



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



ERCULES LAURENTINO DINIZ

**ALUNOS (AS) VIRTUAIS, PROFESSORES (AS) PRESENCIAIS: A
NEGAÇÃO DE ELEMENTOS ESSENCIAIS DO ENSINO NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE A DISTÂNCIA**

JOÃO PESSOA
2022

ERCULES LAURENTINO DINIZ

**ALUNOS (AS) VIRTUAIS, PROFESSORES (AS) PRESENCIAIS: A
NEGAÇÃO DE ELEMENTOS ESSENCIAIS DO ENSINO NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de doutor em educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças de Almeida Baptista

JOÃO PESSOA
2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D585a Diniz, Ercules Laurentino.

Alunos (as) virtuais, professores (as) presenciais :
a negação de elementos essenciais do ensino no processo
de formação inicial docente a distância / Ercules
Laurentino Diniz. - João Pessoa, 2022.
233 f.

Orientação: Maria das Graças de Almeida Baptista.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Formação de professores. 2. Educação a distância.
3. Negação do ensino. I. Baptista, Maria das Graças de
Almeida. II. Título.

UFPB/BC

CDU 371.13(043)

ERCULES LAURENTINO DINIZ

**ALUNOS (AS) VIRTUAIS, PROFESSORES (AS) PRESENCIAIS: A
NEGAÇÃO DE ELEMENTOS ESSENCIAIS DO ENSINO NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de doutor em educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças de Almeida Baptista

Resultado: APROVADO
João Pessoa, 30 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dr.ª. Maria das Graças de Almeida Baptista
Orientadora (Presidente da Banca) – Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano
(Examinador Externo) – Universidade Federal de Campina Grande



Prof.ª. Dr.ª. Rogéria Gaudêncio do Rêgo
(Examinadora Externa) – Universidade Estadual da Paraíba



Prof.ª. Dr.ª. Tânia Rodrigues Palhano
(Examinadora Interna) – Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro
(Examinador Interno) – Universidade Federal da Paraíba

Prof.ª. Dr.ª. Inês Assunção de Castro Teixeira
(Suplente Externa) – Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Francisco José Pegado Abílio
(Suplente Interno) – Universidade Federal da Paraíba

A SUÊNIA DINIZ, esposa, parceira de vida, melhor amiga e enfermeira, em nome da qual homenageio a todos os profissionais de saúde que, assim como ela, atuam e resistem bravamente na linha de frente no combate à COVID-19.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

À Universidade Federal da Paraíba, espaço onde desde a graduação construímos nossa carreira acadêmica. Agiremos sempre em defesa deste lugar que continua sendo um espaço privilegiado para o acesso ao saber elaborado pela humanidade e, no Brasil, um importante meio de ascensão social.

À professora Dr^a. Maria das Graças de Almeida Baptista, pelos ensinamentos ao longo dos últimos anos. Seriam séculos? Brincadeiras à parte, trata-se de uma orientadora no sentido mais rigoroso que este termo pode ser usado. Essa parceria nos fez adentrar em séculos de História, Filosofia, Psicologia e tantas outras áreas do conhecimento e nos encaminhou com toda a clareza, paciência e beleza rumo ao pensar dialético.

Ao professor Dr. Dorivaldo Alves Salustiano, pela gentileza em aceitar o convite para compor a banca e pelas preciosas contribuições.

À professora Dr^a. Rogéria Gaudêncio do Rêgo, pela atenção que sempre dispensou nas avaliações dos nossos trabalhos. Ora como professora – nos tempos do mestrado –, ora como examinadora – agora no doutorado –, as suas contribuições são, em todo o tempo, essenciais.

À professora Dr^a. Tânia Rodrigues Palhano, pelo carinho e precisão com que sempre avaliou os nossos textos e pela aproximação à Filosofia, área do conhecimento pela qual tenho imensa admiração.

Ao professor Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro, pelos aprendizados que nos proporcionou diretamente – todas as suas falas sempre estão nos aproximando de um nível mais alto de entendimento acerca do materialismo histórico e dialético – e, indiretamente, pelas vezes que nos possibilitou encontros com os grandes mestres Dermeval Saviani e Sílvio Sánchez Gamboa.

À professora Dr^a. Inês Assunção de Castro Teixeira, pela inspiração à docência que nos ofereceu a partir de suas inesquecíveis aulas. Se há literatura e canção neste trabalho, devemos muito aos aprendizados a partir de sua incrível capacidade de reuni-los ao rigor científico.

Ao professor Dr. Francisco José Pegado Abílio, pela paixão pela Biologia que sempre nos inspira e por todos os ensinamentos ao longo da pós-graduação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação – Ágora, espaço privilegiado para o encontro com os pensadores que problematizam a educação a partir do materialismo histórico-dialético. Entre leituras, cafés, pipocas, trabalhos e tortas, ou mesmo a partir das

janelinhas virtuais, as discussões tornaram-se cada vez mais importantes para nossa constituição enquanto pesquisador.

A meus pais, minha irmã e meu cunhado, que, apesar da distância, sempre estiveram comigo. A promessa era deixar Itaporanga em 2007 e retornar após os quatro anos de graduação, mas isso não aconteceu! Hoje, cada retorno é marcado por uma viagem não apenas de 420 quilômetros, mas também de 14 anos; cada abraço, um reencontro com a paz da infância e com o amor daqueles que mais desejam a nossa felicidade, não importa o lugar.

A Suênia, pela parceria em todas as circunstâncias. Jamais poderei esquecer-me do seu apoio incondicional, principalmente pelo fato de grande parte deste trabalho ter sido desenvolvido durante os anos de pandemia. Vê-la saindo para os plantões, ciente de todos os riscos, foi o maior exemplo de persistência diante das adversidades que eu poderia ter em tempos tão difíceis.

Aos professores(as) que tive durante toda minha trajetória estudantil; em especial, à professora Edilza.

Ao professor Dr. Rivete, orientador durante a Licenciatura e o Bacharelado em Ciências Biológicas, um eterno referencial para minha atuação docente.

Aos colegas da graduação em Ciências Biológicas que, apesar de rumos tão diversos, sempre fizeram questão de estar juntos.

À amiga Larissa Cavalcanti e ao amigo Saulo Veloso, com os quais mais compartilhamos alegrias e angústias. Em nome deles, agradeço à turma 39 do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba pelas experiências proporcionadas ao longo dos últimos anos.

À coordenação da Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba, na pessoa da Profa. Dr^a Eliete, pelo apoio irrestrito ao desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas tutores da Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba, pelos diálogos estabelecidos em torno da temática da formação a distância.

Aos sujeitos entrevistados, por compartilharem todas as experiências vivenciadas ao longo do processo formativo.

Aos companheiros docentes da educação básica.

Esteticamente, a obra mais 'bela' é também aquela que mergulha mais profundamente no real; a mais emocionante, aquela que envolve o conteúdo humano mais amplo e lhe empresta a forma requerida por tal conteúdo.

(LEFEBVRE, 1991, p. 86)

RESUMO

DINIZ, Ercules Laurentino. **Alunos Virtuais (as), Professores (as) Presenciais**: A negação de elementos essenciais do ensino no processo de formação inicial docente a distância. João Pessoa, 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

A formação de professores(as) a distância é um fenômeno repleto de contradições. A principal delas talvez resida na posterior atuação presencial desse sujeito. Nosso objetivo é compreender a concepção do professor sobre o seu trabalho no espaço escolar a partir da sua formação na modalidade EaD, apontando a negação de elementos essenciais do ensino. A tese defendida é a de que a Educação a Distância, desenvolvida segundo a lógica capitalista, nega o tempo necessário à socialização e à apropriação dos conteúdos, e as relações humanas durante o processo de socialização do conhecimento como elementos essenciais na formação docente para o trabalho presencial. Amparados no materialismo histórico-dialético, investigamos os limites e as possibilidades de uma formação inicial de professores(as) que, ocorrida em ambientes virtuais, visa capacitar para a atuação em salas de aulas presenciais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem nas entrevistas semiestruturadas o instrumento necessário à obtenção das informações junto aos sujeitos. Foram entrevistados(as) dez professores(as) que, egressos(as) da Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba, se encontram, atualmente, em exercício da docência nas escolas da educação básica. Para responder aos problemas oriundos da prática social, temos como instrumento teórico a hermenêutica crítica, segundo a qual, de acordo com Gamboa (2006), o pesquisador deve obter respostas ao problema apresentado em pelo menos quatro níveis: técnico; metodológico; teórico; e epistemológico. As falas evidenciam, além dos benefícios conferidos pela formação, uma série de inquietações dos(as) professores(as) ao relembrares os anos de graduação. Os(as) entrevistados(as) destacam o fato de cursarem diversas disciplinas sem contato com o professor; a construção de uma autonomia compulsória; a individualização do processo formativo. A partir de teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, em especial Saviani (2011) e Duarte (1992), buscamos ressaltar a importância da presença do outro no trabalho educativo e denunciarmos que, ao negar o encontro entre humanos durante o processo formativo, a Educação a Distância estaria adequada às propostas educativas hegemônicas que visam a valorização do indivíduo em detrimento do coletivo. Conclui-se, portanto, que é de fundamental importância a continuidade da Licenciatura pesquisada como instrumento de formação distante dos grandes centros universitários, mas que esta deve, em vez de negar elementos do ensino presencial, incorporá-los, assegurando um processo formativo onde o tempo necessário à apropriação dos conteúdos e a presença do professor continuem sendo elementos imprescindíveis ao trabalho educativo.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação a Distância. Negação do ensino.

ABSTRACT

DINIZ, Ercules Laurentino. **Virtual Students, In-person Teachers**: The denial of essential elements of teaching in the process of initial teacher training at a distance. João Pessoa, 2022. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education at the Federal University of Paraíba, João Pessoa, 2022.

The training of teachers at a distance is a phenomenon full of contradictions. The main one perhaps resides in the subsequent face-to-face performance of this subject. Our objective is to understand the teacher's conception of their work in the school space from their training in the distance education modality, pointing out the denial of essential elements of teaching. The thesis defended is: Distance Education, developed according to a capitalist logic, denies the time necessary for socialization and appropriation of contents, and human relations during the process of socialization of knowledge as essential elements in teacher training for face-to-face work. Supported by historical-dialectical materialism, we investigated the limits and possibilities of an initial training of teachers that, taking place in virtual environments, aims to enable them to work in classrooms. This is a qualitative research that uses semi-structured interviews as the necessary instrument to obtain information from the subjects. Ten teachers were interviewed who, graduates of the Distance Learning Degree in Biological Sciences at the Federal University of Paraíba, are currently teaching in basic education schools. To answer the problems arising from social practice, we have as a theoretical instrument the critical hermeneutics according to which, according to Gamboa (2006), the researcher must obtain answers to the problem presented in at least four levels: technical; methodological; theoretical; and epistemological. The speeches show, in addition to the benefits conferred by the training, a series of concerns of the teachers when remembering the years of graduation. The interviewees highlight the fact that they take several subjects without contacting the professor; the construction of compulsory autonomy; the individualization of the training process. Based on Historical-Critical Pedagogy theorists, especially Saviani (2011) and Duarte (1992), we seek to emphasize the importance of the presence of the other in educational work and denounce that, by denying the encounter between humans during the training process, education the distance would be adequate to the hegemonic educational proposals that aim at the valorization of the individual to the detriment of the collective. It is concluded, therefore, that the continuity of the degree researched as a training instrument that takes place far from large university centers is of fundamental importance, but that it should, instead of denying elements of face-to-face teaching, incorporate them, ensuring a formative process where the time necessary for the appropriation of the contents and the presence of the teacher continue to be essential elements for the educational work.

Keywords: Teacher training. Distance Education. Denial of teaching.

RESUMEN

DINIZ, Ercules Laurentino. **Estudiantes Virtuales, Docentes Presenciales: La negación de elementos esenciales de la enseñanza en el proceso de formación inicial docente a distancia.** João Pessoa, 2022. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa, 2022.

La formación docente a distancia es un fenómeno lleno de contradicciones. La principal quizás resida en la posterior actuación presencial de este sujeto. Nuestro objetivo comprender la concepción del docente sobre su trabajo en el espacio escolar a partir de su formación en la modalidad de educación a distancia, señalando la negación de elementos esenciales de la enseñanza. La tesis defendida es: La Educación a Distancia, desarrollada según una lógica capitalista, niega el tiempo necesario para la socialización y apropiación de los contenidos, y las relaciones humanas durante el proceso de socialización del conocimiento como elementos esenciales en la formación docente para el trabajo presencial. Apoyados en el materialismo histórico-dialéctico, investigamos los límites y posibilidades de una formación inicial de docentes que, realizándose en ambientes virtuales, pretende capacitarlos para el trabajo en las aulas. Se trata de una investigación cualitativa que utiliza la entrevista semiestructurada como instrumento necesario para obtener información de los sujetos. Fueron entrevistados diez profesores que, egresados de la Licenciatura en Ciencias Biológicas a Distancia de la Universidad Federal de Paraíba, actualmente enseñan en escuelas de educación básica. Para dar respuesta a los problemas derivados de la práctica social, tenemos como instrumento teórico la hermenéutica crítica, según la cual, según Gamboa (2006), el investigador debe obtener respuestas al problema presentado en al menos cuatro niveles: técnico; metodológico; teórico; y epistemológico. Los discursos muestran, además de los beneficios que confiere la formación, una serie de inquietudes de los docentes al recordar los años de graduación. Los entrevistados destacan el hecho de que toman varias materias sin contactar al profesor; la construcción de la autonomía obligatoria; la individualización del proceso de formación. Con base en los teóricos de la Pedagogía Histórico-Crítica, especialmente Saviani (2011) y Duarte (1992), buscamos enfatizar la importancia de la presencia del otro en el trabajo educativo y denunciar que, al negar el encuentro entre los humanos durante el proceso de formación, la Educación a Distancia sería adecuada para propuestas educativas hegemónicas que apuntan a valorar lo individual en detrimento de lo colectivo. Se concluye, por tanto, que la continuidad de la titulación investigada como instrumento formativo alejado de los grandes centros universitarios es de fundamental importancia, pero que debe, en lugar de negar elementos de la docencia presencial, incorporarlos, asegurando un proceso formativo donde el tiempo necesario para la apropiación de los contenidos y la presencia del docente siguen siendo elementos esenciales en la labor educativa.

Palabras clave: Formación docente. Educación a distancia. Negación de la enseñanza.

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GAFAM	Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
LCBAD	Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment
NCLB	No Child Left Behind
OMS	Organização Mundial de Saúde
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNE	Plano Nacional da Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Caminho do desenvolvimento dos fenômenos	130
Quadro 1 – Principais diferenças entre o Ensino Remoto e a Educação a Distância	119
Tabela 1 – Panorama de ingresso de estudantes em cursos voltados à docência.....	96
Tabela 2 – Número de ingressos por semestre na Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba	150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 TRABALHO, CAPACITAÇÃO E CONSTITUIÇÃO HUMANA: DA EDUCAÇÃO COMO RESPONSABILIDADE COLETIVA AO “FAÇA VOCÊ MESMO O SEU FUTURO”	41
1.1 Da adaptação biológica à social: o processo de capacitação como uma necessidade imposta pelo meio.....	45
1.2 Para cada modo de produção, uma capacitação: o destino de muitos nas mãos de poucos	51
1.3 O projeto neoliberal para a capacitação dos indivíduos	63
2 A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: ENTRE SOLUÇÕES FORMAIS E ESSENCIAIS	77
2.1 A formação de professores a distância no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI: o que apontam as teses e dissertações	80
2.2 Educação a distância e a negação do Ensino Presencial	90
2.3 Formar professores presenciais em um mundo virtual	97
2.4 A EaD e a incorporação de elementos do ERE	113
3 ENTRE AMBIENTES VIRTUAIS E PRESENCIAIS: A NEGAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA	128
3.1 Negação da escola: investidas contra o espaço historicamente reservado ao saber sistematizado	130
3.2 Viva a escola! Apresentando o espaço escolar aos professores em formação.....	136
3.3 Educar a distância? O trabalho educativo que prescinde o encontro de gerações	140
4 PROFESSORES FORMADOS A DISTÂNCIA: CONTRADIÇÕES ENTRE A APRENDIZAGEM VIRTUAL E A PRÁTICA DOCENTE.....	147
4.1 A Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba: das memórias às perspectivas	149
4.2 “Somos pessoas e queremos falar”: abrindo a caixinha de sugestões.....	150
4.2.1 Comunicação: distância e entendimento.....	151
4.2.2 Ensino: presencial e remoto	152
4.2.3 Relação: máquinas e pessoas	153
4.2.4 Polo: fixo e itinerante.....	153
4.2.5 Escrita: assimilação e elaboração	154

4.3 Aluno Virtual: um professor presencial em formação.....	154
4.3.1 Aula Virtual	156
4.3.2 Conteúdo Online.....	161
4.3.3 Relação Aluno-Professor	168
4.4 Professor Presencial: um aluno virtual em atuação	174
4.4.1 Prática Docente	175
4.4.2 Relação Professor-Aluno	179
5 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A NEGAÇÃO DA NEGAÇÃO: UM RETORNO À VALORIZAÇÃO DO ENSINO EM SUA TOTALIDADE.....	184
5.1 "Professor, me explica isso, por favor!": a superação da negação do tempo necessário à socialização e à apropriação do conhecimento historicamente produzido	186
5.2 "Olhos nos olhos, quero ver o que você faz": a superação da negação da presença no trabalho educativo	189
5.3 Por uma EaD orientada pela PHC.....	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
REFERÊNCIAS.....	201
APÊNDICES	223
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	224
APÊNDICE B – PERFIL DOS ENTREVISTADOS	225
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	227
ANEXOS	229
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	230
ANEXO B – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO PPGE/UFPB ..	232
ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA DA COORDENAÇÃO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A DISTÂNCIA DA UFPB.....	233

INTRODUÇÃO

Os homens aspiram a certos fins, mas estes estão determinados pelas circunstâncias, as quais, de resto, modificam tais esforços e aspirações, produzindo desse modo resultados que divergem dos fins inicialmente colocados.

(HELLER, 2014, p. 11)

Sempre fui um apreciador das artes, da música em especial. Seguindo a lógica do “quanto mais antiga, mais atraente”, cresci acompanhando os clássicos do cancionero brasileiro e, com interesses considerados extemporâneos para um jovem, aprendi a me deleitar com as poesias em forma de canção dos grandes compositores nacionais.

A apresentação, por intermédio do professor Newton Duarte, às concepções de arte de Lukács potencializou o interesse acima mencionado. Compreender que, ao lado do pensamento cotidiano e da ciência, a arte é uma forma de o psiquismo humano buscar refletir a realidade (DUARTE, 2016) nos trouxe a clareza de que, a cada contato do sujeito com canções, livros, obras de arte elaborados pelo conjunto da humanidade, há uma conexão entre indivíduo e gênero humano. Todavia, muitos acontecimentos se sucederam até que fosse possível chegarmos a tal compreensão. De fato, apenas no âmbito da pós-graduação alcançamos esse discernimento e, sobre essa trajetória anterior, discorreremos mais adiante.

É com muito prazer que, olhando para o passado, recordamos as músicas que acompanharam momentos memoráveis vividos ao longo das últimas três décadas, afinal de contas tudo nesta vida é muito cantável¹. O mais emblemático, a saída da terra querida em busca de melhores perspectivas profissionais, fora marcado pela narrativa exposta em “Triste partida”², que, ao relatar o êxodo do nordestino sendo obrigado a abandonar o seu lugar, o retrata dentro do carro, correndo no topo da serra, contemplando a terra natal enquanto se distancia em busca da sobrevivência no Sudeste brasileiro.

¹ Fala do personagem Riobaldo em “Grande Sertão: Veredas” (ROSA, 2021, p. 431).

² Romero (2011) lembra que “Triste partida”, gravada em 1965, embora tenha sido consagrada na voz de Luiz Gonzaga, é de autoria de Patativa do Assaré.

De certo, as condições eram bem melhores quando, em 2007, deixamos a cidade de Itaporanga, no Sertão paraibano. Entretanto, também migrávamos por falta de opção. Se o deslocamento do retirante contemplado na canção fora motivado pelas adversidades oriundas das condições naturais e, principalmente, das relações históricas que se travaram no Nordeste brasileiro e que contribuem para o antigo problema da falta de estratégias de convivência com a seca, no nosso caso, em particular, poderia ser explicado pela impossibilidade de prosseguir nos estudos após a conclusão do ensino médio.

É importante ressaltar que, ao longo do texto, decidimos pela inserção de trechos de canções e de clássicos da literatura. Além da dimensão estética que acreditamos conferir ao trabalho, há outras duas razões que justificam essa decisão. A primeira delas é que, por se tratar de uma tese que discute de forma recorrente questões ligadas às tecnologias digitais, levantamos a hipótese de que o texto atrairia jovens leitores que, assim, teriam a oportunidade de entrar em contato com nomes da música e da literatura que porventura não constem em seus arquivos eletrônicos.

Todavia, há uma segunda razão para lembrarmos os clássicos: vivemos tempos de negação da história, mais especificamente do saber historicamente produzido! Desse modo, eles serão apresentados também para enfatizarmos a importância do trabalho produzido pela humanidade. É curioso pensar que a tentativa de apagar a história é um fenômeno característico das distopias³; trata-se de uma ação fundamental para atrair as pessoas para um novo regime que, nesse caso, é sempre ditatorial.

Em “1984”, num determinado momento, com o objetivo de apagar o passado, “estátuas, inscrições, lápides comemorativas, nomes de ruas – tudo o que poderia lançar luz sobre o passado fora sistematicamente alterado” (ORWELL, 2009, p. 120). Em “Admirável mundo novo”, o anseio de que todos só olhassem para as coisas atuais tornou um pensamento preponderante: “A beleza atrai, e nós não queremos que ninguém seja atraído pelas coisas antigas. Queremos que amem as novas” (HUXLEY, 2014, p. 263). Se não estamos vivendo tudo que fora profetizado

³ As distopias são obras que abordam mundos fictícios, apresentando sempre governos implantando regimes ditatoriais e privações de direitos aos cidadãos. Disponível em: <<https://muraldoslivros.com/melhores-distopias/>>. Acesso: 30 set. 2021.

por Orwell e Huxley, acreditamos que, pelo menos nesse ponto, as semelhanças são aterrorizantes.

Além disso, acreditamos que é papel dos(as) professores(as) – não apenas dos(as) de História – manter o passado sempre aos olhos das novas gerações, exercendo um ofício que seria, para Arendt (2016, p. 244), de “mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado”. Nesse sentido, a utilização dos clássicos é fundamental, uma vez que, como afirmam Saviani e Duarte (2012, p. 31), permanecem “como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo”. Trazê-los para o trabalho constitui, portanto, um ato de defesa da história e de valorização dos saberes.

Consideramos tarefa difícil dimensionar o quanto o êxodo supracitado interferiu nas escolhas do fenômeno a ser estudado no âmbito da pós-graduação, a saber: a formação de sujeitos a partir de cursos oferecidos na modalidade Educação a Distância (EaD). É certo que continuar a ver os conterrâneos precisando deixar a cidade em direção aos grandes centros urbanos ou, ainda, correndo riscos diariamente nas rodovias – nos trajetos de suas casas aos centros universitários – são episódios desoladores, sem contar os inúmeros sonhos anulados daqueles que, pela falta de condições financeiras, sequer podiam enquadrar-se em um dos dois cenários.

Mais adiante, registramos o quanto o caráter social da Educação a Distância nos sensibilizou quando do momento de ingresso na modalidade, na condição de tutor. Sendo assim, é possível que enxergar aquela que seria a solução para o problema da migração em busca de formação em nível superior tenha sido um dos fatores mais decisivos para o desenvolvimento das pesquisas iniciadas em 2016, nos tempos do mestrado. Obviamente, as condições históricas estavam reunidas para que pudéssemos nos comprometer com os estudos em questão, não mantendo uma visão redentora da modalidade, mas atentos cada vez mais às suas contradições.

Também é válido ressaltar que não apenas a modalidade estava em questão. O curso em que trabalhamos é uma Licenciatura e, portanto, tem por objetivo formar professores de Biologia e de Ciências para o desenvolvimento da docência em

educação básica. Desse modo, esses dois fenômenos sempre estiveram sob o nosso enfoque: a formação de professores e o fato desta ocorrer a partir da modalidade EaD.

Em uma década de trabalho na Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba, nos momentos de reflexão, um questionamento acerca dessa formação sempre esteve presente: como um professor formado a partir dos ambientes virtuais desenvolve o trabalho docente no espaço escolar de forma presencial? Com o passar do tempo e o consequente aprofundamento nos estudos que versam sobre a modalidade em questão, fomos ampliando nossa compreensão acerca desse fenômeno.

Em um resgate histórico da Educação a Distância (EaD), constatamos que essa modalidade atrai milhões de estudantes brasileiros, como é possível verificar no Censo EAD.BR, realizado em 2018 e divulgado em outubro de 2019 pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Os dados mostram que, entre os anos de 2017 e 2018, “nos cursos regulamentados totalmente a distância, o número de matrículas aumentou de 1.320.025 para 2.358.934” (CENSO EAD.BR, 2019, p. 7). Quando é estabelecida uma comparação entre as matrículas em cursos presenciais e a distância, Dias e Leite (2019) nos lembram de que, nos últimos dez anos, enquanto as primeiras caíram 0,4%, nos cursos a distância aumentaram 17,6%.

Contudo, mesmo com números tão expressivos, a educação a distância ainda é vista por grande parte da sociedade brasileira como um tipo de formação em que não se desenvolve um efetivo aprendizado. Para Ricardo (2018, p. 3), o preconceito com relação à modalidade advém da “construção histórica de implantação, na qual a qualidade sempre foi tratada como duvidosa”. Não é demais lembrar que, como abordaremos mais adiante, um embrião do que comumente denominamos hoje de EaD ganha grande notoriedade em nosso país a partir do ensino por correspondências e, somente a partir do início do século XXI, passa a ocorrer de forma sistematizada, ou seja, com cursos promovidos por instituições de ensino superior, atendendo aos estudantes por meio de ambientes virtuais de aprendizagem.

O objetivo claro de algumas instituições que observaram a modalidade como uma possibilidade de cortar gastos e aumentar os lucros é apenas um dos fatores

apontados por Moran (2012) como determinantes na construção da imagem de uma modalidade pouco eficiente e, conseqüentemente, inferior ao ensino presencial. Posto isso, observamos que esse é um dos fatores apontados pelo autor que não está diretamente relacionado ao fenômeno da aprendizagem em ambientes virtuais, mas sim às formas de desenvolvimento da modalidade em nosso país, marcadas principalmente pela rápida expansão.

Há, em vários países, instituições com longa tradição na oferta exclusiva de cursos a distância e que são reconhecidas pela formação de inúmeros profissionais ao longo das últimas décadas. O caso da *Open University* do Reino Unido é emblemático. Essa Instituição, fundada em 1969, foi pioneira, segundo Peters (2006, p. 302), “porque estabeleceu uma forma de estudo que não existia antes nem na Europa tampouco no mundo inteiro” e tem proporcionado a centenas de milhares de estudantes a formação em nível superior totalmente a distância.

O Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) e a Universidade de Harvard são instituições que fornecem, desde 2012, cursos a distância em parceria por meio da plataforma *EdX*. Os estudantes em qualquer lugar do mundo podem escolher entre as várias opções de cursos disponibilizados em diversos idiomas, como é possível observar a partir da própria plataforma⁴.

A experiência da Austrália também nos mostra que uma política de expansão baseada nas necessidades educativas e em que haja a compreensão das potencialidades da modalidade pode fazer com que a população reconheça o potencial da educação a distância. Em 1870, as leis australianas já exigiam a provisão de educação para crianças que habitassem lugares distantes dos grandes centros e, em 1920, todos os estados já haviam viabilizado o ensino por correspondências de forma sistematizada (MOORE, 2013); não por acaso, a Austrália se apresenta, hoje, como referência em EaD.

Apesar dessas experiências no Brasil e no mundo, a aprendizagem a partir dos ambientes virtuais é um fenômeno que motiva inúmeras discussões entre educadores, ainda mais quando o estudante em questão é um professor em formação inicial. Uma considerável contribuição, da parte contrária a tal formação, nos foi dada por Giolo (2008), segundo o qual os educadores irão atuar em sala de

⁴ Informação obtida a partir da plataforma *EdX*. Disponível em: <<https://www.edx.org/>>. Acesso: 21 ago. 2020.

aula não com alunos virtuais, mas com estudantes ativos, de modo que serão necessários saberes e habilidades adquiridos na prática da convivência presencial.

Por outro lado, o fato da Educação a Distância, por suas próprias especificidades, levar o professor em formação a ter um maior contato com os ambientes virtuais de aprendizagem pode ser considerado um dos maiores benefícios da modalidade no processo de formação docente, uma vez que, sob a perspectiva de Santos (2011), uma das principais funções do professor na atualidade seria a de orientar os estudantes a buscar informações na rede.

A partir de nossas experiências, temos observado que, embora os cursos a distância tenham possibilidades reais de aproximar os estudantes em formação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o que poderia confirmar a hipótese de que um professor formado na modalidade EaD, quando estivesse desenvolvendo sua prática docente no ambiente escolar, utilizaria os ambientes virtuais de aprendizagem com muito mais naturalidade, o que tem ocorrido é a reconhecida subutilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, entre eles a plataforma *Moodle*⁵, que torna mais difícil a concretização do processo supracitado.

A referida plataforma apresenta diversos recursos, sendo possível citar fóruns, chats e enquetes como ferramentas bastante dinâmicas, mas, por diversas vezes, tais ambientes se transformam em depósitos de arquivos em PDF. Há uma série de trabalhos que denunciam tal subutilização, entre eles: de “recursos colaborativos pelos professores” (PADILHA *et al.*, 2014, p. 82); “das potencialidades comunicacionais hipertextuais” (DA SILVA; MACHADO, 2016, p. 75); da “integração com videoconferência” (DE ALMEIDA MAIA; DA SILVA, 2020, p. 91). Sendo assim, um ambiente com capacidade de conexão com uma série de recursos que possibilitariam ao professor em formação o contato com as TDIC deixa de ser explorado em todas as suas potencialidades.

Contudo, a possibilidade de haver ou não, nesses moldes, uma efetiva aquisição de informação, posteriormente transformada ou não em conhecimento, promove vários debates não apenas entre os estudiosos da educação, mas na sociedade como um todo.

⁵ O ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* é o sistema de gestão de aprendizagem mais popular do mundo. Ele é amplamente utilizado nos cursos de Educação a Distância. Disponível em: <https://moodle.org/?lang=pt_br>. Acesso: 24 ago 2020.

Nesse sentido, devemos ampliar os horizontes de investigação e pensar na utilização das tecnologias não apenas no domínio da EaD, mas em outros contextos pedagógicos. Um dos entraves à utilização das tecnologias por parte dos professores e apontado pelos estudiosos do campo das tecnologias educacionais se refere à resistência ao novo provocada, entre outros pontos, por um conflito de gerações. Nos termos de Bauman (2011), esse conflito poderia ser apresentado da seguinte maneira:

Os mais velhos temem que os recém-chegados ao mundo acabem estragando e destruindo a 'normalidade' que conhecem e lhes parece confortável e decente, mas que custaram tanto a construir e preservar com carinho; os mais jovens, ao contrário, têm uma enorme urgência de consertar o que os mais velhos estragaram. Nenhum dos grupos se sentirá satisfeito (pelo menos não completamente) com o atual estado de coisas e com o rumo que seus mundos parecem seguir – e culpa o outro por sua insatisfação. (BAUMAN, 2011, p. 20).

Em vista do exposto, para o autor, a proposta de uma atividade que não ocorresse dentro dos padrões da referida “normalidade” se constituiria como causadora de estranhamento. Por outro lado, os mais entusiasmados com as novidades, seguindo a tese defendida por Bauman, estariam propondo mudanças no que está estabelecido. Parafraseando o filósofo e sociólogo polonês, em termos pedagógicos, a instituição escolar, como estrutura consolidada entre os que foram educados de acordo com os métodos tradicionais, estaria ameaçada por aqueles que defendem práticas educativas que apostem em um modelo que (super)valoriza as TDIC.

Some-se a esse aspecto que os recursos tecnológicos há tempos já vêm sendo colocados à disposição dos professores – TVs, antenas parabólicas, computadores (muitos se deterioraram sem uso ou mesmo sem a devida instalação). Entretanto, a falta de capacitação, de conhecimento sobre como utilizá-los em prol da educação e de estrutura física, contribui para que as aulas ocorram sem a utilização de tais ferramentas.

Outro aspecto no campo pedagógico que remete à discussão sobre as tecnologias educacionais refere-se aos métodos tradicionais. Herbart é a maior representação desse método que tem como fundamento, segundo Andreatta (2019, p. 709), “uma boa aula expositiva”, o que ainda hoje é valorizado quando se pensa na educação escolar.

Saviani (2018), ao defender a cientificidade do ensino tradicional quando comparado com outros métodos, descreve cada um dos cinco passos característicos do método herbartiano: preparação; apresentação; associação; generalização; e aplicação. O passo da preparação está relacionado à recordação do que fora visto na lição anterior; o segundo passo, o da apresentação, seria marcado pela exposição de um novo conhecimento; a associação seria o momento em que ocorreria, por meio do estudante, uma comparação entre a informação nova e a antiga. Após os três primeiros passos, o estudante procederia à generalização, momento em que, uma vez tendo assimilado os novos conhecimentos, ele identificaria fenômenos correspondentes a tais conhecimentos e, em um último momento, o estudante passaria à aplicação, representada pelas “lições de casa”.

Ao contrário de Saviani, há autores que questionam a capacidade das escolas em instruírem as novas gerações. Nesse sentido, somos levados a discussões que, em alguns pontos, poderiam nos remeter à desescolarização (ILLICH, 1985), ou mesmo ao *homeschooling*. Sibilia (2012), ao questionar a escola, considera a mudança pela qual passamos em termos tecnológicos como uma transição que não diz respeito apenas à educação, mas também a certos modos de ser e estar no mundo. Para a autora, caberia perguntar “se essa estrutura envelhecida estará em condições de se adaptar às novas regras do jogo, transformando-se de um modo efetivo e interessante” (SIBILIA, 2012, p. 179). Tal questionamento tem sido recorrente nos debates educacionais e possibilita uma importante reflexão sobre o futuro da escola.

O espaço físico tem sido valorizado desde a origem da escola, um lugar considerado como “redentor da humanidade” (SAVIANI, 2018, p. 35) e propício aos propósitos do estabelecimento de uma ordem democrática. Nesse contexto, para formar corpos dóceis (FOUCAULT, 2013), os horários, o enfileiramento das cadeiras e os castigos foram imprescindíveis, de modo que foram sistematicamente desenvolvidos nesses ambientes presenciais.

Dada a adaptação ao ensino nesses moldes, a inserção em uma modalidade que propõe a quase completa desestruturação desse formato pode causar um incômodo. Participar de um processo formativo que ocorra a partir dos ambientes virtuais, seja na condição de estudante, seja na de professor ou tutor, exige uma completa reestruturação na concepção de ensino-aprendizagem.

Até o início de 2012, em sendo solicitado a emitir opinião acerca da modalidade a distância, certamente seria levado pelo senso comum a responder que se tratava de uma proposta educacional de qualidade inferior ao ensino presencial. Tal concepção não demandaria um profundo conhecimento ou mesmo uma leitura crítica acerca dessa modalidade. De fato, até a primeira experiência com a Educação a Distância, eu também fazia parte daqueles que a observavam com desconfiança, uma vez que a julgava pouco eficiente, considerando que me sentia adaptado à comunicação que ocorria em salas de aulas físicas (a exemplo dos cinco passos de Herbart) e entendia o compartilhamento dos espaços físicos com colegas e professores como condição *sine qua non* para ser empreendida uma efetiva aprendizagem.

Quando, em 2012, ingressei como tutor na Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba (LCBAD), uma das primeiras constatações foi a de que poderia contribuir no processo de formação, em nível superior, de alguns conterrâneos da cidade de Itaporanga, situada no sertão paraibano, lugar em que nasci e de onde precisei me afastar para estudar em 2007. Portanto, como relatamos no início do texto, foi o caráter social, e não o pedagógico, que nos sensibilizou inicialmente, visto que, desde a implantação da Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba, em 2008, vários estudantes paraibanos tiveram oportunidade de cursar uma graduação, em nível superior, e de forma gratuita sem que para isso precisassem deixar as suas respectivas cidades.

É importante apontar que, apenas em 2016, a cidade de Itaporanga passou a dispor de uma instituição de ensino superior presencial, o Instituto Federal da Paraíba (IFPB)⁶, e que a possibilidade de implantação de outras instituições presenciais no município continua sendo pouco provável.

Ainda que houvesse desconfiança com relação à modalidade, uma análise do histórico de reivindicação da população por instituições de ensino superior nos levava a acreditar que, durante alguns anos, a educação a distância seria a única forma de estudantes terem acesso a este nível de ensino sem a necessidade de deixar a cidade ou deslocar-se diariamente para outros municípios.

⁶ Informação disponibilizada em: <<https://www.ifpb.edu.br/itaporanga/institucional/sobre-o-campus>>. Acesso: 25 ago. 2020.

Com essa inserção na modalidade, no ano de 2012, passamos a refletir de forma sistemática a respeito da eventual possibilidade de ocorrer aprendizagem por meio dos ambientes virtuais. Até então, a possibilidade de participar ativamente de uma Licenciatura a Distância na condição de tutor, bem como de ser estudante de um curso a distância, não era sequer cogitada.

Vale salientar que, no ano de 2007, quando ingressamos no Curso presencial de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (Bacharelado/Licenciatura), percebemos algumas diferenças na metodologia dos professores quando comparada à prática dos docentes que tivemos no ensino médio, uma vez que grande parte deles utilizava ao menos o *Datashow* como recurso audiovisual; entretanto, a aula mantinha um caráter expositivo.

Em 2011, concluímos o curso em ambas as habilitações e, no ano de 2012, passamos a trabalhar como docente ao sermos aprovado no concurso promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, lecionando a disciplina de Biologia para estudantes do Ensino Médio. Nesse contexto, a demanda por uma aula com o uso de recursos audiovisuais já era recorrente.

No início de 2012, vimos a possibilidade de trabalhar no campo da formação de professores a distância tornar-se realidade. Isso ocorreu quando a Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba abriu um edital que tinha por objetivo selecionar profissionais Licenciados em Ciências Biológicas para atuar na condição de tutores.

Uma vez aprovado, estabeleci parceria com vários professores das mais variadas áreas do conhecimento, tanto das Ciências Biológicas, especificamente, quanto das disciplinas voltadas às questões pedagógicas. Assim, tem início (como dito anteriormente, com muitas ressalvas) o exercício da tutoria a distância de um professor de educação básica cujo conhecimento a respeito da EaD, até então, restringia-se a programas como o *telecurso* e a *escola do rádio*, vistos como plataformas importantes de retorno aos estudos por aqueles que não puderam ter uma formação apropriada à época.

O trabalho como tutor foi marcado por muito aprendizado, haja vista terem feito parte desse processo os vários cursos oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil, como “Construção de Blogs Educacionais”, “Tutoria e Mediação no Ambiente Virtual”, “Formação básica para atuação em cursos *online*”, “Atualização no uso das

ferramentas do *Moodle 2.4*”, entre outros. Esses cursos constituíram uma imersão na modalidade em questão, possibilitando o contato com importantes nomes da Educação a Distância no Brasil, a exemplo do professor Athail Pulino. Essas experiências presenciais ou virtuais deram-se de forma recorrente entre os anos de 2012 e 2015.

Em 2013, ingressei na especialização em “Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares”, proposta pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba para capacitação de professores e em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba, que, apesar de não ser obrigatória, constituiu-se um espaço de muito aprendizado. Contudo, não se tratava de um curso presencial, como havia estudado até então, mas de uma formação semipresencial, em que algumas disciplinas seriam ministradas a distância.

A carga horária do curso era de 360 horas, das quais 160 foram destinadas às atividades a distância, desenvolvidas por meio da Plataforma *Moodle*. Naquele momento, mesmo na condição de estudante, já conseguíamos observar um fenômeno relevante: alguns professores cursistas consideravam essa iniciativa uma inovação bastante interessante; outros, a receberam com mais apreensão e menos entusiasmo, fato que levou, inclusive, à desistência no referido curso.

Estávamos diante de um claro dilema: os momentos propícios ao compartilhamento de experiências, às reflexões sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, à aprendizagem coletiva não seriam vivenciados presencialmente pela inadequação de alguns professores à modalidade a distância.

Tal realidade levou-nos a refletir sobre o uso da Educação a Distância para a formação continuada de professores, sendo nossa monografia intitulada “Ensino a distância na formação de professores de educação básica do Estado da Paraíba”, a partir da qual foi possível apreender, entre outros aspectos, a dificuldade de alguns professores pesquisados no processo de familiarização com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e, por conseguinte, com a Educação a Distância (DINIZ, 2014). Chamou-nos a atenção o fato de muitos professores em formação participarem ativamente das aulas presenciais e não se mostrarem presentes nas atividades a serem realizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Destacamos como outro momento importante para essa pesquisa, por ocasião da Pandemia da COVID-19, a atuação junto ao programa de capacitação

para atuação dos professores no sistema de gerenciamento de conteúdos *Google Classroom*, como professor-formador, selecionado mediante processo seletivo devido à experiência em EaD.

Desenvolvido pela Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba, o curso teve por objetivo treinar os professores para o manuseio da plataforma *Google Classroom*, o que me levou de volta ao experienciado, em 2013, no curso especialização. Nesse momento, a formação se desenvolveu com foco no domínio das ferramentas a serem utilizadas pelos professores poucos dias após a formação, tendo o tempo como adversário devido à urgência no prosseguimento das atividades remotas junto aos estudantes.

Além disso, o ingresso, em 2020, no curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia, oferecido por um centro universitário privado, tratou-se de uma oportunidade ímpar de, pela primeira vez, ter uma experiência de formação na graduação totalmente a distância na condição de estudante. Além das aproximações com os teóricos da educação infantil, essa formação nos permite abordar com mais propriedade as vivências do sujeito que desenvolve suas atividades pedagógicas a partir dos ambientes virtuais.

Todavia, foi, e continua sendo, na condição de tutor da Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba que nossas experiências relacionadas à EaD têm sido mais significativas, uma vez que, ao longo dos últimos dez anos, assumimos a função de tutor em diversas disciplinas, vivenciando momentos que vão desde o acompanhamento diário dos estudantes na plataforma, inclusive com a gravação de vídeos, até as ocasiões em que ocorrem encontros presenciais.

Em uma breve passagem pelo curso de Filosofia na Universidade Federal da Paraíba, iniciado no ano de 2015, após a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e inconcluso pela impossibilidade de conciliação com o mestrado em Educação, tivemos a oportunidade de cursar algumas disciplinas que tornaram possível o contato principalmente com os filósofos pré-socráticos, sendo possível destacar os aprendizados acerca de Heráclito. Para Konder (2012, p. 8), “[n]o sentido moderno da palavra, o pensador dialético mais radical da Grécia Antiga foi, sem dúvida, Heráclito de Éfeso”, considerado o filósofo do fogo.

A concepção segundo a qual “os contrários, em todos os níveis da realidade, seriam aspectos inerentes a essa unidade” (SOUZA, 1996, p. 31) nos causou espanto, sendo esta a primeira vez em que estávamos diante do conceito “dialética”. A filosofia foi, portanto, um “rio que passou em minha vida” ⁷, e esse mergulho, fundamental na nossa formação enquanto pesquisador, cuja trajetória, exponho a seguir, seria indelevelmente marcada pela transição do positivismo, presente até o momento em minha formação acadêmica, ao materialismo histórico-dialético.

Em abril de 2016, desafiados pelos problemas apresentados na especialização e nos espaços de acompanhamento diário dos estudantes nos momentos de tutoria, submetemos um projeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba e, a partir da aprovação, logramos acesso ao Mestrado.

Entretanto, dois acontecimentos anteriores a tal ingresso são fundamentais no processo de minha constituição como pesquisador. Em resposta ao convite da Prof^a. Dr^a. Maria das Graças de Almeida Baptista, docente da disciplina de Fundamentos Psicológicos da Educação na Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância, componente curricular em que trabalhamos conjuntamente na condição de professora e tutor, passei a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação – Ágora, ao mesmo tempo em que, na condição de aluno especial, participava da disciplina “Pragmatismo e Marxismo”.

