APÊNDICE B – Questionário para os profissionais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Identidade profissional na EaD semipresencial: desvelando conexões entre dromocracia cibercultural e docência

Nome do Pesquisador Principal: Elaine dos Reis Soeira

Nome do Orientador: Henrique Nou Schneider

1. **NATUREZA DA PESQUISA:** Prezado(a) Senhor(a), V.S.^a está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender a relação da identidade profissional dos tutores, nas práticas pedagógicas de ensino na EaD semipresencial, e a dromoaptidão cibercultural (habilidades no uso das Tecnologias da Comunicação e Informação). Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Sergipe.
2. **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão, voluntariamente, desta pesquisa professores formadores e tutores dos cursos de licenciatura, ofertados na modalidade a distância, no Instituto Federal de Alagoas.
3. **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar desta pesquisa o(a) senhor(a) precisará dispor de, aproximadamente, 20 (vinte) minutos, para o procedimento de coleta de dados, o qual dar-se-á através do preenchimento de um questionário *online* contendo questões voltadas à construção do perfil pessoal, formativo e cibercultural do(a) participante voluntário(a). V.S.^a tem a liberdade de desistir de participar da pesquisa, em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos a vossa colaboração para que possamos obter melhores resultados na pesquisa e coloco-me à disposição, sempre que for do vosso interesse e necessidade, para quaisquer esclarecimento e fornecimento de informações sobre a pesquisa. O contato será feito diretamente com a pesquisadora Elaine dos Reis Soeira, através dos telefones (82) 99986-2179 e (71) 99961-6690 e pelo e-mail elainesoeiradoutorado@gmail.com.
4. **SOBRE O QUESTIONÁRIO:** Serão solicitadas algumas informações básicas através de perguntas de múltipla escolha, escolha simples e questões abertas sobre: faixa etária, gênero, local de residência, curso que estuda, experiência acadêmica na educação a distância, experiência no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.
5. **RISCOS E DESCONFORTO:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Considera-se uma pesquisa com baixo grau de risco para os(as) participantes voluntários, uma vez que não serão expostos(as) à situações de constrangimento, terão sua dignidade, privacidade e autonomia preservadas, assim como está assegurado o anonimato.
6. **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas no curso dessa investigação são estritamente confidenciais, não sendo em qualquer momento do processo de

coleta à análise e divulgação dos resultados, a referência a qualquer informação que caracterize a identificação do(a) participante voluntário(a).

7. **BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, o(a) participante voluntário(a) não terá nenhum benefício direto. Contudo, espera-se que, futuramente, os resultados contribuam para a prática pedagógica dos profissionais que atuam na educação a distância, especialmente, no Instituto Federal de Alagoas, refletindo num ensino diferenciado para os estudantes.

8. **PAGAMENTO:** V.S.^a não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o vosso consentimento, de forma livre, para participação nessa pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

***Obrigatório**

1. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa. * Marcar apenas uma opção.

Sim

Não

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

2. Nome Completo *

3. Telefone para contato *

4. E-mail *

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do Prof. Dr. Henrique Nou Schneider. Havendo necessidade de contatar a pesquisadora, o contato pode ser feito através dos telefones (82) 99986-2179 e (71) 99961-6690 e pelo e-mail elainesoeriradoutorado@gmail.com. Maiores informações também podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Sergipe. Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) - nº 64049717.6.0000.5546. Parecer nº 1.974.043.

PERFIL PESSOAL, ACADÊMICO E CIBERCULTURAL

A sua colaboração é muito valiosa para o desenvolvimento desta pesquisa. O questionário conta com perguntas abertas e de múltipla escolha. Em média, você vai precisar de 20 minutos para respondê-lo.

5. Qual o seu gênero? *

6. Qual a sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- 18 a 25 anos
- 26 a 34 anos
- 35 a 43 anos
- 44 a 52 anos
- Mais de 52 anos

7. Você reside em qual município? *

8. Sua residência localiza-se na *

Marcar apenas uma oval.

- zona urbana
- zona rural

9. Qual a sua carga horária de trabalho na EaD, no IFAL? *

10. Qual a sua renda mensal? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 salário mínimo
- Entre 2 e 3 salários mínimos
- Entre 4 e 5 salários mínimos
- Mais do que 5 salários mínimos
- Prefiro não informar

11. Qual o seu grau de escolaridade? *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Outro:

12. A sua formação inicial ocorreu em que tipo de curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura
- Bacharelado
- Curso superior de tecnologia
- Outro:

13. Você já fez algum curso a distância? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

14. Que tipo de curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Técnico
- Graduação
- Especialização
- Mestrado

- Doutorado
- Formação continuada
- Extensão
- Não se aplica
- Outro:

15. Caso tenha feito um curso a distância, assinale as mídias utilizadas. *

Aceita mais de uma resposta

- Correspondência impressa
- Correspondência eletrônica
- Internet
- TV
- Videoconferências
- Webconferências
- Rádio
- Não se aplica
- Outro:

16. Você sentiu dificuldade no processo de aprendizagem na educação a distância? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Não se aplica

17. Indique a(s) dificuldade(s) que você vivenciou no seu processo de aprendizagem na educação a distância. *

Aceita mais de uma resposta

- Leitura e interpretação
- Produção das atividades no formato acadêmico
- Falta de organização do horário para estudo
- Estudo do material disponibilizado
- Compreensão dos conceitos
- Desenvolver estudos de forma autônoma
- Desenvolver atividades de forma colaborativa
- Lidar com a diversidade de fontes de informação (livro da disciplina, artigos, materiais disponíveis em sites, livros, dentre outros)
- Pouco domínio das tecnologias
- Utilização do ambiente virtual de aprendizagem
- Compreensão as tecnologias
- Usabilidade nas interfaces (acesso e localização das informações no ambiente virtual de aprendizagem, ao pesquisar em sites, ao acessar conteúdos em repositórios como o *Youtube*)
- Não se aplica
- Outro:

18. Caso tenha feito um curso a distância, esta experiência ocorreu: *

Marcar apenas uma oval.

- Antes de iniciar suas atividades profissionais na educação a distância
- Após de iniciar suas atividades profissionais na educação a distância

Não se aplica

19. Na sua formação você vivenciou experiências de ensino-aprendizagem que favoreceram:
*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
O pensamento autônomo	<input type="radio"/>				
O pensamento crítico	<input type="radio"/>				
A colaboração	<input type="radio"/>				
O compartilhamento	<input type="radio"/>				
A autoria	<input type="radio"/>				
O domínio das tecnologias	<input type="radio"/>				

20. Quais desses aparelhos você possui? *

Aceita mais de uma resposta

- TV com conexão à internet (Smart TV)
- Computador de mesa
- Notebook
- Celular comum
- Smartphone
- Tablet
- Não possuo nenhum dos aparelhos listados

21. Com que frequência você costuma substituir esses aparelhos? *

Aceita mais de uma resposta

- Uma vez por ano
- A cada 2 ou 3 anos
- A cada 4 ou 5 anos
- Após mais de 5 anos de uso
- Outro:

22. Por qual (is) motivo (s) você substitui esses aparelhos? *

Aceita mais de uma resposta

- Quando eles danificam
- Quando eles danificam e não podem ser consertados
- Quando é lançado um novo modelo
- Para ter um aparelho mais atualizado
- Para ter acesso a mais recursos
- Outro:

23. Quantas horas em média, você utiliza esses aparelhos por semana? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Até 5 h	Até 10 h	Até 15 h	Até 20 h	Até 25 h	Até 30 h	Mais de 30 h	Não utilizo este aparelho
TV com conexão a internet (Smart TV)	<input type="radio"/>							
Computador de mesa	<input type="radio"/>							
Notebook	<input type="radio"/>							
Celular comum	<input type="radio"/>							
Smartphone	<input type="radio"/>							
Tablet	<input type="radio"/>							

24. Você utiliza os aparelhos com conexão à internet para: *

Aceita mais de uma resposta

- Estudar
- Realizar pesquisas
- Entretenimento
- Buscar informações
- Comunicar-se
- Resolver problemas do cotidiano
- Trabalhar
- Outro:

25. Você possui acesso a internet em sua residência? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

26. Qual o tipo de conexão de internet utilizada? *

Aceita mais de uma resposta

Marque todas que se aplicam.

- Banda larga (rádio)
- Banda larga (cabo)
- Conexão discada
- Internet móvel (3G, 4G)
- Não possuo acesso a internet em casa

27. Quantas horas, em média, você acessa a internet semanalmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 horas
- Até 10 horas
- Até 15 horas
- Até 20 horas
- Até 25 horas
- Até 30 horas
- Mais de 30 horas

28. Além da sua residência, onde costuma acessar a internet? *

Aceita mais de uma resposta

- Local de trabalho
- Lan house
- Casas de amigos ou parentes

- No polo de apoio presencial

PERFIL PROFISSIONAL

29. Há quanto tempo atua na área de educação, como professor? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 ano
 Entre 2 e 5 anos
 Entre 6 e 10 anos
 A mais de 10 anos

30. Informe a modalidade de ensino em que iniciou suas atividades profissionais: *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino presencial
 Ensino a distância
 Nas duas modalidades, simultaneamente

31. Quais funções já desempenhou ou desempenha na educação a distância? *

Aceita mais de uma resposta

- Professor(a) (elaboração de conteúdos)
 Professor(a) (ministração de aulas presenciais)
 Professor(a) (ministração de aulas virtuais: vídeo-aulas, videoconferências, webconferências)
 Tutor(a) a distância
 Tutor(a) presencial
 Coordenador(a) de curso
 Coordenador(a) de polo de apoio presencial
 Coordenador(a) de tutoria
 Outro:

32. Você participou de alguma formação específica para atuar na EaD? Qual? *

EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IFAL

33. Nos cursos a distância ofertados no IFAL, qual a atividade profissional que você desempenha? *

34. Em qual(is) curso(s) de licenciatura você atua, na EaD do IFAL? *

Marque todas que se aplicam.

- Letras
 Ciências Biológicas

35. Você acredita que os estudantes chegam preparados para fazer um curso de graduação a distância? *

Marcar apenas uma oval.

- Totalmente preparado(a)
 Preparado(a)
 Parcialmente preparado(a)
 Não preparado

36. Justifique a sua resposta. *

37. Os estudantes costumam frequentar o polo de apoio presencial em momentos diferentes das aulas presenciais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Não sei informar.

38. Com qual(is) finalidade(s) vão ao polo de apoio presencial, fora do horário das aulas e das avaliações presenciais? *

Aceita mais de uma resposta

- Utilizar o laboratório
- Tirar dúvidas com o tutor presencial
- Participar de grupo de estudo
- Utilizar a biblioteca
- Reunir-se com os colegas
- Não sei informar
- Outro:

39. Os estudantes acessam o Ambiente Virtual de Aprendizagem das disciplinas para: *

Aceita mais de uma resposta

- Entrar em contato com os tutores e professores
- Entrar em contato com os colegas de turma
- Acessar o material disponível
- Encaminhar atividades
- Participar de fóruns não obrigatórios
- Participar de chats não obrigatórios
- Interagir com os colegas com os quais está desenvolvendo atividades
- Socializar materiais e/ou informações relacionadas às disciplinas
- Tirar dúvidas
- Não sei informar
- Outro:

40. Você considera que a carga horária presencial é suficiente para a aprendizagem dos conceitos básicos de cada disciplina? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Concordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

41. Justifique a sua resposta. *

42. Você considera que as metodologias utilizadas no curso são suficientes para a aprendizagem dos conceitos básicos de cada disciplina? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Concordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

43. Justifique a sua resposta. *

44. Qual (is) dificuldade(s) que você identifica no seu processo de aprendizagem dos estudantes na educação a distância. *

Aceita mais de uma resposta

- Leitura e interpretação
- Produção das atividades no formato acadêmico
- Falta de organização do horário para estudo
- Estudo do material disponibilizado
- Compreensão dos conceitos
- Desenvolver estudos de forma autônoma
- Desenvolver atividades de forma colaborativa
- Lidar com a diversidade de fontes de informação (livro da disciplina, artigos, materiais disponíveis em sites, livros, dentre outros)
- Pouco domínio das tecnologias
- Utilização do MOODLE
- Compreensão das tecnologias
- Usabilidade nas interfaces (acesso e localização das informações no ambiente MOODLE, ao pesquisar em sites, ao acessar conteúdos em repositórios como o *Youtube*)
- Outro:

45. Você considera que os princípios metodológicos da aprendizagem a distância, propostos no(s) Projeto(s) Pedagógico(s) do(s) Curso(s) de licenciatura em que trabalha, favorecem a aprendizagem autônoma e colaborativa? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Concordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

46. Justifique a sua resposta *

47. Quando surgem dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem, a qual destes profissionais os estudantes, normalmente, recorrem? *

Aceita mais de uma resposta

- Professor

- Tutor presencial
- Tutor a distância
- Não sei informar

48. Qual a sua hipótese para justificar a indicação de qual(is) profissional(is) os estudantes escolhem procurar nos momentos de dúvidas? *

49. O sistema de acompanhamento presencial e a distância atende a necessidade dos estudantes no que concerne processo de aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Concordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

50. Justifique a sua resposta. *

51. Na sua opinião, qual(is) profissional (is) que atua(m) na EaD estão exercendo a docência? *

Aceita mais de uma resposta

- Tutores presenciais
- Tutores a distância
- Professores
- Outro:

52. Justifique a sua resposta. *

53. O planejamento pedagógico é trabalhado na perspectiva colaborativa, envolvendo todos os profissionais que desempenham atividades relacionadas à docência? *

- Sim
- Não
- Algumas vezes

54. Justifique a sua resposta. *

55. Você acredita ser importante envolver todos os profissionais que atuam nas atividades relacionadas à docência no planejamento pedagógico? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Algumas vezes

56. Justifique a sua resposta. *

57. Qual (is) desses profissionais você acredita que devem estar envolvidos no planejamento pedagógico colaborativo? *

Aceita mais de uma resposta

- Professores
- Tutores a distância
- Tutores presenciais
- Outro:

58. Justifique a sua resposta. *

59. A segunda etapa dessa pesquisa consistirá na realização de entrevistas, presenciais ou online. É do seu interesse participar da etapa de entrevistas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