A partir de então, temos buscado uma aproximação cada vez maior com os estudos de Marx, com especial apreço pelos grandes teóricos marxistas que observam as questões pedagógicas sob o viés da dialética materialista, a exemplo de Dermeval Saviani e Newton Duarte.

Passados dois anos, defendemos, em 2018, a dissertação intitulada “Aprendizagem no ambiente virtual moodle: uma análise da concepção discente na Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da UFPB”. Este trabalho apontou potencialidades da modalidade, como democratização do acesso e atendimento à demanda das áreas carentes de professores, mas também evidenciou fragilidades, sobretudo relacionadas às dificuldades de acesso à internet, à inadequação à

⁷ Gravado em 1969, “Foi um rio que passou em minha vida” é um grande sucesso de Paulinho da Viola, considerado um hino de exaltação à Portela. Disponível em: < <http://qualdelas.com.br/foi-um-rio-que-passou-em-minha-vida-2/>>. Acesso: 30 ago. 2021.

modalidade (tanto de professores quanto de estudantes) e às discontinuidades das políticas públicas voltadas à formação de professores na modalidade EaD.

As falas dos sujeitos entrevistados à época reforçam o significado da graduação a distância no contexto em que vivem. Um deles, de 53 anos, *natural de Solânea*, município situado no agreste paraibano, destaca: “Universidades são distantes, eu trabalho, já trabalhava na época e não tinha como conciliar o curso presencial com o trabalho, surgiu essa oportunidade do curso de Ciências Biológicas a Distância pela UAB e eu aproveitei, fiz vestibular”. Outro estudante salienta: “após ter finalizado o ensino médio, eu queria muito entrar pra Universidade, não consegui nenhuma presencialmente no ano seguinte, mas consegui a EAD aqui, aí vim pra cá e é um curso que eu gosto muito, Ciências Biológicas” (DINIZ, 2018, p. 72-73).

Estando agora no Doutorado e partindo das aproximações com os sujeitos entrevistados no Mestrado; das vivências acumuladas ao longo dos últimos dez anos; das referências no campo da Educação a Distância e amparados no materialismo histórico-dialético, buscamos adentrar um pouco mais nesse universo da formação a distância de professores que deverão exercer a docência presencialmente.

A Educação a Distância (EaD) tem se notabilizado, ultimamente, pelo seu amplo espectro de atuação. Trata-se de uma modalidade que ganha cada vez mais adeptos, podendo ser compreendida como um fenômeno antigo, mas com incrível capacidade de adequação às mudanças da sociedade. Para além das experiências anteriores, por cartas, rádio, TV, nesse momento da denominada Sociedade da Informação, essa modalidade passa a ocupar um lugar de destaque⁸.

A educação que ocorre a partir dos ambientes virtuais de aprendizagem atende a diversos públicos, sejam estudantes do Ensino Médio que se utilizam dos vídeos em plataformas digitais a fim de se preparar para o ENEM; sejam profissionais em formação continuada; ou mesmo indivíduos que retomam os estudos depois de anos afastados de qualquer formação. A modalidade em questão mostra-se, nesse sentido, bastante democrática; contudo, é sobre a formação de professores – área em que a EaD tem se notabilizado – que se delineia a problemática desse trabalho.

⁸ Para mais informações acerca do histórico da EaD, ver Diniz (2018).

É justamente nesse âmbito que a Educação a Distância ganha mais notoriedade em nosso país, uma vez que a maioria dos cursos ofertados nessa modalidade é de Licenciatura.⁹ Na Universidade Federal da Paraíba, o curso de Ciências Biológicas a distância, em que trabalho como tutor, forma professores desde o ano de 2008, atendendo a vários estudantes situados tanto em cidades paraibanas (Alagoa Grande, Araruna, Cabaceiras, Conde, Itaporanga, Pombal e São Bento) quanto baianas (Camaçari e Jacaraci), os quais utilizam os ambientes virtuais de aprendizagem para concretizar a realização do sonho de concluir um curso superior sem que necessitem sair da região onde residem.

A formação continuada também tem a EaD como importante aliada, uma vez que a falta de tempo para as formações constitui um grande problema para os professores e, assim, um curso com maior flexibilidade se apresenta como uma das opções mais acessíveis.

É interessante ressaltar a relevância dos ambientes virtuais para a existência dos cursos nessa modalidade. O *Moodle*, por exemplo, é uma das plataformas digitais de aprendizagem *online* mais utilizadas em todo o mundo, pela qual são permitidas discussões por meio de fóruns, bem como a elaboração de textos de forma colaborativa por meio dos *Wikis*, o envio de tarefas para que sejam corrigidas com o devido *feedback*, a participação em questionários, enquetes, entre outras possibilidades disponíveis para todos os sujeitos inseridos em tal plataforma.

Seja qual for o ambiente virtual de aprendizagem, é sempre necessário lembrar que alguns trabalhadores devem estar presentes, de forma que se estabeleça um processo de ensino-aprendizagem. São eles: o administrador, responsável pela parte técnica; o professor, responsável pela construção e condução da disciplina; e o tutor, que, com a sua permanente atuação junto ao docente e ao discente, assegura o desenvolvimento das disciplinas.

Com todas as fragilidades atribuídas ao modelo, não é possível negar, entre outros aspectos, o seu valor no que diz respeito à expansão do acesso ao ensino superior. Moore e Kearsley (2013), por exemplo, destacam o surgimento das Universidades Abertas como instituições com um caráter social pujante em países marcados por outras peculiaridades, onde o acesso à educação varia conforme os contextos nacionais. No caso do Brasil, onde há déficit considerável no número de

⁹ No capítulo 2, apresentamos estatísticas que confirmam nossa afirmação.

professores em algumas áreas, a formação a distância destes profissionais é apontada como uma das formas mais eficientes de atender a tal demanda.

Entretanto, as contradições presentes no processo de expansão da modalidade são inúmeras, principalmente quando tratamos da formação de professores. Se, por um lado, há a democratização do acesso, por outro, há condições em que o acesso é facultado e os propósitos do fenômeno em questão precisam ser discutidos. A política da formação de professores em massa, sob o pretexto de suprir a carência desses profissionais, tem levado a uma série de definições em um processo onde a Educação a Distância ocupa espaço cada vez mais importante.

A massificação, principalmente no que se refere às ofertas de instituições privadas, é apontada por Castro e Araújo (2018, p. 204) como uma atuação deste setor no “vácuo deixado pelas Universidades públicas que, a princípio, não se envolviam institucionalmente com a EaD”. Ainda mais determinantes são as influências do Neoliberalismo com a sua lógica do Estado Mínimo, sendo, em alguns contextos, tão presentes que os grandes grupos econômicos passam a exercer o papel que caberia aos ministérios da educação (FÁVERO *et al.*, 2020). Dessa forma, a combinação de uma demanda por parte da população visando ascensão social, de um Estado incapaz de atendê-la e das influências nacionais e internacionais no âmbito da capacitação de sujeitos para o mundo produtivo criou um cenário favorável à expansão do número de matrículas na referida modalidade.

Quanto às afirmações anteriormente mencionadas, o número exorbitante de estudantes por turma, por exemplo, determina a impossibilidade de um atendimento mais personalizado, inviabilizando a possibilidade dos professores e tutores responderem à demanda por interação. Segundo Palloff e Pratt (2004, p. 142), comunidades de aprendizagem em ambientes virtuais deveriam ter turmas com, no máximo, 25 pessoas, uma vez que os “alunos buscam a conexão e um alto grau de interação com os professores e seus colegas”.

Também chama a atenção o fato de as grandes empresas educacionais tomarem a formação a distância como sinônimo de preparação para a sociedade atual. Com lucros vultosos e uma impressionante capilaridade, a formação de diversos profissionais, inclusive professores, tem sido direcionada pelas políticas empresariais.

Situamos tal fenômeno dentro dessa nova fase do capitalismo, que propaga a ideia da responsabilização do indivíduo pela própria formação e que coloca o domínio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como ação compulsória no processo de capacitação nessa sociedade denominada *Sociedade da Informação*.

Diante do exposto, ao observarmos a expansão da Educação a Distância e o protagonismo exercido pelos ambientes virtuais na formação de professores, algumas questões mostram-se relevantes: quais as marcas deixadas pela formação a distância em um professor que leciona presencialmente? Como se desenvolve a prática de um professor habituado ao ambiente virtual em uma sala de aula física? Quais metodologias têm sido utilizadas pelos docentes formados a distância? Estariam os professores capacitados por meio da Educação a Distância mais aptos à utilização das tecnologias digitais em sala de aula?

Algumas dessas questões já estavam presentes à época do desenvolvimento da nossa pesquisa de mestrado; no entanto, a abrangência da temática, e as condições históricas não permitiram o aprofundamento que acreditamos atingir ao longo dos anos de doutorado.

Uma questão aqui é de suma importância. No decorrer dos últimos dois anos, a discussão em torno da presença, na sociedade como um todo, elevou-se a patamares dificilmente imaginados antes do início dessa década. A pandemia de COVID-19 é um daqueles episódios que, por mais que possam ser previstos com base no histórico de ocorrência ou a partir de pesquisas, não faziam parte do horizonte da maioria dos seres humanos. Seria uma façanha histórica? Agnes Heller utiliza essa expressão para se referir às ações não cotidianas que partem da vida cotidiana e a ela retornam. Para a filósofa húngara, “[t]oda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade” (HELLER, 2014, p. 34).

Os efeitos em todos os setores da sociedade foram drásticos e trouxeram para o nosso trabalho aspectos que talvez não fossem contemplados em outros contextos. A exposição de contradições referentes à desigualdade fez, por exemplo, os mais entusiasmados com as tecnologias perceberem que grande parte da população está alheia aos avanços nessa área; o fechamento das escolas,

entretanto, parece ter lançado luz sobre a importância das tecnologias na educação, mesmo em um mundo tão virtual.

Foi nesse contexto que apresentamos a seguinte questão norteadora: poderia a Educação a Distância capacitar docentes para atuarem presencialmente no espaço escolar? A partir do desenvolvimento da pesquisa, outros elementos somaram-se à questão inicial, propiciando a elaboração de um novo questionamento: poderia a Educação a Distância capacitar docentes para atuarem presencialmente no espaço escolar, negando o que é propriamente escolar, a saber, o tempo necessário à apropriação dos conteúdos e a presença do professor?

Considerando a presente problemática, **a tese defendida é a de que a Educação a Distância, desenvolvida segundo a lógica capitalista, nega o tempo necessário à socialização e à apropriação dos conteúdos e as relações humanas durante o processo de socialização do conhecimento como elementos essenciais na formação docente para o trabalho presencial.**

Há negações, já denunciadas pelos teóricos da pedagogia histórico-crítica (PHC), que ocorrem no formato presencial de educação, sendo a principal delas a que se refere aos conteúdos (DUARTE, 2016), fenômeno acerca do qual discorreremos mais adiante. Contudo, acreditamos que as negações anteriormente expressas são potencializadas no processo pedagógico ocorrido em ambientes virtuais.

A partir do exposto, este trabalho tem por objetivo geral compreender a concepção do professor sobre o seu trabalho no espaço escolar a partir da sua formação na modalidade EaD, apontando a negação de elementos essenciais do ensino. Como objetivos específicos, definimos: analisar o processo de auto responsabilização do indivíduo no contexto do projeto neoliberal de capacitação dos sujeitos; apontar a formação de professores no processo de expansão da Educação a Distância, situando-a no projeto de negação neoliberal; evidenciar as negações que marcam a formação inicial dos professores; destacar as contradições entre a formação inicial e a prática docente.

No presente estudo, buscamos nos situar frente às teorias que apontam que a Educação a Distância capacita a todos em condições reais e iguais e à sua antítese, que argumenta ser a EaD um projeto fracassado que não possibilita a capacitação de nenhum indivíduo. Isso sem deixarmos de lado a convicção de que, sempre que

estivermos dispostos a analisar os fenômenos proporcionados pelas inovações tecnológicas, teremos que fazê-lo “a partir do modo de produção dos bens materiais, ou seja, enquanto determinadas pelas condições da vida material da sociedade” (BAPTISTA *et al.*, 2020, p. 290).

Baseados no esquema paradigmático proposto por Gamboa (2006), em que a construção de pergunta(s) em uma pesquisa tem como princípio o mundo real do pesquisador, onde lhe cabe dar respostas ao problema em pelo menos quatro níveis: técnico; metodológico; teórico; epistemológico. Salientamos que as questões colocadas advêm dos anos de trabalho e pesquisa junto à Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba e de estudos desenvolvidos acerca dessa temática.

Por sua vez, em relação aos níveis de resposta, no nível técnico, pretendemos captar as informações a partir de entrevistas semiestruturadas, tendo em vista a importância de considerar o que professores formados a partir da modalidade EaD podem compartilhar acerca de sua atuação no espaço físico da escola.

No nível metodológico, a consideração dos contextos nos quais estão inseridos os docentes faz-se imprescindível, bem como a percepção de que os professores formados a distância na Licenciatura aqui pesquisada estão inseridos em um amplo processo de formação de professores proposto em âmbito nacional, quiçá, internacional, haja vista a influência dos órgãos globais nas propostas pedagógicas nacionais.

No nível teórico, julgamos fundamental ir aos textos do próprio Marx, o que se constitui tarefa obrigatória ao pesquisador que adota como fundamentação teórico-metodológica o materialismo histórico e dialético, e a autores como Mészáros (2008), Gramsci (1978), Vigotski (2009), Kosik (1976), Cheptulin (2004) e Netto (2011), que auxiliam na compreensão do pensamento marxista e na sua contribuição para a análise das questões educacionais. Também destacamos as contribuições de autores da Pedagogia Histórico-Crítica, em especial Dermeval Saviani e Newton Duarte, na problematização do processo de formação de professores, segundo uma lógica de esvaziamento dos conteúdos pedagógicos.

No nível epistemológico, trazemos Triviños (2015, p. 27), que adverte acerca da prática social como critério de verdade sustentado pelo materialismo histórico e

dialético. O autor aponta que, no âmbito do materialismo dialético, “a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não”; além disso, que ela está tanto na base quanto no propósito final de todo o conhecimento.

Também consideramos importante evidenciar os pressupostos gnosiológicos e ontológicos que norteiam a pesquisa em curso. Compreendemos essa exposição como um diferencial em relação às pesquisas em que, em alguns casos, confia-se apenas nos instrumentos técnicos, ignorando os aspectos econômicos, sociais, políticos.

Portanto, diferentemente de uma pesquisa orientada pelo positivismo, cujo objeto exerce uma espécie de supremacia sobre o sujeito, e pela fenomenologia, onde as sensações provocadas pelo objeto no referido sujeito é que importam, na lógica dialética, sujeito e objeto estão permanentemente em mudanças promovidas pela interação entre ambos.

Posto isso, gostaríamos de expor um caminho trilhado pelo pesquisador a partir da lógica formal em direção à lógica dialética, tendo por objetivo compartilhar as dificuldades encontradas ao longo dessa transição incomum, mas totalmente possível de ser desenvolvida.

A partir da formação em Ciências Biológicas, estabelecemos uma relação com o objeto pesquisado, marcada pela busca da famigerada neutralidade, estando o pesquisador quase impossibilitado de apresentar as suas concepções de homem, história e mundo. Nesse contexto, a análise dos dados ocorre de forma objetiva e sem possibilidade de contextualizações ou maiores reflexões acerca do universo ao redor do fenômeno pesquisado. Obviamente, diante de tais circunstâncias, sobressaem-se as respostas de nível técnico, baseadas na mensuração que demonstra os aspectos físicos do fenômeno em questão.

No âmbito da pós-graduação, a aproximação com o materialismo histórico e dialético revelou-se uma nova forma de observar o mundo, penosa, pelo esforço intelectual envolvido na ação de caminhar contra a lógica formal, e ao mesmo tempo prazerosa, pela possibilidade de o pesquisador objetivar-se na pesquisa, dando-se o privilégio de expor suas concepções segundo o referencial teórico-metodológico adotado.

Quanto aos pressupostos ontológicos, a concepção de homem como produtor da história é fundamental, considerando-se a perspectiva adotada neste trabalho.

Compreendemos o homem como um animal que estabelece uma relação peculiar com a natureza, em que ela é “tornada corpo inorgânico do homem, em que toda a assim chamada história universal nada mais é que o devir da natureza para o homem e a geração do homem pelo trabalho humano” (MANACORDA, 2010, p. 94); ou seja, à medida que transforma a natureza, o homem também é transformado.

Ressaltamos, ainda, a concepção de história como movimento. Assim, é possível compreender a formação de professores a distância dentro do momento histórico vivido, ou seja, sem ignorar que essa formação já ocorreu por outros meios em épocas distintas, considerando-se as condições históricas naquele dado momento, mas que, na atualidade, a Educação a Distância desenvolvida por meio das tecnologias digitais tem potencializado as experiências ocorridas em épocas anteriores.

Nesse sentido, trazemos uma consideração de Duarte (2008) a respeito de como, metodologicamente, é importante para uma pesquisa na perspectiva do materialismo histórico e dialético compreender o movimento exposto a seguir:

A pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma mais concreta, iluminada pela análise histórica. Mas essa análise apoiada na dialética entre o lógico e o histórico só se realiza de forma verdadeiramente esclarecedora do objeto investigado se for apoiada numa perspectiva crítica, isto é, se for realizada a crítica daquilo que esteja sendo tomado como a forma mais desenvolvida. (DUARTE, 2008, p. 71).

Destacamos que, diante da conjuntura em que esta pesquisa se inicia, esse movimento já se encontra em desenvolvimento desde o mestrado, uma vez que expusemos o fenômeno em questão partindo da Educação a Distância ocorrida por meio das tecnologias digitais, mas voltando às etapas menos desenvolvidas deste processo.

Portanto, foi contemplado e problematizado o desenvolvimento da Educação a Distância, assim como foram evidenciadas suas contradições a cada momento histórico, uma vez que, segundo Kosik (1976, p. 150), “as etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida porque a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores”. Compartilhar dessa concepção é munir-se de elementos contrários às propostas

atuais de negação do velho em detrimento do novo, que, como sinalizaremos, não é tão novo quanto a aparência demonstra.

Para tanto, apresentamos como fundamentação teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, sendo este um método que leva em consideração as perspectivas históricas e as contradições do fenômeno. Em oposição às ideias hegelianas, em que a ideia antecede a matéria, esse método defende o seu sentido inverso propondo a anterioridade da realidade. Nesse sentido, a realidade determina a consciência, e esta última, por sua vez, coletivamente e não individualmente, determina a realidade, em um permanente movimento dialético.

Rodriguez (2014), ao discorrer sobre o materialismo histórico, afirma que o pesquisador escolhe algumas unidades de análise para que possa conhecer o objeto estudado. Essas unidades são as categorias, que podem ser empíricas ou metodológicas. Durkheim (2014, p. 30) chama atenção para o fato de que, sendo “instrumentos do pensamento lógico”, as categorias não são apenas formas abstratas do pensamento, mas “ideias, mais ricas em conteúdo, que presidem a nossa interpretação do real”.

Desse modo, na pesquisa em questão, aula virtual, conteúdo *online*, relação professor-aluno, prática docente e relação aluno-professor estão definidas enquanto categorias empíricas, ou seja, estão relacionadas diretamente ao objeto pesquisado. As metodológicas, também chamadas de analíticas, de acordo com a autora, “são categorias constitutivas da teoria, são os conceitos fundamentais para entender o real que o pesquisador utiliza para análise de seu objeto” (RODRIGUEZ, 2014, p. 149), que na pesquisa em questão são: trabalho, contradição, negação e práxis.

A categoria trabalho perpassa todo o texto sendo abordada sob o viés marxista, segundo o qual “[o] trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2011b, p. 326). Desse modo, o trabalho não é sinônimo de emprego, como somos levados a vê-lo habitualmente, mas como transformação da natureza a partir da ação humana.

Contradição e negação também são categorias de suma importância para pesquisas amparadas no materialismo histórico. A contradição é vista como o motor do desenvolvimento, uma vez que, para existir, “cada coisa exige a existência do seu contrário” (CURY, 1986, p. 30), em um constante processo de negação do

estágio anterior e construção de um novo. Intimamente relacionada à contradição, a negação é compreendida dentro da lógica de transformações do objeto a ser pesquisado. De acordo com Cheptulin (2004, p. 128), “o sujeito descobre que a passagem do objeto de um estado qualitativo a outro, efetua-se mediante a negação dialética”. Nesse processo, não há apenas destruição do objeto por meio de suas próprias contradições: há também a criação de um novo estado, por negação e incorporação do estado anterior.

Em relação à *práxis*, Vázquez (2011, p. 241) afirma que “a atividade teórica por si só não é *práxis*”, e que “enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se transita dela à *práxis* e, portanto, esta é de certa forma negada”. Nesse sentido, Baptista (2012, p. 124) nos lembra, de igual modo baseada em Vázquez (2011), de que a *práxis* passa a ser uma “forma de distinguir a ação consciente do homem da ação do homem prático”; contudo, tal distinção não é compreendida pela totalidade dos homens.

O materialismo é, portanto, tido como histórico por levar em consideração o fato de os homens construírem a história, isto é, de não serem apenas entes passivos aos fenômenos da natureza, sendo a naturalização dos fenômenos, sob esse aspecto, vista como uma concepção equivocada, uma tendência liberal de compreender que o *status quo* é imutável. Por isso, tal materialismo é também dialético, posto que observa as contradições como o motor da história, sendo essa, essencialmente, a luta entre os contrários.

De acordo com Triviños (2015, p. 51), “talvez uma das ideias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério de verdade”. Ou seja, uma pesquisa baseada em tal perspectiva compreende que o homem pode não apenas buscar compreender o mundo que o cerca, mas também transformá-lo.

Assim como, compreende que a teoria, como afirma Netto (2011, p. 21), “é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador”, levando-se em consideração a anterioridade da matéria em relação à ideia. É interessante observar que, segundo Lessa (2011, p. 41), “[p]ara Marx, o mundo dos homens nem é pura ideia nem só matéria, mas sim uma síntese de ideia e matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade”, o que mostra o caráter histórico de tal

fundamentação, que consiste em acreditar na possibilidade de mudança do estágio atual.

Ao abordarem três diferentes modelos teóricos que versam sobre a relação sujeito-objeto, Ghedin e Franco (2011) afirmam que, enquanto o modelo objetivista valoriza a exterioridade da realidade e o modelo subjetivista enfatiza a subjetividade do pesquisador, no modelo dialético, não há separação entre sujeito e objeto, sendo a realidade construída pelos homens historicamente a partir das múltiplas determinações.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, onde se pretende, a partir de entrevistas semiestruturadas, problematizar o processo de formação em ambiente virtual e posterior atuação no contexto da sala de aula. Para tanto, foram selecionados dez professores, oriundos da Licenciatura em questão, atualmente em pleno exercício da docência das disciplinas de Ciências e/ou Biologia.

Com o auxílio da Coordenação da Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba, foram identificados os egressos do curso em questão. Os professores foram convidados a participar da pesquisa, sendo entrevistados com a devida permissão, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. É importante salientar que o projeto de pesquisa já recebeu parecer favorável junto ao Comitê de Ética em Pesquisa.

O roteiro para as entrevistas semiestruturadas foi elaborado a partir de nosso trabalho na condição de tutor a distância, já que, ao longo dos últimos dez anos em que exercemos essa função, acumulamos vivências que possibilitaram uma aproximação com o cotidiano de um estudante e de professores de um curso de Educação a Distância. Também é importante para a elaboração da entrevista o fato de exercermos a docência na disciplina de Biologia na rede estadual de ensino da Paraíba, o que nos traz familiaridade com o contexto escolar e com suas permanentes mudanças.

Devido ao contexto atual, as entrevistas não foram realizadas presencialmente, fato que não comprometeu o desenvolvimento dessas atividades. A plataforma *Google Meet*, amplamente utilizada no período em que a pesquisa estava sendo desenvolvida, permite, além da conversa em modo síncrono, a gravação para fins de análise posterior. Os participantes assinaram o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com o Código de Ética (Resolução 466/12), de forma digital, e nos enviaram de igual modo.

Vale salientar que a entrevista tem possibilitado aos professores pesquisados, agora habituados aos ambientes virtuais e presenciais, tecerem reflexões a respeito da sua vivência em um curso superior a distância desde o seu contato inicial com o ambiente virtual, bem como a respeito da experiência do efetivo exercício da docência nas escolas de educação básica.

Posto isso, passamos à organização dos capítulos da tese. Na *Introdução*, é apresentada a trajetória do pesquisador, cujos caminhos direcionaram até o presente estudo acerca da formação de professores a distância, e as indagações advindas nessa trajetória, bem como a fundamentação teórico-metodológica adotada ao longo de todo o trabalho.

O primeiro capítulo, “TRABALHO, CAPACITAÇÃO E CONSTITUIÇÃO HUMANA: DA EDUCAÇÃO COMO RESPONSABILIDADE COLETIVA AO ‘FAÇA VOCÊ MESMO O SEU FUTURO’”, aborda a categoria trabalho à luz do materialismo histórico e dialético, contemplando o seu desvirtuamento pelo grande capital. Além disso, nele abordamos, sob uma perspectiva histórica, os caminhos que levam o processo formativo, antes uma preocupação coletiva, a tornar-se uma obrigação individual. O objetivo é evidenciar o processo de capacitação dos indivíduos em geral e o quanto a Educação a Distância passa a ser útil em um cenário de auto responsabilidade pela formação.

O segundo capítulo, “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: ENTRE SOLUÇÕES FORMAIS E ESSENCIAIS”, disserta acerca do processo de formação de professores que ocorre em uma sociedade dita do conhecimento. São problematizadas questões desde o papel da escola em tempos de tecnologias digitais, a função alienadora destas no âmbito da sociedade em geral, até o processo de formação de professores para atuação diante das novas demandas. O objetivo é situar o processo de formação de professores a distância como uma ação importante do ponto de vista da expansão dos cursos pelas várias regiões do Brasil, mas, ao mesmo tempo, rodeada de interesses neoliberais. Não poderíamos também deixar de contemplar as experiências vividas durante a pandemia e, por isso, apresentamos o surgimento do ensino remoto a partir da incorporação de elementos da Educação a Distância.

No terceiro capítulo, “ENTRE AMBIENTES VIRTUAIS E PRESENCIAIS: A NEGAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA”, buscamos evidenciar as negações que ora passamos a apresentar. Nos teóricos da pedagogia histórico-crítica, encontramos respaldo para reflexões acerca da negação dos conteúdos; em Fernandez Enguita (1989) e Thompson (1998), reflexões acerca das transformações do tempo e do uso das escolas para adequação a tais transformações; a negação da escola foi vista a partir de Illich (1985); e o desfecho, elaborado a partir da defesa de uma educação em que sejam priorizados o encontro entre gerações e a valorização das relações humanas no ato educativo.

No quarto capítulo, “PROFESSORES FORMADOS A DISTÂNCIA: CONTRADIÇÕES ENTRE A APRENDIZAGEM VIRTUAL E A PRÁTICA DOCENTE”, adentramos nas especificidades do Curso, evidenciando o seu histórico e algumas estatísticas referentes ao acesso e à permanência dos sujeitos. Contudo, a ênfase esteve sobre as falas dos egressos. O objetivo desse capítulo é trazer para a discussão a concepção dos professores sobre a formação que, desenvolvida nos ambientes virtuais, visa posterior atuação no espaço escolar.

No quinto capítulo, “A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A NEGAÇÃO DA NEGAÇÃO”, cientes de todas as contradições apontadas ao longo do texto, apresentamos um caminho de superação, obviamente sem a pretensão de que este funcione como um manual a ser seguido pela Licenciatura pesquisada, até porque mudanças só podem ocorrer se as condições históricas estiverem dadas. O objetivo é destacar a valorização dos conteúdos e da presença dos sujeitos envolvidos no trabalho educativo como elementos que viabilizam o caminho para uma Educação a Distância que, necessária diante do contexto brasileiro, venha a ocorrer assegurando todos os elementos necessários ao ensino.

1 TRABALHO, CAPACITAÇÃO E CONSTITUIÇÃO HUMANA: DA EDUCAÇÃO COMO RESPONSABILIDADE COLETIVA AO “FAÇA VOCÊ MESMO O SEU FUTURO”

Desligando-se da natureza pelo trabalho, o homem toma consciência de sua autonomia e de seu relacionamento com o mundo exterior por meio da ação ativa que ele exerce sobre este último, transformando-o, segundo seu projeto, no interesse da sociedade. Isso condiciona o fato de que a relação do homem com o mundo exterior manifeste-se, antes de tudo, como uma interação com o mundo, cujo resultado é a transformação deste último.

(CHEPTULIN, 2004, p. 125)

Compreender o processo de formação de professores dentro da sociedade em que vivemos é uma ação que só pode ser executada tendo em vista os parâmetros estabelecidos para a formação de qualquer sujeito. Ou seja, antes de atentarmos para a formação docente em si, faz-se necessário ser mais abrangente e levar em consideração que qualquer indivíduo em formação atualmente precisa atender às exigências da sociedade capitalista.

Situando-nos dentro de um contexto de formação mais amplo, nos livramos da tendência que tenta desvencilhar o professor da condição de trabalhador. Disseminada pelo fato do produto do seu trabalho ser imaterial, tal lógica estabelece distinção entre a formação docente e a dos trabalhadores em geral, o que implica, entre outros aspectos, a aparente função filantrópica docente e que, indo um pouco mais além, mas seguindo o mesmo caminho, leva à compreensão da escola como instituição em que reside a solução para todos os problemas da sociedade.

É necessário, em primeiro lugar, deixar claro o fato de que o trabalho ao qual estamos nos referindo trata-se de uma categoria fundante da dialética materialista, e não do emprego, como somos atraídos a pensar. Para Marx (1998, p. 11), “[a]o produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material”, e o fazem por meio do trabalho. Ao longo de toda esta tese, portanto, o trabalho é concebido a partir de tal lógica: trata-se da lógica dialética, que o considera atividade criadora, ação que possibilitou ao homem um desligamento

parcial da natureza e uma consequente contraposição ao mundo natural (KONDER, 2012).

Em segundo lugar, esclarecemos que esgotar a reflexão acerca do trabalho como atividade criadora é ignorar a expressão negativa que também fora analisada minuciosamente por Marx ao longo de toda a sua obra. O problema é que as consequências negativas do trabalho, como nos lembra Vázquez (2011, p. 124), são naturalizadas a tal ponto que leva os homens a considerá-las como “condições insuperáveis”.

Uma categoria de suma importância nesse processo de compreensão da expressão negativa do trabalho é a alienação. Esta se dá quando, no processo anteriormente citado, isto é, na produção dos seus meios de existência, o produto de tal trabalho passa a ser produzido como valor “e não mais por causa da sua relação imediata e pessoal com o produtor” (MARX, 2015, p. 213). Sendo assim, o trabalho deixa de ter uma dimensão criativa, evidenciada, entre outros aspectos, pelo fato de o ser humano se reconhecer no produto dessa atividade, e assume um caráter alienado, ou seja, o homem vê aquilo que produziu como algo estranho a ele.

Duboc e Duriguetto (2019) mostram como a categoria alienação perpassa toda a obra de Marx, desde o trabalho alienado como negação da essência humana até a coisificação da relação entre os homens. A dimensão negativa assumida por uma atividade originalmente criativa e importante para o homem nos obriga a refletir e situar historicamente o processo de capacitação considerando que ele visa à preparação para o trabalho.

Para Santos (2018, p. 26), a partir do momento em que ocorre a separação entre os produtos do trabalho e o trabalhador, podemos afirmar que este está alienado. Além disso, o mesmo autor adverte que, segundo Marx, a alienação ocorre também quando são retirados do trabalhador os próprios meios que possibilitam ao homem o efetivo exercício sobre a natureza.

O que resta ao homem diante de tal realidade? Sem poder usufruir dos produtos do trabalho e não podendo ser dono dos meios que propiciam sua sobrevivência, a consequência óbvia a que chegamos é que este passa a trabalhar para os outros, vendo o fruto de sua produção ser apropriado de forma reiterada por terceiros.

O fato é que, nesse contexto, o produto do trabalho torna-se uma mercadoria, e assim é vendido como qualquer outro produto, perdendo o seu valor de uso (produto do trabalho para si) e adquirindo um valor de troca (produto do trabalho para os outros). A produção de mercadorias e o comércio, afirma Mângia (2003), são os pressupostos históricos do primeiro momento do capital, que tem início a partir do século XVI.

Escolhida como a primeira na lista das 17 apontadas por Harvey (2016), a contradição “valor de uso/valor de troca” está em permanente conflito. Atualmente, escreve o autor, “[...] as considerações do valor de troca predominam cada vez mais sobre os aspectos do valor de uso na vida social” (HARVEY, 2016, p. 34). É possível constatar que valores de uso nas áreas de habitação, saúde, moradia e, notadamente, no âmbito da educação, outrora distribuídos pelo Estado, são mercantilizados de forma recorrente. A educação, no contexto da sociedade capitalista, torna-se um campo que atrai tantos interesses porque, “em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

Como “[a] sociedade capitalista caracteriza-se pela apropriação privada do trabalho coletivo e pela distribuição desigual dos produtos desse trabalho” (MÂNGIA, 2003, p. 40), a alienação torna-se fator desencadeador de toda espécie de desigualdade. É por isso que, ao nos referirmos a qualquer tipo de capacitação, temos em vista que ela se desenvolve para o posterior desenvolvimento do trabalho e este, por diversas vezes ao longo da história, assume um caráter alienante, perdendo a sua essência e não propiciando a realização do homem a partir de uma ação criativa.

É nesses moldes, por exemplo, que o trabalho educativo, atividade onde o professor originalmente poderia exercer sua ação criativa, tem sido mercantilizado em um contexto onde grandes grupos empresariais definem as diretrizes educacionais; exploram o trabalho do professor; determinam o que eles devem fazer; impõem à prática docente a lógica do mercado, e o fazem desde o processo de capacitação inicial, mas também no âmbito da formação continuada – em ambos os casos, a Educação a Distância tem ganhado cada vez mais espaço.

A exploração supracitada nem sempre é perceptível, ainda que isto ocorra em alguns casos; na maioria das vezes, conceber a atividade do professor como

trabalho alienado requer um esforço intelectual, uma vez que ele se distancia do estereótipo do operário. Contudo, não podemos esquecer que o trabalho dentro do capital é sempre trabalho explorado e de que, “ainda que dotado de novas engrenagens e mecanismos de funcionamento” (ANTUNES, 2018, p. 106), a alienação no e pelo trabalho se mantém preservada.

Posto isso, passaremos a analisar, neste capítulo, o processo de capacitação do homem e o papel que a educação exerce ao longo desse desenvolvimento. Em uma viagem pela história da educação, percebemos que cada sociedade preparou um determinado tipo de indivíduo para desenvolver as atividades conforme as forças produtivas de sua época. Agora que nos encontramos em uma fase avançada da sociedade capitalista, investigamos que tipo de sujeito esta pretende formar e por que a Educação a Distância ganha tamanho destaque nesse contexto de formação. Temos uma hipótese: trata-se de uma modalidade onde o discurso do “faça você mesmo” reina absoluto, o que implica tornar o sujeito responsável pela própria formação.

E por que afirmamos isso? No final do século XIX, declarava Durkheim:

A educação variou muito de acordo com os tempos e países. Nas pólis gregas e latinas, a educação ensinava o indivíduo a se subordinar cegamente à coletividade, tornar-se a coisa da sociedade. Hoje, ela tenta transformá-lo em uma personalidade autônoma. (DURKHEIM, 2014, p. 46).

De fato, tanto na educação grega quanto na romana, para citarmos dois importantes exemplos, havia uma preocupação em formar o cidadão a partir de uma educação da e para a comunidade (BRANDÃO, 2013). Para o sociólogo francês, na virada do século XIX para o XX, já era notável certa substituição da educação enquanto prática que visa formar para a coletividade por uma formação baseada na transferência da responsabilidade para o indivíduo.

Estamos cientes da oposição ao pensamento de Durkheim, principalmente no que diz respeito à ideia de que “cada sociedade, considerada em determinado momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível” (DURKHEIM, 2014, p. 48). Para Charlot (2013), tal visão privilegia os interesses das classes dominantes, fazendo parecer que existe um único sistema de educação quando, na verdade, o número de caminhos possíveis talvez seja o mesmo dos grupos em conflito. Ainda assim, é

preciso reconhecer a grande contribuição de Durkheim ao destacar o caráter social dos fins da educação.

Com o avanço das ideias liberais, algumas delas apresentadas no Colóquio Walter Lippmann¹⁰, esse processo de auto responsabilidade pela formação ganha ainda mais vigor. Uma das posições mais radicais utilizadas para levar adiante a completa aversão ao Estado está baseada na separação de dois processos que caminham em sentido contrário: “o processo negativo do Estado que cria seres assistidos e o processo de mercado que cria empreendedores criativos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 137).

Pretendemos demonstrar que é nesse cenário que a Educação a Distância ganha notoriedade e isso pelo fato de que, pelas especificidades da modalidade, o indivíduo é convocado a percorrer um caminho solitário, valorizando o desenvolvimento da autonomia e, conseqüentemente, dispensando a ação de outros humanos no decorrer das práticas pedagógicas.

1.1 Da adaptação biológica à social: o processo de capacitação como uma necessidade imposta pelo meio

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante.

(MARX, 1998, p. 48)

A história da espécie humana, em sua dimensão biológica, é marcada pela adaptação desta ao meio em que vive. No entanto, em sua dimensão social, é fácil perceber, dada a complexidade das sociedades humanas, o quanto o *homo sapiens* conseguiu desprender-se da natureza e construir uma realidade baseada na superação desses limites.

¹⁰ Realizado em 1938 em Paris, o colóquio tornou-se, segundo Corbanezi (2021), um marco histórico para a formulação teórica do Neoliberalismo.

De fato, ainda que cause estranheza em alguns, somos animais e, como tal, o desejo de um total desligamento das leis da natureza revela-se impossível. Lembra-nos Relvas (2009, p. 76) que “[o]s seres vivos, mesmo os mais primitivos, devem se ajustar continuamente ao meio ambiente, que também é mutável, para sobreviver enquanto indivíduo e ainda como espécie”. A propósito, é essa adaptação que Charles Darwin aponta em sua *teoria da evolução*, aplicada a todos os seres vivos, segundo a qual a adaptação leva os mais aptos a serem selecionados naturalmente e, assim, a deixarem descendentes.

Para Darwin, na luta pela sobrevivência, as variações úteis aos indivíduos tendem a contribuir para a preservação destes, sendo herdadas. Em “A origem das espécies”¹¹, assim está caracterizada a seleção natural:

Pode-se dizer, metaforicamente, que a seleção natural: trabalha sem parar, todas as horas de todos os dias da semana, por todo o mundo, analisando as variações mais ligeiras; rejeita as que são nocivas, conserva e acumula todas as que são benéficas; trabalha em silêncio, imperceptivelmente, a qualquer hora e em qualquer lugar, sempre que uma oportunidade se apresenta, para melhorar cada ser vivo na relação com as suas condições de vida, orgânicas e inorgânicas. (DARWIN, 2009, p. 88).

Sepúlveda *et al.* (2011) sintetizam a ideia de seleção natural proposta por Darwin em dois pontos: (i) origem de novas espécies a partir de espécies ancestrais, e (ii) surgimento de novas características que aumentam a chance de sobrevivência e reprodução. Desse modo, teríamos uma explicação tanto para a diversidade de espécies quanto para a relação entre as características e funções.

Considerado o “Darwin do século XX”, Ernst Mayr também trouxe importantes contribuições no campo das ideias evolucionistas. Quanto à evolução da espécie humana, os seus estudos apontam que as mudanças climáticas foram decisivas para que ocorresse a transição dos chimpanzés que habitavam florestas úmidas para os *Australopithecus*, habitantes das savanas¹² arborizadas, até os primeiros homínídeos, adaptados às savanas arbustivas.

¹¹ Obra escrita por Darwin, é considerada a base da Biologia Evolutiva. Publicada em 24 de novembro de 1859, introduziu a teoria científica de que as formas de vida evoluem ao longo das gerações por meio de um processo de seleção natural. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Origem_das_Esp%C3%A9cies> Acesso: 06 ago. 2021.

¹² Savanas são regiões dominadas por gramíneas e onde a ocorrência de árvores é esparsa. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/a-savana-e-a-origem-do-homem/>>. Acesso: 06 ago. 2021.

Para Mayr (2004), à medida que a África, berço da humanidade, se tornava mais árida, as grandes árvores que serviam como refúgio de segurança para os *Australopithecus* morriam. Como consequência, ao longo dos anos, as regiões antes arborizadas deram lugar a campos abertos onde as plantas de menor porte passaram a ser predominantes. Nesses ambientes, seres que não possuíam chifres, dentes caninos ou mesmo força para fazer frente aos inimigos encontravam-se vulneráveis.

Diante dessas circunstâncias, a engenhosidade é apontada como resposta para a sobrevivência desses seres: lançar pedras, mover galhos com rigor e utilizar instrumentos para fazer ruídos seriam as estratégias que teriam garantido a sobrevivência e o fortalecimento do grupo. Desse modo, o aumento do cérebro teria sido a vantagem mais evidente adquirida na transição de *Australopithecus* para hominídeos, em um processo assim descrito por Mayr:

O bipedalismo arborícola dos australopitecinos evoluiu para o bipedalismo terrestre do *Homo*. Os braços encurtaram e as pernas se alongaram. Mas o que a seleção natural premiou mais do que qualquer outra coisa durante essa transição para o novo e inóspito ambiente, a savana arbustiva, foi a engenhosidade, o poder cerebral. E, com efeito, o crescimento no tamanho do cérebro (de 450 para 790 centímetros cúbicos) foi à característica mais saliente do novo gênero *Homo*. Nas suas características físicas (exceto o bipedalismo), como cérebros pequenos, dimorfismo sexual e modo de vida, os *Australopithecus* ainda eram chimpanzés. Na longa evolução de chimpanzé para *Homo*, o passo decisivo de hominização foi de *Australopithecus* para *Homo*. (MAYR, 2004, p. 130).

Todavia, como fizemos questão de enfatizar, esse é o começo da história humana em sua dimensão biológica, uma vez que, na esfera social, concordamos com Marx e Engels (1998, p. 40), segundo os quais “[a] história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes”. E por qual motivo apresentamos esta distinção entre o biológico e o social? É que se, por um lado, a dimensão biológica não deve ser desprezada, por outro, reconhecemos que, historicamente, as ideias evolucionistas têm sido utilizadas para justificar as desigualdades sociais, fenômeno que contou com expressiva contribuição de alguns pensadores dos campos da Economia e das Ciências Sociais. Trata-se de uma tentativa de compreender os fenômenos sociais a partir dos fenômenos da natureza e, assim, elaborar uma forma de pensar sobre as adaptações dos homens ao meio social.

Precisamos, portanto, estabelecer uma distinção exata entre o fato de os indivíduos da espécie humana, enquanto animais, estarem sujeitos às leis que regem a natureza e a defesa de que essas leis, uma vez transferidas para os modos de vida elaborados pelo conjunto dos homens, possam ser utilizadas para justificar, por exemplo, por que uns indivíduos prosperam e outros fracassam ou, em outros termos, por que *uns nascem pra sofrer enquanto outros riem*¹³.

Darwin (1809-1882), naturalista britânico, e Marx (1818-1883), filósofo alemão, foram contemporâneos e deixaram um legado que fornece subsídios para estabelecermos a distinção supracitada, o que podemos constatar a partir das palavras daquele que tanto contribuiu com o processo de elaboração das ideias deixadas pelo filósofo alemão. Engels (2020, p. 33), em seu “Discurso diante do túmulo de Karl Marx” (1883), afirma que “[a]ssim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da Natureza orgânica, descobriu Marx a lei do desenvolvimento da história humana”, nos lembrando de que as ideologias existentes até então encobriam o fato de que, para que os homens pudessem se dedicar à política, à ciência, à arte, à religião, necessitavam antes satisfazer suas necessidades biológicas (comer, beber, abrigar-se). Defendia Marx, portanto, a ideia de que a produção dos meios de vida materiais formava a base sobre a qual se erigiam as ideias de Estado, Direito, Arte, Religião etc.

De fato, as tentativas de justificar todo tipo de desigualdade por meio da teoria da evolução prosperaram e têm em um filósofo, biólogo e antropólogo inglês um importante representante. Herbert Spencer (1820-1903) foi um dos mais respeitados pensadores nesse sentido. Com ele, chegamos àquilo que fora denominado Darwinismo Social, que, segundo Domingues (2014, p. 127), “pretendia que os mecanismos da seleção darwiniana pudessem ser transferidos de maneira válida às sociedades humanas”. O próprio Durkheim (2007, p. 01) afirma que “a Sociologia de Spencer só tem por objetivo mostrar como a lei da evolução universal se aplica às sociedades”. Sendo assim, conceitos como “sobrevivência do mais adaptado” foram

¹³ Em “Azul da cor do mar”, Sebastião Rodrigues Maia expõe essa defesa à predestinação. Em 1968, com seus 27 anos à época, conta-se que, ao ver o seu colega de apartamento alcançando sucesso enquanto ele permanecia no anonimato, o compositor chegou a tal conclusão. A canção foi lançada em 1970 e, anos depois, o compositor viria a se tornar o grande Tim Maia, um dos maiores nomes da música brasileira. Disponível em: <<https://musicaemprosa.wordpress.com/2018/12/10/azul-da-cor-do-mar-quando-tim-maia-ainda-nao-era-tim-maia-em-1968/>>. Acesso: 15 set. b2021.

utilizados por Spencer antes mesmo de haver menção pelo próprio Darwin, como aponta Da-Glória (2009).

Spencer combate as interferências do Estado, criticando severamente a ajuda aos mais necessitados, e o faz justamente por acreditar que tudo deve ficar a cargo da natureza, em um processo onde cada indivíduo é responsável por sua sobrevivência. Para Dardot e Laval (2016, p. 51), o filósofo inglês “recusa-se a admitir a necessidade, para a espécie humana, de um centro político dedicado à regulação das atividades diferenciadas”, e, desse modo, estimula a ideia tão cara ao liberalismo da época que tem a concorrência como princípio básico da conduta individual.

É interessante observar que esse movimento é próprio da escola de pensamento positivista. Do século XVI até a década de 1970 do século XX, o positivismo exerceu notável predomínio no campo da metodologia científica, como mostra Triviños (2015). O que temos nesses séculos é uma ciência marcada pela supervalorização dos fatos.

Sob uma perspectiva positivista, o pesquisador não deve se envolver com o objeto de pesquisa. Pressupõe-se “um sujeito passivo, registrador dos estímulos advindos do ambiente” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 110). Defende-se, portanto, a neutralidade da ciência, de tal forma que os dados se apresentam soberanos, não cabendo ao sujeito estabelecer relações sociais, políticas, históricas entre os fenômenos.

Segundo Andrade e Souza (2018), o positivismo, já nos seus primórdios, tinha como preocupação aproximar as Ciências Sociais das Ciências da Natureza. As ideias das Ciências Exatas e da Biologia eram consideradas primordiais para a compreensão dos problemas da sociedade. Augusto Comte (1798-1857), considerado o pai do positivismo, tinha, segundo Iskandar e Leal (2002, p. 2), a intenção de “libertar a teoria social da teologia e da metafísica”.

Passados alguns séculos, essas ciências não se afastaram dessa forma de conhecer o mundo; pelo contrário, estudiosos desses campos continuam prezando pelo distanciamento com relação aos seus objetos de estudo. Ao fazê-lo, trazem significativas contribuições para a humanidade – criam carros elétricos; geram imensos sistemas de comunicação; produzem vacinas –, mas as desenvolvem em ambiente controlado, muito bem representado pelos laboratórios, onde os objetos

pesquisados exercem uma espécie de supremacia sobre os sujeitos que os pesquisam.

Podemos dizer, portanto, que, embora tenha perdido o lugar de destaque, com o surgimento de outras correntes – a exemplo da fenomenologia e do materialismo –, o positivismo nunca deixou de vigorar, continuando a exercer influência inclusive sobre as Ciências Sociais.

Consideramos, portanto, um passo indispensável para a compreensão da capacitação no mundo atual saber como chegamos até aqui. Quais fatos históricos nos levaram às ideias que, oriundas dos teóricos do Evolucionismo e da Economia, são levadas a todos os setores da vida? Como o conjunto dos homens estabeleceu relações que permitiram até mesmo a exploração de algumas classes por outras? Como cada sociedade foi estabelecendo um tipo de capacitação para os trabalhos a serem executados de acordo com as forças produtivas?

Propomos, a partir de então, uma reflexão acerca do conceito de capacitação, recorrente e amplamente divulgado na atualidade, segundo o qual o indivíduo deve estar sempre se preparando para algo. Estando desempregado, deve capacitar-se para encontrar um emprego; estando empregado, continuar se capacitando para obter um emprego melhor ou mesmo alcançar postos mais avançados dentro do seu próprio trabalho.

Nesse contexto, as ideias de competências e habilidades assumem lugar de destaque também no campo educacional, sendo apresentadas ora aos estudantes, como variáveis obrigatórias para o alcance do sucesso em qualquer carreira, ora aos docentes, como ferramentas indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Para Fleury e Fleury (2001, p. 187), o conceito de competência está ligado a “saber, agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica”. E o que o mercado pede, senão isso? Contudo, as condições em que os indivíduos vivem são ignoradas, o contexto é descartado e o indivíduo passa a ser imputado de culpa quando não se torna competente ou quando não tem as devidas habilidades para exercer determinada função.

Na tentativa de obtermos respostas para questões tão complexas, é necessário um retorno aos modos de produção anteriores ao Capitalismo. Contudo, não se trata apenas de uma volta ao passado com o objetivo de elencarmos, sob

forma de uma linha reta e unidirecional, os fatos ocorridos da Antiguidade até o presente momento.

É preciso considerar que, diferente dos animais, os homens conseguem, segundo Marx (1998), produzir seus meios de existência e que, portanto, o que eles são depende diretamente das condições materiais da sua produção. Também temos em vista que é a partir das relações estabelecidas nessa base material que surgem as ideias, em um processo assim descrito por Marx:

São os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX, 1998, p. 19).

Se concordarmos com Marx, logo percebemos que, para cada modo de produção, surgem ideias que podem e serão utilizadas pelas classes dominantes para justificar o *establishment*. Entre essas ideias, obviamente estão aquelas que amparam as decisões sobre quais tipos de capacitações devem ser destinados aos indivíduos, definições sempre marcadas pelo conflito de interesses e que apresentam como resultado caminhos diferentes a serem percorridos pelos sujeitos a depender da classe em que estão situados.

1.2 Para cada modo de produção, uma capacitação: o destino de muitos nas mãos de poucos

Ao cunhar a palavra meritocracia, Michel Young pretendia dramatizar, pintar em cores fortes, uma sociedade na qual um pequeno número de indivíduos capacitados é capaz de controlar toda uma sociedade. Foucault pintou um quadro mais detalhado dessa dominação; a elite como que adivinharia os reais interesses da massa, fazendo-a crer que não entendia a si mesma, que era um intérprete inadequado de sua própria experiência de vida.

(SENNETT, 2019, p. 114)

Em “O presente do fazedor de Machados”, Burke e Ornstein (2010) mostram o processo de criação humana a partir das necessidades impostas pela natureza. Ambos evidenciam o *status* que passaram a ocupar na sociedade aqueles que se tornaram capazes de algo, seja caçar, dominar o fogo ou, muitos séculos depois, desenvolver o processo de escrita. Os humanos que estiveram na vanguarda desses processos tornaram-se também poderosos, ou “fazedores de machado”. Para os mesmos autores, “[e]ra como se o machado tivesse gerado uma espécie de meio ambiente artefactual, no qual aqueles que melhor utilizavam a tecnologia para moldar o mundo (e os que os cercavam) se tornaram líderes” (BURKE; ORNSTEIN, 2010, p. 36).

Mas, o que o tal machado representa? Na tentativa de explicar a analogia, recorrer a Lessa (2011) é indispensável. Em “Introdução à filosofia de Marx”, o autor associa o “machado” ao trabalho, exatamente sob a perspectiva que essa categoria é apresentada em nossa pesquisa, isto é, como transformação da natureza, seja ela natural ou social.

Trabalho, tido como categoria fundante no materialismo histórico, está relacionado à intervenção do homem na natureza. Aquele age mediante as necessidades impostas por esta. Segundo Lessa (2011, p. 29), “[o] trabalho converte uma ideia, que apenas existe na consciência, em um objeto”. Sendo assim, o machado representa toda criação originada a partir de uma necessidade que impõe obstáculos à vida humana.

Em tempos de sociedade primitiva, pelo fato de os homens viverem da coleta, havia uma dependência em relação aos tempos da natureza. Nessas circunstâncias, todos os trabalhadores usufruíam do produto do seu trabalho; conseqüentemente, não havia possibilidade de criar excedente de produção. A partir do momento em que ocorre excedente, principalmente pela revolução representada pela criação de animais e pelo armazenamento de sementes, começa a se produzir mais do que o necessário.

Engels (2019, p. 150) afirma ter ocorrido nesse contexto a primeira grande divisão social do trabalho, que surgiu com “o aumento da produtividade do trabalho e, portanto, da riqueza e com a ampliação do campo de produção” e, dadas as condições históricas, “levou obrigatoriamente à escravidão”. Frutos desta divisão, surgiam duas classes: senhores e escravos.

É a partir daí que passamos ao modo de produção escravista em que, por haver excedente de produção e, conseqüentemente, excedente de trabalho, a exploração passa a ser uma realidade. Moreira (2019) nos lembra de que, nas primeiras comunidades, se houvesse um grupo atingindo um excedente no processo de produção de bananas, por exemplo, não fazia sentido deixá-las apodrecer enquanto outro grupo não tinha acesso às frutas. A solução diante de tal problema consistia em trocar os produtos excedentes de uma comunidade pelos de outra comunidade.

Retomando a relação de causa/efeito entre excedente de produção e exploração, Lessa (2005, p. 258) nos lembra de que tal fenômeno tornou-se possível – “se o trabalhador produz mais do que o necessário para a sua sobrevivência, explorá-lo é uma possibilidade histórica” – e necessário, uma vez que:

No confronto entre as sociedades, aquelas que distribuíam igualitariamente o produto excedente, consumiriam tudo o que se produzia e, assim, não conseguiam acumular para investir no desenvolvimento das forças produtivas. Todavia, as sociedades que adotaram a exploração do homem pelo homem, que concentraram todo o excedente em alguns indivíduos, têm recursos e interesse em desenvolver as forças produtivas como meio de ampliar a acumulação de riqueza da classe dominante. (LESSA, 2005, p. 258).

Assim sendo, prosseguindo com o histórico do desenvolvimento dos modos de produção, lembramos que, enquanto o sistema asiático é considerado uma transição do comunismo primitivo à sociedade de classes (MORAES, 1995, p. 113), o sistema escravista já é plenamente caracterizado pela existência de senhores e escravos.

O modo de produção escravista, como o próprio nome sugere, foi marcado pela existência de escravos que trabalhavam e viam todo o fruto do seu trabalho ser destinado aos senhores donos da terra. Silva (2016, p. 39) nos lembra de que “[a] escravidão se desenvolveu de forma predominante, sistemática e absoluta na Antiguidade Clássica”, tendo surgido na Grécia e vivido tanto a sua ascensão como o início do declínio na sociedade romana.

Segundo Engels (2019, p. 102), limitada aos prisioneiros de guerra em um primeiro momento, com o passar do tempo, a escravidão entre os gregos expandiu-se. O mesmo Engels, ao discorrer acerca do surgimento do estado ateniense, assim descreve a sociedade da época:

O antagonismo de classes que passou a servir de base para as instituições sociais e políticas já não era mais entre nobres e o povo comum, mas sim entre pessoas escravizadas e livres, entre clientes e cidadãos. No auge de seu florescimento, a população de Atenas era composta de aproximadamente 90.000 cidadãos livres, incluindo mulheres e crianças, que conviviam com 365.000 escravos de ambos os sexos. (ENGELS, 2019, p. 111).

De acordo com Porter (2019, p. 53), “a lei ateniense sancionava, protegia e regulava por meios específicos o direito de pessoas tratarem outras pessoas como propriedade”, construindo um cenário que permitia aos cidadãos livrar-se de trabalhos indesejados. A economia em Atenas estava, portanto, intrinsecamente ligada à existência de escravos e, sobre as relações estabelecidas, edifica-se um conjunto de ideias que influenciava a realidade, de modo que os conceitos de escravidão e liberdade extraídos da vida real passam a permear o pensamento grego.

A cidade grega amparava-se, em seu período clássico, na recusa tanto da mulher quanto do escravo, sendo designada por Vernant e Vidal-Naquet (1989) como uma espécie de “clubes de homens” e “clubes de cidadãos”. O mesmo autor ressalta, convencido de que a oposição entre senhores e escravos constitui uma marca do mundo antigo, que a figura do escravo é muito importante para consolidar na sociedade grega o *status* de cidadão. Isso porque o escravo, em “seu estatuto de anticiência, de estrangeiro absoluto, permite que o estatuto do cidadão se desenvolva” (VERNANT; VIDAL-NAQUET, 1989, p. 93).

Em Roma, encontraremos certamente peculiaridades nas relações entre senhores e escravos, contudo, à semelhança da sociedade ateniense, a romana também fora significativamente influenciada pela escravidão. Para Mac Gaw (2014), entre os séculos II a.C e II d.C, a sociedade romana esteve baseada no sistema escravista, em um contexto onde a riqueza da elite e a propriedade de escravos estavam intimamente associadas. O fato de possuir escravos não tinha importância apenas do ponto de vista da produção em larga escala no campo e na cidade, mas também reafirmava o lugar de classe dos proprietários.

Após uma série de conquistas militares, Roma expandiu consideravelmente o seu contingente de escravos obtidos em guerras. Knust (2014) ressalta o quanto a conquista de todo o Mediterrâneo havia implicado um considerável aumento da riqueza e que esta havia sido revertida pela elite em gastos sociais e políticos. Como

resultado, tem-se uma cidade mais desenvolvida que atrai um número cada vez maior de contingentes populacionais e isto acarreta em um aumento na demanda por alimentos.

Para atender a tal demanda, faz-se necessário expandir as terras agricultáveis e, ainda que os camponeses tenham permanecido como um importante setor da economia, a escravidão passa a ser essencial para exploração dessas terras. Knust (2014, p. 249) assim descreve este momento da história romana:

A expansão de um novo padrão de exploração da terra e do trabalho, baseada na escravidão e na venda de uma parte importante da produção tanto para os crescentes mercados das tropas e das cidades, em especial Roma, como para o recém aberto mercado das elites provinciais é o grande dínamo das transformações sociais no campo romano.

Contudo, ao fazer uma análise do escravismo na Antiguidade, Mancini (2012) demonstra certo consenso entre os estudiosos, segundo os quais o trabalho escravo haveria, de alguma maneira, deixado os romanos acomodados e com pouco interesse em desenvolver os instrumentos agrícolas. De fato, uma economia dependente de uma mão de obra barata parece ter alimentado a certeza de que se poderia depender desta para sempre.

Mas, a situação torna-se insustentável. O aumento do número de escravos torna a preocupação com revoltas uma constante e os senhores precisam investir massivamente em segurança. Mesmo com uma série de recursos destinados a tal fim, uma crise política e militar instala-se no império romano com claras consequências para a economia. Lessa (2011, p. 59) sintetiza esse período nos seguintes termos: “O escravismo, pelo seu próprio desenvolvimento, gerou contradições que o conduziram a um beco sem saída”, estando, portanto, criadas, as condições materiais para o surgimento do feudalismo.

No modo de produção feudal, há uma diferença básica entre os escravos e os trabalhadores feudais: enquanto aqueles nem sequer possuíam as ferramentas de trabalho, estes ao menos podiam contar com esse “privilégio”. Também lhes era de direito uma porcentagem do que era produzido, sendo este um ponto de grande relevância quando estabelecemos comparação com o sistema anterior.

Com Anderson (2016), aprendemos que o modo de produção feudal não existiu em estado “puro”, o que significa dizer que a utilização de escravos se estendeu pela Idade Média e que camponeses livres também continuaram existindo.

Esclarecido esse ponto, é possível afirmar, segundo o autor, que o feudalismo surge no século X, passa por um processo de expansão no século XI e atinge o seu auge nos séculos XII e XIII.

Os camponeses cultivavam as terras, mas não eram seus donos; estas pertenciam aos senhores feudais, que extraíam o excedente dos camponeses. Para Lessa (2011, p. 61), “a principal característica do feudalismo foi a organização da produção em unidades autossuficientes, essencialmente agrárias e que serviam também de fortificações militares para a defesa: os feudos”. Nesses locais, era de interesse dos servos o aumento da produção, uma vez que poderiam ficar com parte dela. Esse ponto, inclusive, constitui outra marca importante do período: no modo de produção escravista, era irrelevante para o escravo que a produção prosperasse; ele não tinha direito a nada. Já o camponês tinha total interesse no surgimento de inovações técnicas que propiciassem maior exploração da terra, pois mais produção implicava maiores rendimentos.

De fato, tudo parecia ir bem entre os séculos XII e XIII; porém, não bastasse o cenário de tensão entre senhores e produtores, crescimento populacional, diminuição da produção e deterioração do solo, o século XIV ainda traria a *peste negra*¹⁴. Tudo isso representou um grande abalo no sistema, inclusive pela série de revoltas populares, mas Anderson (2016) nos traz uma importante observação, a partir da qual somos impelidos a observar novamente as contradições como motor da história:

A ‘feição’ característica da crise de um modo de produção não é aquela em que vigorosas forças (econômicas) de produção explodem triunfalmente em meio a retrógradas relações (sociais) de produção, estabelecendo de pronto uma sociedade e uma produtividade mais elevadas sobre as ruínas. Ao contrário, as forças de produção tendem a enguiçar e retroceder dentro das relações de produção vigentes; estas, então, têm de ser radicalmente transformadas e reordenadas antes que novas forças de produção possam ser criadas e combinadas em um modo de produção globalmente novo. (ANDERSON, 2016, p. 230).

Sendo assim, como sempre ocorre, o modo de produção gera contradições internas; o feudalismo, passado o impacto da peste negra que abalou a produção, volta a gerar excedentes e, “como todo mundo estava produzindo mais do que

¹⁴ Doença causada pela bactéria *Yersinia pestis*, a peste negra desencadeou uma pandemia em 1348 que teria matado um terço da população europeia. Disponível em: <<https://www.historiadomundo.com.br/idade-media/peste-negra.htm>>. Acesso: 11 out. 2021.

necessitava, todos tinham o que trocar” (LESSA, 2011, p. 63). A consequência imediata é a expansão do comércio com vistas a escoar os produtos por todo o mundo conhecido.

Chegamos, então, à sociedade burguesa: um tempo de expansão do comércio que, com o passar dos séculos, nos levou à Revolução Industrial. Aqui, apareceram a burguesia e o proletariado como duas classes em uma relação que, de acordo com Lessa (2011, p. 63), “tem em sua essência uma nova forma de exploração do homem pelo homem: do trabalhador, a burguesia compra apenas a sua força de trabalho”.

Estabelecendo uma comparação entre o artesão e o operário, por exemplo, podemos afirmar que, enquanto o trabalho do primeiro ainda guarda sua dimensão criativa e uma relação em que este podia ver-se nos produtos da sua atividade, pois “os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios” (SAVIANI, 2013, p. 381), o operário produzia algo que lhe era estranho.

É justamente essa dimensão criativa que vai sendo apropriada por terceiros, quanto mais nos aproximamos do capitalismo. Cheptulin (2004, p. 108) nos lembra de que “[o] relacionamento do homem com a realidade caracteriza-se unicamente pela criação que conduz a transformação real da realidade ambiente”, e isso nos diferencia dos outros animais. Estes também criam, mas, como afirma Marx (2015), o fazem para atender necessidades individuais e estão presos à necessidade física imediata; já os homens produzem universalmente e podem/devem produzir livres dessa necessidade.

Posto isso, estamos conscientes de que, apesar do esforço, resumir tantos séculos em poucos parágrafos trata-se de uma tarefa limitada, não havendo condições para apresentar todas as contradições presentes em cada um dos momentos históricos. Contudo, há algo que facilmente conseguimos apreender desse breve histórico: cada sociedade demanda uma capacitação ou capacitações; cada modo de produção exige um trabalhador e, conseqüentemente, uma determinada formação para este trabalho. Os debates acerca das definições da formação destinada a cada indivíduo são permeados por conflitos de interesses que expressam as contradições de cada sociedade apresentada nos parágrafos anteriores.

Uma das instituições fruto das relações estabelecidas na sociedade é o Estado. Este é “a admissão de que essa sociedade se enredou em uma contradição insolúvel consigo mesma” (ENGELS, 2019, p. 157), uma vez que tantos conflitos de interesses só poderiam ser controlados por uma entidade que, em sua aparência, desse aos sujeitos a noção de que estava acima deles. Para Engels:

O Estado antigo foi sobretudo o Estado dos donos de escravos para manter os escravos sob controle, como o Estado feudal foi o órgão da nobreza para manter sob controle os camponeses servis e o Estado representativo moderno é o instrumento de espoliação do trabalho assalariado pelo capital. (ENGELS, 2019, p. 158).

O que observamos, então, em cada uma dessas sociedades, é sempre um pequeno grupo definindo os rumos da maioria dos sujeitos. É possível apresentar, de modo resumido e com ciência de que os processos não se deram de forma homogênea em todas as sociedades, que tipo de capacitação ou capacitações – visto que não era a mesma para todos os sujeitos – marcou cada período.

Começamos pela Grécia Antiga, onde, segundo Manacorda (2010), havia, para os governantes, uma escola com o intuito de preparar para as chamadas tarefas do poder; para os governados, nenhuma escola, ficando as atividades educativas restritas ao treinamento no trabalho; e, para as classes excluídas, nenhuma das atividades anteriormente referidas.

Para o mesmo autor, a educação homérica estava embasada no seguinte princípio: “Os indivíduos das classes dominantes são guerreiros na juventude e políticos na velhice” (MANACORDA, 2010, p. 59). Já as demais classes assistiam os espíritos conservadores totalmente contrários à ascensão das camadas populares por meio da instrução.

Mais adiante, na Grécia do período Clássico, com o desenvolvimento da democracia, temos a escola de escrita para todos os cidadãos livres, mas é preciso ressaltar algo que nos é lembrado por López *et al.* (2018, p. 179): “a escola grega jamais foi concebida como um dispositivo civilizatório”. Isso porque, em um contexto no qual se sobressai a ideia do “bem-nascido”, não era possível a um escravo ascender socialmente, ainda que tivesse acesso aos estudos, pois seu destino já fora traçado pelo nascimento.

Há outro aspecto de grande relevância a ser considerado e que tem íntima relação com o fato da sociedade grega da época estar firmada na divisão entre

senhores e escravos. Trata-se do desprezo pela atividade material em clara contraposição à valorização da atividade contemplativa, um fenômeno assim descrito por Vázquez:

A atividade prática material, e particularmente o trabalho, era considerada no mundo grego e romano como uma atividade indigna dos homens livres e própria dos escravos. Ao mesmo tempo em que se rebaixava a atividade material, manual, exaltava-se a atividade contemplativa, intelectual. Ao grego antigo interessava principalmente o domínio do universo humano, a transformação da matéria social, do homem, e com ela criar e desenvolver essa peculiar realidade humana, social, que é uma inovação no mundo antigo: a pólis. A pólis é a expressão mais elevada do processo de transformação consciente do homem como ser social, ou 'animal político'. A transformação das coisas, da natureza, isto é, a prática produtiva, ocupa na Grécia um lugar secundário. (VÁZQUEZ, 2011, p. 39).

Que trajetória educacional deveria, então, ser percorrida no processo de capacitação dos gregos? Piletti e Piletti (2021) afirmam que, para Platão, a resposta seria: separar as crianças dos pais e encaminhá-las para o campo, onde até os 10 anos deveriam dedicar-se às atividades físicas; em seguida, deveriam ser submetidas à educação musical, bem como aos ensinamentos da Matemática, da História e da Ciência.

Completados os 20 anos, caso fossem aprovados em um teste que confirmasse as condições necessárias para a continuação na carreira, esses indivíduos deveriam receber mais 10 anos de instrução, até que se estabelecia uma grande divisão: reprovados seguiam para a carreira militar; aprovados seguiam para os estudos da Filosofia. Finalmente, aos 35 anos, estava preparado o rei-filósofo.

Há, no pensamento de Aristóteles, uma clara distinção entre “razão prática e razão teórica, atividade e ócio” (MANACORDA, 2010, p. 77). Para ele, Gramática, Ginástica, Música e Desenho são valorizados, não cabendo ao homem livre nenhuma atividade que não seja voltada exclusivamente para o desenvolvimento de sua própria cultura.

Portanto, é possível observar que Platão e Aristóteles não divergem quanto à ideia de que a atividade teórica é fundamental para a realização do homem, posto que este seria teórico por excelência. Novamente, Vázquez nos traz um importante panorama da sociedade grega, ao afirmar que:

Tal concepção faz parte da ideologia dominante e corresponde às condições sociais da cidade antiga na qual a impotência, por um lado, do

modo de produção escravista e, por outro, a suficiência da mão de obra servil para satisfazer as necessidades práticas, fazem com que se ignore o valor do trabalho humano, e que este apareça como mera rotina ou atividade servil em que conta, sobretudo, não o produtor, mas, sim, o produto. (VÁZQUEZ, 2011, p. 42).

Passados os anos, a escola consolida-se como instrumento do Estado em um processo que, segundo Manacorda (2010) será levado adiante pelos romanos. O autor nos lembra de que a figura do ginásio fora estabelecida em um período mais maduro da sociedade grega, marcado pela difusão de cultura física e intelectual com um caráter democrático.

Em Roma, “a retórica era o ramo do saber que gozava de maior privilégio” (PILETTI; PILETTI, 2021, p. 45). Para Cícero, grande orador romano, ser eloquente é um atributo de total importância para atuação na vida pública; já para Sêneca, outro importante intelectual romano, a educação precisa ser prática. Temos, portanto, uma formação cívico-oratória com especial interesse na atuação do sujeito na vida pública.

Inicialmente, a educação romana é confiada aos pais; paulatinamente, “passou a ser mais confiada a especialistas” (MANACORDA, 2010, p. 99). O curioso é que os escravos assumem a função pedagógica, “um ofício praticado inicialmente por escravos no interior da família e, em seguida, por libertos na escola” (MANACORDA, 2010, p. 102).

Para Coelho e Melo (2013, p. 557), “a educação toma nuances valorativas, já que, no entendimento senequiano, ela pode estar em favor tanto de encaminhar o homem para a perfeição como de fazê-lo reconhecer a sua função social na organização do Império”. Quanto à função social, de fato, quanto mais avança em suas conquistas de territórios com consequente alteração da política interna, a demanda por sujeitos mais capacitados aumenta. Nos tempos do Império Romano, era preciso conter a insatisfação da massa proletária, e “[o] controle de todo o Império impunha uma melhor preparação dos quadros burocráticos, ao lado de uma maior centralização do poder, necessária também para conter as contínuas conspirações” (MARQUES, 2012, p. 19).

O período medieval é marcado por uma nova organização social, promovida tanto pela mudança de comportamentos que tendem a distanciar-se da violência, após tudo que fora vivido com a queda do Império e as invasões bárbaras, quanto pela intervenção moral da igreja (GUMIERI, 2000). No campo educativo, Manacorda

(2010) destaca o surgimento de uma escola cristã em um panorama onde o nível cultural é baixo tanto entre bárbaros como entre os homens da igreja e os representantes do império.

Nomes como os de Santo Agostinho (350 d.C – 430 d.C) e Tomás de Aquino (1225 d.C – 1274 d.C) apresentam-se como grande referência da educação cristã. Enquanto o primeiro mantém os ensinamentos centralizados na fé e na ética cristã, o segundo, procurando conciliar a fé cristã com as ideias de Aristóteles, torna-se o maior representante da escolástica, que tinha por objetivo “ensinar a verdade revelada através do exercício da atividade racional” (PILETTI; PILETTI, 2021, p. 63).

As escolas nos bispados e mosteiros, a transição da tradição helenístico-romana para os clássicos da tradição bíblico-evangélica e a proposta de uma educação para todos com as escolas canônicas urbanas marcam, de acordo com Manacorda (2010), o período reconhecido como Alta Idade Média, que se estende do século V ao século X d.C.

Nos séculos posteriores, que compreendem a Baixa Idade Média, a Igreja permanece sendo a instituição mais importante em termos de instrução. Trívio (Gramática, Retórica e Dialética) e Quadrívio (Aritmética, Geometria, Música e Astronomia) constituem, segundo Piletti e Piletti (2021), a base do ensino, em termos de conteúdo, que precede à instrução no âmbito daquela que foi uma das mais importantes criações do período: a Universidade.

Com o objetivo de aperfeiçoar a preparação formal e fornecer a instrução concreta, mestres livres atuavam junto às escolas da igreja e lecionavam disciplinas de diferentes campos do saber que, após algum tempo, teriam sido reunidas. Artes Liberais, Medicina e Jurisprudência somam-se à Teologia e tornam-se “as quatro faculdades típicas, embora não exclusivas, das Universidades medievais, uma das criações mais originais e uma das heranças culturais mais significativas da Idade Média” (MANACORDA, 2010, p. 181).

A essa altura, estamos naquele período de transição marcado pelo fim do modo de produção feudal e por uma nova concepção filosófica. Se lá na Grécia Antiga, como vimos, predominava o desprezo pela atividade material em clara contraposição à valorização da atividade contemplativa, agora essa consciência é invertida e, embora a contemplação continue sendo valorizada, “o homem deixa de

ser um simples animal teórico para ser também sujeito ativo, construtor e criador do mundo” (VÁZQUEZ, 2011, p. 45).

Tal ideia encontra-se em pleno acordo com os interesses da burguesia incipiente, pois importa agora transformar a natureza, extraindo dela o máximo possível com vistas ao lucro. Sendo assim, Manacorda (2010) nos lembra de que a relação entre ciência e operação manual passa a ser mais desenvolvida e exige uma especialização mais avançada, em um processo assim descrito:

Tanto nos ofícios mais manuais quanto naqueles mais intelectuais, é exigida uma formação que pode parecer mais próxima da escolar, embora continue a se distinguir da escola pelo fato de não se realizar em um ‘lugar destinado a adolescentes’, mas no trabalho, pela convivência de adultos e adolescentes. Surge agora o tema novo de uma aprendizagem em que ciência e trabalho se encontram e que tende a se aproximar e a se assemelhar à escola. (MANACORDA, 2010, p. 199).

Sobre como a escola, em uma concepção mais próxima da que conhecemos atualmente, surge e se desenvolve na Revolução Industrial, discorreremos no capítulo 3, a partir dos escritos de Fernandez Enguita (1989) e Thompson (1998). Por ora, encerramos este tópico, lembrando o que fora apontado por Duarte (2012, p. 42): em todas essas sociedades pré-capitalistas, a educação pelo trabalho continuou sendo a “forma dominante da qual dependia a continuidade do processo de produção material da sociedade”, cenário que mudaria no contexto das sociedades capitalistas, onde a educação escolar ocuparia esse papel.

Afirmamos, ainda, que tal resgate histórico nos leva a perceber que essa adequação das políticas educacionais à produção econômica não é um processo natural. Quanto a isso, Frigotto (2010) deixa claro que não deveria, por exemplo, ser da natureza da escola ser capitalista, mas, como o modelo de produção social da existência é predominantemente capitalista, ela tende a mediar os interesses do capital.

Faz-se, portanto, necessário refletir acerca do processo neoliberal para capacitação dos indivíduos, com vistas a observar quais são os caminhos apresentados aos sujeitos e as influências sobre as escolhas destes. Trata-se de um processo marcado por competitividade, individualismo e pela construção de uma autonomia de forma compulsória.

1.3 O projeto neoliberal para a capacitação dos indivíduos

Pedro não sabe, mas talvez no fundo
Espere alguma coisa mais linda que o mundo
Maior do que o mar
Mas pra que sonhar
Se dá o desespero de esperar demais
Pedro pedreiro quer voltar atrás
Quer ser pedreiro pobre e nada mais.

(Chico Buarque)¹⁵

Apresentando o liberalismo em uma perspectiva histórica, Orso (2021) traz importantes contribuições a quem pretende compreender como a doutrina liberal, principalmente em sua primeira fase¹⁶, é elaborada sob uma perspectiva que defende caminho aberto para o indivíduo conquistar o sucesso a partir dos seus dons em um cenário onde o melhor Estado é aquele que menos intervém.

Na defesa dessa perspectiva estão: John Locke (1632-1704), advogando que os indivíduos poderiam alcançar posições vantajosas desde que o Estado não os inibisse; e François Quesnay (1694-1774), para quem o Estado deveria se preocupar apenas com a proteção da propriedade privada, a manutenção da ordem e a liberdade do indivíduo.

Ainda figuram nessa lista de teóricos defensores das liberdades individuais: Adam Smith (1723-1790), com a ideia da *mão invisível* do mercado, segundo a qual este seria autorregulado; Stuart Mill (1806-1873), filósofo e economista inglês contrário ao aumento do poder do Estado sobre os indivíduos; além do próprio Herbert Spencer (1820-1903) e do economista austríaco Joseph Schumpeter (1883-1950), para o qual não havia problemas com uma sociedade onde os mais fracos ficassem para trás, uma vez que essa seria a chave para o desenvolvimento social.

¹⁵ A canção composta em 1965 retrata a condição do operário como símbolo da classe trabalhadora brasileira. Tanta espera por um futuro melhor o deixa desesperado, julgando ser melhor viver sem expectativas e contentando-se com a situação em que se encontra. Disponível: <<https://memoriasindical.com.br/cultura-e-reflexao/chico-buarque-canta-pedro-pedreiro/>>. Acesso: 29 set. 2021.

¹⁶ O autor divide a história do Liberalismo em três fases marcantes. A primeira se estenderia de sua origem no século XVII até 1929; a segunda, da maior crise financeira dos Estados Unidos, em 1929, até a crise do petróleo na década de 1970; e a terceira seria a atual fase, também reconhecida como ultraliberal.

Acreditamos que ir aos chamados “pais do liberalismo” é fundamental quando se pretende analisar o discurso das competências que passou a monopolizar o espaço das formações pedagógicas. Observa-se uma evidente e perigosa transposição do discurso característico do mundo dos negócios para o campo educacional. No Brasil, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular, o tema domina as formações dos professores, exigindo a todo tempo o preenchimento de documentos em que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes estejam devidamente contempladas.

De acordo com Ricardo (2010, p. 607), “desde o início a noção de competências esteve associada à ideia de formação e tende a substituir a noção de saberes na educação geral e a noção de qualificação na formação profissional”. Quanto à substituição da noção de saberes, ela é evidente no discurso que coloca o saber-fazer como mais importante que o saber. Por sua vez, a substituição da noção de qualificação apresenta indícios do tecnicismo.

Obviamente, quem pretende ocupar uma vaga no mercado de trabalho precisa ter competências para tal e a formação do sujeito deve ocorrer levando em conta esse percurso. O que está sob análise é a retirada da perspectiva “formação para o trabalho” e a inserção da competência como “atendimento ao mercado de trabalho”, o que, segundo Rios (2010, p. 83) guarda “o viés ideológico, presente na proposta neoliberal, que se estende ao espaço da educação, no qual passam a se demandar também ‘competências’ na formação dos indivíduos”.

Quando citamos o tecnicismo, referimo-nos, sim, à valorização das técnicas e a um processo em que o trabalhador é obrigado a adaptar-se aos mecanismos de produção. É para exercer tal finalidade que existe uma pedagogia tecnicista que, conforme nos apresenta Saviani (2013, p. 381), “advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”.

A pedagogia tecnicista é moldada no âmbito da teoria do capital humano, que, segundo Candiottto (2002), é desenvolvida por volta dos anos 1960, com base nos estudos do economista americano Theodore Schultz, e que está alicerçada na relação entre avanços educacionais e desenvolvimento econômico. O claro alinhamento entre melhoria nos índices educacionais e aumento na produtividade defendido por Schultz tem profundas implicações nas políticas pedagógicas.

Mas, o que embasa essa relação? Para os adeptos dessa teoria, “o conhecimento assimilado e agregado ao ser humano tem o efeito de proporcionar rendimentos maiores a seu proprietário” (AZEVEDO, 2019, p. 897). Fica evidente que a responsabilidade pelo próprio processo formativo recai sobre o sujeito que se vê obrigado a dedicar parte de sua renda a este fim.

Para Frigotto (2010, p. 51), o que ocorre é que “o processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais [...] que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção”. Nesse contexto, a pauta das políticas educacionais é regida por organismos cujos interesses convergem para a acumulação capitalista.

A viagem ao passado nos fornece argumentos para fazer frente aos que acham que o capitalismo é insubstituível e nunca será superado; talvez essa certeza também habitasse a consciência das classes dominantes durante os outros modos de produção e, mesmo assim, todos tiveram o seu início e fim. Isto afirmamos, pois observamos que se este é o rumo que as políticas educacionais têm tomado, a construção de caminhos alternativos é totalmente possível, desde que as condições estejam dadas. Olhar para o passado também é essencial para traçar os rumos da educação que queremos no futuro, já que “só podemos construí-lo com os materiais que o passado nos legou” (DURKHEIM, 2014, p. 94) e também para percebemos quando a história estiver se repetindo¹⁷.

É o que ocorre, por exemplo, com o retorno do tecnicismo. O chamado neotecnicismo não tem como ênfase o processo, mas sim o resultado, e é justamente por isso que, segundo Saviani (2013):

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. (SAVIANI, 2013, p. 439).

¹⁷ Logo no primeiro capítulo de “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”, Marx (2011a, p. 25) afirma: “Em algumas passagens de suas obras, Hegel comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa”.

É preciso esclarecer que o capitalismo é marcado pelo seu poder de metamorfose, isto é, a referência feita à reorganização do processo produtivo está relacionada ao fato de uma mudança nos processos de trabalho na produção, mas o que não muda mesmo é o fato de o trabalhador continuar sendo explorado. Tais mudanças não passam de ajustes que têm por objetivo ludibriar os mais encantados com as benesses oferecidas pelo sistema. Nesse sentido, o canto da sereia é elaborado a partir de um vasto vocabulário, havendo inclusive a disseminação da ideia de que não existem trabalhadores, e, sim, colaboradores.

De fato, o mundo do trabalho contemporâneo, se pensarmos em uma pirâmide, como nos convida a refletir Antunes (2018), estaria configurado da seguinte maneira: no topo desta estariam os trabalhadores do setor informacional; na base, os trabalhadores precarizados; e, em uma situação intermediária, os que se submetem a ocupações que podem desaparecer a qualquer instante.

Para Abramides e Cabral (2003) essa reestruturação capitalista se movimenta em duas direções: uma é relativa ao campo da produção, a qual já fora abordada, ligada à reorganização do processo produtivo; a outra, porém, está vinculada à esfera política e diz respeito ao Neoliberalismo, que problematizaremos a partir de então, estando atentos à sua influência no campo pedagógico.

Fala-se muito em munir o indivíduo de competências para, ao final de um processo de capacitação, torná-lo apto a exercer uma dada função. O processo de capacitação nessas circunstâncias inverte, porém, o processo descrito até o momento; em outros termos, em lugar de o indivíduo se sentir provocado pela necessidade imposta pelo meio e, a partir da realidade, desenvolver a competência necessária para o exercício da função, essas ferramentas são colocadas nas mãos dos sujeitos.

Logo, o que exatamente seria capacitar alguém? Se pensarmos na capacitação docente, especificamente, seria um processo em que se dota o graduando de ferramentas a serem utilizadas, ao final dos quatro anos, quando passarem a trabalhar nas escolas? Acredito que não, pois, se assim o fosse, não seriam os estágios tão importantes na formação dos futuros professores. Eles constituem espaços significativos no que diz respeito ao conhecimento da realidade vivenciada pelas escolas em que os futuros professores deverão atuar.

Ao mantermos tal linha de raciocínio, podemos afirmar que, sob essa perspectiva, tanto o sujeito formado a distância quanto o egresso de cursos presenciais padeceriam do mesmo mal enquanto não passassem ao exercício da docência. Ambos necessitariam do máximo conhecimento da realidade para que, a partir das necessidades surgidas, pudessem, agora sim, colocar em prática as ferramentas, ou melhor, as competências e habilidades que constam no repertório teórico construído ao longo das respectivas graduações.

É pertinente perguntar o que o grande capital deseja quando promove o discurso da capacitação *ad infinitum*, ou seja, qual o alvo de um sistema que simultaneamente explora o trabalhador e recomenda a constante qualificação, a permanente condição de profissional em treinamento.

Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 164), além de nos advertir quanto aos perigos da aparência filantrópica que as ações empresariais costumam adotar, levando, nesse caso, alguns a acreditarem que é por legítima preocupação com o futuro dos “colaboradores” que assim age o sistema capitalista, lembra que as novas tecnologias e sua inserção, “ao mesmo tempo em que diminuem a necessidade quantitativa do trabalho vivo, aumentam a necessidade qualitativa do mesmo”, nos apresentando um dos motivos pelos quais o sistema dissemina essa ideia.

Sendo assim, é por necessidade de mão de obra qualificada que possa redundar em aumento na produção que o sistema propaga tal concepção. Nesse cenário, trabalhadores precisam ter formação técnica, habilidade para acompanhar o ritmo da inovação tecnológica, sob pena de demissão.

A partir dessa perspectiva, atentamos novamente para a alienação: em vez de termos um indivíduo que alcança a autorrealização por meio deste, contemplamos um sujeito que, na busca por desenvolvimento de competências, “tem uma formação humana unilateral, que produz o ser humano próprio da sociedade capitalista” (ALVES, 2019, p. 132). Aqui, as subjetividades não são respeitadas; o humano passa a representar única e exclusivamente mão de obra.

O trabalho nesses moldes, como nos diria Marx (2015, p. 309), “não é a satisfação de uma necessidade, mas é apenas um meio para satisfazer necessidades externas a ele”. Sem dúvida, ele precisa do trabalho para ter condições de manter-se vivo, mas a sobrevivência passa a ser o único propósito de sua existência.

A formação unilateral supracitada refere-se a um processo de capacitação que leva o indivíduo ao domínio de técnicas e o deixa à mercê das transformações do aparato tecnológico. Como nos diria Manacorda, esse processo faz com que tal sujeito fique submetido às variações “de uma ciência operativa, dele separada, mas que muda incessantemente suas condições de trabalho e lhe demanda uma versatilidade sem conteúdo” (MANACORDA, 2010, p. 96).

Aprisionado a uma experiência limitada, para o homem, resta um contraponto ao tipo de instrução aqui colocado: ele reside na formação dita unilateral, ou seja, uma formação cujo “horizonte é a plenitude do gênero humano, que supera a divisão entre trabalho intelectual e material” (VASCONCELOS, 2012, p. 114).

Observamos que, nos moldes capitalistas, o sentido do “produzir” é revertido para uma noção de acumulação. A produção originalmente está estabelecida na íntima relação do homem com a natureza; é apenas nesse âmbito que ele pode chegar à plenitude. Vejamos o que nos diz Vázquez (2011, p. 131):

Produzir é, por um lado, objetivar-se no mundo dos objetos produzidos por seu trabalho; produzir é do mesmo modo, integrar a natureza no mundo do homem, fazer com que a natureza perca seu estado de pura natureza, em si, para converter-se em natureza humanizada, ou natureza para o homem.

É a essa natureza humanizada que Dermeval Saviani se refere em sua pedagogia histórico-crítica: o “tornar-se homem” ocorre quando este se destaca da natureza e, conseqüentemente, entra em estado de contradição com esta; a partir de então, a sua existência está condicionada à capacidade de transformá-la. Para Saviani (2011, p. 81), “[a]gindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano”.

Ao compreendermos esse processo, os prejuízos de um trabalho alienado são evidentes, visto que produzir para os outros, e não para si, equivale a um não existir. Isso ocorre porque a dicotomia entre quem produz e quem se apropria do que é produzido estabelece o trabalho alienado “onde a efetivação da atividade do trabalhador (ou seja, o próprio ato de produzir) significa desefetivação de si” (MUNIZ, 2019, p. 24). Nessas circunstâncias, não é possível haver autorrealização.

Posto isso, qual seria, então, a postura do trabalhador diante deste cenário? A esse respeito, Antunes (2018, p. 26) é taxativo: precisamos, sim, do trabalho, mas

“devemos recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social, tal como o conhecemos sob a vigência e o comando do trabalho abstrato”; e complementa: “o trabalho que estrutura o capital é desestruturante para a humanidade”, havendo aqui uma evidente contradição.

Uma vez apresentada essa concepção de capacitação como formação de sujeitos para o trabalho e sendo este situado dentro da perspectiva da dialética materialista, cabe-nos pensar a respeito do fenômeno educativo e do compromisso que ele passa a assumir nesse processo. Dentro da perspectiva adotada nesta tese, faz-se imprescindível uma análise que evidencie as contradições presentes no discurso que atrela as noções de mercado ao campo pedagógico.