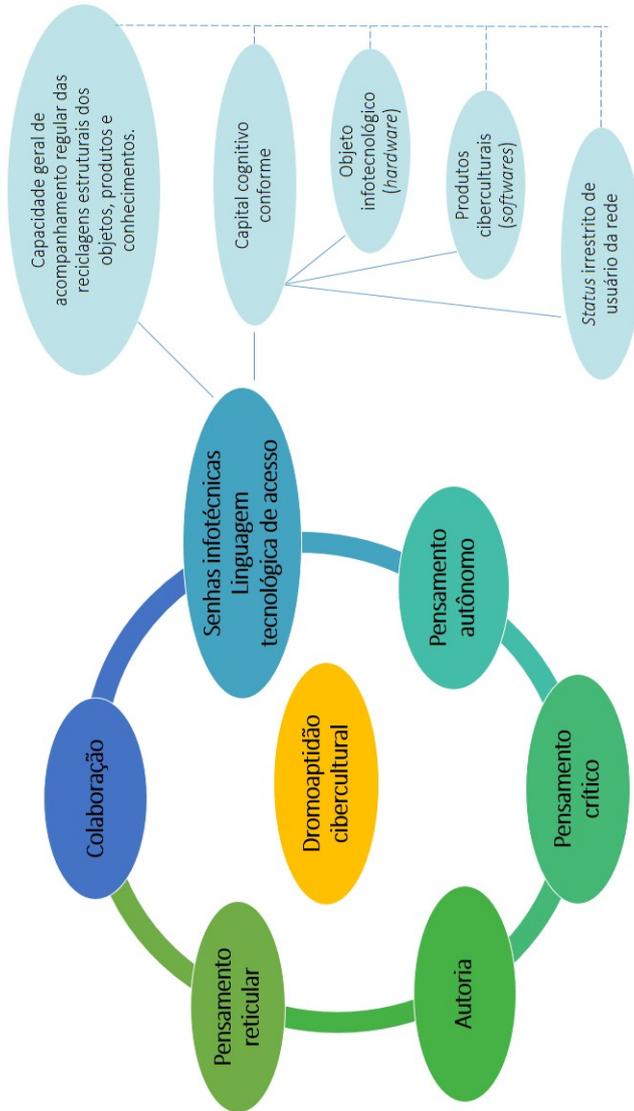
Comentários

Neste espaço você pode escrever comentários sobre a pesquisa, caso deseje.

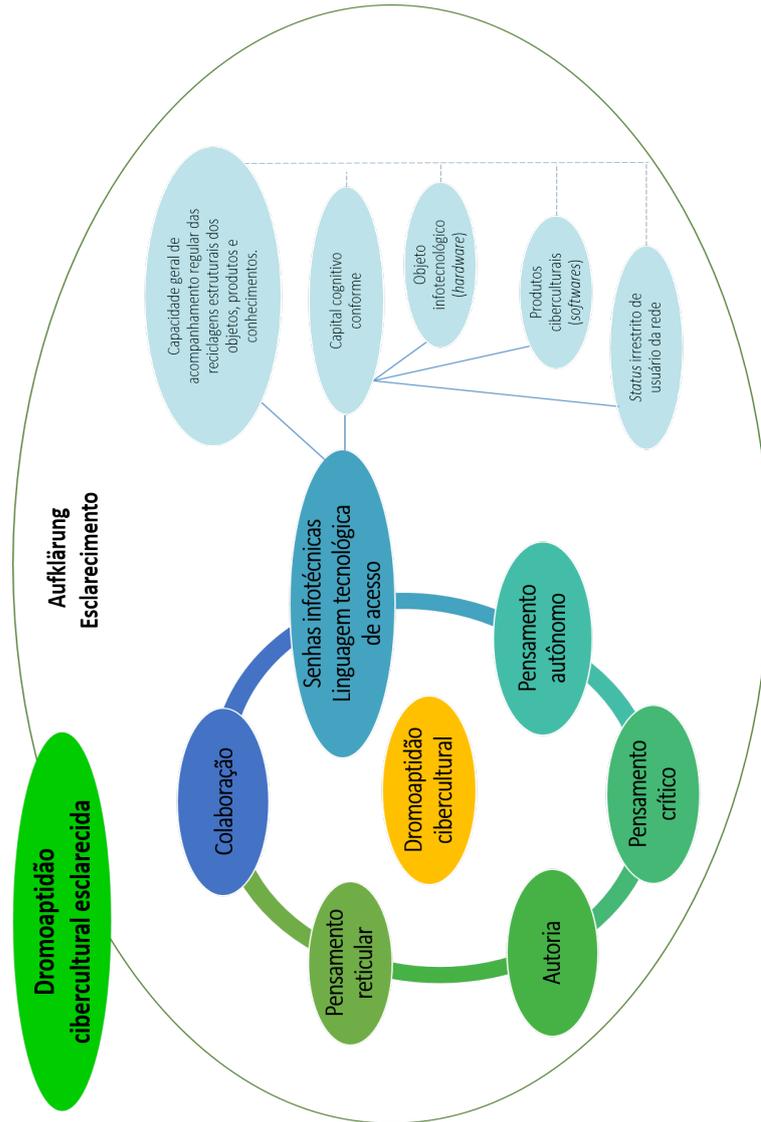
APÊNDICE C – Relação entre os estágios da atividade mental e os níveis de dromoaptidão cibercultural

Cinco estágios da atividade mental envolvidas na aquisição e habilidades (DREYFUS; DREYFUS, 1980)	Cinco níveis de dromoaptidão cibercultural (proposta construída nesta tese)
Primeiro estágio – NOVATO	
Esse estágio é caracterizado pela aquisição de habilidades elementares, as quais representariam a aproximação inicial ao universo de uma aprendizagem específica. Seria um estágio da tomada de consciência do “não saber” para empreender a busca pelo saber.	Estágio caracterizado pela aquisição de habilidades elementares em relação ao uso das TDIC, como, por exemplo: uso básico de computadores, telefones celulares e <i>smartphones</i> para fins de comunicação. Pode não ser proprietário de TDIC, por carência de recursos financeiros, nem dispor de acesso à Internet.
	
Segundo estágio – COMPETÊNCIA	
Estágio caracterizado pela elevação do grau de experiência com o objeto da aprendizagem, havendo a incorporação de alguns elementos situacionais.	Nesse estágio, o indivíduo poderá ter incorporado habilidades que lhes permita ampliar os usos dos diferentes recursos tecnológicos para fins de comunicação, estudo, trabalho. Os indivíduos nesse estágio já são proprietários de TDIC e dispõem de Internet em sua residência.
	
Terceiro estágio – PROFICIÊNCIA	
Pressupõe uma prática maior e mais elaborada no trato com o objeto da aprendizagem, com ampliação significativa da variedade de situações em que consegue aplicar os conhecimentos.	Caracterizado pela ampliação da destreza no uso operacional e contextual das TDIC, apresentando indícios de reflexão sobre o seu uso. Os indivíduos podem possuir condições financeiras que lhes permita consumir mais tecnologias e atualizar <i>hardwares</i> e <i>softwares</i> , com mais frequência. Podem dispor de acesso à Internet com mais qualidade. Apresenta certa quantidade de capital cognitivo conforme.
	
Quarto estágio – EXPERIÊNCIA	
Pelo grau de experiência e conhecimento acumulado, é considerado um perito em situações específicas.	Maior concentração de conhecimento sobre as TDIC e os seus usos em situações específicas, em vários campos da vida, sem perder de vista às questões de natureza ética. O indivíduo dispõe de capital cognitivo conforme e consegue acompanhar, de alguma maneira, as reciclagens estruturais do capital cognitivo e do objeto infotecnológico.
	