É com o sugestivo título de “O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação?” que Gentili (1995) apresenta uma evidente denúncia ao ataque Neoliberal presente nas propostas pedagógicas implantadas em todo o mundo. De fato, as ações parecem originais porque são revestidas de caráter inovador, mas, em sua essência, mostram-se como perpetuação da lógica capitalista.

As políticas idealizadas pelos países mais ricos e efetivadas nos países subdesenvolvidos são colocadas em prática graças à ação de grandes órgãos que atuam em nível internacional, sendo o Banco Mundial o maior exemplo destes. Obviamente, tais ações repercutem diretamente nas propostas educacionais de cada um desses países, padronizando o tipo de formação fornecida às classes menos favorecidas.

Nesse contexto, consideramos oportuna a inquietação de Harvey (2016), que está embasada em um conflito entre o que o capital deseja que seja aprendido pelos trabalhadores e o que estes querem aprender. E, mais do que isso, estamos presenciando um movimento que tem por intuito convencer os sujeitos do que é mais importante aprenderem no caminho rumo ao sucesso, isso acrescido de uma responsabilização individual cada vez mais acentuada. Dardot e Laval (2016, p. 201) nos mostram que “cada sujeito foi levado a conceber-se e comportar-se, em todas as dimensões de sua vida, como um capital que devia valorizar-se”, uma espécie de autogoverno em que não há garantias e que, pelo contrário, acarreta também, segundo os autores, uma série de problemas, inclusive psíquicos, quando o fracasso bate à porta.

O chamado Fantasma da Inutilidade (SENNETT, 2019) é outra marca da reconhecida “Sociedade das capacitações”. O número de jovens com capacitação adequada que não conseguem vaga no mercado de trabalho; o acelerado processo de automação, com o antigo medo de que as máquinas possam substituir os humanos; a necessidade constante de aprender, principalmente em profissões cujas técnicas rapidamente tornam-se obsoletas; além do próprio envelhecimento são fatores que, de acordo com Sennett (2019), ajudam a compor um cenário de ameaça constante aos trabalhadores.

Ainda segundo o autor, as instituições atuais cobram indivíduos que façam muitas coisas diferentes e não têm interesse que um sujeito dedique-se tanto a uma função com a preocupação de fazê-la com toda a perícia necessária, pois isso pode resultar em perda de tempo. A implicação direta para a educação é que os testes padronizados acabam assimilando essa lógica, e o estudante que tenta explorar os significados ou fazer associações mais complexas na busca por respostas durante avaliações encontra-se sob o risco da reprovação. Sendo assim, “superficialidade mental” (SENNETT, 2019, p. 111) passa a ser uma constante nos estudos e no desenvolvimento das atividades laborais.

Um importante exemplo de como tais testes podem ser prejudiciais à educação chega ao Brasil vindo de terras estadunidenses. Diane Ravitch, em seu livro “Vida e Morte do grande sistema escolar americano”, discorre sobre a temática com a propriedade de quem foi, entre os anos 1991 e 1993, secretária-assistente de educação e líder do movimento para a criação de um currículo nacional para os Estados Unidos.

Após anos seguindo em uma direção, a autora muda de perspectiva ao perceber, no dia a dia, que os rumos que a educação americana havia seguido pareciam não ser nada bons. A lei conhecida como *No Child Left Behind* (NCLB), que pode ser traduzida como “Nenhuma criança fica para trás”, quando posta em prática, tornou as escolas espaços de supervalorização das testagens.

Como principais consequências, tem-se mais tempo para leitura e matemática em detrimento das outras disciplinas, negligenciadas por não influenciarem no cálculo empregado para estabelecer o ranking de desempenho das escolas; estudantes “especialistas” em testes de múltipla escolha e incapazes de escrever

respostas refletidas; além de punições às escolas que não atingiam os resultados estipulados (RAVITCH, 2011).

Sob a mesma perspectiva, ao fazerem um balanço dos 10 anos de NCLB, Guisbond *et al.* (2012) denominam de década perdida esse período marcado por total dependência dos testes padronizados. Em pouco tempo de execução da lei, o que viram foi o estreitamento do currículo em virtude do alinhamento aos testes e, o que se tornou uma constante, uma responsabilização dos professores pelo rendimento insatisfatório dos estudantes.

Poderíamos olhar para o exemplo acima e rejeitar qualquer tipo de importação de modelos dessa natureza. Contudo, esses movimentos se desenvolvem com a força que é inerente ao apelo do mercado, com o impulso dos reformadores que “pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados” (RAVITCH, 2011, p. 26), de modo que essa prática também passa a ser comum, ainda que sem um equivalente ao NCLB, no contexto da educação brasileira.

No campo da formação docente, Malanchen (2015) chama atenção para o fato de que, sob o pretexto de uma reforma tecnológica, são efetivadas mudanças tanto na educação quanto no próprio trabalho dos professores, havendo, na formação destes, evidentes processos de massificação e aligeiramento. Aqui, a educação a distância ganha cada vez mais espaço, não apenas na formação inicial, mas também na continuada, servindo aos profissionais que já estão atuando.

É preciso ficar muito claro que todas essas ações ocorrem dentro de um projeto Neoliberal. Mas, o que seria exatamente essa doutrina? Na busca por tal explicação, Dumenil e Lévy (2007) nos levam primeiro à definição de Imperialismo, que seria a capacidade dos países mais avançados de extrair lucros do resto do mundo. Obviamente, essa extração não ocorre de forma explícita, como no tempo das relações entre metrópole e colônia; atualmente, ocorre por meio dos investimentos financeiros no resto do mundo que os EUA praticam, gerando fluxo de renda para a nação.

Os autores supracitados compreendem o Neoliberalismo como um golpe político que visou resgatar os privilégios das famílias estadunidenses mais abastadas que viram a concentração de suas rendas diminuir a partir da década de

1970. Nesse contexto, a era Neoliberal seria marcada por uma hegemonia financeira dos EUA perante o mundo, tendo como norte a ampliação de renda das classes privilegiadas.

Andrade (2019), por sua vez, entre algumas das definições para o conceito de Neoliberalismo, apresenta a marxista, segundo a qual há uma ideologia que legitima esse modelo a partir da teoria político-econômica. Esta “afirma o livre mercado como garantidor da liberdade individual de empreender” (ANDRADE, 2019, p. 221) e defende a presença do Estado mínimo com a função de manter a ordem necessária.

Dardot e Laval (2016, p. 17) defendem a tese de que “o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade”, um modelo que impõe aos indivíduos um modo de vida onde a competição impera e a responsabilidade pelo seu próprio destino é uma máxima.

Os mesmos autores destacam quatro traços que marcam o que eles consideram “A nova razão do mundo”: (i) o mercado apresenta-se não como um dado natural, mas como uma realidade construída; (ii) a essência da ordem do mercado reside não na troca, mas na concorrência; (iii) o Estado também é submetido à norma da concorrência; e (iv) a exigência de uma universalização da norma da concorrência atinge diretamente os indivíduos em sua relação consigo mesmos.

Nesse cenário, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) exercem um papel importante no processo de execução das reformas educacionais (MALANCHEN, 2015), haja vista serem compreendidas como de suma importância para a inculcação ideológica que se pretende executar em um processo que tem por objetivo a elaboração de um novo projeto de sociedade para os países subdesenvolvidos.

O documento “Aprendizagem para todos” (BANCO MUNDIAL, 2011) demonstra, em sua página inicial, a dimensão atribuída ao discurso das competências, o que é interessante para que vejamos que não há nada de novidade neste. “Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”: esse é o subtítulo, que expressa o interesse demasiado na formação de todos os indivíduos.

Apresentando três pilares básicos (Investir cedo, Investir de forma inteligente e Investir em todos), o BM traça objetivos a serem alcançados na segunda década do presente século, e o alcance deles passaria por três áreas: Geração e Intercâmbio de conhecimento; Apoio técnico e financeiro; Parcerias estratégicas. De todas estas, a última chama atenção pela ênfase dada a um processo em que os demais países necessitam conhecer a importância do setor privado na educação.

Ao analisar 10 anos de atuação do Banco Mundial sobre a política educacional brasileira, Alves (2011) chega à conclusão de que a estratégia adotada pelo Brasil com relação à educação foi a mesma utilizada em relação a algumas de suas estatais, ou seja, entregá-la nas mãos do grande capital. No decorrer da referida década, e como podemos observar atualmente, conceder aos organismos internacionais o comando da educação do país é obedecer ao princípio do Estado mínimo, tão caro ao Neoliberalismo.

A UNESCO também exerce uma forte influência nesse processo de condução das políticas educacionais, acreditando, segundo Malanchen (2015, p. 95), que a educação funciona “como a chave mágica para resolução de todos os problemas que se referem à justiça social”, uma concepção que é compartilhada por grande parte da sociedade que ignora as condições sociais.

A respeito dessa forma ingênua de observar a função da educação, Saviani (2018) afirma que esse é um pensamento comum entre os que são por ele denominados teóricos não críticos. De acordo com a visão destes, a educação é tão independente da sociedade que seria dotada de superpoderes capazes de solucionar todos os problemas sociais e gerar equidade. Obviamente, tal discurso não tem sustentação, pelo fato de esbarrar nas determinações sociais, mas ganha adeptos pelo caráter benevolente que assume.

No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Delors *et al.* (2006, p. 96) compartilham a decepção pelo fato de, até o presente momento, a educação não ter se mostrado eficiente na obstrução das situações conflituosas em todo o mundo; ainda assim, mantêm a crença de que isso um dia possa acontecer. Não por acaso, os quatro pilares da educação presentes nesse relatório (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a ser) são protagonistas no processo de formação de professores na atualidade.

Em um processo que favorece a importação de técnicas e “imprime uma direção quase única à pesquisa educacional” (ROMANELLI, 2014, p. 210), as agências internacionais fazem o processo de aprendizagem sobressair, desligando-se do contexto em que vivem os estudantes alvos desse modelo educacional importado. Por essa razão, a valorização das tecnologias e a perspectiva do treinamento são uma constante no discurso desses órgãos que, além disso, relacionam o fracasso escolar à falta de aparatos tecnológicos e à má formação docente.

Todavia, não são apenas os organismos internacionais que atuam sobre as políticas educacionais brasileiras: a Fundação Lemann¹⁸ é um belo exemplo de que os investidores locais há muito descobriram ser a educação um campo fértil para a lucratividade. Tendo iniciado suas atividades em 2002, a Fundação exerce considerável influência sobre as decisões pedagógicas do país, tendo a sua logomarca estampada em inúmeros materiais destinados à formação de professores.

Não bastasse apontar o impacto das ações da fundação no projeto educacional brasileiro, De Oliveira (2019) ainda evidencia um movimento aparentemente novo: em vez da conhecida imposição de fora para dentro dos organismos internacionais, vivemos um período em que atores nacionais agem com certa independência. Nesse contexto, é interessante observar uma explícita substituição da sociedade política pelo empresariado no centro das decisões educacionais.

O processo de construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia como tem se desenvolvido o direcionamento das decisões educacionais por parte desses grandes conglomerados empresariais. A campanha publicitária leva à falsa ideia de que o documento foi construído ouvindo todos os professores e a sociedade como um todo, mas o fato é que o período entre a primeira versão em 2015 até a sua homologação em 2017 é marcado por uma prática impositiva.

Pereira e Evangelista (2019) expõem com muita clareza o papel da Fundação Lemann neste processo. A apropriação das competências socioemocionais e o

¹⁸ O poder de atuação da fundação pode ser conferido em <<https://fundacaolemann.org.br/>>.

manejo das Tecnologias da Informação e Comunicação foram definidos como os pilares para a formação dos professores, cabendo-lhes o mero papel de executores.

As autoras anteriormente citadas também denunciam o que veem como um processo de empobrecimento teórico do professor e também político. O primeiro ocorre quando os conteúdos historicamente produzidos ficam em segundo plano; o segundo, quando eles não são incentivados a compreenderem o seu papel como agentes que podem contribuir para transformação da ordem social.

A partir de nossa experiência como professor da rede estadual de ensino do estado da Paraíba, em raríssimas ocasiões, as formações criaram espaço para debate teórico acerca de qualquer assunto. Dessa forma, os professores não encontram ambiente para trabalhar conceitos, citar autores, e também sentem dificuldade em transitar do particular para o geral. Sendo assim, abundam exemplos de situações práticas presentes em uma realidade e que forçosamente são generalizados, ignorando uma série de fatores.

As capacitações têm sido marcadas por textos de autoajuda e reflexões que não levam em consideração o contexto em que os professores trabalham e os estudantes residem. São consideradas exitosas se os profissionais, ao final delas, tiverem competência para pôr em prática as ferramentas apresentadas. Regularmente, ao final, o que temos é um amontoado de planilhas e relatórios que visam comprovar a eficiência embasada pela lógica do saber-fazer.

O grupo Kroton é outro que ganha destaque na atual conjuntura, com uma impressionante capilaridade na educação básica e principalmente no Ensino Superior. A empresa ostenta o título de maior grupo educacional do mundo com lucros na casa dos milhões e com atendimento a cerca de um milhão de alunos em todo o Brasil.¹⁹ Anhanguera, Unopar e Pitágoras são algumas das marcas que fazem parte do grupo que se alastra por todo o país oferecendo educação para todos e recebendo muito bem por tal serviço.

Soares (2018) apresenta uma série de dados que mostram a dimensão que o grupo Kroton assumiu no cenário da Educação Brasileira. Aproveitando-se, entre outros aspectos, da flexibilização para abertura de curso de graduação e da possibilidade de financiamento para estudantes do Ensino Superior pelo FIES, a

¹⁹ Dados acessados no site do grupo Kroton. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/>>. Acesso: 27 abr. 2020.

empresa se estabeleceu em todo o país, tornando-se inclusive a maior Instituição de Ensino Superior a Distância no Brasil.

No âmbito da Educação a Distância, o discurso predominante é do “faça você o seu futuro!”, “mude a sua história”, “seja um vencedor!”. Há um convite à responsabilidade pela própria carreira, em um caminho onde o diploma é passaporte para um futuro próspero. Embora ninguém possa garantir este futuro, o fato é que há muitos alunos matriculados nessas instituições na busca por uma formação que se justifica em termos econômicos e onde a decisão do investimento é uma opção individual (GENTILI, 1995); ou seja, retira-se do Estado a responsabilidade pela formação desse indivíduo.

Nesse contexto, a formação de professores é um fenômeno para o qual devemos ter muita atenção, pois o próprio fato de serem capacitados para capacitar os torna figuras-chave nesse processo. Os ataques à escola tradicional e ao professor que se dedica à transmissão dos conteúdos não são gratuitos: eles precisam ser vistos como ações intencionais estabelecidas por grandes grupos educacionais.

Após o percurso histórico traçado ao longo de todo o capítulo, fica evidente a substituição da educação como responsabilidade coletiva para a responsabilização do indivíduo. Agora veremos como, pelas próprias especificidades, a Educação a Distância é tão útil no atual momento histórico. A seguir, adentramos mais especificamente no fenômeno da formação de professores a partir dessa modalidade, apresentando-o dentro de um contexto de negações, de agora em diante, contempladas.

2 A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: ENTRE SOLUÇÕES FORMAIS E ESSENCIAIS

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais, elas devem ser essenciais.

(MÉSZÁROS, 2008, p. 45)

A flexibilidade de tempo e espaço parece ser um dos maiores motivos que fazem profissionais das mais diversas áreas optarem pela Educação a Distância. Seja em formação inicial ou continuada, a quantidade de sujeitos que concluem suas graduações, pós-graduações e capacitações nas mais diversas áreas, sem a necessidade de sair de suas casas todos os dias, somente indo eventualmente a Polos de apoio presencial quando imprescindível, aumenta consideravelmente no Brasil.

As Licenciaturas a Distância constituem uma opção para aqueles que, por exemplo, já atuam sem a devida formação. Obviamente, também é opção para aqueles que habitam longe dos grandes centros universitários e não dispõem de recursos para deslocamentos constantes a esses centros, tampouco para residirem em outras cidades durante o período de vigência da graduação.

Por isso, justificamos a procura tão elevada pelos cursos que ocorrem a partir dos ambientes virtuais, não se desenvolvendo tal fenômeno apenas no âmbito das instituições públicas, mas, como podemos perceber ao longo de todo esse texto, de forma muito pujante na esfera das instituições privadas, em um contexto de considerável influência de grandes grupos empresariais.

É importante salientar que cursos a distância necessitam de estrutura que garanta o funcionamento para além dos muros da instituição que os proporciona. Sendo assim, os polos de apoio presencial precisam contar com biblioteca, laboratórios e com a presença dos chamados tutores presenciais. Há também, ainda que de forma esporádica, a necessidade de deslocamentos de professores, tutores,

coordenadores aos polos para que possam ocorrer algumas atividades, a exemplo de aulas práticas, congressos, defesas de conclusão de curso, ou mesmo comunicações de ordem administrativa.

Obviamente, toda essa demanda exige recursos que, quando indisponíveis, comprometem de forma considerável algumas das ações supracitadas. É nesse contexto que uma Licenciatura em Ciências Biológicas pode habilitar, por exemplo, um(a) professor(a) de Biologia que nunca participou de uma aula prática, que em momento algum apresentou um trabalho em um congresso acadêmico, que se vê impossibilitado de participar de grupos de pesquisa ou mesmo que fez um estágio supervisionado difícil de ser avaliado a distância.

Porém, existem outros impasses nos cursos de Licenciatura a distância, não necessariamente relacionados à falta de estrutura oferecida pelas instituições. Estes dizem respeito aos aspectos mais subjetivos que apontam para a falta de afinidade com a modalidade. Professores e Estudantes, uma vez submetidos à modalidade em questão, são tentados a reproduzir comportamentos característicos dos ambientes físicos e são confrontados com as dificuldades impostas pela transição destes para os virtuais.

Um conceito bastante utilizado ao se falar em educação a distância é o de aprendizagem autônoma, entendido por Belloni (2015) como um processo centrado no aprendente, onde este deve ser um gestor de seu processo de aprendizagem. Na verdade, é o que se espera que possa acontecer, mas, de fato, muitos dos sistemas que promovem educação a distância não permitem que o estudante possa desenvolver-se de tal maneira. Algumas plataformas utilizadas por estas instituições são verdadeiros depósitos de textos, cabendo ao estudante apenas o papel de decorar o que ali se encontra escrito e posteriormente responder às atividades.

Espera-se que um estudante de ensino superior seja capaz de desempenhar atividades em um nível de complexidade maior, que não consistam em reproduzir o que se encontra em materiais previamente confeccionados, respondendo o que o professor pretende ler e assim alcançando as suas notas máximas.

O próprio ato de responder questões mais complexas pode se constituir um estímulo à pesquisa, pois a resposta nem sempre se encontra pronta, exigindo do estudante o raciocínio e a busca em várias fontes, não apenas no livro didático utilizado na disciplina.

Retomando a temática da implantação de cursos, um fato bastante recorrente na história da educação brasileira, e que pode vir a ocorrer na educação a distância, é a importação de modelos, sejam americanos, europeus ou asiáticos. A inserção de tecnologias digitais, de um modo geral, não pode ser feita ignorando o contexto local. Sendo assim, problemas como acesso à internet, que não são realidade em muitos países dos continentes citados, são uma constante em todas as regiões brasileiras e constituem entraves ao bom andamento dos cursos.

Vale salientar também que, em relação à formação docente, a busca por um número cada vez maior de concluintes sem a necessidade de ocupar os espaços físicos das Universidades pode fazer com que o processo de expansão do ensino a distância ocorra de forma atropelada, como em outros momentos da história do país. Podemos lembrar o método mútuo, utilizado no século XIX, que consistia em utilizar os alunos como auxiliares do professor numa tentativa explícita de, como afirma Saviani (2013, p. 129), “instruir muitas pessoas ao mesmo tempo e a um baixo custo”. Embora a modalidade de ensino em questão não tenha relações com o método mútuo, a tentativa de expansão da educação, sem os devidos cuidados, mostrou-se equivocada ao longo das últimas décadas.

Veremos, ao longo desse capítulo, que a EaD sempre é convocada a resolver problemas educacionais, seja para suprir a falta de professores em algumas áreas, cuja oferta presencial mostrava-se insuficiente, seja para atender ao universo de estudantes que, em virtude da pandemia de COVID-19, são obrigados a estudar em âmbito domiciliar. Sabemos, porém, que problemas graves exigem soluções mais amplas com respostas que, para serem eficientes, precisam combinar diversos fatores e que, portanto, imaginar que a educação a distância unicamente pode dar respostas definitivas a tais questões constitui uma ingenuidade, além do que demonstra desconhecimento da sociedade em que vivemos e dos planos neoliberais para a educação.

É nesse contexto que Mészáros (2008) nos apresenta uma distinção entre dois tipos de soluções propostas para os problemas educacionais: as formais ou as essenciais. Para o autor, as primeiras dizem respeito às soluções que ganham a aparência de respostas definitivas para algumas questões, mas, “devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 46), não surtem o efeito

necessário. Sendo assim, as mudanças que devem estar no horizonte das políticas educacionais devem ser as essenciais, ou seja, precisam ter como objetivo o rompimento da lógica do capital.

2.1 A formação de professores a distância no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI: o que apontam as teses e dissertações

Nessa correlação intrínseca entre educação, tecnologia e democracia que ora se perfaz, o exemplo mais notório está nas atuais diretrizes gerais que norteiam o desenvolvimento da EaD via internet.

(BARROS, 2015, p. 120)

A partir de uma busca no banco de teses e dissertações a respeito da temática “FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA”, é possível perceber o quanto os estudos acerca da formação docente por meio da modalidade EaD ganham notoriedade em nosso país. A fim de fazer um recorte histórico, propusemos a verificar algumas dissertações e teses defendidas acerca da temática em questão, entre os anos de 2006 e 2021, em programas de pós-graduação em Educação.

A definição do ano de 2006 como início do recorte histórico justifica-se pelo fato de ter sido o ano da edição do decreto nº 5.800, de 8 de junho. Enquanto o artigo 80 da LDB, já em 1996, apresenta as diretrizes para o funcionamento da Educação a Distância, estabelecendo inclusive que a modalidade, “organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União” (BRASIL, 1996, n.p.), tal decreto institui o sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil).

O sistema UAB teve como pressuposto a interiorização da oferta de educação superior por todo o Brasil. Para tanto, determinou o regime de parcerias entre União com entes federativos, tendo como objetivo primeiro “[o]ferecer, prioritariamente, cursos de Licenciatura e de formação inicial e continuada de professores de educação básica” (BRASIL, 2006, n.p.), sendo estas formações oferecidas por meio da educação a distância.

Não sendo o objetivo esgotar as discussões acerca da temática, o que se pretende com tal levantamento é observar o movimento histórico do fenômeno, uma

vez que, sob a perspectiva materialista, os fenômenos não são estáticos e o contexto histórico é fundamental para aprofundar o nível de conhecimento acerca da realidade.

Tendo em vista o movimento histórico da política de formação de professores a distância, buscamos concentrar as análises nos trabalhos que enfatizaram este aspecto, uma vez que alguns abordam quesitos estritamente técnicos, estando estes mais ligados às discussões referentes a plataformas virtuais utilizadas em cursos dessa natureza. É importante salientar que, nesse contexto, foram contempladas não apenas as obras relacionadas à formação de professores de Biologia, mas também de outros ramos do conhecimento.

De início, apresentamos o trabalho de Osório (2010), que percebe o sistema UAB como um dispositivo de poder, onde o discurso das novas tecnologias e das novas exigências do trabalho imaterial contribui para um processo de unificação das condutas dos professores. Tal fenômeno seria danoso, principalmente pelo fato de essa conduta estar sendo direcionada a uma padronização da formação docente, sendo o discurso da UAB imposto pelos governos e não advindo de reflexões locais.

É possível perceber que, embora haja diversidade nos cursos oferecidos nos diferentes polos de apoio presencial, grande parte deles são Licenciaturas, de modo que as opções não seriam tantas quanto aparentam. Dessa forma, o discurso da UAB atrelado à formação de professores foi sendo imposto e cada vez mais naturalizado, de tal modo que, por vezes, é difícil fazer distinção entre o processo de expansão da educação a distância no Brasil e a política de formação de professores.

Algumas iniciativas no âmbito dos estados são apontadas como exitosas, como fora evidenciado por Bitencourt (2016), que, ao relatar o processo de formação de professores de História a distância no estado do Paraná, revela que a graduação em questão foi fundamental para amenizar os descompassos entre o número de professores formados e o de alunos matriculados na rede estadual.

Melhorias nas práticas pedagógicas, maior familiarização com as tecnologias de ensino e até mesmo a realização pessoal que envolve a conquista de um diploma de ensino superior foram apontadas pelos professores paranaenses como realizações viabilizadas, dentro do contexto de habitantes de cidades distantes de Curitiba, única e exclusivamente pela formação a distância.

Para Berbat (2015), que analisou a formação de professores de Geografia a distância no âmbito do Pró-Licenciatura, a implantação da modalidade em questão está muito ligada a um desinteresse histórico da esfera pública pela formação de professores que ocorre em ambientes presenciais, de tal forma que a educação a distância estaria preenchendo uma lacuna histórica.

Sendo a afirmação supracitada verdadeira, podemos chegar à conclusão de que, ao incentivar a expansão dos cursos de formação de professores a distância, o setor público estaria atestando sua incompetência no que tange à política de formação docente que ocorre de forma presencial, ou seja, seria pela negligência relativa à formação presencial que se apostaria na educação a distância como ação, a princípio compensatória, porém majoritária posteriormente.

O fenômeno apresentado por Vieira (2011) é de consequências de igual modo nocivas quanto à promoção de desigualdade. Para o autor, é possível perceber um direcionamento de cursos presenciais e de qualidade para sujeitos das classes de maior poder econômico, sendo os demais cursos endereçados às camadas mais populares.

Novamente, observamos essa imbricação entre o fenômeno da educação a distância e a política de formação de professores. Historicamente, o exercício da carreira docente no Brasil, ao menos na educação básica, onde atuam justamente os professores oriundos das Licenciaturas oferecidas nessa modalidade, foi confiado a sujeitos pertencentes às classes menos favorecidas economicamente.

O trabalho de Sá (2007) apresenta um importante levantamento das experiências com a formação de professores a distância em diferentes Universidades do Brasil. A começar pela Universidade Federal do Mato Grosso que, já em 1995, ofertou vagas para a formação de pedagogos a distância, o autor retratou várias experiências, todas anteriores ao decreto nº 5.800 referido anteriormente.

São evidenciadas as iniciativas da Universidade Federal do Espírito Santo, com a criação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância no ano de 2000; do Centro Universitário de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, que até 2005 já havia criado 21 polos no estado oferecendo vagas nos cursos de Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Matemática; da Universidade Federal do Pará, que, atuando em um estado com dimensões

gigantescas, conseguiu levar a Licenciatura em Matemática a distância para 24 municípios; da Universidade Federal de Alagoas, que, já em 1998, implantou o curso de Pedagogia a distância para atender a 300 professores de 64 municípios desse estado.

É interessante dar ênfase ao fato de essas e outras experiências terem ocorrido em tempos que antecedem a criação do sistema UAB, pois, como veremos mais adiante, com o advento da Universidade Aberta do Brasil, todas essas iniciativas adequadas às realidades locais foram aparentemente esquecidas em detrimento de uma política nacional de formação de professores a distância cuja iniciativa não seria em si negativa, mas, do modo como se desenvolveu, contribuiu para uma padronização que se mostrou impositiva.

Quando estreitamos os critérios de busca e pesquisamos por trabalhos que adotam a perspectiva do materialismo histórico-dialético, observamos que as críticas ao processo de expansão da modalidade, bem como ao racionalismo técnico, que tem ocupado lugar de destaque na formação docente, seja inicial ou continuada, são recorrentes, sendo também possível constatar que estes problematizam, com propriedade, a invasão das ideias neoliberais no campo da formação de professores a distância.

Posto isso, nos direcionamos ao trabalho de Vieira (2009), que enfatiza a formação dos professores a partir da modalidade a distância, resgatando programas como o PROFORMAÇÃO (1999), o PROJETO VEREDAS (2000) e o PRÓ-LICENCIATURA (2005), todos tendo como proposta principal contribuir com o processo de formação de professores para atender à demanda da época. Há, segundo a autora, uma tendência a privilegiar o domínio de técnicas, ao que tudo indica, em detrimento dos aspectos pedagógicos, enfatizando a perspectiva do professor em treinamento.

À luz da dialética materialista, a autora denuncia o aligeiramento das formações e uma tendência a um alinhamento às ideias de mercado, tendo como objetivo formar professores mediante uma racionalidade técnica que atenda às demandas da sociedade. O PROJETO VEREDAS, por exemplo, destinado à formação de professores no Estado de Minas Gerais, contribuiu, segundo a pesquisadora, mais para a imposição de políticas de formação docente do que para a emancipação dos cidadãos.

Aqui, é importante apresentarmos o PROJETO VEREDAS também sob outra ótica, pois, ao adotarmos uma postura dialética, somos impelidos a evidenciar não apenas a imposição denunciada acima, mas os avanços propiciados por tal iniciativa no contexto do estado de Minas Gerais e, para tanto, o livro de Miranda *et al.* (2013) constitui um excelente registro dos impactos desse programa.

Executado entre os anos de 2002 e 2005, o VEREDAS surge em um contexto em que cerca de 60.000 professores(as) do estado de Minas Gerais trabalhavam sem a formação adequada para o desenvolvimento das atividades em escolas estaduais e municipais. Além de não haver vagas suficientes nas instituições de ensino superior públicas para atender tal demanda, os gastos com a formação em uma instituição particular não estavam ao alcance dos recursos financeiros da maioria dos(as) docentes.

Desse modo, a formação a distância surge como única possibilidade de assegurar a formação sem que, para tanto, os(as) cursistas necessitassem de solicitação de afastamento para realização dos estudos. Com uma carga horária de 3.200h distribuídas em 7 módulos, o projeto chama atenção dos estudiosos da modalidade EaD pelo seu baixo índice de evasão (2,8%), tendo atendido quase 14.000 professores(as) em formação.

Para Miranda *et al.* (2013), os depoimentos dos envolvidos com o VEREDAS demonstram o seu impacto na formação dos(as) cursistas do programa e em suas escolas; na própria qualificação dos(as) docentes participantes; na melhoria dos cursos presenciais de formação de professores(as) dessas instituições; na relação entre as 18 instituições de ensino superior envolvidas com o projeto e as escolas de ensino fundamental; na relação entre teoria e prática educacionais; no estímulo à utilização da educação a distância; e em termos de inspiração para teses e dissertações.

Apesar do interesse das instituições de ensino superior em dar prosseguimento ao projeto, o VEREDAS foi vítima da descontinuidade que tantas vezes impede que ações dessa natureza continuem dando os seus frutos por mais tempo. Ainda assim, é possível observar que o projeto deixou seu legado. Vejamos o que dizem as autoras:

As cursistas aproveitaram bem a oportunidade que lhes foi proporcionada pela Secretaria de Estado da Educação: completaram todas as atividades

previstas na proposta pedagógica, submeteram-se a várias provas presenciais, fizeram memoriais e monografias, receberam o diploma de curso superior com que tanto sonhavam, melhoraram sua autoestima, aprenderam a ressignificar suas práticas pedagógicas, ampliaram seus horizontes culturais, enfim, tornaram-se professoras mais profissionais e mais identificadas com o magistério do ensino fundamental. (MIRANDA *et al.*, 2013, p. 210).

O PROFORMAÇÃO é outro programa que precisa ser observado a partir de suas contradições. Com o objetivo de garantir formação em nível médio na modalidade EaD aos professores(as) que não atendiam aos requisitos básicos em termos de certificação, a iniciativa é assim definida por Andrade (2011, p. 81):

Um curso de magistério, em nível médio, na modalidade normal, que pretendeu proporcionar aos professores sem habilitação, que atuavam nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, o domínio dos conteúdos do ensino médio e a formação pedagógica necessária para a melhoria da qualidade de sua prática em sala de aula.

Desse modo, segundo a autora, o PROFORMAÇÃO conseguiu certificar 34.207 professores(as) entre os anos de 1999 e 2007, contemplando 15 estados brasileiros. Com números tão significativos, o programa deixou um legado e provocou mudanças no fazer pedagógico dos cursistas, inclusive do ponto de vista da autoestima desses profissionais, uma vez que, formados, atendiam os critérios mínimos para o exercício da profissão. Por outro lado, os limites de apreensão e aprofundamento dos conceitos, fator intimamente ligado ao aligeiramento do curso, e os problemas na comunicação, que provocaram maior sensação de isolamento nos cursistas, são apontados como aspectos mais vulneráveis dessa formação a distância.

Acerca dos projetos anteriormente citados, é válido ressaltar como eles foram sendo instituídos ao longo dos anos como programas destinados a suprir o problema da formação docente. Assim como ocorrera com o PROJETO VEREDAS, o PRÓ-LICENCIATURA também se destinou à formação de professores em exercício, mas em âmbito nacional, conforme nos mostra Nascimento (2015). Essa pesquisadora também evidencia o quanto o discurso do sistema UAB, mencionado previamente, silenciou o discurso da formação de professores a distância ocorrido até então e se legitimou como verdadeiro, determinando as tecnologias digitais como norteadoras de todas as suas ações.

É a partir da mesma fundamentação teórico-metodológica que Figueiredo (2009) desenvolve sua dissertação. A preocupação com a perspectiva *neotecnista* que a modalidade assumia à época é destaque ao longo de todo o trabalho. A pesquisadora percebe a mecanização e a automatização do método de ensino como contrárias a um processo de ensino-aprendizagem em que haja ênfase no estudante.

A humanização do processo é uma discussão sempre pertinente quando se analisam cursos que ocorrem a distância. Algumas instituições estabelecem tantas prioridades com relação à parte técnica, inerente aos ambientes virtuais, que negligenciam as subjetividades dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, o grande número de estudantes também torna difícil propiciar um suporte que atenda às necessidades individuais, havendo comprometimento no processo de mediação entre estudante ↔ professor ↔ tutor ↔ plataforma.

A necessidade de adequação dos participantes de um curso de formação a distância, sejam eles professores, tutores ou estudantes, é uma das vertentes de destaque dada por Moreno (2010). O fato de muitos docentes universitários estarem envolvidos no processo de formação de professores a distância sem a menor convicção sobre as possibilidades reais de aprendizagem a distância torna-se um empecilho ao processo de ensino-aprendizagem.

As implicações da problemática explicitada anteriormente são várias. Dentre elas, uma das atitudes mais comuns é a de professores universitários que, ao serem convidados para fazerem parte de licenciaturas a distância, planejam as aulas presenciais e transpõem para o ambiente virtual todo o planejamento sem a menor adequação à modalidade a distância.

Obviamente, a adequação à modalidade não se trata de uma tarefa simples. Isso porque é preciso transpor a barreira do ambiente físico rumo ao ambiente virtual, como nos apresenta Hahn (2017). Em sua tese, a autora resgata o conceito de distância transacional oriundo dos estudos de Michael Moore, a partir do qual é defendida a ideia de que a separação física entre professores e estudantes produz mudanças de comportamento que afetam o processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que há um estímulo para que tanto estudantes quanto professores, quando inseridos em ambientes virtuais de aprendizagem, abandonem algumas práticas próprias das salas de aula presenciais e tornem-se cada vez

menos dependentes da presença física de ambos. Contudo, para que isso seja possível, os professores precisam desenvolver estratégias de estímulo ao trabalho colaborativo, e é essa a perspectiva adotada por Assis (2010) em sua tese.

Ao investigar os diálogos ocorridos a partir dos fóruns hospedados na plataforma *Moodle* em um curso de Licenciatura em Matemática promovido na modalidade EaD, a autora demonstra o quanto esse recurso é útil (por vezes, subutilizado) no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisadora adverte, por exemplo, que os trabalhos em grupo são muito importantes para o desenvolvimento da comunicação, além da vantagem que é deparar-se com a construção de respostas para problemas/questões de forma conjunta, algo que o estudante não é confrontado quando em isolamento.

A EaD também é importante no processo de formação continuada, e é sobre esse aspecto da modalidade que Barbosa (2014) desenvolve sua dissertação. Duas informações relevantes são apresentadas nos marcos teóricos estabelecidos pela pesquisadora: a primeira delas diz respeito à importância da modalidade no sentido de remediar o problema das distâncias geográficas; a segunda, por sua vez, ao caráter compensatório assumido pela modalidade, uma vez que a formação inicial do professor tem sido deficitária.

Quanto à virtualização do conhecimento na formação de professores, Silveira (2011), ao analisar a Licenciatura de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresenta-nos uma visão da *CiberVida* como categoria que surge a partir da observação do comportamento dos professores nos ambientes virtuais ao longo do processo formativo.

A autora da dissertação supracitada nos lembra de que “o que faz uma tecnologia ser útil ou não na educação é a postura do professor diante do recurso, é a proposta de uso para ferramenta” (SILVEIRA, 2011, p. 109), e que essa utilização das tecnologias pode ser considerada como um convite a novas posturas docentes, alertando para a necessidade de constante atualização dos professores.

Além dos trabalhos que se detêm às questões ligadas ao processo de formação nos ambientes virtuais que, como exposto acima, denunciam a ênfase dada às tecnologias digitais em detrimento dos aspectos pedagógicos no processo de formação de professores, há também os que direcionam suas análises para a

política de expansão da modalidade, observando, entre outros aspectos, o alinhamento à agenda neoliberal.

Nesse sentido, Branco (2014) denuncia, a partir da literatura, que o formato de expansão da educação a distância, tida como modalidade que atende ao ensino superior, desconsidera as peculiaridades de cada região, mas, ainda assim, reconhece que a EaD possibilita formação democrática e minimiza o problema da qualificação dos professores.

Ainda sobre o processo de expansão, o trabalho de Leal (2013) contribui de forma contundente para essa discussão. Ao analisar o processo de formação de professores a distância no estado do Tocantins, a pesquisadora mostra que, enquanto o discurso documental de implementação dessa política no estado apresentava como objetivo contribuir para a construção de uma Universidade justa e igualitária, na prática, o que ocorreu foi um claro alinhamento à agenda neoliberal, marcada pelas parcerias com as instituições privadas.

Schneider (2013), por sua vez, alerta para uma contradição existente entre a legislação e as estratégias desenvolvidas ao longo dos anos. O fato é que, enquanto o art. 62 da LDB privilegia a formação de professores nos moldes presenciais, definindo a EaD como modalidade auxiliar, o que se observa, na prática, é uma política de incentivo à formação de professores a distância.

Finalmente, destacamos os trabalhos que tiveram como objetivo avaliar o processo de formação de professores de Biologia. Desde já, evidenciamos que estes não estão distantes dos supracitados, ou seja, embora o alvo seja especificamente a formação para a disciplina em questão, os limites e as possibilidades da modalidade a distância não se mostram divergentes.

De início, apresentamos o trabalho de Rodrigues (2010), que aborda uma das questões mais complexas referentes à educação a distância, a saber: como deve se desenvolver o processo de avaliação da aprendizagem que ocorre a partir dos ambientes virtuais. Falta de interatividade entre professor e aluno, falta de discussão a respeito do processo de ensino-aprendizagem e ausência de comunicação dos alunos antes e após as avaliações foram algumas das questões totalmente ligadas ao ensino a distância levantadas pelos professores que atuavam na Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Pernambuco à época da pesquisa

e que se somam às peculiaridades da avaliação, um processo em si bastante complexo, mesmo quando em meios presenciais.

Outra temática passível de ser problematizada no contexto da educação a distância diz respeito ao desenvolvimento dos estágios supervisionados. Este constitui um dos momentos onde se revelam várias fragilidades do ponto de vista das condições vivenciadas por cada estudante em seus respectivos polos. Trata-se do instante em que o estudante, habituado a desenvolver as atividades no ambiente virtual, atua, em alguns casos pela primeira vez, no espaço físico da escola, atendendo à obrigação de lecionar para estudantes da educação básica de forma presencial.

É sobre os estágios supervisionados realizados pelos estudantes da modalidade a distância que Silva (2014) desenvolve o seu trabalho. Ao analisar estudantes da Licenciatura em Biologia a distância da Universidade de Brasília, ela expõe os desafios da atuação em espaços físicos dos estudantes em processo de formação na modalidade EaD.

A esse respeito, temos inúmeros questionamentos acerca do desenvolvimento dos estágios nos cursos a distância. Desde aspectos que evidenciam a inadequação do sujeito à prática docente, uma vez que muitos não optam pela graduação a distância com a pretensão de seguir carreira no magistério e sim em busca da certificação, até questões ligadas aos seus processos avaliativos, posto que, na maioria das vezes, a prática presencial é avaliada a distância.

Outro trabalho que se torna também muito relevante pelo fato de o pesquisador retornar à licenciatura a distância que cursou é o de Duarte (2016), sendo este retorno na condição de pesquisador. Ele nos apresenta as necessidades formativas expostas por estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entre elas a humanização do curso, as aulas práticas e a presença de um tutor. Tais necessidades foram apontadas pelos estudantes como requisitos fundamentais para o bom andamento de uma graduação que tem por objetivo formar professores de Biologia na modalidade EaD.

Mais recentemente, também no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, Nascimento (2021) destacou entre

os vários elementos importantes, como frutos de sua investigação, os estigmas relacionados à formação na modalidade EaD. As professoras entrevistadas, já em seus postos de trabalho, após anos de formação na Licenciatura a Distância e em busca permanente por qualificação, expuseram relatos acerca da comparação com os estudantes formados em cursos presenciais.

Por fim, apresentamos nossa própria dissertação como um trabalho que também contribui para a compreensão desse processo de formação de professores que vem ocorrendo ao longo das últimas décadas em nosso país. A pesquisa em questão foi desenvolvida no âmbito da Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba.

O fato de atuar como tutor, como fora explicitado ao longo de todo o trabalho, possibilitou uma aproximação com os estudantes do curso, inclusive com aqueles que foram entrevistados durante a pesquisa. Uma das questões mais delicadas desenvolvidas ao longo de muitos anos de trabalho na Licenciatura pesquisada referia-se à possibilidade de aprender por meio dos ambientes virtuais, a que todos os estudantes responderam de forma positiva, sem hesitar. Ouvir os estudantes constitui-se uma ação fundamental no processo de aproximação com o fenômeno da aprendizagem em ambientes virtuais. Continuamos a considerar que ouvi-los é “de suma importância para a elaboração dos cursos, servindo a opinião destes como um norte para as políticas que dizem respeito à educação a distância” (DINIZ, 2018, p. 86), razão pela qual apostamos novamente na importância da entrevista dos agora egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba.

Reiteramos que as análises dos trabalhos feitos ao longo desses anos não visam, de forma alguma, alcançar toda a produção bibliográfica que aborde a formação de professores a distância, visto ser impossível no âmbito desta tese. Contudo, consideramos que o movimento aqui desenvolvido possibilita aos leitores avaliar como o fenômeno em questão vem se desenvolvendo em todas as regiões brasileiras e nas mais variadas licenciaturas.

2.2 Educação a distância e a negação do Ensino Presencial

Por que o trabalho educativo, que traz continuamente de volta à vida o trabalho morto acumulado nos

conteúdos escolares, não pode ser considerado uma decisiva contribuição para a luta pela superação da sociedade capitalista? O que estaria faltando a algumas análises da educação escolar não seria justamente o esforço para fazermos com que a dialética que está em estado latente nos escritos de Marx se apodere de nossas mentes e nos faça entendermos que não há criação do novo sem apropriação do que já existe?

(DUARTE, 2016, p. 65)

É com insatisfação que observamos as discussões educacionais da atualidade por vezes ganharem contornos de conspiração contra a escola. Reiteradamente surgem especialistas afirmando que o espaço escolar é arcaico e não atende mais aos propósitos de educar uma geração cujas relações são mediadas pelas tecnologias digitais.

Compreendemos que o espaço escolar está inserido em uma sociedade e inegavelmente deve adaptar-se às inovações tecnológicas que contribuem para os processos pedagógicos, nunca sendo demais lembrar que o lápis e o caderno, de certa forma, representantes da educação tradicional, estritamente são considerados tecnologias. Sem dúvidas, estamos diante de um fluxo de informações considerável e os estudantes podem ter, através das mídias, acesso ao mundo que os rodeia, não sendo isso, em si, negativo.

Sendo assim, onde reside o problema? No fato de que, nessa “negociação” entre escola e tecnologias, à primeira sempre cabe a responsabilidade de adequação, ao passo que à segunda, carta branca para atuar e ditar os rumos das propostas pedagógicas.