Quinto estágio – DOMÍNIO	
Pressupõe uma aprendizagem interiorizada, que ocorre no nível do inconsciente, já que o indivíduo apropriou-se dos processos e pode direcionar sua energia para outros campos. O desempenho é considerado de alta performance.	Pressupõe o domínio e a destreza das TDIC no seu dia-a-dia, de forma crítica, ética e com capacidade de julgamento e tomada de decisão frente a elas. O indivíduo que chega a esse estágio ultrapassar a barreira da dependência tecnológica, conquistando a autonomia no uso das tecnologias. (DROMOAPTIDÃO ESCLARECIDA)

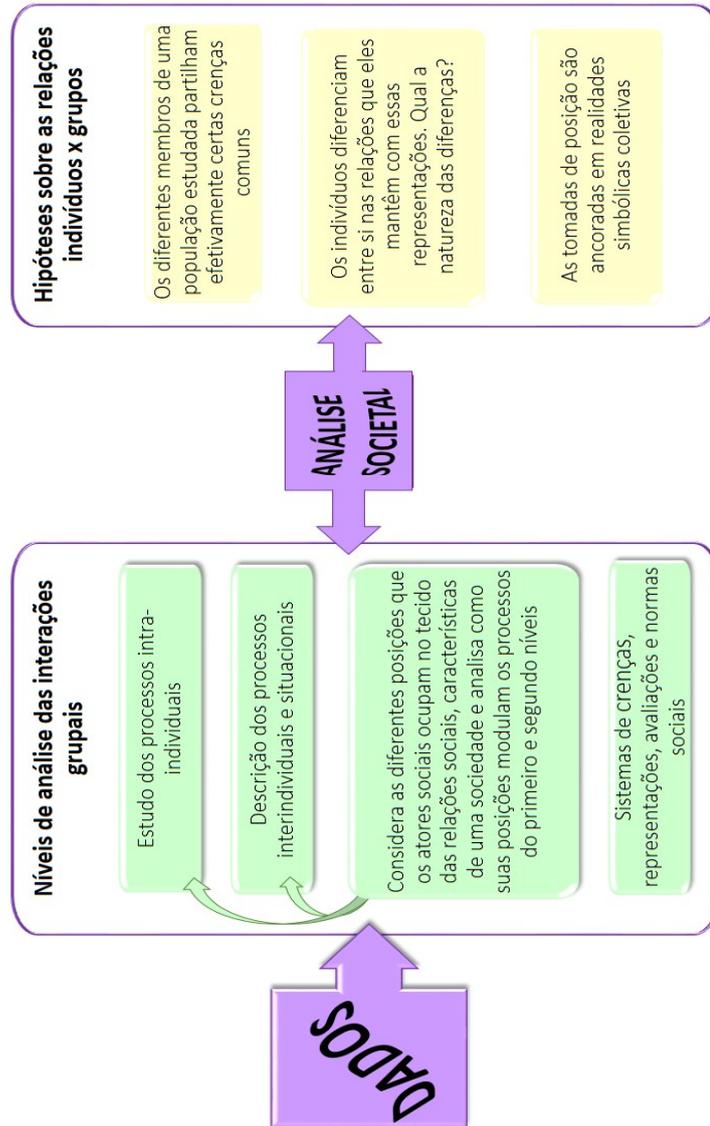
APÊNDICE D – Concepção de dromoptidão ciber cultural agregando as habilidade ciber culturais



APÊNDICE E – Concepção de dromoptidão ciber cultural esclarecida



APÊNDICE F – Esquema analítico da abordagem societal das RS



APÊNDICE G – Relação de obras analisadas no levantamento sistemático sobre autonomia na EaD

Autor	Título da Pesquisa	Nível da Pesquisa	Instituição	Ano de defesa	Palavras-chave
MELLO, PATRÍCIA SOSA	APRENDIZAGENS NA MODALIDADE EAD: A ÓPTICA DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO GRANDE ABC	Mestrado	Universidade Metodista de São Paulo	2013	Aprendizagens Educação a distância Tecnologia Interação Autonomia
<p>Resumo: Com os avanços tecnológicos de comunicação e informação (TICs) e a utilização em larga escala da internet, tem-se uma inovação no processo educativo que pode se valer de instrumentos diferenciados e permitir acesso à informação e à educação para um maior número de pessoas. A partir dessa evolução, a implantação de programas nacionais de Educação a Distância (EAD) no país começou a ocorrer de forma significativa. Esta modalidade acompanha o avanço das tecnologias e a democratização do acesso à educação, expandindo-se de forma visível, conquistando novos espaços e permitindo que o processo da educação aconteça de maneira eficiente, buscando formar discentes críticos e participativos do seu processo de formação educacional. Com base nesta perspectiva, este trabalho teve como objetivo discutir a aprendizagem sob a óptica do aluno de um curso de Letras na modalidade EAD. Realizou-se, para tanto, a contextualização histórica da EAD no mundo, no Brasil e na instituição alvo desta pesquisa. A metodologia utilizada para este fim foi uma pesquisa qualitativa e o corpus de pesquisa são as respostas dos sujeitos participantes a um questionário de caráter exploratório. Foram elaboradas três categorias para análise do conteúdo das respostas Opção pelo curso em EAD: tecnologia versus disponibilidade temporal; Interação via AVA: desvelando o preparo dos atores atuantes na modalidade e Fatores que implicam no processo de aprendizagem na modalidade EAD: autonomia, organização e comprometimento. Alguns aspectos se evidenciaram nesta pesquisa e possibilitaram concluir que a EAD na instituição pesquisada tem buscado contemplar as necessidades existentes nesse cenário, por meio do oferecimento de ações educativas e de recursos tecnológicos que possam oferecer aos alunos uma educação de qualidade, com uma relação de interação contínua, na qual a distância não seja uma limitação. Para tanto, requer dos alunos uma postura de comprometimento, interesse, organização e disciplina, pois dessa forma, as aprendizagens nessa modalidade podem ser tão significativas e eficazes quanto na presencial. Nesse sentido, foi possível inferir também, que os alunos da EAD têm procurado responder a tais exigências adequando-se a elas de forma consciente ao demonstrar, sobretudo, autonomia e visão crítica de que só assim poderão se tornar sujeitos ativos e participativos do processo de construção do próprio conhecimento.</p>					
Autor	Título da Pesquisa	Nível da Pesquisa	Instituição	Ano de defesa	Palavras-chave
LEITÃO NETO, NELSON BATISTA	PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE OTTO PETERS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2012	EAD EAD Tradicional Ensino Aberto Autonomia Otto Peters
<p>Resumo: Este trabalho objetivou investigar a proposta didático-pedagógica apresentada por Otto Peters, área da Educação à Distância (EAD), em suas obras A educação a Distância em transição (2004) e Didática do ensino a distância (2006) cujas reflexões têm fundamentado a compreensão e as discussões sobre essa modalidade de ensino. Peters em seus estudos, afirma ser adepto da auto-aprendizagem, pontuando que o aluno deve ter mais autonomia e liberdade dentro do processo educacional à distância. Ele foi um dos pioneiros na teorização em EAD. Preocupou-se em formalizar um conceito de educação, evidenciando a necessidade em organizar os métodos de ensino e aprendizagem para um novo modelo de ensino e aprendizagem que se utiliza de parâmetros diferenciados da educação tradicional. Nesta pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica apresentou-se as principais características das compreensões do autor e refletiu-se sobre a importância da utilização das reflexões produzidas por este entre pesquisadores de nosso país. No decorrer da pesquisa outros autores foram utilizados como contribuição teórica para refletirmos sobre a história e as transformações apresentada por essa modalidade de ensino, tais como: Peters (2004, 2006), Belloni (2009), Moore (2007), Kearley (2007), Maron (2004), Oliveira (2008), Dias (2010), Leite (2010), Saraiva (1996), entre outros.</p>					