Em “Escola e Democracia”, Saviani (2018) nos apresenta uma reflexão acerca de como o discurso que nega a educação denominada tradicional é recorrente. Na verdade, a educação tradicional é reputada por ultrapassada não apenas nos tempos atuais, em que o discurso da adequação das escolas às tecnologias digitais vem acompanhado de ameaças a elas na condição de instituições educativas. Reputar uma educação contrária aos interesses da classe dominante como tradicional e inapropriada ao tempo vigente também foi uma atitude

da burguesia, já em meados do século XIX, e dos adeptos da Escola Nova, principalmente no século XX.

Quanto à burguesia, ao consolidar-se no poder, contrapor-se ao momento anterior é uma atitude fundamental para defender a posição de seu interesse. Constatase que “a burguesia constrói os argumentos que defendem a pedagogia da existência contra a pedagogia da essência, pintando essa última como algo tipicamente medieval” (SAVIANI, 2018, p. 34).

A burguesia, enquanto não chega ao poder, contrapõe-se às classes dominantes, defendendo a tese de que as desigualdades não podem ser consideradas naturais, sendo elas fruto das ações humanas. Nesse contexto, assumem o poder seguindo as lógicas da igualdade entre os homens e da democracia como sistema de governo que garante a participação de todos no processo político.

Durante todo o período supracitado, a defesa da pedagogia da essência como pedagogia da igualdade essencial dos homens é clara, e a escola tem vital importância no processo de transformação dos antigos servos nos atuais cidadãos. O problema ocorre quando a burguesia, uma vez no poder, percebe que esse cidadão mais “consciente” passa a ir de encontro aos interesses dela na condição de classe dominante.

É nesse instante que a defesa de uma pedagogia da existência passa a ser mais conveniente, uma vez que ela legitima a ideia de que os homens são diferentes e haveria, portanto, os mais e os menos aptos a aprender; os capazes e os incapazes; os interessados e os desinteressados. Assim, percebe-se que negar a pedagogia da essência, colocando-a como medieval, trata-se de uma estratégia que tem por objetivo educar para a perpetuação da sociedade vigente, coerente com os interesses da classe dominante em questão.

Algo muito semelhante vem ocorrendo atualmente: o tradicional chega a ter conotação pejorativa em um contexto onde parece só haver espaço para o novo. No âmbito da formação de professores, não há um convite, mas sim uma convocação ao abandono de antigas práticas. Novamente, precisamos explicitar o nosso posicionamento: não podemos, em hipótese alguma, defender a prática arrogante do professor que, em sua conduta, vai até o limite do desrespeito ao estudante. Se o ataque ao tradicional tem por objetivo contrapor-se a tal comportamento, julgamos

ser este o melhor posicionamento. Contudo, o que temos observado é que essa crítica carrega consigo um aspecto mais danoso; na medida em que impõe a utilização das tecnologias digitais, reforça o discurso do “aprender a aprender” e chega ao extremo de negar o ensino presencial.

O que seria o ensino tradicional a que tanto nos referimos? Para Mizukami (2014), na abordagem tradicional: a escola é o lugar onde se realiza a transmissão das informações; a relação professor-aluno é vertical, onde o primeiro tem o poder decisório sobre tudo o que ocorre na sala de aula; a metodologia preponderante é a aula expositiva; e, durante a avaliação, espera-se a reprodução por parte do aluno de tudo que fora exposto no decorrer das aulas.

Embora discorramos mais ulteriormente a respeito, é válido refletir, desde já, acerca dos desafios impostos pelo momento atual. É importante salientar que propostas de *homeschooling* já tramitavam na câmara antes da pandemia (tema melhor explorado no último tópico deste capítulo), a exemplo do Projeto de Lei 2.401 (BRASIL, 2019). Embora esteja longe de ser uma política de governo, o fato de haver um encaminhamento nesse sentido indica haver grupos julgando ser o espaço escolar inapropriado para o ensino, ainda que o ato de estudar em casa implique perdas do ponto de vista do desenvolvimento social.

Nesse contexto, a efetivação de uma prática educativa que poderá ocorrer integralmente em casa, passadas as intercorrências atuais, uma vez sendo autorizada, pode e deve ser disseminada entre as famílias mais abastadas. Em tal cenário, como ficaria a busca por uma escola para todos, triunfo das últimas décadas?

É curioso perceber que, nesse sentido, a pandemia passa a estabelecer uma notável contradição: ao passo que encaminha ao reforço do uso das tecnologias digitais que propiciam uma ação educativa independentemente dos professores e estudantes estarem compartilhando do mesmo tempo e espaço, impõe aos pais o exercício da docência sem que para isso estejam preparados. Em uma situação assim, talvez a noção da importância da escola assuma novo significado, mas o fato é que ainda precisamos de tempo para analisar a situação posta, sob pena de fazermos análises que, por serem imediatas, não conseguem dar conta do fenômeno em questão.

Sendo assim, é possível vislumbrar que negar veementemente a importância do espaço escolar, promover sucateamento das instituições públicas para posteriormente atestar sua impossibilidade de atender às demandas atuais e tornar o professor um manipulador de tecnologias digitais são ações que devem continuar ocorrendo e cuja crítica caberá aos educadores que não se renderem a tais ideologias.

Posto isso, relembramos que o movimento escolanovista também fez algo semelhante. Sob o pretexto de uma escola democrática, burocratizou de tal forma os processos pedagógicos no espaço escolar que reforçou o modelo já estabelecido, segundo o qual os mais pobres “continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional” (SAVIANI, 2018, p. 40), ficando a experiência da Escola Nova restrita a pequenos grupos.

Atualmente, o que parece ter se naturalizado é a tendência segundo a qual o aluno como participante ativo deve ser alvo de uma educação que o tradicionalismo da escola não apresenta mais condições de fornecer. A ideologia propagada é a de que o “velho” deve dar lugar ao novo apenas pelo fato de essa ser a ordem natural das coisas. A tônica é a de que “um ensino inovador deve fundamentar-se no conhecimento prévio do aluno, dando-lhe espaço e voz ativa, para que assim ele visualize o caminho que percorrerá pelas malhas digitais, por meio da interatividade, até seu objetivo final” (ALMEIDA, 2020, p. 4).

Há dois pontos importantes a serem destacados na citação acima. O primeiro diz respeito aos conhecimentos prévios, os quais acreditamos serem fundamentais a título de introdução de uma proposta pedagógica, mas não compartilhamos da ideia de que uma proposta curricular consistente possa subsistir apenas a partir destes. O segundo se refere ao caminho pelas malhas digitais, o qual, segundo a nossa ótica, corre o risco de ser marcado por puro encantamento, uma vez que os indivíduos não estejam munidos de conhecimentos específicos das diversas áreas do saber.

Saviani (2011) nos apresenta três palavras que, em grego, definem conhecimento, a saber: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* refere-se à opinião, um conhecimento que pode ser obtido no cotidiano; *sofia* está relacionado à sabedoria adquirida ao longo da vida; e *episteme* é o conhecimento sistematizado. Consideramos que, se em nosso idioma houvesse a mesma distinção, seria mais

fácil compreender o que defendemos quando abordamos a importância dos conteúdos.

Pensamos que, a partir do que fora exposto acima, *doxa* e *sofia* podem ser alcançados em qualquer espaço e não se tratam de conhecimentos menos importantes, por isso, não deve ser conduta do professor negá-los quando eles forem manifestos no espaço escolar. Contudo, existe um conhecimento que só pode ser abordado por meio de uma educação intencional, a qual continua tendo a escola como espaço privilegiado de existência.

Não nos agrada uma proposta como a que vem a seguir: “Cabe agora compreender o que é ser jovem e ser estudante numa sociedade marcada pelas mídias, criando ações educativas atentas com as suas necessidades formativas” (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 13). Isso demonstra a tendência da educação direcionada pelos interesses dos indivíduos. Os autores reforçam a ideia do aprender a aprender e ainda trazem uma citação de Freire sobre o aprender com o outro, mas esquecem de apresentar um fator importante: segundo o próprio Freire (2014), tal aprendizagem precisa ter o mundo como instrumento de mediação.

Esse mundo, segundo a perspectiva do materialismo, é construído pelos homens; portanto, tal mediação passa necessariamente pelo contato das gerações presentes com o conhecimento produzido pelas anteriores. Logo, falar de necessidades formativas sem explicitar suas origens soa estranho, ainda que tenhamos plena certeza de que quem propaga tal ideia compreende que tais necessidades surgem da consciência dos indivíduos, o que certamente não está coerente com o pensar freireano.

É nesse universo que a Educação a Distância tem se apresentado como uma excelente ferramenta para a manutenção das ideias supracitadas e com considerável espectro de atuação, tendo em vista o fato de grande parte dos professores brasileiros serem atualmente formados a partir dessa modalidade. Em matéria divulgada pela “Nova Escola”, veiculada em 15 de agosto de 2019, os dados apontados pelo “Todos pela educação” não deixam dúvidas. Segundo estes, os cursos a distância no âmbito das instituições privadas – espaço em que houve maior

expansão – formaram 49.400 professores em 2013; quatro anos após, esse número chegou a 98.500.²⁰

Entre os dados mais significativos a respeito de tal expansão, a Tabela 1, exposta a seguir, aponta um crescimento de 61% no ingresso de estudantes nos cursos voltados à docência na modalidade EaD entre os anos de 2010 e 2017. É perceptível, quando os dados referem-se estritamente ao campo da formação de professores, o avanço das matrículas na modalidade em questão e a consequente diminuição nos cursos presenciais.

Dados do Censo EAR.BR 2018 evidenciam que, no referido ano, o número de estudantes matriculados em Licenciaturas a Distância chegou a 324.302, e os que agregam Bacharelado e Licenciatura, a 306.961. Os números apontam, portanto, que “uma parcela muito significativa dos docentes do país tem formação nessa modalidade” (CENSO EAD.BR, 2019, p. 62). Obviamente, estamos falando de matriculados, o que não necessariamente implica futura ação no espaço escolar, levando em consideração, inclusive, os altos índices de evasão; mas, ainda assim, os dados mostram um crescimento vertiginoso.

Tabela 1 – Panorama de ingresso de estudantes em cursos voltados à docência

	PRESENCIAL	EAD
2010	292.000	151.000
2011	281.000	167.000
2012	299.000	184.000
2013	297.000	165.000
2014	290.000	268.000
2015	269.000	250.000
2016	262.000	327.000
2017	251.000	387.000

Fonte: Elaboração própria (2021), adaptado de “Todos pela Educação” (2019)²¹.

²⁰ Matéria disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/18186/formacao-de-professores-a-distancia-dobra-em-sete-anos>>. Acesso: 05 jan. 2021.

Malanchen (2015, p. 71) adverte que o lugar que as TIC ocupam na política de EAD traz alguns objetivos claros: o aumento da circulação de mercadorias; a substituição do professor; e a naturalização da ideia de que, por meio da tecnologia, pode haver uma superação da sociedade desigual em que vivemos.

A denúncia exposta pela autora exige uma série de reflexões sobre os desdobramentos da modalidade aqui referida, principalmente no campo da formação de professores. Os dados acerca do fenômeno em questão são, a cada ano que passa, mais impressionantes; por exemplo, Pereira e Evangelista (2019, p. 84) nos mostram que “[e]m 2017, das 1.467.181 de matrículas em Licenciaturas, 46,39% estavam na esfera privada e 33,52% na modalidade da Educação a Distância”.

Em matéria publicada em agosto de 2019, os dados davam conta de que 61% dos calouros de Pedagogia ou outra Licenciatura estudam a distância.²² Ou seja, estamos diante de um fenômeno em plena ascensão, o qual não pode de forma alguma ser naturalizado, havendo certamente séria implicação para o futuro da formação do professor brasileiro.

É preciso compreender que se trata da mesma modalidade que tem formado profissionais em geral; convém, portanto, compreender os motivos que levam a um interesse especial pela formação docente. Barros (2015, p. 99) nos lembra de que estamos em uma sociedade em que informação e conhecimento são considerados de suma importância para a economia e que “devem-se cada vez mais valorizar os processos de formação educacional para a capacitação dos indivíduos nesse novo ambiente”, assumindo a EaD um papel primordial em tal processo.

2.3 Formar professores presenciais em um mundo virtual

Em suma, uma escola humanista, como entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do menino e constrinja sua vontade, sua

²¹ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/317.pdf?1619510590>. Acesso: 05 jan. 2021.

²² Matéria publicada no site G1 no dia 15 de agosto de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2019/08/15/futuros-professores-61percent-dos-calouros-de-pedagogia-ou-outra-licenciatura-estudam-a-distancia.ghtml>>. Acesso: 31 ago. 2019.

inteligência, sua consciência em formação a mover-se num sentido cujo objetivo seja prefixado. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica.

(GRAMSCI, 1916, n.p.)²³

Há três aspectos que gostaríamos de salientar que, a partir de nossa prática docente ao longo de uma década, causam um estranhamento acerca de como vem se reconfigurando o processo formativo que ocorre em espaço escolar. Como, segundo a perspectiva materialista, é a partir da realidade concreta que passamos a fazer abstrações, no âmbito da nossa ação em ambiente escolar, temos sido impulsionados a questionar a reconfiguração supracitada a partir do comportamento dos estudantes perante as tecnologias digitais, da observação dos livros didáticos e do processo de formação de professores. Também é importante ressaltar que, de acordo com Duarte (2012, p. 41), “para que uma teoria marxista da educação possa ser também uma pedagogia marxista, é necessário assumir um posicionamento afirmativo sobre o que significa educar seres humanos hoje”, de tal forma que não acreditamos ser possível compreender o processo educativo atual sem um olhar atento à utilização/imposição das tecnologias digitais e o fascínio que elas exercem no cotidiano dos sujeitos e consequentemente no campo pedagógico.

Em primeiro lugar, o comportamento dos estudantes tem sido marcado por pouca afeição à leitura, desinteresse por histórias que contextualizem os conteúdos e pelos próprios conteúdos, bem como uma resistência às atividades que exijam um raciocínio complexo. Se, em “Menino de engenho”, Carlos era uma criança que tinha “a grande felicidade de olhar o mundo como um brinquedo maior que os outros” (REGO, 2020, p. 130), para nossos estudantes, essa grande felicidade é experimentada diante de um aparelho que parece conter todo esse mundo.

Infelizmente, a esperança de que todo esse potencial se convertesse apenas em ganhos para as atividades com fins pedagógicos não se concretizou. Na batalha com as atividades de entretenimento, as pesquisas escolares nem sempre levam a melhor, como podemos conferir no momento em que essas habilidades concernentes ao manuseio das ferramentas digitais foram mais requisitadas.

²³ “Homens ou máquinas”, extraído dos arquivos marxistas. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>>. Acesso: 27 jun. 2020.

No âmbito do ensino remoto, melhor discutido no tópico a seguir, tornou-se urgente que os estudantes desenvolvessem as atividades em suas respectivas casas e, nesse contexto, a utilização de e-mails, *sites* para consultas e diversas atividades interativas não se deu com a desenvoltura imaginada.

Mesmo antes, em momentos presenciais vividos no contexto escolar, quando, diante dos computadores, a expertise apregoada pelo senso comum, segundo a qual todos os adolescentes são muito hábeis no manuseio das tecnologias digitais e na navegação que os direciona à formação de novos conhecimentos a partir da rede mundial de computadores, não foi contemplada.

No processo de “pesquisa”, como nos habituamos a chamar algo que em si não se configura como tal (ao menos nos moldes que os metodólogos nos apresentam, como sendo uma atividade processual, por vezes penosa), pesquisar algo no *Google* é digitar uma palavra que nem precisa estar escrita corretamente. É também se satisfazer com o primeiro resultado disponível e a este atrelar-se como sendo a única e mais importante informação acerca do tema procurado. É, ainda, “copiar e colar” e apropriar-se das ideias de outra pessoa.

A figura do plágio, inclusive, não pode ser ignorada. O “copiar e colar” foi naturalizado nos contextos escolares a ponto de não ser compreendido como um crime; afinal, quem disponibilizou a informação na rede queria que isso fosse apropriado pelos outros, à semelhança, talvez, de quem posta uma foto em uma rede social.

A tradição nos mostra que fazer pesquisa tem a ver com “um processo de investigação minucioso e sistemático” (TOZONI-REIS, 2009, p. 12). Exige muito mais de um pesquisador, sendo, majoritariamente, uma atividade cansativa e penosa; prazerosa em alguns momentos, mas não necessariamente. Torna-se necessário pensar a pesquisa como um processo que requer tempo e onde “as vistas cansam, as costas ardem e a coluna dói” (DESLANDES, 2016, p. 29), sendo o processo de elaboração de um projeto de pesquisa semelhante ao trabalho de um artífice.

Também é importante destacar que a Internet possibilitou um processo de socialização de textos e vídeos em que os autores não são necessariamente autoridades nos assuntos que abordam, ainda que disso eles tenham certeza. Por

outro lado, aos que os seguem, via de regra essa é uma questão que não parece fazer nenhuma diferença.

Todavia, imputar culpa aos estudantes trata-se de uma atitude precipitada, assim como naturalizar tais comportamentos. Antes, torna-se urgente compreender a sociedade em que vivemos e a influência das tecnologias digitais sobre as nossas vidas.

As transformações vivenciadas no âmbito educacional fazem parte de um fenômeno mais amplo e que afeta o cotidiano dos sujeitos. Trata-se de um sistema de comunicação em que, segundo Castells (2016, p. 455):

A própria realidade (ou seja, a experiência simbólica/material das pessoas) é inteiramente captada, totalmente imersa em uma composição de imagens virtuais no mundo do faz de conta, no qual as aparências não apenas se encontram na tela comunicadora da experiência, mas se transformam na experiência.

A distinção entre o “faz de conta” e a realidade, nesse contexto, transforma-se em uma tarefa cada vez mais difícil de ser executada e até mesmo pouco desejada, visto que o mundo imaginário é, assim como nos contos de fada, encantador, e auxilia o sujeito que pretende fugir do mundo real, em que os grandes problemas da humanidade não deixam de existir.

Contudo, a distinção entre real e virtual ainda costuma ser pauta em debates cujos interlocutores cometem equívocos, principalmente quando atribuem inexistência aos fenômenos virtuais. Todavia, estes podem ser facilmente contestados quando questionados a respeito da existência física do indivíduo com o qual compartilham suas mensagens via redes sociais ou mesmo do restaurante em que, por meio de aplicativo, solicitam suas refeições.

O que queremos expressar, portanto, quando definimos algo como virtual: aprendizagem virtual; ambiente virtual; relacionamento virtual? Seriam estes, respectivamente, uma aprendizagem inexistente, um ambiente fictício, um amor impossível? Não é preciso de uma reflexão profunda para chegar à resposta: ela certamente será negativa.

De acordo com Levy (2011, p. 21), “quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam ‘não-presentes’, se desterritorializam”, o que não significa de forma alguma que deixem de existir. Sob

essa perspectiva, o virtual deixa de ser considerado o contrário do real e passa a ser concebido em relação de oposição ao atual.

Vivemos, portanto, uma época de reconfiguração na noção de tempo e de espaço: são pessoas, comunidades, relacionamentos, aprendizagens que, ao passo que dispensam presença física, virtualmente estão em todos os lugares, uma vez que a “tela comunicadora”, a que Castells se refere, torna-se cada vez mais onipresente.

Nesses novos tempos, somos alvo de uma infinidade de informações, e os jovens, clientes em potencial, a “lata de lixo da indústria de consumo” (BAUMAN, 2013, p. 55), já não podem acompanhar um vídeo sem serem expostos a uma propaganda e, enquanto navegam, demonstram suas preferências aos agentes do marketing conscientes do que podem oferecer sob medida aos pequenos consumidores.

Nesse sentido, um fenômeno ainda pouco discutido, mas de fundamental importância, diz respeito ao uso dos nossos dados pessoais. Da Cruz, Saraiva e Amiel (2020, p. 2) nos advertem sobre a importância de estarmos atentos ao “crescimento e hegemonização de um modelo de negócio assente na captura, tratamento e comercialização de dados dos usuários da internet”. Desde cedo, as crianças já são direcionadas em seus acessos, num processo que parece inocente, mas é muito poderoso.

Segundo os autores, o GAFAM (*Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft*) modela os nossos comportamentos por meio dos algoritmos²⁴, e o faz sem que a grande maioria dos usuários chegue à compreensão desse mecanismo. Ainda mais complexa e perturbadora é a noção de capitalismo de vigilância proposta por Zuboff (2018, p. 31), segundo a qual nossas “curtidas no facebook, as buscas no google, e-mails, textos, fotos, músicas e vídeos, localizações, padrões de comunicação, redes, compras, movimentos, todos os cliques [...]”, enfim, ações do nosso cotidiano como navegadores das redes tornam-se mercadorias de alto valor nas mãos de quem sabe exatamente o que fazer com tais informações.

²⁴ De acordo com informações extraídas no site *TecMundo*, um algoritmo nada mais é do que uma receita que mostra passo a passo os procedimentos necessários para a resolução de uma tarefa. Ele não responde à pergunta “o que fazer?”, mas sim ao “como fazer”. Em termos mais técnicos, um algoritmo é uma sequência lógica, finita e definida de instruções que devem ser seguidas para resolver um problema ou executar uma tarefa. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/programacao/2082-o-que-e-algoritmo-.htm>>. Acesso: 02 out. 2020.

Além disso, não apenas nossa concepção de espaço parece estar abalada, mas nossa percepção do tempo também foi reconfigurada. Desenvolvemos diversos aparatos para economizarmos tempo e, ainda assim, ele parece cada vez mais escasso. Segundo Harari (2020, p. 98), “nós colocamos a roda da vida para girar dez vezes sua velocidade anterior e tornamos nossos dias mais ansiosos e agitados”. As crianças não estão isentas desse processo; pelo contrário, sendo talvez esse fenômeno a chave para a compreensão do imediatismo que permeia as ações dos jovens estudantes durante as consultas aos *sites* da internet.

Se, na década de 1960, o sujeito precisava ir até às bancas de revista para encher-se de alegria e preguiça²⁵, hoje os olhos se enchem de cores dentro de suas residências ao simples toque em uma tela de *smartphone*, versatilidade que nos leva à enxurrada de informações com as quais nos vemos obrigados a lidar diariamente.

Discorreremos mais adiante a respeito do tempo e do espaço, principalmente da relação entre essas variáveis e de como elas são fundamentais à prática do estudo, da pesquisa, do caminho penoso em direção à descoberta e, ainda, sobre como a instituição escolar é um espaço privilegiado na garantia desses acontecimentos. Por enquanto, deixamos o conceito de Sociedade Pornográfica adotado por Han (2017), segundo o qual os textos que em outros tempos estavam “cobertos”, aguardando quem os interpretasse, agora aparecem já expostos sob a forma de imagens. Já que as pessoas não dispõem de tempo para longas leituras e muito menos para a interpretação, estaríamos, portanto, em tempos pós-hermenêuticos.²⁶

Sendo assim, na busca por razões que justifiquem o desinteresse dos estudantes pela leitura e pelo próprio ato de estudar, devemos abandonar as concepções que atribuem tal negação apenas à genética dos indivíduos e observarmos a realidade que os envolve, até o ponto de compreendermos o quanto essas atitudes podem estar sendo moldadas e até mesmo desejadas pelo capitalismo que visa alienar por meio das tecnologias.

²⁵ Uma referência a “Alegria, Alegria”, canção composta por Caetano Veloso em 1967. Embora não tenha vencido o festival da Record, tornou-se um grande sucesso em tempos de censura e repressão impostos pela ditadura militar. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/musica-alegria-alegria-caetano-veloso/>>. Acesso: 30 ago. 2021.

²⁶ De acordo com o dicionário Michaelis, a hermenêutica pode ser compreendida como o processo de interpretação do sentido das palavras. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/hermen%C3%AAutica>>. Acesso: 03 out. 2020.

Vigotski (2009) afirma que os estudos de Piaget mostram-se equivocados quando superdimensionam as propriedades biológicas da criança. Para o marxista, nos trabalhos de Piaget:

A criança não é considerada como uma parte do todo social, como um sujeito das relações sociais que, desde os seus primeiros dias de vida, participa da vida social daquele todo a que ela pertence. O social é visto como algo situado fora da criança, que a pressiona e reprime os seus próprios modos de pensamento. (VIGOTSKI, 2009, p. 80).

Luria (2017) nos lembra de que, mesmo antes de Vigotski, alguns estudiosos já se debruçavam sobre o problema da relação entre as condições histórico-culturais e as capacidades intelectuais. Segundo o autor, “Durkheim admitia que os processos básicos da mente não são manifestações da vida interior do espírito ou o resultado da evolução natural; a mente origina-se na sociedade” (LURIA, 2017, p. 39). Sendo assim, como educadores, em vez de colocarmos sempre as questões naturais como justificativas para o comportamento dos estudantes, temos o compromisso de analisarmos o quanto o mundo que os cerca, em interação com as especificidades individuais, os leva a agir de um modo ou de outro.

Quanto aos livros didáticos, ano após ano, uma relação diretamente proporcional foi estabelecida: mais fotografias e menos textos, com o intuito de promover uma “suavização dos conteúdos” (DUARTE, 2020, p. 35). As coleções apresentam pouca consistência teórica e, cada vez mais, exibem uma série de *links* que encaminham os estudantes para onde parece que eles não devem sair, a saber: a frente dos computadores e dos *smartphones*.

Não bastasse o fato de estarem muitas vezes descontextualizados, uma vez que são escritos em sua maioria no sudeste do país e adotados pelas outras diversas regiões, impondo-se uma espécie de sudestocentrismo ao saber dos alunos, eles ainda se esvaziam pedagogicamente. Há certa nostalgia que, em alguma medida, relaciona bons livros a textos longos, ainda que esta não seja uma relação exata, uma vez que há, sim, livros de poucas páginas com consistência teórica. Contudo, quando falamos de livros didáticos que devem contemplar os conteúdos que atendam a um currículo de um ano letivo, não deixa de ser algo que causa estranheza.

O fato de apresentar *links* não é em si negativo; é lógico que, se há mais ferramentas que podem levar o estudante a determinado tipo de conhecimento, elas

serão bem-vindas. Entretanto, melhor seria que os indivíduos fossem direcionados aos *sites* após uma extensa leitura acerca do conteúdo abordado e, logo em seguida, teríamos um navegante qualificado, munido de mais informações frente ao oceano digital.

Novamente, faz-se necessário retomar alguns conceitos que nos auxiliam na tentativa de compreensão dos fenômenos que vivemos atualmente, tão diversos que geram inclusive uma infinita variedade de denominações à Sociedade – Sociedade da Exposição; Sociedade da Evidência; Sociedade Pornográfica, Sociedade da Aceleração, Sociedade da Informação (HAN, 2017) e, talvez a mais famosa de todas, Sociedade do Conhecimento.

Estaríamos de fato em uma Sociedade do Conhecimento? Seria razoável considerar que vivemos em um tempo onde todos possuem a capacidade de processar as inúmeras informações que recebem constantemente e transformá-las em conhecimento? Ou, antes, seria mais um dos *slogans* que não “ultrapassam a esfera dos mitos” e morrem nas meias verdades (FREIRE, 2011, p. 70), nesse caso, com o objetivo de disfarçar a realidade segundo a qual “a educação converte-se também em fenômeno de consumo de massa, possibilitado pela internet” (BARROS, 2015, p. 110)? A nossa escolha é a segunda opção, e isso deve-se ao fato de considerarmos as demais ingênuas e, ao mesmo tempo, danosas, pois, ao acreditarem que vivem em uma sociedade assim denominada, as pessoas podem e devem continuar confundindo informação com conhecimento.

Saímos em defesa da denominação escolhida por Newton Duarte, a qual concebe a nossa sociedade como Sociedade das Ilusões, uma vez que reinam as concepções que visam deturpar a realidade de uma sociedade capitalista com todas as suas contradições, utilizando para isso uma atitude idealista segundo a qual a forma que utilizamos para compreender os fenômenos depende:

Do ‘olhar’ pelo qual focamos essa sociedade: se for o ‘olhar econômico’ então podemos falar em capitalismo, se for o ‘olhar político’ devemos falar em sociedade democrática, se for o ‘olhar cultural’ devemos falar em sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento ou sociedade multicultural ou sei lá mais quantas outras denominações. Essa é uma atitude idealista, subjetivista, bem a gosto do ambiente ideológico pós-moderno. (DUARTE, 2008, p. 13).

É preciso, portanto, lembrar que não importa a denominação escolhida, estamos em uma sociedade capitalista, cuja lógica de acumulação é dominante e

nos leva talvez à melhor das definições: Sociedade das Mercadorias (MÉSZÁROS, 2008), uma vez que tudo pode ser vendido e até mesmo as pessoas são tornadas coisas em um constante processo de reificação.

O acesso ao conhecimento sistematizado que ocorre por meio das escolas e que ainda tem no livro didático um aliado importante, mediante o cenário acima apresentado, passa a ser alvo de ameaças. Concentrando-nos no livro didático, uma vez que no próximo capítulo dissertaremos acerca da escola, podemos refletir sobre seu papel no contexto em que os jovens estudantes dispõem de tantas fontes para obtenção de informações.

Os nascidos em tempos líquidos (BAUMAN, 2018) raramente se concentram em uma atividade apenas, e as páginas dos livros, embora coloridas, não fornecem o mesmo nível de atração que os *sites* da internet ou os aplicativos presentes nos *smartphones*.

No âmbito das formações (inicial e continuada), temos vivido momentos de considerável desconforto, poucas leituras e o encontro com alguns colegas que, em alguns momentos, nos fazem pensar o porquê de terem escolhido uma função que exige ou pelo menos deveria exigir uma considerável carga de leitura e o constante interesse por atualização.

Qualquer tentativa do professor-formador de levar uma proposta de leitura de um texto esbarra em questionamentos que passam desde “quantas páginas o texto possui” até o “por que ler um texto” se o que interessa é o preenchimento de instrumentos pedagógicos necessários ao atendimento das questões burocráticas presentes no banco de dados da instituição que promove a formação.

A conclusão a que chegamos mediante tais atitudes é que professores que agem assim em uma formação reproduzem tal comportamento junto aos alunos. São enfáticos ao afirmarem que os alunos não têm interesse, mas também não demonstram afeição pela leitura, tampouco se debruçam sobre temáticas de quaisquer naturezas com afinco.

Os formadores, por outro lado, por vezes não parecem agir por si, mas atuam à semelhança de discípulos enviados aos professores para propagar as boas novas do “aprender a aprender”. O mestre aqui não seria o Messias, mas o próprio Delors, que já cumpre a sua missão há mais de 20 anos, intervindo nas propostas pedagógicas de vários países por meio da UNESCO.

Contudo, também saímos em defesa dos docentes, utilizando para isso o mesmo raciocínio usado ao advogarmos em defesa dos estudantes, segundo o qual não é possível culparmos os professores por tais comportamentos sem que, antes, analisemos o contexto no qual estão inseridos e o quanto o processo de formação, inicial e continuada, dos docentes encontra-se envolto por ideais pós-modernos passíveis de questionamentos.

Quando falamos de formação inicial, observamos, segundo Ens *et al.* (2020, p. 418), um cenário que promove o “desencanto e a autoestima baixa dos alunos que buscam essa formação”. É que, segundo os autores, os estudantes de Licenciatura enxergam o contraste entre o mercado de trabalho e a realização profissional, e essa dicotomia repercute no que eles vislumbram para o futuro da profissão.

De fato, esses estigmas relacionados à profissão são persistentes. Ao discorrer acerca dos tabus do magistério, o filósofo alemão Theodor Adorno (1903-1969) traz importantes reflexões feitas no contexto de crise de renovação do magistério alemão durante a década de 1960. Em uma série de conferências, ele discorre acerca do que considera aversão em relação à profissão de professor com base em representações que a sociedade criou relativas à docência. São apresentados certa transmissão de falta de seriedade da docência quando comparada à advocacia ou ao exercício da medicina; o menosprezo pelo fato dos professores exercerem o seu poder sobre crianças; o deboche pelo fato dos docentes não converterem seus conhecimentos em benefício de sua situação material; o fato de serem pessoas que para o processo real de reprodução da sociedade não têm nenhuma função; a acusação de não serem inteiramente adultos por viverem em ambiente infantil (ADORNO, 2020).

Passadas algumas décadas e em outro contexto, a realidade brasileira parece dar espaço para a reprodução das ideias supracitadas e é por isso que não apenas, mas também por isso, Ens *et al.* (2020, p. 418) questionam: “as políticas de formação do professor consideram as perspectivas dos licenciandos sobre seu futuro profissional?”. Tal questionamento foi elaborado a partir dos resultados de uma pesquisa sobre representações sociais dos estudantes de Licenciatura acerca do “ser professor no futuro”, em que fora constatado que inquietações e incertezas habitam o centro de tais representações.

Para além da consideração dessas perspectivas, a formação inicial também precisa ser espaço de reflexões acerca da “relação entre o projeto de educação e o de sociedade ao qual se encontra vinculada uma dada concepção teórica” (BAPTISTA, 2012, p. 262). Em sua tese, a autora defende que apenas o professor crítico, portanto, consciente do seu papel, é capaz de desenvolver uma elaboração que contemple essa relação.

Mas, se esses espaços nem sempre são assegurados nas Licenciaturas que ocorrem nos moldes presenciais, como podemos garantir que ocorram em cursos a distância? Já discutiremos acerca desse problema em outra ocasião e chamamos atenção para o fato de que os estudantes podem ser estimulados, dadas as especificidades da modalidade, a desenvolver as atividades num processo meramente mecânico, em que nem mesmo nos fóruns (ferramentas que possibilitam discussões *online*) estes se vejam interessados em discutir questões importantes referente à formação do futuro professor (DINIZ, 2016). Obviamente, tal comportamento não constitui obstáculo à conclusão da graduação; o distancia, porém, das possibilidades de aprendizado com as falas/experiências dos colegas em formação.

Para Malanchen (2015, p. 70), é exatamente nesse contexto que privilegia “o cognitivo na formação humana em detrimento da educação tomada como prática social” que a política de formação de professores a distância passa por grande expansão em nível nacional. Sendo assim, o comportamento supracitado, longe de ser questionado, estaria atendendo justamente ao interesse de que os licenciandos continuem sendo reprodutores de tarefas quando estiverem exercendo a docência em salas de aula.

Ao analisar três programas oferecidos pela Secretaria de Educação a Distância (SEED)²⁷, Silva Júnior (2003) apresenta uma série de críticas com foco nas implicações teóricas, políticas e práticas do processo de formação de professores a distância. Os programas em questão são: o Programa Nacional de Informática na Educação; a TV Escola e o Programa de Formação de Professores em Exercício.

²⁷ De acordo com Dias e Leite (2019), a secretaria foi criada pelo MEC em 1996 com o objetivo de promover inovação dos processos de ensino-aprendizagem a partir da incorporação das tecnologias. Em 2011, a secretaria foi extinta e teve seus projetos transferidos para a Secretaria de Educação Básica ou de Ensino Superior.

Estabelecendo um nexco coerente entre as Reformas de Estado e a implementação dos referidos programas, o trabalho supracitado indica, entre outros aspectos, a redução dos programas ao processo de ensino-aprendizagem, a centralização do processo de formação, a abertura de espaço para as empresas que se tornariam especializadas nessas atividades, a relação custo benefício como definidora das atividades formativas e uma eventual orientação do campo formativo pela racionalidade do mercado.

O temor de que tais programas comprometam a capacidade formativa da modalidade a distância é expresso nos seguintes termos:

A mediação através do 'barato e acessível sistema tecnológico', quando utilizado como instrumento dessa modalidade educacional, reduz as possibilidades dos sujeitos da prática educativa com foco no cognitivo de desenvolverem-na nas mesmas condições sociais. Torna as ações instrucionais a distância instrumentos para uma adaptação do sujeito a sua própria realidade, sem dar-lhe oportunidade de formar-se para além dos 'saberes' (do cognitivo), na troca que se estabelece na prática social no que se refere aos desejos, sentimentos e valores. (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 92).

Até mesmo nos trabalhos que buscam conceituar a docência, a dimensão política da formação dos professores é negligenciada. De Souza Cardoso e De Farias (2020), ao fazerem um levantamento bibliográfico considerando produções elaboradas entre os anos de 2015 e 2019 que problematizavam o conceito de docência, atingiram a marca de 7 artigos, além de 8 dissertações e 8 teses, das quais apenas duas produções abordavam a dimensão política.

Nesses trabalhos, essa dimensão fica “escamoteada das conceituações, relegada a uma dimensão subliminar, quase alheia à formação de professoras (es)” (DE SOUZA CARDOSO; DE FARIAS, 2020, p. 407), transmitindo-se uma mensagem de que este seria um aspecto de menor importância quando comparado à racionalidade prático-reflexiva e à profissionalização docente, por exemplo, categorias recorrentes nas pesquisas sobre formação de professores.

Há, obviamente, outras dimensões importantes: a técnica, que “diz respeito a capacidade de lidar com os conteúdos”; a estética, que se refere à “presença da sensibilidade e sua orientação sob uma perspectiva criadora”; e a ética, que está relacionada “à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade” (RIOS, 2010, p. 108). Contudo, sem ser apresentado à dimensão política da docência, dificilmente o professor em formação terá a visão do coletivo,

compreenderá que a ação docente ocorre em ambientes de tensão entre escola e sociedade ou irá perceber que o seu trabalho é de suma importância para a construção de caminhos que nos levem a uma sociedade menos desigual.

Em se tratando das formações continuadas, no Brasil, com a implementação da BNCC, fica claro o alinhamento dessas ao documento em questão, implicando menos flexibilidade nos espaços de formação e na pouca importância, ou mesmo exclusão, das especificidades escolares eventualmente levantadas pelos docentes. Para Frangella (2020, p. 384), formações que assim se desenvolvem ignoram que os espaços de formação devem ser de “negociações contínuas que desestabilizam a ideia de fixidez”, onde o currículo deve ser considerado uma produção sempre em construção.

Quando as formações já aparecem “prontas”, com o intuito de que as diretrizes por elas apresentadas sejam apenas aceitas e reproduzidas pelos docentes no exercício do magistério, as discussões ficam comprometidas e uma série de fatores é ignorada, tornando estes espaços muito distantes do ideal de formação adequado, assim preconizado por Freire:

No contexto teórico, o da formação permanente da educadora, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. A influência que as nossas dificuldades econômicas exercem sobre nós, como podem obstaculizar nossa capacidade de aprender, ainda que careçam de poder para nos ‘emburrecer’. O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa, ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de quefazer, de práxis, quer dizer, de prática – de teoria. (FREIRE, 2019, p. 110).

Silva e Cruz (2020, p. 454) apontam a importância de serem consideradas nos espaços de formação não apenas as especificidades do magistério, mas também as “condições reais e objetivas daqueles que realizam o seu trabalho”. Há, de acordo com as autoras, marcas singulares (como idade e tempo de docência; ingresso na carreira por concurso; valorização social e material) que fazem as carreiras de cada docente apresentarem muitas particularidades, não sendo possível desconsiderá-las no âmbito das formações continuadas.

A formação elaborada a partir das condições de trabalho e de classe docente também é defendida por Da Rocha (2020) como sendo uma forma de colocar os

professores como autores e sujeitos do processo. Tal posicionamento constituiria um enfrentamento aos modelos de formação que assim têm sido processados:

Um projeto de formação de professores, que prioriza o ensino de conteúdos sistemático pelo conteúdo sistemático, sem fazer qualquer relação com a ciência e o conhecimento produzidos pelo homem/mulher no decorrer da história, e a relação com as estruturas sociais, e com o trabalho humano. Há um projeto de formação do homem/mulher reprodutor de ideais ideologicamente localizados, e que escondidos na moral e na legalidade que permeia o cotidiano escolar e as políticas públicas que o organiza, mantém um estreitamento de possibilidades de transformação social, e a reprodução de relações que mercantilizam o homem e suas atividades. (DA ROCHA, 2020, p. 540).

Ao analisar diferentes contextos de formação na América Latina, Villarreal (2020, p. 558) afirma haver um “esquecimento da competência teórica e reflexiva”, quando na verdade a educação deveria ser “valorizada para além da transmissão de competências técnicas e políticas”. O teórico argentino defende, portanto, que os educadores precisam compreender a dimensão social da prática educacional; do contrário, esta passa a corresponder apenas aos seus interesses pessoais (posições políticas ou obtenção de títulos, por exemplo).

Contudo, não apenas a dimensão social tem sido ignorada como também a política. Abdalla e Pereira (2020, p. 337) apontam a necessidade dos espaços de formação desenvolverem uma “articulação dialética entre os fundamentos teóricos, históricos, políticos e econômicos”, onde as dimensões profissional (saber/fazer); política (repensar e recriar a relação teoria-prática) e epistemológica (valorização dos conhecimentos científicos) estejam contempladas.

O pensamento reflexivo, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo e o local em detrimento do universal são alguns dos aspectos que, segundo Martins (2010), seguem o sentido contrário do que deveria ser requerido de um professor em formação. O professor, como instrumento de mediação entre o que fora historicamente produzido e os indivíduos (estudantes no contexto escolar), exerce o papel primordial em um trabalho educativo que tem como produto a humanização dos indivíduos, sendo este um processo de “apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens” (MARTINS, 2010, p. 15), não podendo estar o professor alienado desse processo, uma vez que, estando nessa condição, ele não pode levar outros sujeitos a tais apropriações.

Para Duarte (2010), há aspectos comuns entre as pedagogias marcadas pelos elementos anteriormente citados, sendo a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o relativismo, segundo o qual “o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais” (DUARTE, 2010, p. 35), e a ideia de que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares alguns dos pontos a serem ressaltados e que devem ser problematizados, principalmente por constituírem ameaças ao exercício da função docente nos moldes que defendemos até o presente momento.

É nesse sentido que a problematização da formação dos professores no contexto atual assume uma relevância ainda mais significativa. Qual a função do professor em um contexto de conhecimento relativo? O que ensinar para estudantes cujo cotidiano é mais importante do que os conteúdos? São apenas alguns questionamentos que se apresentam sob a forma de um problema interligado à formação dos futuros professores.

Posto isso, seria o caso de pensarmos qual conceito perpassa esses três aspectos? Eis, o discurso das competências! Nos dizeres de Barros (2015), a partir de uma forte influência do viés construtivista, o que vale cada vez mais não são os conteúdos ministrados e sim os sentidos atribuídos a estes pelos sujeitos que entram em contato com a realidade. Nesse sentido, competente seria o indivíduo capaz de estabelecer pontes entre os diversos sentidos que atribui a cada fenômeno com o qual entra em contato.

Não poderia ser diferente: em tempos onde as pessoas dedicam grande parte dos seus dias às tecnologias digitais, sobra pouco tempo para a leitura de grandes narrativas e o contato com teorias que exigem muito do raciocínio, inclusive o acesso a conhecimentos preexistentes.

A Sociedade do Espetáculo (DEBORD, 1997) é pouco afeita ao texto e muito mais ligada às imagens. O compartilhamento de imagens e vídeos configura-se como uma comunicação muito mais rápida e, por que não dizer, preguiçosa, uma vez que quase sempre não é necessária a interpretação do que está sendo apresentado.

Contudo, os encantos da tecnologia são tentadores e, como ela se apresenta para resolver problemas, é com muita facilidade que assinamos os seus termos de

uso, sem necessariamente nos preocuparmos com os ônus advindos desse contrato. E é exatamente isso que observamos nos processos pedagógicos atuais: é um pacto com as tecnologias para que elas resolvam os problemas da escola por ser uma estrutura arcaica e ultrapassada que não consegue atender às demandas de uma sociedade hiperconectada.

A aceleração, também peculiar aos tempos atuais, é outra característica do mundo pós-moderno que é contrária a uma atividade pedagógica que exige tempo, inclusive para abstrações e para o ócio aristotélico²⁸. Jorge Larrosa afirma que na frente das escolas deveria ter um cartaz com os dizeres “aqui você tem tempo”, nos lembrando de que o próprio termo escola vem de “lugar do ócio”²⁹. Contudo, os nativos digitais (PRENSKY, 2001) são acelerados, imediatistas, inquietos, não suportam um *loading*³⁰, informação que desperta os instintos mais primitivos e o desejo incontrolável de agredir as máquinas. E se as artes são o contato com o que fora historicamente produzido, também passam por um notável esvaziamento, a exemplo das músicas que nem ao menos apresentam uma narrativa com introdução, desenvolvimento e conclusão e alçam ao *status* de celebridade quem pouco tempo dedicou à composição de uma canção.