Autor	Título da Pesquisa	Nível da Pesquisa	Instituição	Ano de defesa	Palavras-chave
SERAFINI, ALESSANDRA MENEZES DOS SANTOS	A IDEALIZAÇÃO E A REALIDADE: A AUTONOMIA DO ALUNO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora	2012	Autonomia Aluno Educação a distância Tecnologias de informação Comunicação
<p>Resumo: A pesquisa tem como objetivo, inicialmente, identificar alguns pressupostos filosóficos e epistemológicos da concepção de autonomia para, em seguida, analisar os processos pedagógicos que favorecem a construção da autonomia do aluno em Educação a Distância (EaD). Pretende-se, aqui, analisar o perfil e os hábitos de estudo do aluno adulto de EaD, mais especificamente do curso de Pedagogia da UAB/FACED/UFJF, bem como verificar se, na formação do aluno adulto de EaD, há uma metodologia e materiais didáticos que promovam a autonomia desse aluno. Simultaneamente, são investigados o papel do professor e das tecnologias de informação e comunicação na construção da autonomia desse estudante. Trazemos, como fundamentos, reflexões acerca do significado e da relevância do termo autonomia e buscamos a compreensão do seu oposto, a heteronomia, à luz de Rousseau, Kant, Durkheim, Piaget e Freire. Visto que a literatura atual sobre EaD costuma apresentar a necessidade de um perfil de aluno autônomo, analisamos o que os teóricos atuais discutem a respeito do tema nesse contexto educacional, os quais apontam para essa autonomia, reportando-a ao desenvolvimento de competências específicas que exigem constante uso dos meios de comunicação e o desenvolvimento de estratégias pessoais de acesso ao conhecimento. Confrontamos os modelos industriais de educação, ainda presentes em alguns cursos de EaD, com visões mais humanistas e flexíveis de educação nesta modalidade de ensino. Recorremos, para tanto, a Maria Luiza Belloni, Oreste Preti, Marco Silva, Otto Peters, José Manuel Moran, José Armando Valente, Monique Linard e outros autores que têm pesquisado sobre EaD. A pesquisa envolve elementos qualitativos e quantitativos. Para melhor compreendermos o perfil do estudante de EaD, recorremos a alguns dados da pesquisa de monitoramento do curso de Pedagogia da UAB/FACED/UFJF, baseando-nos no relatório de pesquisa da coordenação do curso. E, também, a partir de entrevista realizada com tutores a distância e da aplicação de questionário nas turmas UAB II E UAB III do referido curso, foram investigados hábitos de estudo dos alunos, buscando, no cruzamento dos dados analisados, evidenciar a ocorrência ou não da autonomia do estudante no seu processo de aprendizagem. Os resultados apontaram para uma autonomia que pode ser construída ao longo desse processo, considerando-se os elementos destacados, na pesquisa, como relevantes para a construção de um estudo autônomo. Pretende-se, com esta reflexão, contribuir para as discussões sobre a construção da autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem no universo da EaD.</p>					
Autor	Título da Pesquisa	Nível da Pesquisa	Instituição	Ano de defesa	Palavras-chave
CARDOSO, OLGA ENNELA BASTOS	A METODOLOGIA <i>WEBQUEST</i> NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: PESQUISA E INTERATIVIDADE	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora	2012	Webquest Pesquisa EaD
<p>Resumo: A pesquisa tem como objeto de estudo a análise do potencial da Metodologia Webquest para a pesquisa como ensino e a autonomia do estudante no contexto da formação superior a distância. O objetivo foi analisar as potencialidades e os limites para a implementação da Metodologia Webquest, criada do Dodge (1995), em ambientes virtuais de aprendizagem, na perspectiva do “ensinar através da pesquisa”, a partir do conceito de Demo e outros autores. O estudo pautou-se nas reflexões de autores como Abar (2008), Barato (2004), Demo (2003), Dodge (1995; 1997; 2005; 2007; 2010), Marinho (2008), Moran (2000), Peters (2009), Santos (2008), Silva (2010), Valente (1999), e outros que, de alguma maneira, abordam a Metodologia Webquest como possibilidade de pesquisa e interatividade na web. Abordamos também a relação entre a internet e a pesquisa e trouxemos um breve relato sobre a Educação a distância. Para o estudo, apresentamos a Metodologia Webquest desde sua criação até os detalhes de sua construção e estrutura, como também sua relação com a Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009). Adotou-se a pesquisa intervenção, de perspectiva qualitativa, que possibilitou a criação de uma experiência de usos e práticas da Webquest, seu acompanhamento e análise de sua implementação. A experiência envolveu o professor da disciplina, os tutores e os alunos da UAB do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora ofertado em nove polos. A Webquest construída para o estudo, “Mobilização Familiar”, agregou diversos recursos disponíveis na plataforma Moodle e na Web, visando ampliar os momentos de interatividade,</p>					

imprescindíveis para os alunos de cursos a distância. Para identificar o perfil dos alunos, utilizou-se o banco de dados da pesquisa de monitoramento realizada pela Coordenação do referido curso, além de incluir no questionário da pesquisa direcionado aos alunos algumas questões com este objetivo. O questionário foi aplicado em todos os sujeitos envolvidos no processo que pudessem analisar as potencialidades e os limites que essa estratégia pedagógica pode apresentar quando incorporada nos cursos de ensino a distância, sendo possível verificar o grau de envolvimento dos alunos, tutores e professores sobre o trabalho que estava em desenvolvimento na plataforma Moodle. Outro instrumento de coleta de dados foi a entrevista direcionada ao professor da disciplina e aos alunos do polo de Coromandel. Os resultados permitiram aferir que, para a implementação da Metodologia Webquest em ambientes virtuais de aprendizagem, há necessidade de formação dos professores/tutores, já que a maioria não a conhece e, em alguns casos, também não conhece todos os recursos da plataforma Moodle e as potencialidades de agregar estes às estratégias pedagógicas para a Educação a distância. Assim como os alunos, professores/tutores necessitam continuar “pesquisando” os múltiplos recursos oferecidos pela Web 2.0, que podem trazer para as práticas pedagógicas. Os resultados da pesquisa apontaram para a aceitação de todos ao trabalhar com a Metodologia Webquest, mas, também demonstraram que ainda há questões internas no processo de aprendizagem da modalidade a distância que ainda carecem de maior aprofundamento.

Autor	Título da Pesquisa	Nível da Pesquisa	Instituição	Ano de defesa	Palavras-chave
SIQUEIRA, ANA LUCIA FARÃO CARNEIRO DE	ACESSIBILIDADE EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL	Mestrado	Universidade do Oeste Paulista	2017	Ambiente Virtual de Aprendizagem Ergonomia Cognitiva Deficiência Visual Educação inclusiva

Resumo: A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa de Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente, da Universidade do Oeste Paulista. A pesquisa apresenta como objetivo geral, analisar os recursos necessários para que os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitem a acessibilidade em um curso a distância, autonomia e independência de estudantes com deficiência visual. Esta pesquisa adota um enfoque qualitativo. O estudo foi realizado em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, localizada no estado de São Paulo/SP, que oferta cursos na modalidade a distância desde 2009, período no qual implantou seu Núcleo de Educação a Distância (NEaD). Nesse contexto, foi analisado o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado por essa IES na oferta de cursos em EaD. Além da análise desse AVA, com o propósito de enriquecimento dos dados e análises realizadas, bem como da identificação do nível de acessibilidade do ambiente de aprendizagem e recursos disponíveis, foi considerada, nesta pesquisa, a participação de dois sujeitos, ou seja, de dois Estudantes Público Alvos da Educação Especial (EPAAE) com deficiência visual. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação e entrevista semiestruturada. Também foram consultados pesquisadores como Moran, Santarosa, Sonza, Schlünzen, Trentin, Valente, entre outros, para abordar aspectos relacionados à acessibilidade e tecnologias. A partir dos dados levantados da observação da pesquisadora, somados às informações obtidas através dos sujeitos convidados e da base teórica estudada, tornou possível a apresentação de indicadores necessários para a inclusão de pessoas com deficiência visual (PDV) em AVA, em cursos na modalidade on-line e quais mudanças as IES devem desencadear para adequar o atendimento a essas pessoas.