Nesse contexto, não seria difícil de imaginar que estaríamos asfaltando o caminho para que as *fake news* (EMPOLI, 2020) se locomovam com uma velocidade cada vez maior em um mundo onde o que importa é o que o sujeito imagina como sendo o verdadeiro; consequentemente, instituições produtoras e reprodutoras do conhecimento historicamente produzido seriam e estão sendo, ridicularizadas, pois o conhecimento que transita nestes espaços é muito chato, sério e pessimista, não se dobra às vontades do sujeito, é burocrático, exige um tempo para ser elaborado e, ao contrário do que ocorre com as postagens nas redes sociais, segue uma série de trâmites antes de ser exposto ao grande público.

Em “Os engenheiros do caos”, o autor referido anteriormente demonstra o esvaziamento até mesmo dos programas políticos dos candidatos. Estes descobriram que é melhor atender aos interesses individuais dos eventuais eleitores,

²⁸ Segundo Cabeza (2016, p. 18), tal ócio “reside na atitude contemplativa, não utilitarista, associada à teoria e entendida como exercício intelectual na busca da beleza, da verdade e do bem”.

²⁹ Entrevista concedida à equipe do LECAV (Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>>. Acesso: 14 out. 2020.

³⁰ Referência ao termo que aparece na tela quando um *site* está carregando. Quanto mais instável for a conexão com a internet, mais demorado será este processo.

ainda que sejam diametralmente opostos. Um importante exemplo para demonstrar o que tem ocorrido nesse sentido é apresentado a seguir:

Para os animalistas, uma mensagem sobre as regulamentações europeias que ameaçam os direitos dos animais; para os caçadores, uma mensagem sobre as regulamentações europeias que, ao contrário, protegem os animais; para os libertaristas, uma mensagem sobre o peso da burocracia de Bruxelas; e para os estatistas, uma mensagem sobre os recursos desviados do estado de bem-estar para a União. (EMPOLI, 2020, p. 151).

As mensagens acima foram enviadas no contexto da campanha em favor do Brexit (Saída do Reino Unido da União Europeia). Como podemos perceber, elas divergem radicalmente e, ainda assim, foram enviadas pelos mesmos remetentes. O que podemos compreender a partir de tal fenômeno? O envio de mensagens (ainda que sem compromisso algum com a verdade) direcionadas aos eventuais eleitores, satisfazendo às suas respectivas vontades, é muito mais eficaz quando comparado ao modo tradicional, em que uma única plataforma é defendida e endereçada à população como um todo.

Estabelecendo um paralelo com a atuação docente defendida no contexto atual da formação de professores, segundo o qual se deve educar de acordo com os interesses de cada estudante, estariam os professores sendo convidados a ministrar aulas nos moldes estabelecidos pelas mensagens enviadas à população do Reino Unido, ou seja, negando os conteúdos (verdadeiros) para ceder o espaço ao cotidiano imediato do seu estudante e o seu “saber-fazer”?

Agindo assim, estaríamos educando os nossos estudantes para serem vítimas cada vez mais propensas às *fake news*? Ou deveríamos assumir a direção contrária, onde o indivíduo munido dos conhecimentos historicamente produzidos estivesse apto a selecionar as informações verdadeiras?

2.4 A EaD e a incorporação de elementos do ERE

Sei que nada será como está, amanhã ou depois de
amanhã.

(Milton Nascimento e Ronaldo Bastos)³¹

³¹ Para Coan (2012), “Nada será como antes” é uma canção que expõe o drama dos exilados pela ditadura. A música integra o álbum “Clube da Esquina”, lançado em 1972.

O pesquisador que assume uma perspectiva materialista precisa estar atento aos fatos históricos. Netto (2011) adverte que Marx sempre adotou como método de análise uma postura crítica frente aos conteúdos, mas o fez a partir dos processos históricos reais. Portanto, em um trabalho que tem como fundamentação teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, uma análise do que ocorre no mundo no instante de sua elaboração torna-se imprescindível.

Além disso, o elevado fluxo de informações tem como uma das consequências mais diretas para a nossa geração o fato de eventos importantes serem facilmente esquecidos no decorrer dos dias. Em uma sequência frenética de acontecimentos e de consequente propagação destes via diversos meios de comunicação, acontecimentos importantes são substituídos minuto a minuto, de maneira que, em pouco tempo, deixam de habitar a memória de grande parte da população.

Na Introdução desse trabalho, lembramos, a partir das distopias, o quanto o desprezo pelos eventos históricos é caro aos regimes totalitários. Ver a maior parte da população esquecendo episódios importantes da nossa história é cômodo para quem pretende dar continuidade a um processo de destituição de direitos e desrespeito pela vida, por exemplo.

No contexto pandêmico, tal esquecimento pode ter algumas implicações: ignorar que 614.754³² brasileiros perderam suas vidas acometidos pela COVID-19; que a ciência foi negada de forma sistemática (movimentos antivacina, recomendação de medicamentos sem eficácia, desrespeito à opinião dos cientistas); que as *fake news* criaram um cenário de total desinformação, levando as pessoas a tomarem decisões sem o menor respaldo científico.

Portanto, nos propomos a uma breve retrospectiva, que contará com uma reflexão acerca da pandemia a partir dos seus impactos e desdobramentos futuros, a fim de apresentar o contexto no qual o ensino remoto foi/está inserido, além de uma discussão sobre as implicações pedagógicas do modelo em questão, levando em consideração problemas como a falta de acesso e os limites das propostas educacionais em tempos de pandemia. Por último, mas em íntima relação com a problemática levantada em nosso trabalho, pretendemos evidenciar qual o possível

³² Dados publicados no portal de notícias G1 em 30 de novembro de 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/11/30/brasil-completa-30-dias-com-media-movel-de-mortes-por-covid-abaixo-de-300.ghtml>>. Acesso: 01 dez. 2021.

legado que as experiências vivenciadas podem deixar para cursos na modalidade a distância.

Acreditamos que a contextualização deixará mais evidente o motivo pelo qual essa estratégia foi acertadamente adjetivada de emergencial. Estatísticas que demonstrem o seu êxito devem ser acompanhadas com cautela; e os “casos de sucesso”, problematizados por pesquisadores que prezem pela consideração dos contextos histórico, social, econômico e político, uma vez que foi um período marcado por inúmeros desafios – a exemplo da falta de acesso às tecnologias e à internet, por parte dos estudantes, e da precarização do trabalho, do lado dos docentes.

Marques *et al.* (2020) fazem uma importante retrospectiva sobre o avanço da pandemia, cujas datas mais relevantes são: 31 de dezembro de 2019, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) faz menção a uma pneumonia de causa desconhecida; 07 de janeiro de 2020, data em que a doença é associada a um novo Coronavírus; 11 de janeiro de 2020, quando ocorre a primeira morte em solo chinês; 25 de fevereiro de 2020, dia em que o primeiro caso é confirmado no Brasil.

O quadro ora apresentado levou a uma série de indagações que, de acordo com as autoras, passam necessariamente pela compreensão do que seria uma emergência em saúde, pela revelação dos impactos sociais que uma pandemia viria a causar, por ligações com experiências pandêmicas do passado, bem como pela análise das implicações futuras.

De acordo com Dominguez (2020, p. 16), desde 2009 até o momento atual, “esta é a sexta vez que a OMS decreta emergência de saúde pública internacional”. Para o autor, “gravidade, possibilidade de expansão e necessidade de coordenação em nível global para garantir o controle da ameaça” (DOMINGUEZ, 2020, p. 16) são os critérios que amparam tal decisão. Eram esses os cenários em 2009 (vírus H1N1), 2014 (poliomielite), 2016 (ebola), 2016 (vírus zika), 2019 (novo surto de ebola) e 2019 (Coronavírus).

Com danos muito mais significativos quando comparados aos das outras vezes em que tal estado fora decretado, a COVID-19 não desestabilizou apenas os sistemas de saúde. Em todas as partes do planeta e, obviamente, de forma mais acentuada entre as regiões mais vulneráveis, os abalos foram sentidos nos mais variados setores, dentre os quais podemos destacar o econômico e o educacional.

No Brasil, a afirmação de que “os impactos dessa crise tendem a se perenizar em aumento da pobreza e desigualdade, caso não seja consolidada uma estrutura de proteção social adequada” (CARDOSO *et al.*, 2021, p. 557) é pertinente em um país já marcado pelas desigualdades sociais e onde uma série de ações governamentais equivocadas o levaram a figurar no *ranking* das nações mais afetadas pela crise.

É muito importante ressaltar que, mesmo antes da pandemia, alguns indicadores estavam consideravelmente distantes dos índices ideais. Carvalho (2020, p. 59) nos lembra, por exemplo, de que “[c]hegamos a 2020 com 41,6% da população ocupada em trabalhos informais, o que representa um total de 38,4 milhões de pessoas”. Ou seja, mesmo quando não se tinha ideia de que a COVID-19 poderia espalhar-se pelo mundo, era urgente no Brasil o desenvolvimento de políticas públicas que fizessem frente ao velho problema da distribuição desigual da renda, fator que constitui raiz de uma verdadeira “catástrofe social” (MOREIRA, 2019) já experimentada pelo país.

Quanto à desigualdade, insistimos, já não é mais novidade o fato de o Brasil ser um país marcado por injustiças sociais, e não adianta o grande capital atribuir ao vírus um eventual aumento de desigualdade, pois, como afirma Harvey (2020, p. 15), “[o]s vírus mudam o tempo todo. Mas as circunstâncias nas quais uma mutação se torna uma ameaça à vida dependem das ações humanas”.

Também não é possível apresentar a pandemia como um evento desconexo das atitudes humanas em tempos capitalistas, como se estivéssemos vivendo em plena harmonia com a natureza e, de maneira fortuita, ela nos surpreendesse. Não por acaso, Granemann e Miranda (2020, p. 28) consideram a crise sanitária como “um momento constitutivo desse modo de produção cada vez mais devastador porque os submete, seres vivos e natureza, à lógica do lucro”. Desse modo, falta de assistência médica, desemprego e baixa renda não são novidades impostas pelo coronavírus; este apenas propiciou um abalo nas estruturas do sistema, fazendo-nos enxergar as contradições já presentes, obviamente de forma acentuada.

O grupo dos trabalhadores informais é justamente o mais atingido pela crise sanitária e econômica. Estes, ao lado dos trabalhadores por conta própria, “devido às restrições à movimentação, perderiam sua fonte principal de renda” (BRANCHER *et al.*, 2020, p. 5), sendo necessárias, portanto, uma série de medidas para mitigar

tamanho problema. Pois, como também lembram Brancher *et al.* (2020, p. 5), “sem renda, não há consumo, e sem consumo, não há geração de novos empregos”, criando-se um efeito em cascata bastante complexo para o qual não há soluções simples.

De fato, houve uma movimentação dos líderes mundiais visando diminuir os efeitos catastróficos da pandemia sobre os aspectos socioeconômicos das nações. Carvalho (2020, p. 55) afirma que, “em abril de 2020, 143 programas em 81 países já tinham sido expandidos ou adaptados para enfrentar a crise. Desses, 65 programas em 43 países são iniciativas novas, criadas no contexto da pandemia”, medidas que, para Žižek (2020, p. 30), assumem uma espécie de reinvenção do comunismo com “distribuição para além das coordenadas do mercado”, atitudes que contrariam a lógica deste e que demonstram que seus mecanismos rotineiros seriam incapazes de combater o caos e a fome.

De acordo com Harari (2020, p. 8), “epidemias desempenharam um papel central na história humana desde a revolução agrícola e frequentemente deflagaram crises políticas e econômicas”, ainda assim, são os humanos que moldam a história. Foi assim com a peste negra no século XIV, com a gripe espanhola em 1918, e também o será com a COVID-19. Desse modo, estabelecida a crise, é preciso agir e, quem sabe, a atitude de “repensar o próprio papel do Estado na sociedade e na economia para superar carências históricas que a pandemia tornou cristalinas” (CARVALHO, 2020, p. 8) seja uma das lições que podemos levar para o pós-pandemia.

Sobre o aprendizado que os outros episódios pandêmicos nos deixaram, o historiador israelense, citado novamente a seguir, destaca que: em primeiro lugar, fechar as fronteiras permanentemente não se constitui uma opção; em segundo, a troca de informação científica e a solidariedade entre os povos é que asseguram proteção real contra qualquer dos agentes infecciosos, além da compreensão de que a propagação em qualquer nação é danosa para todas as demais. Reside neste último ponto uma convocação à solidariedade, o que poderia ser talvez o mais importante dos aprendizados para a sociedade atual:

Sem confiança e solidariedade globais não seremos capazes de parar a epidemia do Coronavírus, e é provável que enfrentemos mais epidemias desse tipo no futuro. Mas toda crise é também uma oportunidade. Com

sorte, a presente epidemia ajudará a humanidade a perceber o grave risco imposto pela desunião global. (HARARI, 2020, p. 24).

Em termos educacionais, os impactos foram de igual modo significativos. De forma direta, por razões óbvias: estudantes, professores e familiares acometidos pela doença; indiretamente, pelo fato das medidas restritivas exigirem a migração dos espaços físicos para os ambientes virtuais. Uma proposta dessa natureza já encontraria uma série de desafios em tempos anteriores à pandemia, uma vez que a imensa maioria dos envolvidos com as práticas pedagógicas acumula experiências com processos presenciais de ensino-aprendizagem.

Repentinamente, pois não poderíamos imaginar que, em 2020, todo o mundo teria que enfrentar uma pandemia e que esta fizesse até grandes potências mundiais sofrerem abalos econômicos, fomos todos convocados aos trabalhos remotos. Portanto, esse era o cenário em março de 2020: não bastassem todos os efeitos na saúde, com indivíduos acometidos pela doença; na economia, com perda de renda e aumento do desemprego; a medida de combate ao vírus demonstrada como mais eficiente (isolamento social) ocasionou um fechamento em massa das escolas, levando a uma consequência lógica – dados da UNESCO³³ apontam que metade dos alunos do mundo está sem aula.

A educação a distância, que tantos serviços prestou durante todo o século passado, não necessariamente nos moldes que conhecemos hoje, e que continua a exercer um importante papel no campo pedagógico, novamente vira pauta dos grandes debates educacionais brasileiros. Em tempos de pandemia, era de se esperar que essa modalidade fosse explorada ao máximo e que não houvesse motivos para que tantos estudantes ficassem em casa sem qualquer tipo de aprendizagem formal.

Contudo, antes de prosseguirmos, faz-se necessária uma definição que nos permita compreender o que estaríamos denominando de educação a distância e o que, em tempos de pandemia, é considerado como ensino remoto. A elucidação pretendida é pertinente, principalmente pela forma pouco criteriosa em que ambos os termos costumam ser apresentados, fazendo-os parecer sinônimos.

³³ Em matéria publicada no dia 18 de março de 2020, a “Isto É” apresenta dados da Unesco, segundo os quais 850 milhões de estudantes no mundo estão sem aulas. Disponível em: <<https://istoe.com.br/unesco-metade-dos-estudantes-do-mundo-sem-aulas/>>. Acesso: 13 abr. 2020.

Nesse sentido, o quadro a seguir é importante para estabelecer as diferenças entre a educação a distância enquanto modalidade e o ensino remoto enquanto medida extraordinária. O objetivo que nos leva a expor tal distinção é combater a lógica segundo a qual a educação a distância é apresentada como modalidade ineficiente por aqueles que, ao assim se referirem a ela, estão na verdade avaliando o ensino remoto. Em outras palavras, é possível que, ao contemplar o ensino remoto (improvisado, emergencial, caótico), o sujeito afirme que a educação a distância não funciona de modo algum.

Obviamente, o julgamento acima, além de equivocado, é injusto, visto que a Educação a Distância, conforme citamos inúmeras vezes ao longo do texto, é uma modalidade consolidada e que funciona dentro de parâmetros há muito tempo estabelecidos.

Também não é prudente considerarmos a EaD como fenômeno diametralmente oposto ao ensino remoto. Por definição, remoto é “algo que pode ser acessado e operado a distância”³⁴; sendo assim, essa modalidade também se configura como remota. Todavia, a sistematização, os ambientes virtuais, os horários próprios, os métodos de avaliação e a presença do tutor são características inerentes à educação a distância que a tornam, quando desenvolvida com todo o planejamento necessário, uma modalidade importante, principalmente no processo de formação característico do ensino superior.

Quadro 1 – Principais diferenças entre o Ensino Remoto e a Educação a Distância

ENSINO REMOTO	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Medida extraordinária e temporária.	A EaD é um modelo de ensino remoto, mas de forma planejada, e não emergencial. Inclui atividades síncronas e assíncronas.
APRENDIZAGEM REMOTA	APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA
Modelo presencial é virtualizado. As aulas costumam ser ao vivo – com professores e alunos conectados ao mesmo tempo, nos mesmos dias e horários das aulas presenciais.	A educação a distância tem como característica a flexibilidade. A maioria das aulas são gravadas, o que possibilita alunos, professores e tutores adequarem as atividades para o melhor horário de cada um.

³⁴ Definição apresentada no dicionário “Michaelis”. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/remoto>>. Acesso em 07 dez. 2021.

AVALIAÇÃO REMOTA	AVALIAÇÃO A DISTÂNCIA
Não existe um padrão de avaliação no ensino remoto. Mas o processo avaliativo pode ser contínuo e diversificado.	Realização de provas em um polo presencial. Em situações anormais, interações e demais atividades podem ser transferidas para os ambientes virtuais.
O PROFESSOR DO ENSINO REMOTO	O PROFESSOR DA EaD
No ensino remoto, o professor busca transmitir o conteúdo e sanar dúvidas do aluno – como no modelo presencial. A diferença é que o contato entre aluno e professor não ocorre na sala de aula, mas nos vídeos, por e-mail ou mensagem de texto.	Na educação a distância existe tanto o profissional professor, que conduz o ensino da disciplina, quanto o tutor, contratado para dar suporte ao aluno no ambiente virtual de aprendizagem. Por isso os docentes não costumam interagir tanto com os estudantes.

Fonte: Elaboração própria (2021), adaptado de “Desafios da educação” (MEC)³⁵.

Estabelecida a distinção, retomamos a problemática da inserção do ensino remoto dentro de um contexto tão adverso. Os danos provocados pela pandemia à educação formal são claros e evidenciados no Brasil, por exemplo, na impossibilidade de oferta dos 200 dias letivos aos estudantes em 2020, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). É importante ressaltar que, mesmo nos casos dos estudantes que conseguiram acesso, embora haja neles uma situação mais favorável, não se pode afirmar que estes tenham entrado em contato com tudo o que o currículo assegura em termos de conteúdos nos anos letivos habituais.

Eis que ressurgue o debate da utilização da educação a distância; na verdade, de um princípio chave desta modalidade, que é garantir o ensino “com metodologias não presenciais” (BELLONI, 2015, p. 5). Tal princípio, adequado à situação emergencial, constituiu-se uma virtualização do modelo presencial (Quadro 1), prática que, insistimos, não é coerente com a flexibilidade característica da educação a distância.

A missão de manter os estudantes ativos em suas casas, realizando todas as atividades pedagógicas a partir de diversas plataformas disponíveis – algumas liberadas há muito tempo, outras tantas ativadas justamente em virtude do período pelo qual passamos, enquanto vigorasse o período de isolamento social –, deverá

³⁵ “Desafios da educação”: MEC. Ilustrações: <freepik.com>. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/diferencas-ead-ensino-remoto/>>. Acesso: 14 out. 2020.

ser considerada por muitos anos como a mais desafiadora aos educadores brasileiros. Portanto, ignorar todo o contexto econômico e social que expusemos anteriormente, sustentando a ideia de que, de alguma maneira, a educação estivesse blindada ao caos, certamente nos levaria a práticas pedagógicas equivocadas. De igual modo, esquecermos que os professores passaram por um intenso processo de reconfiguração de suas atividades nos conduziria a análises que não encontrariam amparo na realidade.

A necessidade de mudança comportamental estava colocada. Fazer reuniões por videoconferência, desenvolver rotina de *home-office* e ter disciplina para estudar em casa foram algumas das exigências impostas pelo momento. A adaptação, mais do que necessária, foi (em alguns casos) compulsória, uma vez que não houve tempo para debates.

No entanto, mesmo com o quadro caótico apresentado, é possível que muitos dos adeptos às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, familiarizados com práticas pedagógicas *online*, tenham visto com naturalidade a transferência das ações presenciais para as plataformas digitais e, agindo imediatamente, não tenham dedicado tempo suficiente às reflexões exigidas pelo momento. Ignorando as desigualdades preexistentes e o fato destas terem sido agravadas, muitos podem ter visto a situação como uma espécie de laboratório para inovações no campo das tecnologias digitais. Porém, sempre se faz necessário que alguns estejam de olhos abertos no tempo em que tantos sonham.³⁶

Atentos às questões de acesso à internet e às mídias, às desigualdades econômicas, à estrutura familiar, entre outros aspectos, uma série de educadores mostraram-se claramente contrários a essa “simples” transposição dos ambientes escolares para os ambientes virtuais de aprendizagem, ainda que tal conduta fosse adotada apenas enquanto vigorasse o período de distanciamento social. Certamente, os educadores levaram em consideração o claro “hiato entre quem tem e quem não tem acesso à tecnologia digital” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 281).

Discorrendo um pouco acerca dos entraves supracitados, a começar por elementos que mostram a dificuldade de acesso à internet e às mídias, consideramos importante uma reflexão acerca das condições a serem examinadas

³⁶ Uma referência a “A palo seco”, canção composta por Antônio Carlos Belchior em 1974. Inspirada na poesia de João Cabral de Melo Neto, a canção é o grito de quem “observa consciente e aflito a realidade”. Disponível em: <<https://www.unifor.br/web/bibliotecaunifor/o-canto-torto-de-belchior-conheca-4-musicas-do-artista-com-referencias-literarias>>. Acesso: 07 dez. 2021.

para implementação de ações dessa natureza. Do contrário, além de não atender à demanda, uma aprendizagem pautada em tecnologias digitais poderia contribuir para o processo de exclusão.

Dados apontam que o número de brasileiros com acesso à internet aumentou consideravelmente. Segundo Silva (2015, p. 162), embora esta não chegue a todos os cidadãos, está disponível para um grande número de pessoas. Contudo, muito se discute acerca do uso por parte dos brasileiros. Pesquisas apontam que os *sites* mais acessados não são de forma alguma propriamente pedagógicos.³⁷ Além disso, na maioria das vezes, esse acesso ocorre por meio dos *smartphones*, aparelhos em que o uso da internet está associado à disponibilidade de créditos e onde o acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem torna-se muito menos provável quando comparado, por exemplo, às atividades de entretenimento.

No contexto do ensino remoto, outra preocupação relevante refere-se ao nível de escolaridade dos pais. Com o envio constante de atividades a serem feitas em casa sem o apoio dos professores, coube a estes, principalmente quando os estudantes em questão ficaram totalmente alheios às plataformas de ensino e desenvolveram suas atividades a partir de materiais impressos, o acompanhamento rotineiro desses estudos. Desse modo, ficou evidente que não bastava o acesso às plataformas: também fora necessário saber como desenvolver as atividades e, embora tenhamos a crença de que a “nova geração” é superconectada e compreende tudo de internet, grande parte das atividades desenvolvidas por estes diante das telas dizem respeito a jogos e redes sociais, não sendo, para estes, dignas da mesma atenção as atividades pedagógicas.

Publicamos, em parceria, dois trabalhos abordando a inserção do ensino remoto em escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social. Em ambos os textos estão evidenciados os limites de uma proposta que só pode ter alcançado um razoável êxito pelo fato das instituições em questão terem levado em consideração o contexto socioeconômico em que estavam inseridas. Ainda assim, estamos cientes de que, apesar do esforço empreendido na tentativa de incluir estudantes, um quantitativo considerável destes não fora alcançado.

³⁷ Os resultados da pesquisa TIC domicílios divulgados em 28 de agosto de 2019 apontam que os *apps* de mensagem são os mais utilizados pelos usuários. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-08/sete-em-cada-dez-brasileiros-acessam-internet-diz-pesquisa>>. Acesso: 13 abr. 2020.

No primeiro caso, chamamos atenção para o fato de não ser possível, para mais da metade dos estudantes, o acesso aos conteúdos através dos meios adotados como oficiais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, tendo a escola, nesses casos, que disponibilizar “alternativas, de modo que o estudante que não fosse atendido pelas atividades que exigem acesso à internet, por exemplo, fosse alcançado pelas atividades físicas” (DE ALBUQUERQUE *et al.*, 2021, p. 937).

De semelhante modo, no segundo caso, ao retratarmos as dificuldades dos estudantes para terem acesso às atividades disponibilizadas no sistema de gerenciamento de conteúdos *Google Classroom*, concluímos que, nos oito meses de acesso pesquisados, “caso a escola não tivesse apresentado outras alternativas à plataforma online, apenas 55 estudantes teriam sido contemplados pelas atividades desenvolvidas” (DE ALBUQUERQUE *et al.*, 2021, p. 7), o que implica afirmar que 51,7% dos estudantes não teriam sido alcançados por nenhuma atividade ao longo de todo esse período.

Desse modo, desenvolver programas para crianças que habitam nas periferias, em condições precárias, tendo na escola, em alguns casos, o lugar onde são feitas as únicas refeições diárias, constitui um problema de grandes proporções para os educadores conscientes de tamanha desigualdade. No entanto, sabíamos que era necessário agir, propiciando o mínimo possível, já que a outra alternativa seria deixar os estudantes sem nenhum tipo de aprendizagem formal enquanto vigorassem as medidas sanitárias.

É nesse contexto, inclusive, que passamos a ter mais uma experiência com a educação a distância no campo da formação de professores. A Secretaria de Educação do Estado da Paraíba adotou um regime especial de ensino e abriu um edital de seleção para que professores com experiência comprovada em EaD pudessem trabalhar como formadores dos demais professores da rede estadual de ensino, multiplicando estratégias de aprendizagem por meio dos ambientes virtuais; o AVA, nesse caso, seria o *Google Classroom*.

Aqui, contemplamos o que denunciávamos anteriormente: os mais entusiasmados agindo a partir dos encantos proporcionados pelas tecnologias digitais, sem muitos questionamentos e valendo-se apenas do pressuposto de que atender aos que possuem algum recurso tecnológico seria melhor do que manter todos os estudantes sem aula. De fato, as parcerias firmadas com grandes

empresas como a *Google* trouxeram para a educação diversas possibilidades de interação e que, certamente, serão úteis para o futuro, e isso afirmamos tanto com relação às ferramentas quanto às próprias práticas que, como defenderemos mais adiante, pelo menos em parte, deverão ser incorporadas pelos cursos a distância.

No entanto, apesar da urgência em fazer algo diante de um quadro tão adverso, até mesmo pela necessidade de atender a uma demanda colocada pela sociedade, é inegável que as consequências de uma educação mediada por tecnologias digitais em um contexto de ausência das assistências básicas mais elementares, a exemplo do saneamento básico, impõem uma reflexão que extrapola o momento atual e nos leva a pensar acerca do futuro dos estudantes que, durante todo esse tempo, não dispõem dos recursos necessários ao acompanhamento das aulas *online*.

Neste contexto, ao pensarmos a partir da proposta da pedagogia histórico-crítica, que, como abordamos ao longo de todo trabalho, visa socializar os conhecimentos historicamente produzidos, compreendemos como o trabalho educativo ganha ainda mais relevância e como o ato de negar o conhecimento assume contornos desumanos. Nesse instante em que vivemos, pensar nos avanços que a tecnologia nos permite em termos de resolução de problemas e até ficarmos entusiasmados com as possibilidades de contato virtual em tempos de isolamento, bem como com as diversas atividades que podem ser desenvolvidas com os estudantes por meio das plataformas, é uma ação compreensível.

Entretanto, ignorar que estamos comprometendo o futuro de alguns estudantes que, por não terem condições materiais de participar das atividades propostas, serão impedidos de acessarem o conhecimento, leva-nos a perceber que as condições com as quais o sujeito sobreviveu em tempos de pandemia serão mais um fator determinante do seu futuro. Ainda assim, estamos preparados para ouvir os discursos meritocráticos dos que, usufruindo de melhores condições em tempos de isolamento, haverão de propagar, em um horizonte próximo, que a força de vontade os levou ao patamar de bem-estar de que desfrutam.

Não por acaso, para muitos estudiosos não é possível fazer uma avaliação positiva desse período, uma vez que teria sido marcado pela tríade “conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído a priori ou ludibriado sobre

sua aprendizagem” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 43), sendo o seu desenvolvimento precário o fator mais acentuado em tais relatos, como, por exemplo, o de que:

O ensino remoto emergencial, ensaiado com maior ou menor grau de adesão pelas redes municipais e estaduais de ensino, além da precariedade da própria proposta e da perspectiva de negócio que ela instala, demonstra sobretudo o caráter precário das condições de existência de vastas parcelas da população do país. (PRONKO, 2020, p. 123).

Ainda assim, seria possível retirar alguns ensinamentos de um período tão caótico? Haveria lições a serem apreendidas a partir de tantas ações improvisadas? Poderia deixar o ensino remoto algum legado para as práticas desenvolvidas nos cursos a distância? Para o “Todos Pela Educação”, “as respostas ao momento atual podem dar impulso a mudanças positivas e duradouras nos sistemas educacionais” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 21). Sem dúvida, a nota técnica citada foi elaborada por um movimento que tem suas estreitas ligações com os grupos empresariais, e, portanto, sempre está sob os riscos de elaborar soluções idealizadas para problemas reais. Todavia, não nos restam dúvidas de que as necessidades impostas pelo momento requisitaram de todos os envolvidos com a educação práticas pedagógicas que, no intuito de satisfazer os problemas impostos pelas ausências físicas dos envolvidos no ato educativo, haverão de permanecer mesmo quando todo esse processo atual findar.

É esse movimento que vislumbramos no âmbito da educação a distância, visto que o ensino remoto emergencial fora engendrado na EaD, incorporando comportamentos já consolidados da modalidade que se desenvolve com especificidades necessárias a um processo de ensino e aprendizagem em que os envolvidos não estejam presentes fisicamente. Por isso, afirmamos que as práticas desenvolvidas no contexto do ensino remoto foram determinadas por aquelas já estabelecidas na Educação a Distância; esta última, certamente haverá de incorporar algumas dessas práticas, sendo, portanto, também alvo de determinações.

De fato, ainda que os envolvidos com a Educação a Distância dispusessem da expertise necessária para o desenvolvimento de atividades em tempos e espaços distintos, o ensino remoto veio naturalizar a sincronicidade – momentos em que emissor e receptor se comunicam imediatamente – por meio de práticas como os serviços de comunicação por vídeo. Em outras palavras, já havia no âmbito da

Educação a Distância a possibilidade de desenvolvermos atividades síncronas (*web conferências*, por exemplo), mas não havia a necessidade como a que fora imposta pela pandemia. Eis o verdadeiro trabalho humano: “transformação da realidade segundo as necessidades da sociedade, com a ajuda das ferramentas criadas para esse fim” (CHEPTULIN, 2004, p. 103).

É possível afirmar que os recursos disponíveis às atividades síncronas estavam à disposição dos envolvidos com a Educação a Distância, de maneira geral, há pelo menos 30 anos³⁸. No caso da Licenciatura aqui pesquisada, desde o início (2008), a plataforma *Moodle*, escolhida como AVA, já disponibilizava recursos que possibilitavam interações nesse nível. Entretanto, havendo outros recursos de mais fácil utilização e, por assim dizer, menos burocráticos (videochamadas demandam, por exemplo, internet estável), professores, estudantes e tutores adaptaram-se ao processo de ensino-aprendizagem baseado em interações assíncronas.

De agora em diante, é provável que os próprios estudantes exijam dos cursos a distância maior sincronidade. No caso da Licenciatura em questão, estudantes que ingressarem em períodos posteriores à pandemia, ao tomarem conhecimento através dos veteranos de que as atividades em que houve interação imediata com os professores foram recorrentes durante o período em que fora exigido o isolamento social, talvez não se satisfaçam com um curso baseado em atividades onde emissor e receptor nunca compartilhem momentos de interação instantânea.

Há, portanto, pelo menos dois benefícios oriundos do ensino remoto a serem incorporados pela Educação a Distância nas atividades futuras. O primeiro deles é o aumento do tempo dedicado às atividades síncronas. A EaD haverá de reproduzir um fenômeno ocorrido em toda a sociedade; provavelmente, muitas das ações presenciais serão dispensadas, a partir das possibilidades descobertas em tempos de pandemia.

O outro fruto desse período seria a maior compreensão por parte dos professores envolvidos com a formação de sujeitos a distância após um período considerável desenvolvendo atividades de forma remota. Em tempos onde tantos compromissos presenciais tiveram que ser transferidos para os ambientes virtuais, é provável que os docentes compreendam de maneira mais clara as necessidades

³⁸ De acordo com Moore e Kearsley (2013), em 1990 já era possível observar a convergência entre texto, áudio e vídeo em cursos a distância.

dos sujeitos que precisam desenvolver atividades a distância durante todo o período de graduação.

Já se fala em um mundo pós-coronavírus (DALTRO; SEGUNDO, 2020), ou seja, estamos diante de um quadro que implica mudanças consideráveis em todas as áreas de nossas vidas. Durante um bom tempo, por exemplo, haveremos de nos cumprimentar de um jeito menos afetuoso, receosos de transmitirmos ou sermos acometido por um novo vírus.

Certamente, um período tão turbulento deixará suas lições, para Harari (2020, p. 95), com elevado otimismo, expressas da seguinte maneira: “Se essa pandemia, ao fim de tudo, resultar de fato numa cooperação global mais próxima, teremos aí uma vitória não apenas contra o Coronavírus, mas contra todos os perigos que ameaçam a humanidade”.

Em termos educacionais, precisamos ficar atentos se quisermos evitar que as experiências mais fracassadas do ensino remoto passem a ser incorporadas por aqueles que, ainda antes da pandemia, fomentavam a negação da escola. Obviamente, não queremos que se perpetue a tríade “conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído a priori ou ludibriado sobre sua aprendizagem” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 43).

E é por isso que o próximo capítulo versa sobre negações. Trata-se de um movimento amplo, orquestrado por grandes grupos educacionais e que passou a contar com o apoio de parte da população. A estes, práticas vivenciadas durante o período remoto podem ser muito interessantes se direcionadas aos filhos da classe trabalhadora.

Por ora, nos contentamos em afirmar que o ensino remoto, não sendo educação a distância, nela é engendrado; que, por sua vez, entra em contradição com esta e acaba a determinando; e que se, por um lado, algumas de suas práticas podem/devem ser incorporadas, outras tantas devem ficar apenas nos anais históricos como necessárias em momentos de crise.

3 ENTRE AMBIENTES VIRTUAIS E PRESENCIAIS: A NEGAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA

Li, certa vez, a história de um grupo de pessoas que subia cada vez mais alto pelo interior de uma torre desconhecida e muito elevada. Os da primeira geração chegaram até o quinto andar, os da segunda, até o sétimo, os da terceira, até o décimo. No correr do tempo, seus descendentes atingiram o centésimo andar. Foi então que a escada desmoronou. As pessoas se instalaram no centésimo andar. Com o passar do tempo, esqueceram-se de que um dia seus ancestrais haviam habitado os andares inferiores, e também a maneira como elas mesmas haviam chegado ao centésimo andar. Passaram a considerar o mundo, bem como a si mesmas, a partir da perspectiva do centésimo andar, ignorando como os seres humanos haviam chegado ali. Chegavam até a acreditar que as representações que forjavam para si a partir da perspectiva de seu andar eram compartilhadas pela totalidade dos homens.

(ELIAS, 1998, p. 108)

Quando, anteriormente, abordamos o processo de negação do ensino presencial, tínhamos por pretensão apontarmos para uma série de negações que serão apresentadas no presente capítulo, espaço no qual ampliaremos a lista de negações que, na nossa concepção, são potencializadas pelas especificidades da educação a distância.

Os ataques sistemáticos à escola precisam ser vistos como ações orquestradas pelos grandes organismos a serviço do capital, a exemplo do Banco Mundial, considerados por Bauman (2007, p. 14) como “satélites mal disfarçados de instituições internacionais” e que, portanto, não podem ser considerados apenas como propostas pedagógicas que visam adequar a escola ao presente século. Por trás de tanta generosidade e preocupação com o futuro das nossas crianças, há interesses claramente alinhados ao mercado.

Negar a escola como instituição que propicia às novas gerações o conhecimento do que fora historicamente produzido é uma atitude nociva e que traz

prejuízos principalmente às camadas de menor poder aquisitivo, para quem a escola representa o único espaço em que é possível adquirir tais conhecimentos.

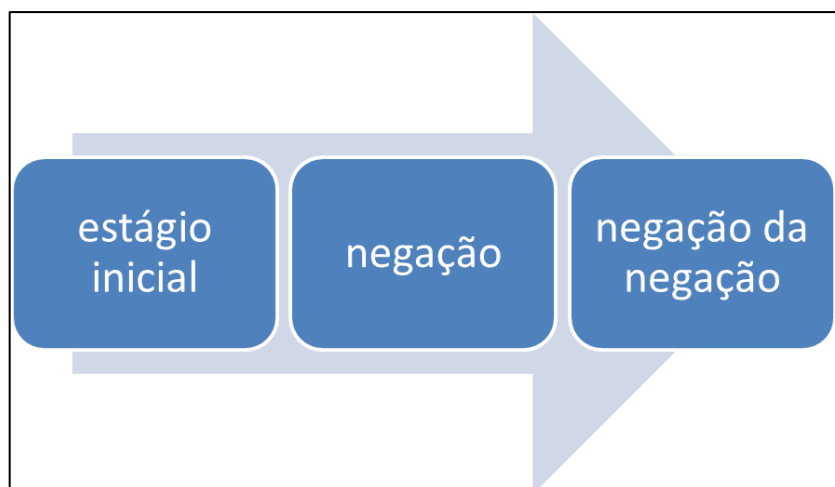
Julgamos que algumas das negações aqui elencadas também ocorrem no âmbito do ensino presencial. A negação dos conteúdos, por exemplo, já foi contemplada pelos teóricos da pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 2016). Então, por que a escolha por um curso a distância? Por acreditarmos que, além das negações que são inerentes à modalidade, esta potencializa todas as demais.

Quando, no âmbito do ensino presencial, o tempo é negado, há opção de não fazê-lo; quando o espaço é negado, há opção de não fazê-lo; quando as relações são negadas, também há a opção de não fazê-lo. No contexto da educação a distância, essas alternativas nem sempre são apresentadas; sendo assim, a negação do espaço, do tempo e das relações é atributo de uma modalidade que dispensa a presença, abstrai o tempo (atividades assíncronas) e não impõe o encontro entre professor e estudantes como fator determinante para o desenvolvimento do ato educativo.

Posto isso, é preciso apresentar em que está ancorada a nossa compreensão da categoria negação. Cheptulin (2004, p. 313) afirma ser a negação “um momento necessário do desenvolvimento”, sendo uma característica inerente aos fenômenos, dentro de uma concepção materialista da história. A partir de tal concepção, cada vez que um estado qualitativo é negado, ao mesmo tempo, um novo está sendo criado, residindo neste os aspectos positivos. Vejamos o que nos diz o filósofo soviético Cheptulin (2004, p. 315):

A negação dialética, sendo uma consequência da evolução e da resolução das contradições próprias à formação material negada, não é uma simples destruição desse ou daquele determinismo qualitativo, mas representa uma negação no curso da qual tudo o que havia de positivo no estado negado, encontra-se retido e transplantado para um estado qualitativo novo. (CHEPTULIN, 2004).

Figura 1 – Caminho do desenvolvimento dos fenômenos



Fonte: Elaboração própria (2021), com base no esquema proposto por Alexandre Cheptulin.

Cada vez que o fenômeno é negado, ele passa por um salto qualitativo, não sendo este o fim do desenvolvimento. No mesmo instante da negação, há a criação de um novo estado qualitativo em que o fenômeno, por ser a negação de sua negação, encontra-se em um estágio muito semelhante ao inicial, mas em outro momento, já tendo adquirido o que há de positivo em sua negação.

Obviamente, todas as reflexões aqui propostas estão sob a influência do momento histórico por que passamos, a saber: um tempo de pandemia que impõe uma série de adaptações aos processos pedagógicos. Ainda assim, os caminhos trilhados anteriormente já delineavam um horizonte em que as TDICs iriam ocupar um espaço cada vez maior nos processos de ensino-aprendizagem e o trabalho docente já passava por um processo acentuado de migração dos ambientes presenciais para os virtuais. Sendo assim, o que estamos vivendo em 2020 trata-se de uma antecipação, uma espécie de nascimento prematuro de um novo tempo para as relações pedagógicas que, em condições normais, seria vivenciado em 2025, 2027, 2030, talvez.

3.1 Negação da escola: investidas contra o espaço historicamente reservado ao saber sistematizado

A maioria dos homens tem seu direito de aprender cortado pela obrigação de frequentar a escola.

(ILLICH, 1985, p. 14)

Quando Fernandez Enguita (1989) defende, em “A face oculta da escola”, a tese de que as relações sociais e as práticas vivenciadas no contexto escolar levam as crianças a aceitarem as relações do trabalho adulto, expõe elementos suficientes para olharmos o espaço escolar a partir de outra perspectiva.

Ao enviarem os seus filhos para a escola, os pais até podem pensar na preparação para o mercado de trabalho; ao desenvolverem suas ações pedagógicas, os professores até podem instruir pensando na carreira a ser seguida pelos estudantes; todavia, dificilmente ambos terão a percepção do quanto a escola tem a capacidade de reproduzir as condutas próprias do mundo do trabalho.

Atualmente, é difícil não encarar esse caminho da escola ao mundo do trabalho como natural. Porém, trata-se de mais uma das elaborações humanas que, ao se perpetuarem, tornam-se naturalizadas, não chegando, grande parte dos sujeitos, à compreensão de que a relação com o trabalho nem sempre ocorreu da maneira à qual estamos habituados.

Propomo-nos a uma reflexão acerca do trabalho antes da industrialização amparada principalmente em Fernández Enguita (1989) e Thompson (1998). Trata-se de um resgate histórico fundamental que nos mune para o combate à crença de que o trabalho, como conhecemos hoje (sinônimo de emprego), sempre ocorreu nos moldes que consideramos comuns.

De início, é preciso considerar que o trabalho antes da industrialização está associado às atividades criativas, havendo um “profundo respeito pelo trabalho pessoal” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 28), realidade que foi comprometida com a inserção e o posterior fetiche em relação às máquinas.

Também é preciso considerar que, culturalmente, a presença de feriados era marca dos primeiros calendários. O romano, por exemplo, chega a ter 175 ao longo dos 355 dias do ano em meados do século IV, uma tendência que teve continuidade e ainda estava presente no século XVI, na Itália renascentista, onde, em algumas regiões, o número desses dias sem trabalho variava de 96 a 140 (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989).

Imaginemos, ainda, as condições de pessoas que passaram grande parte de suas vidas no campo e, no contexto industrial, precisaram migrar para as cidades. Vejamos em que consistiam tais mudanças:

Acostumados ao trabalho ao ar livre, aos ritmos sazonais, aos abundantes dias de festa, a poder abandonar as tarefas a qualquer momento, em suma, a seguir seu próprio ritmo em vez de um calendário, um horário e um ritmo impostos, não podiam deixar de sofrer um violento choque. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 39).

Com o passar dos anos, o distanciamento promovido pelas atividades industriais foi concorrendo para que essas práticas fossem vistas como naturais, quando, na verdade, etimologicamente, natural advém de *naturālis*³⁹, que significa “feito ou dado pela natureza”. Sendo assim, natural mesmo seria a dependência do homem dos “tempos” da natureza; o que passasse disso seria criações humanas com significativo grau de deturpação das condições mais primitivas da humanidade.

As formas de contar o tempo, inclusive, são dessas criações com alto grau de abstração, mas que exercem significativo poder sobre as nossas vidas. Nas sociedades industrializadas, nos lembra Elias (1998, p. 22), “o tempo exerce de fora para dentro sob a forma de relógios, calendários e outras tabelas de horários uma coerção” que tem por objetivo gerar autodisciplina nos indivíduos.

Thompson (1998, p. 272) apresenta grandes contribuições a quem pretende compreender como o tempo exerce, ao longo da história, influência sobre as atividades humanas, principalmente no período marcado pela transição das tarefas do artesão independente para o momento da contratação de mão-de-obra, em que “aqueles que são contratados experienciam uma distinção entre o tempo do empregador e o seu próprio tempo”, época em que o tempo passa a ser intimamente relacionado ao dinheiro.

Convém acrescentar que o período supracitado é marcado por uma contradição entre dois sujeitos, apresentada por Cheptulin (2004). Originalmente, a única diferença que havia entre “empregados” e “patrões” no âmbito da produção artesanal estava relacionada ao tempo; ou seja, com o passar dos anos e com a consequente aquisição da experiência, o aprendiz se tornaria mestre.

Passando por um período em que a “promoção” deixa de ser automática e cabe aos aprendizes sempre a condição de subordinados, chegamos à situação de completa separação entre estes e os mestres. No contexto da manufatura, “o patrão fica à parte e não participa diretamente da produção, vive inteiramente à custa do trabalho dos assalariados” (CHEPTULIN, 2004, p. 294). Fica claro, a partir do

³⁹ Disponível em: <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>>. Acesso: 25 dez. 2020.

exposto, que os interesses de ambos tornam-se completamente contrários, estando assim abertos os caminhos para a exploração.

Retornando aos escritos de Thompson que versam acerca da relação entre o tempo e a disciplina do trabalho, vemos que o relógio passa a ter papel fundamental no processo anteriormente relatado. Este, ao regular os ritmos da nova vida, transforma-se em “uma das mais urgentes dentre as novas necessidades que o capitalismo industrial exigia para impulsionar o seu avanço” (THOMPSON, 1998, p. 279).

Foram muitas as ações que levaram o tempo a ser incorporado e, conseqüentemente, naturalizado. Lembra-nos Thompson (1998, p. 297) de que através da “divisão de trabalho, supervisão do trabalho, multas, sinos e relógios, incentivos em dinheiro, pregações e ensino, supressão das feiras e esportes formaram-se novos hábitos de trabalho e impôs-se uma nova disciplina de tempo”, razão pela qual ainda hoje é difícil livrar-se da concepção de tempo como algo inato.

A partir do exposto, torna-se mais clara a afirmativa de Marx (2015, p. 314) segundo a qual, “na relação do trabalho alienado, cada homem considera o outro segundo a medida e a relação na qual ele próprio se encontra como trabalhador”. Ou seja, a partir de então, aquele que contrata a mão-de-obra passa a ver todos os demais seres humanos apenas como sujeitos que dispõem de um determinado tempo disponibilizado para aumentar os seus lucros.

Para produzir esses sujeitos perfeitamente adaptados à fábrica, uma das instituições primordiais foi, sem dúvida, a escola. No começo do século XIX, era possível ver a escola mútua estipulando horários para toda espécie de atividade desenvolvida no espaço escolar: “8,45 entrada do monitor; 8:52 chamada do monitor; 8,56 entrada das crianças e oração; 9 horas entrada nos bancos; 9,04 primeira lousa; 9,08 fim do ditado; 9:12 segunda lousa, etc.” (FOUCAULT, 2013, p. 145).

Muito antes, porém, da escola mútua, é possível perceber que, para o camponês, “a escola não podia oferecer outra coisa que doutrinação religiosa e, em seu caso político” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 105). Estamos nos referindo à Roma arcaica, onde acompanhar o pai no trabalho da terra era uma atividade educativa mais importante do que aquelas desenvolvidas na escola.

O mesmo autor nos lembra de que as escolas não foram criadas claramente com o propósito de moldar os futuros trabalhadores desde a sua formação até a submissão ativa exigida pelo trabalho industrial, mas elas foram vistas como instituições muito bem apropriadas a tais fins, e assim:

o acento deslocou-se da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 114).

Direcionadas apenas para fins disciplinares, as escolas perdem o seu propósito, como nos demonstra Kruppa (1994, p. 102): “a disciplina vira atividade de rotina, sem relação com o objetivo que deveria ser o principal da instituição: a criação e transmissão de um saber, portador de uma inquietação com a vida e de um desejo de transformá-la”, sendo útil aos empregadores em dois sentidos – obtenção de força de trabalho e de obediência.

Essas práticas não deixaram de ser adotadas pelas escolas e, incorporadas ao cotidiano, são dificilmente alvos de reflexão. Adverte-nos Pérez Gómez (2015, p. 36) que a escola até hoje possui “um calendário agrícola: férias no verão para permitir a colheita, um horário industrial (período de 50 minutos de aula) e uma lista de conteúdos curriculares inventados na Idade Média (o trivium e o quadrivium)”, três elementos (calendário, horário e currículo) que estão perfeitamente consolidados nos modelos pedagógicos hegemônicos.

Agindo dessa maneira, a organização escolar garante que o aluno aprenda não a “organizar a sua própria sequência de atividades, mas a que outros organizem por ele. Da mesma forma que amanhã, como trabalhador, deverá aceitar a sequência de tarefas que lhe impuserem” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 178), demonstrando assim a imposição e a consequente falta de opções diante de um sistema amplamente estabelecido.

É de fundamental importância expor a luta travada dentro de tal contexto, a fim de que não sejamos tentados a pensar que a instrução escolar foi sempre aceita pelas classes menos favorecidas de forma passiva. Dentre os motivos para que estas se demonstrassem contrárias à imposição estabelecida, podemos apresentar o fato de a cultura popular tornar-se “subalterna diante da cultura hegemônica burguesa” (SÁNCHEZ, 2001, p. 67), algo natural em uma escola que não tem

interesse na real instrução, apenas em transmitir os princípios morais e éticos “corretos”.

Diante do exposto, passamos a compreender um pouco mais os motivos que levam a tantos discursos em oposição à escola. Não por acaso, as críticas elaboradas por Ivan Illich são acompanhadas de uma ousada proposta de desescolarização, podendo o seu pensamento ser sintetizado a partir da seguinte citação: “não podemos superar a sociedade de consumo sem antes compreender que a escola pública obrigatória recria a sociedade, não importando o que nela seja ensinado” (ILLICH, 1985, p. 51). Tal defesa permite enquadrar o autor no grupo dos crítico-reprodutivistas.

Para Saviani (2018, p. 13), as teorias crítico-reprodutivistas são assim denominadas pelo fato dos autores que com ela compactuam chegarem “invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere”. Sendo assim, não importam as atividades que sejam desenvolvidas nas escolas, estas sempre serão apenas instrumentos de reforço do modo de produção capitalista.

De acordo com Ivan Illich, o processo de escolarização foi tão bem estabelecido que ultrapassou os muros da escola, de modo que passou a exercer uma influência sobre a sociedade em sua plenitude. Advogando a tese de que a maioria dos processos de aprendizagem que vivenciamos ao longo da vida ocorre para além das quatro paredes das salas de aula, o pensador austríaco nos impulsiona a uma série de questionamentos acerca da instituição escolar.

Embora devamos concordar com grande parte de suas críticas – a escola estabelece uma relação de causa-efeito entre ensino e aprendizagem; tem obsessão por títulos e certificados; alimenta o fetiche pela disciplina –, não compactuamos com as soluções apresentadas no utópico mundo sem escolas. Este mundo, em que os processos pedagógicos dependeriam de “pessoas com conhecimentos práticos que estejam dispostas a amparar o novato em sua aventura educacional” (ILLICH, 1985, p. 107), não pode ser visto como um espaço propício à aprendizagem sistematizada, entre outros aspectos, por impedir que as classes menos favorecidas tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Contudo, não parece ser pelo quadro exposto acima que a escola tem sido negada, até porque os motivos que levariam a tal negação estariam na pauta de

reinvidicações de educadores progressistas, para os quais a escola estaria reproduzindo de forma mecânica as relações do mundo do trabalho e criando sujeitos limitados, homens unilaterais que se restringem apenas às suas funções.

Como a educação de cunho progressista está distante de ser a preponderante, julgamos que essa nova tendência de negação da escola é estabelecida sob outra vertente, estando mais embasada na negação das relações entre as gerações cujos encontros ocorrem dentro das quatro paredes da escola.

Não acreditamos, portanto, que as críticas sejam construídas a partir de uma leitura de Illich, que, por se tratar de uma obra antiga, não deve constar nos acervos daqueles que abominam tudo que ficara para trás em prol do que há de mais novo no campo pedagógico.

Sendo assim, a escola é negada naquilo que ela tem de mais importante e para o que foi precisamente criada e se estabelece como principal espaço, a saber: a transmissão do conhecimento historicamente produzido. Estão sendo recusados os encontros entre professor e estudante. Professor que, pela própria experiência de vida, além da formação específica para exercer a docência, é, sim, mais conhecedor – ao menos da disciplina que leciona – do que o sujeito em formação.

As tentativas de colocar ambos (professor/estudante) em condição de igualdade, sob a premissa de que o estudante é protagonista de sua vida, escondem algo incontestável: aprender algo a partir dos ensinamentos das gerações anteriores não torna as mais recentes limitadas, ineptas, incapazes; pelo contrário, trata-se de um fenômeno marcante na história da humanidade: é o trabalho educativo sendo exercido em sua forma mais elementar.

Se, por um lado é preciso considerar que a escola contribui, através da rotina e da exploração do tempo, para conduzir o sujeito em formação rumo ao trabalho industrial e isso deve ser criticado, não vemos como solução negar todo o tempo dedicado à atividade educativa.

3.2 Viva a escola! Apresentando o espaço escolar aos professores em formação

Não é preciso ir à escola pra desenvolver conhecimento ou habilidades sobre o mundo, mas o mundo precisa da escola para ‘encontrar’ alguém que

preste atenção nele, isto é, se torne interessado através do estudo e do exercício.

(MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 213)

Ao longo dos dez anos de atuação na Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba, não foram raros os momentos em que constatamos a surpresa dos estudantes da Licenciatura em questão quando informados da necessidade de enfrentar a sala de aula presencial no contexto dos estágios supervisionados.

Os estudantes, então, deixavam transparecer duas sensações. A primeira delas, mais compreensível, era o receio – inerente aos novos desafios e também presente no âmbito dos cursos presenciais. Mas a segunda mostrara-se um pouco mais incomum: a frustração em saber que, futuramente, não seriam biólogos, e, sim, professores de Biologia.

Ao que parece, eles já carregam consigo a sentença segundo a qual há uma superioridade do Bacharelado em relação à Licenciatura. Esse fenômeno já fora apresentado por Lucena (2020), que, ao analisar as concepções dos professores-formadores no contexto da Licenciatura em Ciências Biológicas presencial, também no âmbito da Universidade Federal da Paraíba, evidenciou, a partir das falas dos sujeitos, o quanto a docência é vista como secundarizada perante o bacharelado, principalmente pela obrigatoriedade da docência àqueles que de fato querem desenvolver suas pesquisas. Dessa forma, “na busca de se tornarem pesquisadores em suas áreas, estes se tornam professores por ofício” (LUCENA, 2020, p. 62).

Ainda no contexto da formação presencial de professores de Biologia pela Universidade Federal da Paraíba, Duré (2018, p. 124) denuncia, também a partir dos sujeitos entrevistados, “que em muitos componentes curriculares o professor não ministrava aulas voltadas para a formação de um licenciado, que futuramente se tornaria professor (ou pesquisador educacional), mas para um futuro bacharel”, reforçando assim a ideia de privilégio de uma formação em detrimento de outra.

Presenciamos, portanto, uma clara distorção no processo formativo. É de conhecimento de todos os envolvidos que uma Licenciatura prepara professores para o exercício da docência na educação básica, tendo por espaço físico de atuação as escolas. Sendo assim, uma formação que privilegia outro tipo de

graduação não propicia muitos dos elementos necessários à docência e ainda fomenta a ideia da desvalorização do professor enquanto profissional.

Voltando à Licenciatura a distância, há outra ocasião em que os sujeitos em formação parecem renunciar o espaço escolar: trata-se do momento da elaboração dos projetos a serem desenvolvidos visando o trabalho de conclusão de curso. Nesse instante, surgem trabalhos que contemplam várias das questões ligadas à formação bacharelesca, ficando o espaço escolar em segundo plano ou sendo completamente negligenciado.

Acreditamos, portanto, não ser possível desenvolver a formação de um professor sem que este reconheça, em seu percurso formativo, todas as vivências específicas do espaço escolar. Obviamente, a formação de um sujeito é muito complexa e dela fazem parte vários elementos, não sendo a experiência no espaço escolar o único que o levará a ser um bom professor. Por outro lado, o desenvolvimento de um processo formativo cultivando essa concepção que privilegia o bacharelado e, principalmente – já que o nosso estudo ocupa-se das negações a partir dos ambientes virtuais –, que não permite a vivência das ações que marcam o cotidiano da escola é um ponto crítico da preparação desse futuro professor e que, portanto, precisa ser problematizado.

Apresentar a escola a esse sujeito e permitir que ele vivencie o relacionamento com o seu professor-formador, experimente o contato com os demais colegas em formação, se veja como pertencente à instituição em que ele está matriculado, enfim, se familiarize com as práticas que ele deverá desenvolver no contexto escolar é fundamental para esse processo de formação a distância.

Contudo, o tipo de escola que devemos apresentar a tais sujeitos está embasado em uma perspectiva distante da pregada pelos adeptos do neoliberalismo. O espaço escolar defendido por nós valoriza o tempo e as relações humanas, não tem como prioridade a produtividade, não incentiva à competição. Defendemos, portanto, não apenas uma escola mais humana; pretendemos ir além, com o apoio das perspectivas da pedagogia histórico-crítica, compreendendo a educação como um processo a partir do qual os sujeitos tornam-se humanos.

Lembra-nos Biesta (2020, p. 16) que a educação é “sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor”, sendo, portanto, um processo muito importante, e que não

cabe apenas à escola, mas em grande parte ocorre nela, conferindo a esta instituição tamanha responsabilidade.

Mesmo com todas as críticas apresentadas no item anterior, não podemos deixar de reconhecer a escola como espaço privilegiado para que ocorram essas intervenções/mudanças na vida dos sujeitos. Os seus aspectos propedêuticos são facilmente perceptíveis; basta adentrarmos os espaços escolares para termos a sensação de que todos estão em preparação para o desenvolvimento de trabalhos futuros. “Crianças e adolescentes hoje, profissionais amanhã”.

Já as questões mais implícitas, embora nem sempre mencionadas, são consideravelmente importantes para a formação dos sujeitos. O que muitos costumam denominar “currículo oculto” exerce significativa influência sobre todos que vivenciam a experiência escolar, havendo uma série de aprendizagens resultantes das relações interpessoais (PINTO; FONSECA, 2017) que não são apresentadas a priori no processo escolar.

Há, de igual maneira, uma série de experiências que, vividas nos cursos presenciais, se assemelham bastante ao que o futuro professor enfrentará no espaço escolar. Os encontros com horário marcado na graduação presencial são semelhantes aos que o futuro docente estabelecerá com os seus alunos nas escolas. Também é possível, ainda nesse sentido, ressaltar a importância do contato instantâneo com os professores-formadores no contexto da Universidade, que, de igual modo, se assemelha às interações que ele terá com os seus estudantes no espaço escolar.

A relevância desses encontros é tal que, conta-nos Paulo Freire, em sua adolescência cercada de inseguranças, teve um de seus trabalhos de casa avaliado pelo professor de uma forma que o marcou para a vida inteira. O mestre em questão, não se limitando a atribuir uma nota à atividade e demonstrando pleno respeito à produção do estudante, expressou-se por meio de um gesto que “trazia confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir” (FREIRE, 2011, p. 43). Isso elevou a autoestima, gerou coragem e teve um papel fundamental no futuro daquele adolescente – tudo isso sem usar uma palavra, apenas a partir do gesto, gesto que pressupõe a presença.

Outro aspecto valioso nesse processo formativo refere-se à conexão com a instituição. O simples fato de deslocar-se dentro do *campus* propicia ao estudante de

um curso presencial uma sensação de vínculo à Universidade muito mais raro aos estudantes da graduação a distância. Para estes, a ausência dessa experiência implica pelo menos duas perdas: a primeira delas refere-se à sensação de não pertencimento à Instituição; a segunda diz respeito às poucas oportunidades de participação em grupos de estudo e de pesquisa.

Cursando as disciplinas sem a necessidade de deixar sua residência, o estudante raramente adentra as dependências da Instituição à qual está vinculado virtualmente. Nas ocasiões em que isso ocorre, a busca é pela resolução de problemas burocráticos, uma vez que os pedagógicos são vividos integralmente na plataforma virtual.

As interações com os colegas nos cursos presenciais também são momentos que propiciam muitos aprendizados: as histórias de vida, os caminhos trilhados até a chegada à Universidade e as aspirações acadêmicas são alguns dos compartilhamentos importantes para o processo formativo de todos os sujeitos envolvidos.

Nos cursos a distância, porém, essas ocasiões são muito mais improváveis. Em alguns casos, o máximo de contato que é possível estabelecer é com os estudantes do mesmo polo de apoio presencial, algo que reforça uma das principais dificuldades sempre apontadas pelos estudantes da modalidade EaD: a angústia de desenvolver as atividades acadêmicas de forma solitária.

3.3 Educar a distância? O trabalho educativo que prescinde o encontro de gerações

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

(ARENDT, 2016, p. 247)

Ser responsável pelo mundo: eis o convite de Hannah Arendt a todos os que estão envolvidos com a educação. Trata-se de um apelo que carrega consigo toda a

grandiosidade da tarefa educativa e que só faz sentido em um mundo que parece esquecer essa missão. Não por acaso, a exortação é apresentada em uma seção do livro “Entre o passado e o futuro”, intitulada “A crise na educação”.

Em tempos onde “toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada” (ARENDT, 2016, p. 240), a tarefa educativa não seria uma exceção à regra. Antes, o que podemos observar é uma ideia cada vez mais frequente de lançar para os indivíduos a obrigação pelo seu próprio caminho formativo.

Desde a educação básica, como é possível perceber por meio do novo ensino médio brasileiro, a proposta é que os adolescentes optem pelos seus próprios itinerários formativos. Ainda que seja evidente que tais escolhas, como nos lembram Moura e Filho (2017), fazem parte de uma propaganda que, na prática, a grande maioria das escolas não tem condições de atender, trata-se de uma das ideias mais atraentes ao público em geral.

Outra publicidade nos mesmos moldes e que cumpre muito bem o seu papel é a que apresenta o estudante da educação a distância como responsável por sua própria carreira. O aluno dificilmente percebe o que isso pode significar na prática, ou seja, convencido de que pode usufruir de completa flexibilidade, não considera que tal maleabilidade pode esconder um real distanciamento da instituição, com eventual responsabilização do indivíduo mediante seus fracassos.

Há, por trás disso tudo, um movimento que, embora não defenda claramente a ausência do professor, remove-o do centro do processo de ensino-aprendizagem e o desloca para um lugar de pouco ou nenhum destaque, exercendo uma função acessória, estando basicamente a serviço do estudante em situações que este o acione.

Pretendemos evidenciar, portanto, as limitações de um processo instrucional que, ao lançar a responsabilidade sobre o indivíduo, dispensa os encontros entre professores e estudantes. Trata-se de uma proposta que deixa cada vez mais em segundo plano os tempos e espaços dedicados aos diálogos entre gerações, promove uma migração em massa dos sujeitos dos espaços físicos para os ambientes virtuais.

Nesse sentido, educar a distância é negar o encontro entre gerações, é possibilitar, por exemplo, que um estudante de Licenciatura possa concluir a sua

formação sem conhecer os professores das disciplinas que cursou; sem conhecer os colegas com os quais vivenciou, no máximo, encontros virtuais.

Retomemos, portanto, a nossa apresentação da escola como um lugar de encontro, “um arranjo particular de tempo, espaço e matéria em que os jovens são colocados em companhia do mundo de um modo específico” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 23), a fim de que possamos apresentar com mais clareza a visão de educação que partilhamos.

Duas categorias são fundamentais para esse exercício, a saber: apropriação e objetivação. Como ambas fazem parte do arcabouço teórico marxista, é importante compreendê-las à luz do materialismo histórico-dialético e, nesse sentido, as contribuições de Newton Duarte e Demerval Saviani tornam-se novamente imprescindíveis.

A apropriação ocorre quando o ser humano, na busca por atender a suas necessidades, transforma a natureza e “produz as condições de sua existência” (DUARTE, 1992, p. 11), o que o diferencia dos outros animais, os quais, “presos” à hereditariedade, adaptam-se ao ambiente em que estão.

Nesse mesmo instante, uma realidade humana é criada. Falamos, portanto, de uma objetivação do ser humano, uma vez que a sua atividade gerou um produto inexistente originalmente na natureza e que está, conseqüentemente, impregnado de atividade humana.

A fabricação de instrumentos é, talvez, a atividade mais propícia ao esclarecimento do que sejam as categorias apropriação e objetivação. Como já utilizamos o exemplo do machado no primeiro capítulo – “Trabalho, Capacitação e Formação humana: da educação como responsabilidade coletiva ao ‘faça você mesmo o seu futuro’” –, podemos retomá-lo, a fim de apresentarmos ambas as categorias com mais clareza.

O machado não é algo natural. Não existem, por exemplo, árvores de machados. Para obtê-lo, o ser humano precisou interferir na natureza: teve que cortar uma árvore, moldar uma pedra, encontrar um material que unisse ambos os elementos. Ao fim dessa atividade, temos um objeto repleto de atividade humana, passível de ser utilizado pelas gerações seguintes, desenvolvendo assim um “contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 34).

Mas, quais seriam as implicações desse fenômeno para o ato educativo? Antes de qualquer coisa, esse não é um processo desenvolvido pelo ser humano de forma individual. Duarte (1992, p. 46) nos lembra de que “[t]odas as apropriações se realizam de forma mediatizada pelas relações com outros indivíduos”. Imaginemos, portanto, quantas relações foram estabelecidas no processo de construção de uma única ferramenta.

Refletir acerca do sujeito educativo ignorando as relações que este estabelece com o ambiente e com os demais humanos leva a um alto grau de abstração desse sujeito, conforme fora denunciado na passagem a seguir:

Os processos de produção e difusão do conhecimento não podem, numa perspectiva historicizadora do ser humano, ser analisados sob a ótica de um abstrato sujeito cognoscente que interage com os objetos de conhecimento por meio de esquemas próprios da interação biológica que um organismo estabelece com o meio ambiente. Seja na produção de um conhecimento socialmente novo, seja na apropriação dos conhecimentos já existentes pelos indivíduos, a análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a inevitável historicidade da relação entre sujeito e objeto. (DUARTE, 2011, p. 144).

Sendo assim, cada vez que o ser humano promove tal intervenção na natureza, deixa um legado. As gerações que seguem entram em contato com este e dele se apropriam – podemos dizer que são educadas – a partir do que fora deixado pelas gerações anteriores. Mesmo que estas já não estejam mais vivas, o processo continua fundamentado nas objetivações deixadas.

Podemos concluir, portanto, que, no ato educativo, o indivíduo está sendo formado não apenas enquanto tal, mas como pertencente ao gênero humano em uma atividade onde apropriação/objetivação exercem o papel de mediação “entre a vida do indivíduo e a história do gênero humano” (DUARTE, 1992, p. 54).

Um aspecto crucial para o ato educativo seria, portanto, o encontro entre os sujeitos em torno de um objeto e, atualmente, o espaço mais propício para que isso ocorra continua sendo a escola. Pensemos, então, nas consequências do desaparecimento desse espaço: ele certamente acarretaria menos encontros entre pessoas para refletirem acerca do mundo.

Ao pensarmos o ato educativo como sinônimo de encontro entre humanos, somos levados a refletir sobre os tempos e espaços em que esses encontros ocorrem. Inevitavelmente, chegamos à conclusão de que os tempos e espaços que

propiciam esses encontros atualmente são majoritariamente digitais. Se, por um lado, Han (2018) nos lembra de que o fato de praticamente não haver mais separação entre a vida pública e a privada nos provoca a sensação de que as distâncias entre as pessoas diminuíram, por outro, nos chama atenção para o fato de que os espaços de ação conjunta estão, de igual modo, abalados.

É o que também pensa Bauman (2004, p. 51), para quem os grupos criados principalmente a partir dos meios digitais não passam de comunidades de ocasião, as quais, segundo ele “se espera serem autoconstruídas em torno de eventos, ídolos, pânicos ou modas”, não sendo estas estáveis, e, via de regra, superficiais.

O advento da proximidade virtual torna as conexões humanas simultaneamente mais frequentes e mais banais, mais intensas e mais breves. As conexões tendem a ser demasiadamente breves e banais para poderem condensar-se em laços. Centradas no negócio à mão, estão protegidas da possibilidade de extrapolar e engajar os parceiros além do tempo e do tópico da mensagem digitada e lida – ao contrário daquilo que os relacionamentos humanos, notoriamente difusos e vorazes, são conhecidos por perpretar. Os contatos exigem menos tempo e esforço para serem estabelecidos, e também para serem rompidos. A distância não é obstáculo para se entrar em contato – mas entrar em contato não é obstáculo para se permanecer à parte. (BAUMAN, 2004, p. 83).

É possível perceber, portanto, que o ataque à escola por vezes apresentado ao longo do texto traz consigo outra séria consequência, uma vez que, ao se negar a escola, se propõe na verdade a diminuição do tempo dedicado às atividades onde gerações se encontram para discutir assuntos do mundo que os cercam. Não à toa, Masschelein e Simons (2019, p. 10) nos advertem de que os ataques são deferidos na verdade contra algo que é essencial na escola: diz respeito ao fato de que ela oferece “tempo livre e transforma o conhecimento e as habilidades em bens comuns”. Dessa forma, ela caminha na direção contrária de uma sociedade onde o tempo não pode ser desperdiçado e que é cada vez mais individualista.

Há, tanto em torno do senso comum como nas propostas curriculares, uma ideia de que o tempo não pode ser perdido com atividades que não serão utilizadas ao longo da vida profissional. Nesse sentido, um sujeito que visa ser médico é orientado a não “desperdiçar” tempo estudando Matemática; já aquele que tem por objetivo exercer a engenharia não deve dedicar tempo à Biologia. Marx já denunciava esse tipo de instrução como sendo causadora da unilateralidade do homem, isto é, da formação de um indivíduo fechado em suas experiências. O

filósofo alemão tinha em mente um tipo de homem que ultrapassa os limites dessas práticas, “que se recusa a ser relojoeiro, barbeiro, ourives e se alça a atividades mais elevadas” (MANACORDA, 2010, p. 97), não pretendendo assim que essas profissões fossem extintas, mas que aqueles que delas se ocupassem também dispusessem de outros conhecimentos.

Nesse contexto, formar professores é um exercício ainda mais complexo. Implica renunciar a formação que, “em vista da eficiência e do controle, é frequentemente reduzida ao tipo de aprendizagem que se adquire fazendo, ou a um processo de formação orientado a um resultado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 200), e passar a fornecer tempo e espaço para que os professores entrem em contato com os estudantes no espaço físico escolar. Talvez assim compreendam a escola como instituição capaz de separar:

Tempos: a escola dá tempo livre, separando o tempo escolar do tempo do trabalho.

Espaços: a escola como a espacialização do tempo livre em um lugar público ou, conforme diz Masschelein, como o lugar onde o tempo livre encontra um lugar público.

Matérias: a escola como o tempo (livre) e o espaço (público) em que as coisas do mundo se transformam em matéria de estudo.

Atividades: a escola como o tempo e o espaço que, por estar separado da produção, permite o exercício e o estudo.

E sujeitos: a escola como o tempo e o espaço em que alguns adultos se separam do mundo do trabalho e se transformam em professores, e a escola como o tempo e o espaço em que as crianças e os jovens abandonam também o mundo da produção – e do consumo – e se transformam em alunos e em estudantes. (LARROSA, 2018, p. 255).

Acreditamos que todo ato educativo deve prezar pelo tornar-se presença, o que seria, segundo Biesta (2020, p. 75), “uma apresentação a outros que não são como nós”. Observamos, no entanto, que as ideias do desenvolvimento da autonomia do estudante, do “faça você mesmo”, tão recorrentes no discurso atual e recomendadas aos estudantes da educação a distância, carregam consigo um senso de individualidade considerável, tornando tais apresentações dispensáveis.

Os danos são claros; isto se compreendemos a importância das “relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (SAVIANI, 2011, p. 20) para o processo de mediação entre o indivíduo e o gênero humano. Promover um ato educativo baseado na distância entre os sujeitos, ainda mais quando os indivíduos em questão são professores em formação, pode até significar aquisição de conhecimentos que atenderão à dimensão instrucional do

fazer docente, mas também pode significar a disseminação da ideia de que toda a tarefa educativa poderá ser desenvolvida futuramente sem a necessidade de que os sujeitos se encontrem para fazê-lo, e o professor formado a distância agiria como mais um disseminador da ideia, colocando-se como um exemplo real para os seus estudantes de que o mais importante é desenvolver autonomia e usufruir da função acessória do professor.

4 PROFESSORES FORMADOS A DISTÂNCIA: CONTRADIÇÕES ENTRE A APRENDIZAGEM VIRTUAL E A PRÁTICA DOCENTE

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens, e que o próprio educador tem de ser educado.

(MARX, 2020, p. 68)

A Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba teve início em 2008. Foi criada com o objetivo de formar professores de Ciências e de Biologia a partir do *campus* localizado na capital paraibana, assegurando, contudo, o direito aos estudantes de desenvolverem suas atividades acadêmicas sem a necessidade de deixar as suas cidades, exceto em algumas ocasiões especiais.

Logo nas primeiras páginas do projeto pedagógico do curso, elaborado no ano de 2007, é possível perceber referências ao que seria o novo papel do professor na sociedade: um sujeito que, para atender às demandas educacionais, passaria a agir como “supervisor, motivador e incentivador dos alunos”. Além disso, o documento é taxativo ao afirmar que o professor continuará “dando aula” (escrito nesses termos), sendo a tecnologia uma importante aliada no sentido de enriquecer as possibilidades de interação.

A oferta de 400 vagas, inicialmente, distribuídas entre os polos de apoio presencial, é justificada pela necessidade de interiorizar e descentralizar o ensino superior, havendo um claro reconhecimento de que as possibilidades do professor egresso da graduação a distância desenvolver a docência futuramente em sua cidade/região são muito maiores, isso quando comparados com os estudantes que precisam se locomover para os grandes centros universitários. De acordo com o documento, estes raramente retornam.

À época, o ingresso se daria via vestibular específico e único para todos os polos, sendo essa uma das mudanças ocorridas ao longo dos últimos anos. Atualmente, esse ingresso ocorre por meio do Exame Nacional do Ensino Médio. Os aprovados iniciam o curso e dispõem de no mínimo quatro anos para sua conclusão.

Apontado como um dos fundamentos filosóficos da proposta, “a formação do magistério, integrada a uma formação em serviço” soa contraditória, uma vez que

fornece ao que deve ser uma formação inicial um caráter de formação continuada, muito embora esteja em pleno acordo com o que, à época, estava sendo proposto pelo Sistema UAB, cuja origem e desenvolvimento já foram abordados no terceiro capítulo desta tese.

O projeto pedagógico do curso preconiza uma etapa a distância com aulas através da internet, sendo o material elaborado pelos professores; mas também contempla uma etapa presencial, a qual seria da responsabilidade de professores tutores, formados e orientados pelos professores autores. O que nos chama atenção nessa passagem é o fato dos tutores serem identificados como professores, uma vez que, na prática, não o são. Estes não possuem matrícula que os vincule à Universidade; não recebem salário (apenas uma bolsa de R\$ 765); e, embora desenvolvam junto aos discentes uma prática facilmente compreendida como de docência, não são reconhecidos assim pela instituição.

Em um ponto crucial do texto, o polo de apoio presencial é reconhecido como a “sala de aula” do aluno a distância. Este haveria de viabilizar o desenvolvimento de práticas presenciais, nas quais seria possível “dialogar, ouvir, pedir ajuda, aproveitar críticas”. A partir de nossas experiências enquanto tutor e, principalmente, das vivências dos estudantes, expostas mais adiante, a frequência com que o polo de apoio presencial assume o caráter ora exposto é insuficiente para que ele se configure como a sala de aula do estudante. Não fosse o fato de o curso exigir aulas práticas, talvez eles não tivessem sido frequentados pelos estudantes em nenhum momento ao longo dos quatro anos de formação.

Um dos compromissos iniciais do curso, que, por razões diversas, principalmente externas, foi sendo negligenciado ao longo dos anos, diz respeito aos momentos presenciais, de início, muito bem delimitados. Em cada disciplina, os estudantes de cada polo teriam a oportunidade de participar de dois encontros presenciais por semestre, momentos em que os professores deveriam incentivar o desenvolvimento de uma rotina de estudos amparada em técnicas e tendo em vista a autonomia.

Mediante as falas dos estudantes e nossas próprias experiências com as ocasiões presenciais ao longo do curso, estamos plenamente conscientes da relevância que esses encontros teriam para a formação desses sujeitos. A sensação de pertencimento à instituição, o encontro com os colegas de curso e a possibilidade

de conhecer os professores pessoalmente seriam algumas das vantagens obtidas nessas reuniões.

4.1 A Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba: das memórias às perspectivas

A lição sabemos de cor, só nos resta aprender.

(Beto Guedes e Ronaldo Bastos)⁴⁰

Como fora mencionado anteriormente, a Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba foi criada em 2008. A partir de dados obtidos junto à coordenação do curso, constatamos a entrada de cerca de 1500 estudantes ao longo de quase 13 anos de existência.

Nas ocasiões em que houve entradas, estas superaram, em sua maioria, o quantitativo de 50 estudantes. Todavia, em alguns semestres, não foram oferecidas vagas. A esse respeito, os últimos 3 anos refletem uma mudança considerável em termos da oferta de vagas nessa modalidade. Entre os semestres 2018.1 e 2020.2, a Licenciatura em questão não ofertou vagas, e essa decisão trouxe uma série de implicações à dinâmica do curso.

O número de tutores, por exemplo, diminuiu em virtude das regras determinadas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A instrução normativa nº 2, de 19 de abril de 2017, adverte: “Será mantido o cálculo de concessão de uma mensalidade bolsa por grupo de 15 alunos ativos para cursos iniciados até o dia 28/02/2017”. Para atender a tal regra, a solução foi reduzir o número de tutores, mas essa redução não acompanhou de forma proporcional a diminuição do número de estudantes. Como resultado lógico, o atendimento individualizado ficou comprometido, uma vez que cabia a cada tutor atender um número elevado de estudantes em diversas disciplinas.

O período em questão também fora marcado por uma série de cortes financeiros que prejudicaram inúmeras atividades pedagógicas. As aulas práticas, por exemplo, fundamentais aos professores de Biologia em formação, foram

⁴⁰ “Sol de Primavera”, lançada em 1979, é um convite à renovação, expresso desde o início em “Quando entrar setembro e a boa nova andar nos campos”, uma clara associação à chegada da primavera e um paralelo com a chegada de um novo tempo em nossas vidas. Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/09/musica-sol-de-primavera-beto-guedes-com.html>>. Acesso: 31 jan. 2022.

consideravelmente alteradas, deixando, inclusive, de ser ofertada em alguns semestres.

Tabela 2 – Número de ingressos por semestre na Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba

SEMESTRE	QUANTITATIVO DE ENTRADA DE ESTUDANTES
2008.2	55
2009.1	sem entrada
2009.2	160
2010.1	65
2010.2	240
2011.1	121
2011.2	sem entrada
2012.1	129
2012.2	136
2013.1	sem entrada
2013.2	122
2014.1	sem entrada
2014.2	121
2015.1	23
2015.2	2
2016.1	sem entrada
2016.2	sem entrada
2017.1	89
2017.2	93
2018.1 em diante	sem entrada
2021.1	100
TOTAL	1456

Fonte: Elaboração Própria (2021).

Dados obtidos junto à coordenação da Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba.

4.2 “Somos pessoas e queremos falar”: abrindo a caixinha de sugestões

Eu sou pessoa! A palavra ‘pessoa’ hoje não soa bem, pouco me importa!

Nas ocasiões em que houve a possibilidade de realizarmos momentos presenciais com os estudantes da LCBAD, inclusive no Mestrado, fomos surpreendidos por sujeitos ansiosos por compartilhar a experiência de aprender por meio dos ambientes virtuais e ávidos por apresentar suas críticas, sugestões, dúvidas, ou simplesmente para conversar com os sujeitos envolvidos nesse processo que, predominantemente, dispensa a presença.

Das falas dos sujeitos extraímos categorias imprescindíveis às análises ora feitas, sendo elas: aula virtual, conteúdo *online*, relação aluno-professor, prática docente e relação professor-aluno. Para identificação dos sujeitos, utilizamos a sigla PP (Professor Presencial), que define a condição em que se encontram atualmente os entrevistados.

Contudo, antes de aprofundarmos as análises a partir das categorias elencadas nesse estudo, apresentamos falas e sugestões que merecem destaque em virtude de terem surgido no instante da entrevista, nucleando a temática em questão, quando eram indagados sobre: “Há algo que não tenha sido contemplado no nosso roteiro e que você gostaria de comentar?”.

4.2.1 Comunicação: distância e entendimento

O primeiro entrevistado trouxe à tona algo que ele considerou ser o momento em que a presença torna-se crucial. PP1 fez um retorno à condição de estudante, ressaltando a angústia de não ter uma dúvida sanada instantaneamente, posto que no ambiente virtual, dentro dos limites impostos pela comunicação assíncrona, nem sempre há possibilidade de um retorno imediato, como ocorre na sala de aula presencial:

[...] se o aluno tem dúvida naquele momento, ele não vai esperar para tirar aquela dúvida futuramente, ele já procura tirar aquela dúvida naquele momento, então favorece até o entendimento dele sobre o conteúdo, dependendo da forma que o professor passar pra ele. Se ele continuar com

⁴¹ A canção “Conheço o meu lugar”, gravada em 1979, é uma repreensão do compositor cearense aos que insistiam em discriminar os nordestinos. Disponível em: <<https://blog.cearacultural.com.br/conheco-o-meu-lugar-belchior/>>. Acesso: 31 jan. 2022.

a dúvida, o professor vai procurar, agora no meu caso, explicar de outra maneira, mostrando exemplos para facilitar o entendimento dele. (PP1).

4.2.2 Ensino: presencial e remoto

O processo de construção de nossa tese é uma continuidade das pesquisas desenvolvidas ao longo do mestrado; portanto, de 2016 para cá, passamos a observar o fenômeno da aprendizagem a partir dos ambientes virtuais não apenas na condição de tutor da Licenciatura aqui pesquisada e/ou de professor de Biologia. Como pesquisador, nos debruçamos sobre o fenômeno em questão e podemos afirmar que as atividades pedagógicas passavam por um evidente fenômeno de migração dos ambientes presenciais às plataformas virtuais.

Tal processo foi acelerado por um fenômeno que as condições históricas e sociais, à época do desenvolvimento de nossa dissertação, jamais nos permitiriam prever. Sendo as entrevistas realizadas em um período de pandemia, as falas dos professores revelaram o sentimento de que, ao estudarem anos atrás a partir de um curso a distância, estariam sendo formados não para o presente de então, mas para o que estavam vivendo agora. É o caso da PP2, que afirma: “Eu teria sido muito bem preparada a ensinar a distância e não presencial” (PP2).

A professora afirma que vivencia o período de ensino remoto como uma experiência de retorno à sua formação e traz à tona (com certo orgulho) o fato de estar mais adaptada à atuação em ambientes virtuais, quando comparada aos professores formados presencialmente.

“A gente foi preparada para hoje” é uma expressão que marca uma espécie de inadequação de tempo e espaço, quando quem afirma está em sala de aula. De tempo porque, se toda formação prepara para o futuro, este, via de regra, é mais previsível que um futuro pandêmico; e de espaço porque “hoje” aponta para algo que não é o convencional da educação básica para a qual a professora foi preparada. O “hoje” significa, portanto, escolas fechadas e atuação em ambientes virtuais.

4.2.3 Relação: máquinas e pessoas

PP3, ao lembrar dos momentos de solidão característicos da graduação a distância, relatou que, por vezes, era preciso “se lembrar que é uma pessoa e que tem uma pessoa lá pra te ajudar”. Ou seja, ele vivenciava uma educação que, ocorrida majoritariamente a partir dos ambientes virtuais, dispensava a presença, mecanizando o processo a ponto de todas as relações pedagógicas em algumas disciplinas ocorrerem por meio de máquinas.

Para o professor em questão, há uma clara diferença entre os dois tipos de modalidade, assim apresentada:

Eu costumo dizer que a Universidade presencial é boa? é, mas ali tu tem o teu professor que vai tá te orientando, tu tem o professor que vai tá tirando a tua dúvida. Já a virtual, não, você vai ter que construir o teu conhecimento, você tem que correr atrás porque o professor não vai tá ali sempre pra te orientar. (PP3).

Portanto, ao passo que demonstra a insatisfação com a virtualização, o professor reconhece que tal processo fez parte da construção de sua autonomia enquanto estudante de graduação. Dessa forma, pouco importa o fato de que os humanos não estejam presentes durante o ato educativo; não há necessidade do encontro de gerações para que haja socialização do conhecimento historicamente produzido e é importante que a modalidade assim continue, uma vez que, dessa maneira, estaria adequada às propostas educativas hegemônicas que visam a valorização do indivíduo em detrimento do coletivo.

4.2.4 Polo: fixo e itinerante

Ciente da importância da instalação de um polo de apoio presencial nas cidades mais afastadas dos grandes centros universitários, PP8 sugere:

Eu acho que seria uma sacada da educação, do Ministério da Educação seria efetivar os polos ou talvez tornar os polos itinerantes, já que a prefeitura talvez tenha algum problema em manter o polo. Tornar esses polos itinerantes. Fazer, por exemplo, a terceira região e escalonar algumas cidades. Isso aí pra mim era uma ideia que eu tinha, que eu tenho, eu nunca li isso em nenhum canto. (PP8).

Além de dar oportunidades de ingresso em um curso superior a um número maior de sujeitos, para PP8, os polos tornam-se, dadas às devidas proporções, uma espécie de *campus* da Universidade em lugares onde estes de fato dificilmente serão instalados. Essas estruturas conferem uma série de benefícios às cidades que as recebem, sendo utilizadas, por exemplo, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas das escolas situadas na circunvizinhança.

4.2.5 Escrita: assimilação e elaboração

O trabalho de conclusão de curso é apontado por PP10 como um instante onde é possível que o curso esteja cobrando habilidades que o estudante não pôde desenvolver ao longo dos quatro anos. A rotina marcada pelo envio semanal de atividades de várias disciplinas nem sempre propicia o tempo adequado à elaboração de textos que sigam os trâmites inerentes à escrita acadêmica. Para a entrevistada: “às vezes você exige do aluno uma experiência em textos científicos, um TCC, que é um primeiro contato. É uma exigência, assim, que às vezes o coitado do aluno não tem como te retribuir” (PP10)

Como proposta dessa professora, o desenvolvimento de atividades que extrapolem os limites de disciplinas como Metodologia Científica, considerada importante, mas vista como instruções pontuais para o momento em que se está cursando, é um passo importante. A Licenciatura pesquisada deveria, portanto, desde o início, promover atividades que estimulem à leitura e produção de textos acadêmicos para que o primeiro contato com estes não ocorra quando o estudante mais necessita: no momento de elaboração do TCC.

4.3 Aluno Virtual: um professor presencial em formação

O saber não está simplesmente disponível. Não se pode simplesmente encontrá-lo como a informação. Não raramente, uma longa experiência o antecede. Ele tem uma temporalidade completamente diferente do que a informação, que é muito curta e de curto prazo. A informação é explícita, enquanto o saber toma, frequentemente, uma forma implícita.

(HAN, 2018, p. 75)

“Aluno Virtual” é uma expressão apresentada no título da obra elaborada por Palloff e Pratt (2004). Neste livro, considerado um guia para trabalhar com estudantes *online*, os alunos a distância são retratados com idade superior aos 25 anos, já empregados, sendo os índices bastante semelhantes entre indivíduos dos gêneros masculino e feminino.

Entre os requisitos para o êxito em cursos na modalidade a distância, as autoras apontam: o acesso a computador e internet de alta velocidade; a capacidade de usar suas experiências no processo de aprendizagem; a automotivação e a autodisciplina; e a crença de que a aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento (PALLOFF; PRATT, 2004).

Obviamente, tal descrição corresponderia à ideiação para um estudante na modalidade à distância, assim como o estudante quieto, calado e prestando atenção à fala do professor em salas de aula presenciais. A esse respeito Belloni (2015) chama atenção para o fato de muitos estudantes a distância realizarem uma aprendizagem passiva restrita ao consumo de pacotes instrucionais e à aplicação destes nos momentos avaliativos, e que, portanto, estaríamos distantes desse ideal de aprendizagem autônoma.