Autor	Título da Pesquisa	Nível da Pesquisa	Instituição	Ano de defesa	Palavras-chave
OLIVEIRA, VANDERL EIA STECE DE	Educação a distância no Brasil: condições de possibilidade da sua efetividade	Mestrado	Universidade Tuiuti do Paraná	2013	Educação a Distância Tecnologias da Comunicação e Informação Produção e consumo de massa Formação para o trabalho

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo compreender as condições de possibilidades da EaD no Brasil,

considerando principalmente o seu viés tecnológico. Como objetivos específicos, buscou-se analisar as possibilidades e os limites que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) apresentam aos alunos EaD que enfrentam maiores dificuldade de acesso à internet, bem como refletir sobre a EaD a partir de um modelo de produção e consumo de massa. Nesse contexto, foi possível perceber que alunos ainda enfrentam dificuldades de acesso às TICs. É preciso também refletir sobre a preparação do indivíduo para a utilização das ferramentas de acesso. Esta pesquisa baseia-se fundamentalmente em: Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Luiz Fernando Dourado, Lílian do Valle, Maria Luiza Belloni, Maria Ciavatta, Fausto dos Santos Amaral Filho, entre outros, e também nos textos de Karl Marx, Karel Kosik, Avelino da Rosa Oliveira, Harry Braverman e Jamil Cury. Também foi analisada a legislação pertinente e a influência das organizações internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial, além dos pareceres e pesquisas do MEC, INEP e IBGE. Como instrumentos de pesquisa optou-se pelo questionário, o qual foi aplicado a um grupo de alunos da região norte do Brasil, indicados por uma IES privada de Curitiba, com atualmente perto de cem mil estudantes nessa modalidade em todo o território nacional. Utilizou-se, também, a análise documental, a partir de um relatório fornecido pela mesma IES, que apresenta o número de contatos registrados no período de dez meses, de alunos para sanar dúvidas ou registrar reclamações sobre o acesso aos sistemas utilizados. Como categorias de análise, parte-se do consumo e produção em massa, e das tecnologias da comunicação e informação. Essas categorias surgiram a partir da revisão de literatura, e do movimento da própria pesquisa, que também evidenciou três outras categorias que permeiam o texto: inclusão digital, formação profissional e letramento digital. O primeiro capítulo se refere ao método que sustenta esta investigação, no qual são apresentadas as categorias do materialismo histórico dialético. No segundo capítulo é apresentado um histórico sobre a EaD no Brasil, buscando demonstrar os diferentes e, ao mesmo tempo, complementares períodos de sua evolução. Apresenta-se, também, um estudo sobre a influência das organizações internacionais e do empresariado da Educação na constituição das políticas públicas para a EaD no Brasil. No terceiro e último capítulo é apresentada a análise dos dados obtidos, bem como uma reflexão sobre o processo de produção na EaD. Enquanto contribuição social, acredita-se que esta pesquisa possa despertar nos profissionais envolvidos com a Educação certa responsabilidade em relação ao processo educacional, de modo que não se limitem ao atendimento dos interesses econômicos, mas contribuam para o desenvolvimento da autocrítica e da autonomia dos educandos. Almeja-se com isso que, mesmo em meio às limitações impostas pelo modelo social, o indivíduo seja, ao menos, estimulado a desenvolver suas potencialidades.

Autor	Título da Pesquisa	Nível da Pesquisa	Instituição	Ano de defesa	Palavras-chave
CUNHA, VALESKA GUIMARÃES REZENDE DA	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA: UM ESTUDO NAS IES UNIUBE E UNIMONTES	Doutorado	Universidade Federal de Uberlândia	2014	Formação de professor de História a distância Projetos políticos-pedagógicos Saberes e práticas Ensino à distância – Currículos

Resumo: O objeto central desta investigação é a formação de professores de História, na modalidade de Educação a Distância (EAD), em particular, nas instituições mineiras Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e Universidade de Uberaba (UNIUBE), instituições provedoras de EAD. O objetivo geral foi analisar os projetos político-pedagógicos, os currículos, os saberes e as práticas pedagógicas nos cursos de formação inicial de professores de História, na modalidade EAD, focalizando os aspectos fragilizadores e potencializadores. A metodologia adotada situa-se na abordagem qualitativa da pesquisa educacional, tendo sido realizado um estudo de caso múltiplo. Os procedimentos e as fontes utilizadas foram: a pesquisa bibliográfica, a análise de conteúdo de documentos oficiais; e a aplicação de um questionário aos formadores das IES investigadas. A amostra inicial foi composta de 73 colaboradores: gestores, professores formadores/responsáveis e tutores dessas instituições, sendo que os dados obtidos correspondem a 33 sujeitos participantes. Para registro e análise dos dados utilizamos as ferramentas de pesquisa digitais: uma ferramenta foi Google docs, que possibilitou o envio do questionário aos sujeitos envolvidos na pesquisa, via Internet; a outra ferramenta foi o software Tropes, versão 8.4.2, de fevereiro de 2014, que auxiliou na análise dos dados

obtidos no questionário. Os resultados demonstraram diversas fragilidades nos casos estudados: o desconhecimento do PPP por muitos formadores; a instabilidade do quadro dos formadores nos cursos; a fragmentação dos conteúdos; as condições de telecomunicações; a falta de integração da equipe multidisciplinar; processos avaliativos sem rigor; o preconceito contra a modalidade EAD; o difícil acesso às plataformas virtuais; a ausência de pesquisa nos cursos; segundo os formadores, os alunos não vão além do livro didático disponibilizado; a não capacitação dos tutores para o acompanhamento ao aluno; a falta de qualificação dos alunos e os receios em relação ao uso das tecnologias; a falta do aprendizado para ler, interpretar e resolver problemas de maneira individual ou coletiva; a não busca pela autonomia; dificuldades em aprender a aprender e falta de domínio das tecnologias; o comportamento dos alunos em relação à carga horária diária de estudo. Dentre as potencialidades, destacamos: o compromisso dos formadores; a indicação de leituras complementares e obrigatórias no material didático; a confiança na equipe multidisciplinar ao desenvolver os materiais didáticos; a crença na modalidade para a formação continuada; a oportunidade da formação inicial, considerando o distanciamento dos alunos em relação aos centros de formação; o potencial pedagógico da EAD; o comprometimento dos professores com a prática pedagógica; a maioria dos formadores realizaram cursos de formação para atuarem na modalidade EAD; e a crença na utilização das TICs como elemento importante no processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que esses indicadores possam suscitar debates e contribuir para a melhoria da qualidade da educação, em especial da formação de professores de História, na modalidade a distância.

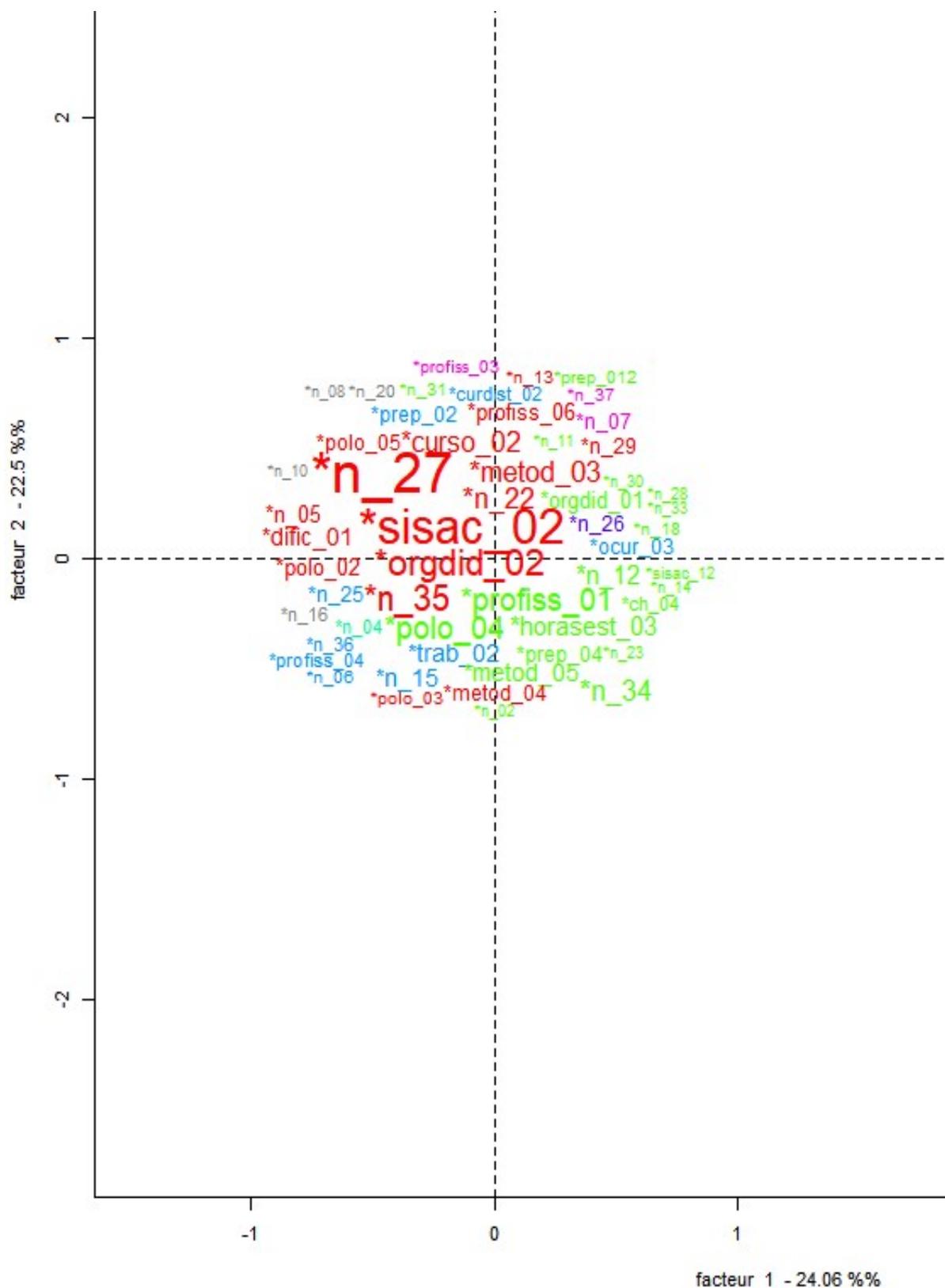
Autor	Título da Pesquisa	Nível da Pesquisa	Instituição	Ano de defesa	Palavras-chave
DUARTE, FELIPE BEZERRA DE MEDEIROS DANTAS	NECESSIDADES FORMATIVAS E APRENDIZAGENS DOCENTES EM UMA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A DISTÂNCIA DA UFRN	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2016	Focos de aprendizagem docente Necessidades formativas Pesquisas (auto)biográficas Educação a distância

Resumo: O presente trabalho vincula-se às pesquisas que desenvolvem, por meio da investigação (auto)biográfica, o estudo sobre a formação docente no âmbito a distância. Minha questão de pesquisa foi “Quais necessidades formativas e aprendizagens docentes emergem em uma licenciatura a distância?” Para responder a essa pergunta, formulei como objetivo: analisar aprendizagens docentes e necessidades formativas que emergem da Licenciatura em Ciências Biológicas a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Para contemplar o objetivo proposto, utilizei o método (auto)biográfico sob uma perspectiva de análise compreensivo-interpretativa. Destaca-se dos resultados que a maior parte dos sujeitos de pesquisa demonstrou interesse pela docência; foi possível perceber que a consolidação da identidade docente só ocorreu após o estágio supervisionado; e entre os principais aspectos que se configuram como necessidades formativas está a autonomia e o domínio das tecnologias por parte dos alunos. Sendo a primeira, objeto de discussão, tendo em vista que se contrapõe ao projeto do curso. É possível concluir que a pesquisa atingiu seus objetivos avançando com os debates sobre EaD, no âmbito de formação de professores. A considerar, dessa forma, que as futuras pesquisas possam se desenvolver em torno do que se discute sobre o aprender a ensinar e a construção da identidade do professor na EaD. Além disso, o que se configura como necessidade formativa e de que forma essas necessidades se articulam promovendo a qualificação de uma formação inicial a distância.

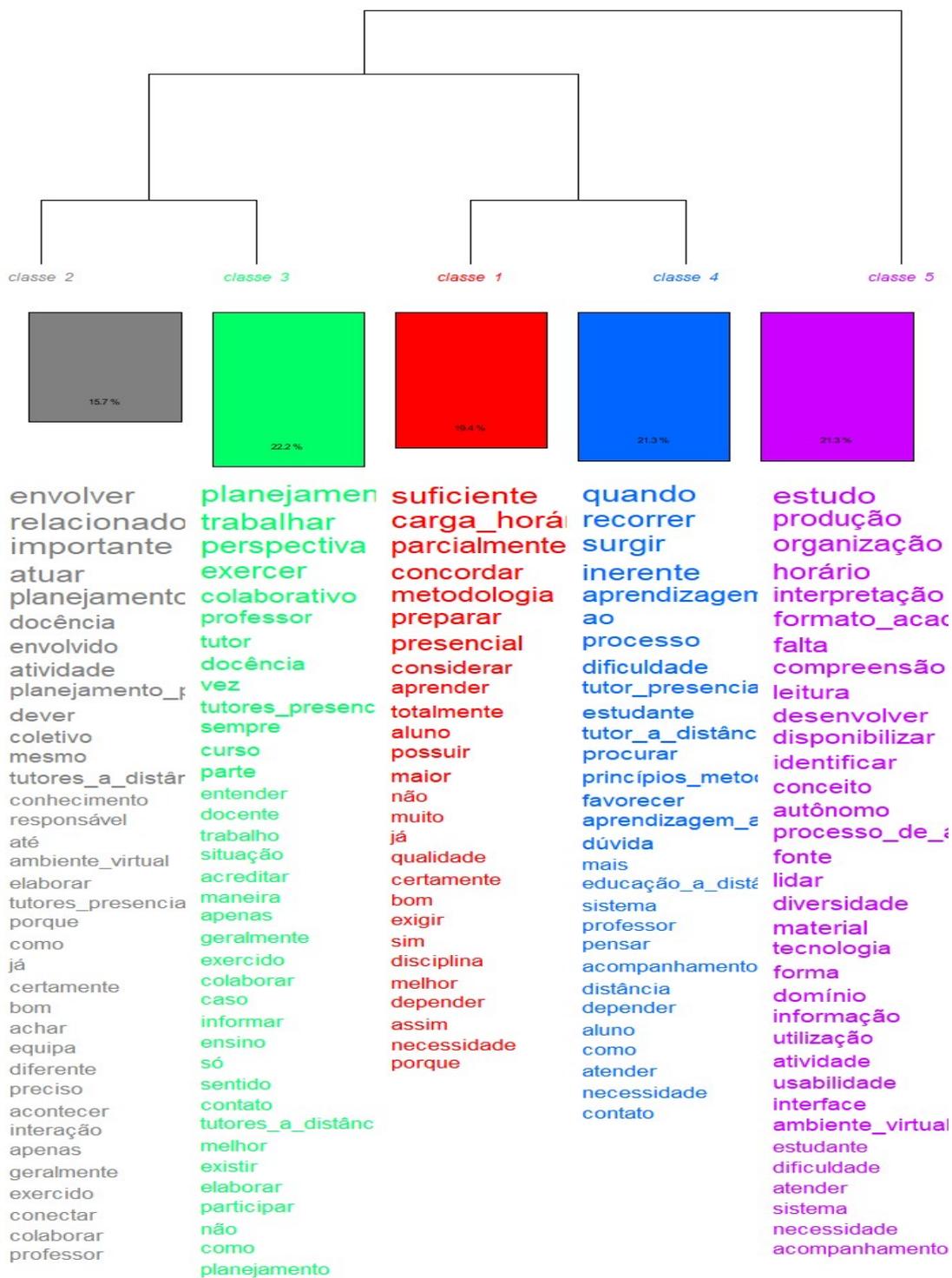
APÊNDICE H – Dendrograma gerado a partir da CHD com formas ativas (estudantes)



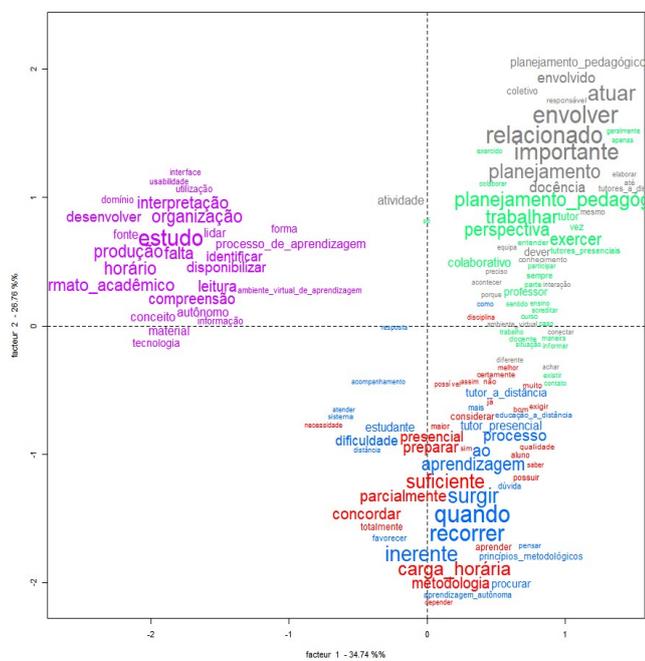
APÊNDICE J – Plano fatorial considerando as posições dos participantes (estudantes) e das variáveis



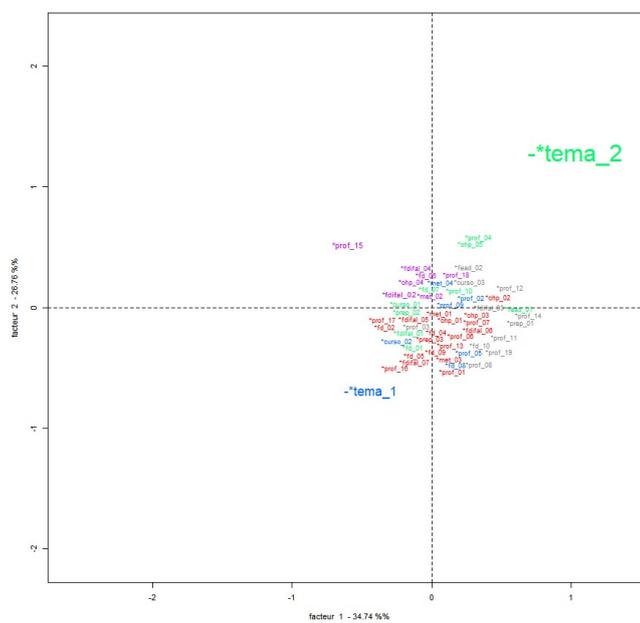
APÊNDICE K – Dendrograma gerado a partir da CHD com formas ativas (profissionais)



APÊNDICE L – Plano fatorial considerando as formas ativas da CHD (profissionais)



APÊNDICE M – Plano fatorial considerando as posições dos participantes (profissionais) e das variáveis



ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos

UFS - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DE ARACAJÚ
DA UNIVERSIDADE FEDERAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DE TUTORES NA EaD

Pesquisador: Elaine dos Reis Soeira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64049717.6.0000.5546

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.974.043

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa destina-se a investigar questões relativas à identidade profissional docente de tutores que atuam na educação a distância, contratando com percepções de outros profissionais envolvidos no processo pedagógico, tais como: professores, coordenadores de curso e de tutoria. Trata-se de uma pesquisa de natureza explicativa, já que pretende evidenciar a possível relação entre a identidade profissional docente dos tutores e a sua prática pedagógica, através da identificação de elementos de conexão que permitam explicar se tal relação existe, e, em caso de existência, explicar como ela ocorre e quais são os fatores que interferem na mesma. De forma mais específica, decidiu-se trabalhar com um estudo de caso, como estratégia de pesquisa (YIN, 2005). A análise e a discussão dos dados contemplarão a técnica da triangulação de dados. O tipo de triangulação proposta será o teórico (YIN, 2005; GUION, 2002), no qual o pesquisador interpretará os dados coletados a partir de diferentes teorias, no caso da presente pesquisa, os aportes da Sociologia das Identidades (DUBAR, 2005, 2009) e da Psicologia Social (TAJFEL, 1981). O uso de diferentes referenciais teóricos para analisar os mesmos dados, conforme Guion (2002) contribuirá para ampliar as perspectivas de interpretação, de extrair conclusões e de validar os resultados.

Objetivo da Pesquisa:

Explicar como os posicionamentos assumidos pelos tutores, a partir da auto percepção e da

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Telefone: (79)2105-1805

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

E-mail: cephu@ufs.br

UFS - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DE ARACAJÚ
DA UNIVERSIDADE FEDERAL



Continuação do Parecer: 1.974.043

percepção social acerca da identidade profissional docente, influenciam prática pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos e benefícios, a pesquisadora principal explica que durante a coleta de dados poderá vir à tona algum episódio envolvendo outros profissionais que trabalham na instituição, o que vai requerer um cuidado ainda maior no tratamento dos dados, assegurando, sobretudo, o sigilo dos mesmos. Ampliação do debate sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação a distância, com destaque para o reconhecimento da identidade profissional docente dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa adequado sob os critérios teórico e metodológicos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação obrigatória estão adequados.

Recomendações:

Não Há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa não possui pendências nem entraves éticos. Portanto, está aprovado para execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMações_BÁSICAS_DO_P ROJETO_708601.pdf	09/01/2017 18:20:43		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_revisado_ago_2016.pdf	09/01/2017 18:18:39	Elaine dos Reis Soeira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	despacho_degrad.pdf	10/12/2016 14:28:07	Elaine dos Reis Soeira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	10/12/2016 14:27:22	Elaine dos Reis Soeira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEcoordenadores.pdf	26/10/2016 11:53:02	Elaine dos Reis Soeira	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n°
Bairro: Sanatório CEP: 49.060-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)2105-1805 E-mail: cephu@ufs.br

UFS - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DE ARACAJÚ
DA UNIVERSIDADE FEDERAL



Continuação do Parecer: 1.974.043

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEtutoresprofessores.pdf	26/10/2016 11:52:34	Elaine dos Reis Soeira	Aceito
---	----------------------------	------------------------	------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 21 de Março de 2017

Assinado por:

Anita Herminia Oliveira Souza
(Coordenador)