Para as instituições que ofertam cursos na referida modalidade, o grande desafio seria manter a atenção mais nas “questões de ordem socioafetiva do que propriamente a conteúdos ou métodos de cursos; mais a estratégias de contato e interação com os estudantes do que a sistemas de avaliação” (BELLONI, 2015, p. 48).

Moore e Kearsley (2013) afirmam ser necessário às instituições que promovem cursos a distância o domínio dos aspectos envolvidos na aprendizagem de adultos, público majoritário em cursos dessa natureza. Adultos se matriculam, por exemplo, para sanar os déficits oriundos de um ensino médio aquém do esperado; para desenvolver passatempos satisfatórios; para aperfeiçoar o conhecimento necessário para o emprego. Em qualquer um desses casos, “a relevância do conteúdo percebida para a carreira ou para interesses pessoais”, “a natureza da tecnologia usada para a transmissão do curso e a interação”, “a quantidade e a natureza do *feedback* recebido” e “a quantidade e a natureza da interação com os instrutores” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 227) afetam diretamente o desempenho desses estudantes.

Os mesmos autores tentam traçar o perfil do estudante de educação a distância, não estando distante dos sujeitos por nós entrevistados. E, na nossa pesquisa, esse padrão permanece, sendo importante ressaltar que: quanto ao gênero, quatro sujeitos pertencem ao masculino e seis ao feminino; a média de idade é de 33 anos à época da conclusão do curso e de 39 anos na ocasião em que foram entrevistados; e três sujeitos já possuíam uma formação na modalidade presencial.

A partir do contato com os sujeitos da pesquisa, apresentamos as seguintes categorias empíricas: aula virtual, conteúdo *online*, relação aluno-professor, prática docente e relação professor-aluno.

4.3.1 Aula Virtual

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em consequência, possuía ideias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno.

(Graciliano Ramos)⁴²

Encontrar uma definição para “aula” pode não ser tarefa fácil, principalmente pelo fato desta constituir-se um fenômeno vivenciado com tanta naturalidade por todos os indivíduos escolarizados que a busca por uma designação parece tornar-se desnecessária. Juntamente com a noção de aula, a do espaço onde esta ocorre também parece ser óbvia e intimamente atrelada ao ambiente físico. Contudo, levando em consideração que os espaços e tempos destinados à instrução

⁴² Na obra “Infância” (RAMOS, 2020, p. 127), mais especificamente no capítulo denominado “Escola”, o poeta alagoano assim descreve o seu ingresso na vida estudantil.

sistematizada passam por uma reconfiguração ancorada principalmente na transição do físico para o virtual, nos propomos a uma reflexão acerca de tais mudanças.

Para tanto, além de buscarmos referências que apresentem esse contexto histórico, expomos as concepções dos egressos do curso a respeito dessas questões. Interessou-nos especialmente o fato de que a forma como as atividades são desenvolvidas nos ambientes virtuais faz com que os ex-estudantes hesitem no momento em que são indagados sobre a ocorrência ou não de aulas a partir desses espaços.

Quanto ao contexto em que surge o que consideramos aula e o espaço destinado a esta, a necessidade de “distribuição racional do tempo e dos espaços escolares” (SILVA, 2011, p. 25) é que leva à criação das salas de aula como ambientes propícios à aprendizagem do maior número de alunos em menor tempo. Isto porque, até fins do século XVIII, prevalecia a instrução individualizada.

É com o método mútuo (primeira metade do século XIX) que o aspecto quantitativo ganha um aliado importante. Para Saviani (2013, p. 128), este se baseava “no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas”, onde faixa etária e nível de escolarização não eram levados em consideração. Desse modo, era possível “instruir até mil alunos com um só mestre, frente aos cinquenta em média instruídos nas classes tradicionais através do ensino individual” (MANACORDA, 2010, p. 314).

Apenas em meados do século XIX é que surge o ensino simultâneo. Foi São João Batista de La Salle (1651-1719) quem, segundo Tagliavini e Piantkoski (2013, p. 25), “fundou a organização minuciosa dos tempos e espaços escolares que se repete até os dias de hoje nas escolas”. Os autores lembram que a maior homogeneização das turmas e uma distribuição mais coerente dos conteúdos em escolas com três ou quatro salas foram ideias cruciais para melhor aproveitamento dos alunos, os quais eram inseridos em classes adequadas ao nível atingido em exames executados no seu ingresso.

Passados séculos, a estrutura da sala de aula não sofreu grandes alterações, a não ser pela inserção de alguns recursos tecnológicos. Para Sibilia (2012), continuam o espaço fechado do recinto, as carteiras para as crianças e a escrivaninha para o mestre, o quadro negro, além dos horários claramente estabelecidos a serem obedecidos por todos inseridos nesses espaços.

De fato, por mais que se apresentem mudanças conforme as teorias pedagógicas avancem e assim possamos, como nos mostra Silva (2011), pensar em uma aula escolanovista, com supervalorização do processo de aprendizagem e dos meios; aula tecnicista, com seus materiais de instrução programada; ou mesmo em uma aula com base na pedagogia histórico-crítica, a qual supõe a presença de professor e aluno e onde os métodos estão submetidos aos conteúdos; para todos nós, a vinculação entre a aula e os ambientes físicos continua sendo evidente por si mesma.

Obviamente, podemos falar em uma sala de aula digital, como um espaço imerso “em tecnologia, na qual são usados aplicativos, *sites* educacionais e outros recursos a fim de potencializar o aprendizado dos estudantes de forma flexível” (CAMARGO; DAROS, 2021, p. 8), e ainda considerar que estimular interações entre professores e estudantes em ambientes virtuais “é um modelo pedagógico cada vez mais utilizado em decorrência da necessidade de flexibilização e de novas possibilidades de aprender que surgem na atualidade” (CAMARGO; DAROS, 2021, p. 11). No entanto, no caso dos sujeitos pesquisados, o exercício da docência será exercido na educação básica em contextos que impossibilitam a efetivação de uma sala de aula digital nesses termos.

Sendo assim, buscamos saber dos sujeitos entrevistados se estes consideram que as relações estabelecidas entre eles e a plataforma, os professores, os tutores e os demais colegas ocorreram em algum instante que possa ser designado como aula. As respostas mostraram-se divergentes, com uma clara tendência ao reconhecimento das aulas práticas como aquelas que, de fato, poderiam assim ser reconhecidas.

Para PP1, sendo aula aquilo a que ele está habituado a viver no espaço escolar, agora como docente, o que ele vivenciou na Educação a Distância:

Não é uma aula porque o professor não está ali, 20, 30 minutos, não é? Mas tinha algumas vídeo aulas que eles passavam pra gente. Eu considerava assim, aula, apesar de ser a distância, em forma de debate, em forma de fórum. Não tinha assim pela plataforma *Moodle* uma aula de 40 minutos, o professor falando pra gente, isso aí nunca existiu. (PP1).

Compartilha da mesma opinião o PP2, para quem o reconhecimento de que nunca presenciou uma aula expositiva fora assim exposto:

Aula apresentativa não, tá. Eles davam um tema e já ia pra problemática. Tipo ... hoje é assunto tal, tal assunto, aí já vinha com a problemática pra você resolver. Você estudava aquilo ali e já tinha que fazer algum trabalho sobre aquilo ali, raramente tinha tipo aqui a gente tá conversando, uma aula, não, gente! Foram raras, a maioria era tipo alguma coisa gravada, eles gravavam lá mostrando no quadro, isso aqui, isso aqui, a gente ficava assistindo aquilo ali, só que era ruim porque tipo você ... a dúvida, como você tira a dúvida né, tipo, ele falava, você não entendia, voltava pra assistir de novo, aí não entendia. (PP2).

Para ambos, apenas no contexto em que eram ministradas aulas práticas é que, de fato, vivenciavam algo que poderia ser chamado de aula. Vejamos:

Nós merecíamos ter mais aulas práticas apesar de o curso ser a distância tinha esses encontros práticos de mês em mês. Fossem, em vez de só um dia, dois dias, mas mesmo assim nós tivemos aulas bastante interessantes. (PP1).

Não dava. Era complicado pra aprender aquele conteúdo. A partir do momento que nós tivemos essa aula, aí clareou, melhorou, até a forma como o professor transmitiu o conteúdo trouxe, pelo menos pra mim, mais vontade de estudar, de participar, de ler mais, pra aprender aquele conteúdo. (PP1).

Tinha quando a gente ia para o laboratório, tinha. Era tanto que eu tinha a maior sede, fazia o possível e o impossível para ir porque tinha, tinha aula, sabe? Tinha prática, tinha laboratório... Mas, assim, só respondendo. Aula, aula, não! (PP2).

É de suma importância ressaltar que as aulas práticas não ocorriam em todas as disciplinas e que, por diversos fatores, mas principalmente pelas questões ligadas às despesas necessárias ao desenvolvimento de tais atividades, nem sempre foi possível fornecer aos estudantes esses momentos essenciais à formação de um licenciado em Ciências Biológicas.

A entrevistada PP7 assim define uma dessas aulas práticas:

Ah, foi fantástico. Ver o ser humano, assim, as pessoas, os colegas, né? A gente estava ali todo mundo, o perfil que a gente via ali dos colegas e de repente eu encontro, era fantástico esse encontro. Conhecer os colegas, assim, e saber que não era, como eu posso dizer? Só máquina, só robôs, né? Na nossa mente é assim, "não, não são, são vidas que estão ali", todo mundo com o seu trabalho, mas ali, naquele momento do encontro, pra mim era fantástico. O encontro presencial, eu fazia de tudo, de tudo mesmo, eu levava até falta no trabalho, o que fosse, mas eu ia, porque era um momento pra mim riquíssimo, sabe? Em minha memória, o que fica mais é esse contato físico que eu tive possibilidade de ter com os colegas e com os tutores, professores, sempre foram muito, assim, muito amigos, sabe? Um momento, assim, presencial pra mim era mágico. (PP7).

Assim sendo, fica evidente a opção e valorização dos estudantes pelas aulas práticas, principalmente pelo fato de, para os sujeitos em questão, estas acabarem se tornando sinônimo de aulas presenciais. Desse modo, essas aulas são vistas como momentos de interação não apenas com os professores – fato destacado pela PP6, para quem os encontros deveriam ocorrer com maior frequência, sendo “pelo menos uma aula que o professor explicasse, assim, esse módulo, tirasse algumas dúvidas, acho que seria importante até pra ajudar também na caminhada do aluno” – , mas também com os demais colegas, com os quais a imensa maioria das interações, ao longo de todo o curso, ocorre apenas por meios virtuais.

Apenas o sujeito PP8 apresentou uma resposta que pode ser considerada muito discrepante em relação às dos demais entrevistados, possivelmente atrelada ao fato de já possuir uma graduação no formato presencial. Para ele:

Existe aula na EaD, existe sim. Não é só uma deposição de conteúdo não, existe aula na EaD. O que pode ser que não exista na EaD é alunos com maturidade de entender que aquilo ali necessita de um complemento e de uma demanda do estudante. Nós temos uma demanda, a gente tem um tempo nosso, exemplo, todo estudante tem um tempo. O professor, ele pode ser o que for, ele pode explicar aquele conteúdo, se você não levar aquele conteúdo e fazer a digestão do que você escutou, dificilmente o processo de ensino aprendizagem acontece, dificilmente. A seleção de conteúdo está ali, o professor vai lá, fala, averba os conceitos, você vai, mentaliza algumas coisas e você tem que buscar o entendimento. Isso é graduação. Eu acredito que é bem por aí, eu acredito que tem muita aula na EaD, aula de excelente qualidade. Agora o estudante EaD, ele tem outro comportamento, é aquela cultura da biblioteca, a cultura do laboratório e a cultura do sistema virtual. Tem outra pegada, tem que [...] é aquilo que eu disse, a sacada, você entender. Não esperar do professor não, o aluno EaD não pode esperar do professor. (PP8).

A ênfase dada à construção da autonomia é evidente e não como um processo construído ao longo do curso, com o auxílio de todos os envolvidos nessa formação, mas como uma ação por parte do sujeito que, segundo o entrevistado, não ocorre sem a devida maturidade.

Sem dúvidas, é fundamental que um estudante de graduação desenvolva autonomia, seja capaz de desenvolver atividades sem que, para isso, seja necessário acompanhamento em todas as situações. A questão está em permitir que o discurso da construção da autonomia seja utilizado como maneira de justificar as ausências dos professores no processo de colaboração a ser desenvolvido nos ambientes virtuais.

Sibilia (2012, p. 194) nos adverte em relação ao fato de cursos a distância adotarem práticas que os aproximam do discurso do empreendedorismo e, assim, desenvolverem propostas com o intuito de formar “alguém capaz de traçar sua carreira em torno de projetos individuais para se diferenciar e vencer os outros”, algo que deve estar muito distante dos objetivos de uma prática educativa, principalmente quando esta tem por objetivo formar professores.

Concordamos com Oliveira (2011), para quem a aula virtual não precisa ser considerada rival da presencial, mas é preciso ressaltar que a ideia também colocada pela autora há mais de uma década ainda continua como um horizonte: “Num futuro bem próximo, não haverá diferença significativa entre aula presencial e virtual” (OLIVEIRA, 2011, p. 218). Acreditamos que ainda são grandes as diferenças e que há um significativo número de sujeitos para quem a presença nas situações de ensino-aprendizagem é de suma importância.

4.3.2 Conteúdo *Online*

Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida.

(BAUMAN, 2011, p. 125)

Iniciamos a discussão acerca da transmissão dos conteúdos em ambientes virtuais chamando atenção para o grande desafio à Educação promovida atualmente em qualquer modalidade. A instrução sistematizada, em tempos de fácil e rápida disseminação de informações, é um exercício que traz para instituições como escola e Universidade preocupações com questões relacionadas, por exemplo, à transformação dessas em conhecimento e à confiabilidade das fontes.

As invenções da escrita e da prensa tipográfica, permitindo a difusão dos textos, assim como as novas tecnologias da informação e do conhecimento, constituem, para Monereo e Pozo (2010), verdadeiras revoluções para os nossos sistemas de armazenamento de conhecimento. Cada advento traz consigo, ainda

segundo os mesmos autores, novas formas de representar e conhecer o mundo (os dois primeiros já bastante estudados, levando à criação de uma mente letrada e crítica, respectivamente), interessando-os especialmente a última dessas formas, vivida atualmente e que nos levaria a uma mente virtual “produto da evolução cultural e cognitiva dessas mentes letradas e críticas anteriores” (MONEREO; POZO, 2010, p. 105).

Para Castells (2016, p. 88), o “exagero profético e a manipulação ideológica que caracteriza a maior parte dos discursos sobre a revolução da tecnologia da informação não deveriam levar-nos a cometer o erro de subestimar sua importância”. O alerta é válido, principalmente porque o tema desperta, em diversas situações, reações que oscilam entre certa veneração à tecnologia e sua responsabilização por todos os males experimentados pelo mundo atual.

Para a Educação, há pelo menos nove temas que, segundo Kearsley (2011), as conexões *online* fizeram emergir: a possibilidade de ocorrer maior colaboração entre alunos e professores no desenvolvimento das atividades pedagógicas; o aumento da conectividade, colocando em contato alunos com especialistas em variadas áreas de estudo; um maior foco no estudante, o qual determina por meio de sua participação o rumo que as atividades tomam; a eliminação de fronteiras; a criação de comunidades; a aprendizagem por problemas; o compartilhamento do conhecimento; as experiências multissensoriais; e o acesso a importantes repositórios de instituições.

Algumas dessas conquistas, nós conseguimos observar mais facilmente, a exemplo da eliminação de fronteiras e do acesso aos repositórios. Outras, no entanto, ficam como promessas nem sempre concretizadas, pelo fato das condições históricas e sociais não permitirem o seu desenvolvimento. É o que ocorre, por diversas vezes, com algumas propostas de Educação a Distância, lembram aquelas formulações que “afirmam como ideia o que negam como prática” (BRANDÃO, 2013, p. 101), que habitam mais o campo da sedução para o ingresso em cursos que, no desenvolvimento das atividades, não podem cumprir o que prometem.

Um dos pontos cruciais dessas experiências refere-se ao modo como o conteúdo ministrado chega aos estudantes. A utilização de plataformas que disponibilizem diversos recursos tecnológicos é importante, mas não é tudo! É preciso estabelecer pontes que levem os alunos à exploração dos ambientes virtuais

de aprendizagem. É necessário lembrar, por exemplo, que: “A ordem e a sequência lógica em que se apresentam esses conteúdos também influenciam, diretamente, na aprendizagem do aluno, tanto em termo de quantidade como em qualidade” (FARIAS; RÊGO, 2016, p. 71).

Nesse sentido, procuramos saber dos sujeitos entrevistados como ocorria o acesso aos conteúdos. A esse respeito, ouvimos desde respostas como “porque a maioria dos professores passavam mais textos para leitura mesmo. Raros eram os professores que gravavam vídeo” (PP3), até exposições nos seguintes termos: “tinha as videoaulas desses professores, assim, que tentavam dar o máximo para que a gente pudesse ter um desenvolvimento melhor e tinha aquele texto à parte, fora o livro” (PP4).

As falas supracitadas expõem diferenças de metodologias adotadas pelos professores, expressas pela utilização de apenas um recurso por parte de alguns e de um trabalho mais diversificado por parte de outros. Além disso, é possível que os sujeitos estejam evidenciando mudanças sentidas por estudantes que viveram experiências diferentes considerando a época em que fizeram a graduação e o professor que ministrou essa ou aquela disciplina. O PP3 ingressou na turma pioneira e teve como docentes um maior número de sujeitos para os quais a atuação em ambientes virtuais era uma novidade.

No entanto, independentemente do tempo de atuação docente, há, sim, práticas que continuam a ocorrer e são danosas ao desenvolvimento da aprendizagem a partir dos ambientes virtuais. Uma das mais denunciadas pelos teóricos da Educação a Distância trata-se da transferência das atividades presenciais para as plataformas *online*. É por isso que, para Palloff e Pratt (2015, p. 88), no lugar de executar essa transposição, os docentes devem “encarar esse curso que será lecionado on-line como se ele fosse ser lecionado pela primeira vez, enquanto se apoiam no conhecimento do conteúdo e nas melhores práticas para o ensino on-line”.

Moran (2011, p. 61) ressalta a importância de que os cursos a distância integrem “diferentes mídias, explorando a convergência e a integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências”, estando todas elas à disposição dos estudantes de forma clara e com o estímulo à utilização no intuito de potencializar a aprendizagem.

E é possível observar atuação semelhante à recomendada acima entre os docentes do curso. É o que aponta, por exemplo, a entrevistada PP4:

Tinha professor que a gente tinha o livro; ele mandava aulas também em pdf, por exemplo, e ainda tinha os vídeos que eles faziam explicando o conteúdo daquela semana, entendeu? Então assim, tinha professor que poderia ter esses três suportes. (PP4).

Nesse caso, temos um trabalho docente que assegura ao estudante o acesso aos conteúdos com o maior número de recursos que a Licenciatura em questão pode oferecer mediante o orçamento e o interesse político da instituição. Podemos acrescentar à tríade apresentada pela entrevistada as práticas de videoconferência que, embora disponíveis, via plataforma *Moodle*, desde o início do curso, só viriam a ser utilizadas de forma recorrente após a pandemia.⁴³

A quantidade de conteúdo disponibilizado também foi apontada pelos estudantes como um problema em algumas circunstâncias. Desde o início, o curso adota uma prática em que em todas as semanas, existem atividades de algumas disciplinas obedecendo à seguinte configuração: suponhamos que o estudante esteja cursando cinco disciplinas em um semestre; nesse caso, três dessas terão atividades em uma semana, alternando-se com outras duas que terão atividades na outra semana, e assim sucessivamente. Nessa perspectiva, junto ao conteúdo ministrado, sempre há tarefas que precisam ser enviadas e não apenas no dia da avaliação. Para PP1, essa é uma das grandes diferenças entre o ensino presencial e a Educação a Distância, pois, no primeiro caso, é possível controlar “a quantidade de conteúdo que vai dar para aquele aluno que a gente está percebendo se está com dificuldade ou não, a gente pode dosar direitinho, passar mais conteúdo ou menos conteúdo”.

No caso de PP5, o volume de atividades era um empecilho para o estudo com detalhe de cada tópico abordado. Por diversas vezes, ele relatou dificuldades em organizar a agenda para realizar as leituras, compreender o que estava sendo solicitado e enviar atividades de disciplinas diferentes dentro do prazo estabelecido: “não consegui, porque na outra semana já tinha outra atividade e a gente já estava correndo pra fazer aquela outra atividade e tudo mais”.

⁴³ Abordamos esse aspecto no último tópico do capítulo 2.

Diante desse cenário, cada estudante desenvolvia suas estratégias, como mostram as entrevistadas PP6 e PP10:

No decorrer da semana eu ia vendo o conteúdo, revisando pra no final da semana fazer mesmo o exercício e enviar. Muitas as vezes, também, era muito ruim porque a gente [...] eu deixei muito pra última hora e aí internet caía, tinha todos aqueles acontecimentos tecnológicos, então pecava muito nessa parte. (PP6).

Então assim, eu sempre tive a primeira prova como uma análise, eu sempre fui muito criteriosa de analisar as coisas. Pronto, então eu entendi o que era a Biologia. Qual é o grande lance da Biologia? Disciplina, obviamente você vai me ouvir muito isso. Não deixar nenhuma atividade pra fazer depois, porque automaticamente, você fazendo atividade, você já vai estudando. E fazer a prova, não tem segredo nesse curso. (PP10).

A procura de estratégias para o melhor desempenho não é condenável e está incluída no processo de construção de autonomia, que, embora não deva ser construída de maneira compulsória, é uma importante característica a ser desenvolvida por qualquer estudante de graduação. O problema reside na questão apresentada por PP8: “o aluno virtual, o aluno a distância, ele é muito quantitativo, ele é muito de número, a gente tem uma tabela de computar número, a gente fica buscando os duzentos pontos pra ser aprovado.” (PP8).

A referência aos “duzentos pontos” está relacionada à pontuação que o estudante precisa atingir nas tarefas. A aprovação, na maioria das disciplinas cursadas, só é alcançada quando os pontos em questão somam-se aos 100 pontos obtidos na avaliação presencial (Prova), alcançando um total de 300 pontos como pontuação máxima.

É, inclusive, nessa busca pela aprovação que ocorre o envio de atividades em que ficam evidentes a falta de leitura do material disponibilizado, a pouca importância dada às questões de formatação dos textos, e aquele que constitui um dos problemas mais recorrentes nos cursos a distância: o plágio.

Sinalizamos que, no Curso em tela, torna-se necessária uma mudança de comportamento de ambas as partes: se, por um lado, professores devem evitar o tipo de comportamento expresso pela entrevistada PP4 – “teve professor que teve essa linha só de colocar o assunto lá e depois manda a atividade para gente poder desenvolver coisas que, às vezes, era além do que a gente poderia fazer” –, por outro, é muito importante que o estudante possa perceber o quanto uma graduação

exige em termos de responsabilidades relacionadas a uma rotina de estudos e de execução de tarefas dentro dos parâmetros estabelecidos pela instituição.

Nesse sentido, os entrevistados relatam a busca em diversos meios para suprir a ausência do professor e dos encontros presenciais:

Sempre que havia muita dificuldade, eu assistia vídeos de youtube, tentava procurar artigos no Google Acadêmico, eu procurei muito artigo no Google Acadêmico, que tinha outras abordagens, muitas vezes eram pesquisas de alunos de mestrado e doutorado que, sinceramente, era muito mais esclarecedora do que até aquele próprio conteúdo que o professor nos entregava. (PP5).

Alguns sim, agora, eu acho que genética era um conteúdo, assim, que era mais complicadinho de você ver, precisava a gente ter umas aulas online, ao vivo, para poder adentrar mesmo dentro do conteúdo, porque só você visualizando mesmo, às vezes, era bem difícil de você compreender. Você tinha que procurar outras fontes pra se aprofundar. Teve algumas disciplinas, não me lembro de todas, mas algumas sim. (PP6).

Entre os recursos, PP7 aponta: “Eu digo que o módulo servia apenas de base, mas eu sempre buscava outro recurso pra poder analisar realmente o que eu queria como resposta, o que eu idealizava ali pra poder escrever”. O módulo a que a entrevistada faz referência diz respeito aos materiais elaborados pelos professores de cada disciplina em que são apresentados os aspectos mais relevantes na concepção destes professores. Ao todo, são oito livros (módulos em que estão contemplados os conteúdos referentes às disciplinas de um semestre) – assim como são oito os semestres do curso – disponibilizados tanto no formato físico quanto digital, sendo, em cada um deles, apresentados os textos que servem de base para as disciplinas do período em questão, além de indicações de outras referências, listas de exercícios, indicações de vídeos e *links* para *sites*.

Um dos problemas desses materiais é identificado por PP10:

O material em si, ele deixou muito a desejar, eu penso que ele é antigo. Os que eu tinha, eu acho que era 2012, eram antigos. Mas o que eu percebi é que alguns professores se baseavam naquele material, então estrategicamente eu usava aquele material para estudar.

De fato, os materiais não foram atualizados em um ritmo que acompanhasse a chegada de novos estudantes. Vale salientar que, com o passar dos anos e a substituição de professores, o material elaborado por um docente deixava de ser adotado, sendo substituído por outros apresentados em formatos diversos.

É provável que, em oposição às análises aqui apresentadas, apresentem-se objeções nos seguintes termos: os conteúdos não estão sendo negados; antes, eles estão plenamente assegurados e, na concepção dos entrevistados, sendo ministrados em um volume superior ao esperado. Contudo, como enfatizaremos mais adiante, quando a forma fica comprometida (o que ocorre quando tempo e presença são negados), os conteúdos não podem chegar aos estudantes em sua totalidade.

Nesse sentido, a observação de PP1 a seguir encontra-se intimamente ligada ao fato de estar ministrando aula de forma remota. Além do exposto, a fala do professor traz mais um dos ensinamentos advindos do ensino oferecido em tempos de pandemia:

A DISTÂNCIA, o professor manda o conteúdo lá, tantas páginas e é justamente o que a gente está fazendo agora nesse ensino remoto. Há uma diferença considerável: a gente prepara o texto, prepara a atividade e manda para o aluno fazer em uma semana. Então, o volume de conteúdos que nós estamos passando agora para os nossos alunos, de forma remota, é muito superior ao que a gente dá em sala de aula quando o aluno não tem como tirar dúvida... Na sala de aula, a gente sabe dosar melhor. Inclusive, a gente pode repetir o mesmo conteúdo na semana seguinte se o aluno não aprendeu, a gente está ali, está percebendo, observando o que o aluno está aprendendo ou o que deixou de aprender. (PP1).

A rotina descrita pelos sujeitos entrevistados demonstra que, entre a apresentação dos conteúdos e a execução das atividades, existe uma lacuna claramente percebida quando comparamos essa modalidade ao ensino presencial. Falta a exposição do professor, falta o tempo necessário ao aprofundamento, conforme sinalizado no tópico 'Aula Virtual' apresentado anteriormente. E, diante de tal cenário, poderíamos falar na negação de algo que marca o cotidiano escolar a ser vivenciado pelo Licenciado. Aos discentes da educação básica, os entrevistados não podem negar os momentos preciosos historicamente reconhecidos como aula, ao que denominamos sem hesitar aquele tempo/espço em que temos os conteúdos sendo expostos, as dúvidas sendo retiradas instantaneamente e os sujeitos manifestando todas as emoções que provocam o contato físico entre estes.

4.3.3 Relação Aluno-Professor

Não era só o seu saber que esses professores partilhavam conosco, era o próprio desejo do saber! E foi o gosto da transmissão que eles me comunicaram. De repente, nós íamos às suas aulas com fome. Eu não diria que nos sentíssemos amados por eles, mas sim considerados (respeitados, diria a juventude de hoje), consideração que se manifestava até na correção de nossos exercícios, em que as anotações deles se endereçavam a cada um de nós em particular.

(PENNAC, 2008, p. 209)

Um dos aspectos mais sensíveis dessa discussão – e dialeticamente relacionado aos aspectos anteriores – diz respeito à relação entre os professores da Licenciatura em questão e os, à época, estudantes do curso. Ao solicitarmos aos entrevistados que discorressem acerca das interações no decorrer das atividades pedagógicas, um elemento foi recorrente nas exposições – a importância do tutor manifesta nos seguintes termos: “Geralmente, o primeiro encontro era com o tutor, quando o tutor não conseguia tirar a dúvida, aí é que eu partia para o professor” (PP1); “O tutor é a ponte. Depois eu passei a entender, passei a entender que o tutor quem corrige, né? Muitas das disciplinas, o professor elabora as perguntas, entrega as respostas e o tutor corrige” (PP2).

A discussão sobre quem ensina nos cursos a distância é recorrente. Para Mill (2014, p. 25), “[o] trabalho docente na Educação a Distância (EaD) é extremamente fragmentado, e cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles”. De acordo com o autor, mesmo que o professor queira desenvolver suas atividades de modo individual, terá dificuldades, pois se trata de uma especificidade da Educação a Distância.⁴⁴

Há diversas atividades executadas pelo professor que se propõe a lecionar a distância. Este, “antes de começar a atuar como docente, já participou da produção do conteúdo, do design dos cursos e da produção do material didático” (MATTAR,

⁴⁴ O autor ainda lembra que “Talvez pela sua complexidade ou pelo desejo de atender a um grande número de alunos, a polidocência tem sido estimulada (e naturalizada) no Brasil” (MILL, 2014, p. 29).

2012, p. 71), pelo menos em um cenário ideal. E é o que costuma ocorrer na Licenciatura pesquisada, embora nem sempre o docente que leciona determinada disciplina tenha sido o mesmo que participou da elaboração dos módulos.

A formação dos docentes que trabalham no curso é incontestável e claramente reconhecida pelos entrevistados. De forma unânime, os professores são apresentados como profundos conhecedores das disciplinas que lecionam e o fato de também lecionarem no curso presencial é elencado como um dos aspectos que eleva o *status* da Licenciatura.

No entanto, é na falta de interação com os professores que reside a inquietação apontada de forma recorrente pelos entrevistados:

Com o professor, dificilmente eu conversava. Assim, ele tirava dúvidas, a gente colocava a dúvida lá na plataforma, depois o professor vinha e tirava essa dúvida por escrito ou orientava a gente vê algum vídeo ou ler algum texto, mas ficar assim em conversa, o diálogo assim, mesmo sendo através da plataforma, não. (PP1).

Com o professor eu acho que era muito mais difícil a gente manter contato, o que auxiliava mais eram os tutores. Os tutores estavam ali para tirar as dúvidas, os professores não tinham tanta facilidade da gente falar com eles. Eu acredito assim, porque a maioria das minhas dúvidas eu falava com os tutores, que davam mais suporte e apoio. E aí com os professores eu, praticamente, não tive muito contato não. (PP6).

Quando eu via só aquela tela ali, a plataforma com tudo aquilo pra você realizar e não ter o professor para você chegar e falar "mas o que é isso?" Você não ter essa abertura para tirar uma dúvida, isso pra mim foi muito impactante. (PP7).

Santos (2014, p. 84) nos lembra de que é comum os cursos a distância serem desenvolvidos da seguinte maneira: “O estudante interage com a autoria do professor especialista via material didático. Muitas vezes, o autor do material didático não interage socialmente com os estudantes”. Esta ausência de comunicação com o professor vem a ser suprida a partir do contato com os tutores, os quais, para a PP6, são:

o suporte, realmente, de tirar dúvida, de corrigir atividade. Quando a gente tivesse uma dúvida, a gente já colocava ali no chat, logo em breve, o mais rápido possível, eles retornavam, não esperava uma semana ou duas. Porque quando eu entrei em contato, acho que foi com algum dos professores, demorou quase uma semana, ou seja, a atividade que era pra enviar, já era, entendeu? Porque a gente precisa ter esse retorno mais breve pra poder corrigir ou ajustar alguma atividade antes de, realmente, enviar e finalizar. (PP6).

Cabe aos cursos à distância esclarecerem os estudantes acerca da distinção entre as funções a serem estabelecidas pelos diversos profissionais envolvidos em sua formação. De acordo com Mill (2014), entre os responsáveis diretamente pelas questões pedagógicas propriamente ditas, devem estar o professor-autor, o professor-formador, os tutores virtuais e os tutores presenciais.

Na Licenciatura pesquisada, não há distinção entre o professor-autor e o professor-formador. Sendo assim, cabe ao professor, além da elaboração dos conteúdos e das atividades a serem desenvolvidas (o que poderia ser considerado atribuição do professor-autor), aquilo que se constitui trabalho do professor-formador: “no acompanhamento dos alunos durante a aplicação da disciplina, no gerenciamento dos tutores da disciplina e na elaboração de orientações diversas para alunos e tutores” (MILL, 2014, p. 37).

Ainda segundo o autor, é tarefa dos tutores virtuais acompanhar os estudantes, principalmente quando surgem dificuldades relacionadas não apenas aos conteúdos das disciplinas, mas também de navegação na plataforma e dos tutores presenciais, promover atendimento aos estudantes em seus respectivos polos de apoio presencial.

No curso em questão, ambas as funções existem e, como é possível perceber, são consideradas pelos discentes de suma importância para o desenvolvimento das atividades. Para os sujeitos pesquisados, o tutor é o profissional que o acompanha com a atenção necessária – “Assim, a gente tinha uns tutores que eles eram muito prestativos, entendesse? Eu tinha até o *Whatsapp* deles, às vezes eu tinha alguma dificuldade, entrava em contato e eles eram bem prestativos” (PP9) – e que exerce funções de docência na ausência do professor – “a nossa tutora, ela ganhou postura de professora, porque ela aparecia muito mais do que a professora naquele momento” (PP8).

Ao passo que é possível ressaltar a adequada atuação dos tutores, os excertos acima demonstram ser na ausência da atuação docente que estes profissionais ganham mais relevância. Estaríamos falando, portanto, de uma dupla negação da presença do professor. Além de não estar presente fisicamente pelas especificidades da modalidade, este, por vezes, encontra-se ausente da plataforma. A negação do contato físico implica uma série de limitações ao processo de formação:

Assim, a presença do professor ela é de fundamental importância, porque vai ser por meio desta presença que o aluno vai ter a certeza de que tá construindo o seu conhecimento. Não é interessante somente a presença física, certo? Mas esse contato como o que nós estamos tendo agora, isso vai fazer com que o aluno saiba que tem alguém ali por trás daquela câmera que está disposto a ensiná-lo, certo? (PP3).

A presença eu acho muito importante, eu acho necessário esse contato para não deixar a gente tão máquina, só procurando a educação para você se tornar uma engrenagem desse sistema todo. Mas de você refletir junto, de você trocar emoções, trocar experiências, esse momento só existe presencialmente e eu acho que isso é muito importante. (PP5).

Mas o início foi sim difícil, porque eu senti falta de colegas, eu senti falta do contato físico com o professor, que eu gosto de questionar, eu tive que fazer as pesquisas individuais, assim, eu ia pra muitos recursos, porque também a internet oferece vários instrumentos e recursos. (PP7).

Por sua vez, a negação da presença virtual, como poderíamos denominar a atuação do professor-formador nas atividades via plataforma, é vista como desanimadora, geradora de inquietações e, ainda, como um empecilho para a execução das atividades dentro do prazo estabelecido, como demonstrado pelo PP3 – “Com relação a alguns professores. A gente escrevia alguma coisa, deixava algum recado pra tirar dúvidas e demorava a responder, a dar o feedback” – e pela entrevistada PP2:

Consegui algumas raras vezes. Tinha professor que ajudava. Raras vezes, mas tinha. Aconteceu sim de ter uma dúvida e perguntar e, de repente, quando eu via a caixinha, respondeu. ‘Meu Deus do céu!’, era uma alegria muito grande, graças a Deus e aquilo ali eu lia várias vezes pra entender com certeza o que ele estava querendo dizer porque era curto e grosso. (PP2).

Novamente, a comparação com o curso presencial vem à tona. Isso porque o trabalho desenvolvido nos ambientes virtuais sempre está sob o risco de perder o caráter humano tão necessário ao trabalho educativo. Na imensa maioria das relações, tudo o que um sujeito sabe do outro está sintetizado em uma fotografia inserida no perfil hospedado na plataforma. Isso traz sérias implicações:

Na sala de aula essa preocupação é constante, essa preocupação de ser um professor que está ali junto do aluno, que está querendo saber porque o aluno não fez atividade, escutar o aluno porque teve um problema na família e por isso ele não pode vir naquele dia, essas coisas todas. (PP5).

Pelo menos, assim, dentro de um semestre ter pelo menos dois encontros presenciais. Seria importante esse contato olho a olho, você conhecer um pouquinho mais do aluno, que às vezes, no ambiente virtual você não conhece totalmente o aluno. Às vezes tem diversas situações que acontecem com o aluno, mas o tutor não entende, o professor não entende. Às vezes, "ah, é preguiçoso", é porque não envia as atividades no tempo, então tem toda uma história, né? E aí esse contato mais presencial, vai conhecer cada rostinho, o jeito, então isso facilita bastante. (PP6).

Há posturas interessantes na tentativa de suprir essa ausência e diminuir a distância entre professor e estudante. É o que ocorre, por exemplo, quando o módulo adotado apresenta uma linguagem dialógica:

Olha, eu, assim, eu achei muito, assim, pra mim já foi uma evolução porque eles sempre no início já diziam "caro aluno", já tinha aquele início, aquela conversa para mostrar os módulos. Então assim, os módulos, eles foram essenciais assim, sabe? Pelo menos assim, como é que eu posso dizer? Fortalecer um pouco esse vínculo, parecia que eu estava vendo o professor conversando através do módulo, dizia assim "faça isso", "fica atento", eu lembro que lá no finalzinho daqueles módulos tinha aquela mensagem de "fica atento". (PP7).

De fato, para Bento (2017, p. 24), “[a] aprendizagem na EaD pode ocorrer mais facilmente quando os textos que compõem o material didático estão escritos numa linguagem dialógica”, sendo esta uma iniciativa estimulante ao aprendizado e facilitadora da comunicação, uma vez que, em interações virtuais, nem sempre é fácil compreender o que aquele com quem nós conversamos deseja expressar.

No entanto, para a PP10, “alguns professores, eu acho que não tem perfil de professor EaD”, sendo esta uma das razões pela qual:

Em alguns momentos, o curso a distância, ele é pior do que o curso presencial no seguinte sentido: de comunicação. Então por exemplo, tem professores que eu nunca consegui me comunicar, entende? Eu nunca consegui, mandava mensagens e ia e vai, tal, nunca consegui. Que aí a gente tinha uma impressão que na realidade não existia esse professor, então existia a pessoa do tutor. Já, tipo assim, você é meu tutor e acho que tem, assim, uma questão de, como eu posso dizer? Você segue tanto, caminha tanto com uma pessoa que chega um momento que você confia nela, então você vai ser “professor tutor” da disciplina. (PP10).

A entrevistada aborda uma temática amplamente discutida na literatura. O perfil docente para o trabalho em ambientes virtuais é apontado como um dos aspectos mais relevantes para o desenvolvimento dos cursos a distância. Para Mauri e Onrubia (2010), além das questões pedagógicas, tal profissional precisa estar atento às relações humanas, que dizem respeito à construção de um clima

emocional e afetivo favorável às interações e de organização e gestão, o que implica, por exemplo, a manutenção do ambiente virtual com instruções claras.

E, quando o curso em questão visa formar professores, o receio é de que os licenciados reproduzam tal comportamento, uma vez que: “É muito difícil que possamos estimular o desenvolvimento de capacidades nos futuros docentes que negamos ou não somos capazes de desenvolver em nós mesmos” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 150). Não por acaso, para Pereira (2016, p. 47), aos professores que trabalham com a formação de professores é essencial “considerar que somos humanos trabalhando com a formação profissional de outros humanos que, por sua vez, trabalharão com a formação geral de outros humanos”.

Embora seja difícil se contrapor a ideia de que “o mundo está tão virtual que a gente está conversando com um amigo pelo *Whatsapp*, é como se estivesse aqui pertinho da gente” (PP9), acreditamos que o processo educativo requer mais interação e que a possibilidade do sujeito concluir o curso sem manter interações de qualquer natureza com parte significativa dos professores deve sempre ocupar o centro das discussões acerca do futuro das Licenciaturas a distância, gerando a inquietação necessária ao combate de tamanha negação.

É muito importante ressaltar que, provavelmente, uma entrevista com os professores da Licenciatura pesquisada traria a constatação por parte destes de que os estudantes também não acessam à plataforma com a frequência adequada e, desse modo, seriam eles os sujeitos ausentes nesse processo.

Este é mais um aspecto amplamente discutido durante a pandemia. As experiências evidenciam que o período de aulas remotas foi marcado pela presença dos professores e pela ausência dos estudantes – obviamente, por motivos diferentes dos que provocam a ausência dos professores nos cursos a distância.

Esses (des)encontros nos levam a concluir que formações a distância, em muitos casos, encontram-se orientadas por essa espécie de fetiche que o mundo contemporâneo nutre para com os espaços virtuais; bastando para tanto constar os nomes na plataforma e proceder com interações esporádicas para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva.

Contudo, acreditamos que o trabalho educativo exige relações humanas mais duradouras, o que vai de encontro à proposta capitalista para essa modalidade.

4.4 Professor Presencial: um aluno virtual em atuação

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação.

(FREIRE, 2014 p. 117)

Após levantarmos as questões relacionadas ao período em que os sujeitos entrevistados se encontravam na condição de estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância, nos voltamos para os momentos onde estes adentram a escola e as salas de aulas físicas.

Devido às contingências históricas com a pandemia da Covid, os sujeitos formados a distância foram impelidos a lecionar na condição remota e, desse modo, as falas estão permeadas pelas experiências vivenciadas principalmente entre 2020 e 2021, anos em que o ensino remoto fora amplamente disseminado. No entanto, não deixamos de ressaltar as experiências anteriores à pandemia, em que os sujeitos evidenciaram um caminho bastante peculiar, a saber: professores formados para lecionar presencialmente, assim o fizeram, mas também lecionaram a distância e caminham para um futuro de atividades cada vez mais híbridas.

Como relatamos na Introdução, o exercício da tutoria na Licenciatura em questão possibilitou problematizar a formação a distância do professor e desenvolver as primeiras aproximações com essa problemática no âmbito do mestrado, o qual teve como foco a aprendizagem virtual processada a partir da plataforma *Moodle*.

Essas aproximações possibilitaram problematizar, nesse estudo, o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais pelos sujeitos formados na modalidade EAD, a partir de duas categorias: a prática docente e a relação professor-aluno.

4.4.1 Prática Docente

Tornar-se presença não é simplesmente um processo de se apresentar ao mundo. Consiste em começar num mundo cheio de outros iniciadores, de tal maneira que não sejam obstruídas as oportunidades para que outros iniciem. Tornar-se presença é, portanto, uma apresentação a outros que não são como nós.

(BIESTA, 2020, p. 75)

De antemão, é preciso salientar que os estudantes são unânimes em sua avaliação positiva da Licenciatura pesquisada. A partir de expressões como “Eu acho o curso excelente” (PP5), “Muito bem organizado” (PP7), “Muito bom, ótimo” (PP9), e “O curso é excelente (PP10)”, os entrevistados expõem a organização do curso, a atenção dispensada pela coordenação, a qualificação dos professores, a atenção dos tutores e o atendimento plenamente satisfatório nos polos presenciais.

Entre as vantagens conferidas pela formação a distância, o fato de estarem mais familiarizados com as tecnologias digitais e disponibilizarem essas habilidades a serviço da escola é destacado pelos entrevistados PP3, PP5, PP8 e PP9, respectivamente: “Pronto, eu fui o primeiro a colocar o Datashow a serviço da escola e assim é sempre a questão do aprender e aplicar”; “hoje eu vejo como eu consigo me adaptar mais rápido a esse mundo virtual de reuniões que a gente agora faz de planejamento no *Meet*⁴⁵”; “A gente ganha umas TICs de alto nível no curso a distância. Você é um profissional com diversas aptidões e uma delas é trabalhar remotamente. Você se torna muito produtivo em casa”; “eu dei aula agora pelo *Meet* e eu tirei de letra. Assim, muito assim, meus colegas sempre estavam me pedindo ajuda, ‘ah, porque a gente nunca trabalhou, estudou, nunca fez nada a distância’”.

Devido às especificidades da modalidade, o estudante de educação a distância está em permanente contato com as tecnologias digitais, ainda que haja subutilização dos recursos disponíveis na plataforma, conforme denunciemos no primeiro capítulo. A leitura de textos *online*, a visualização de vídeos e os envios de

⁴⁵ Referência ao serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela Google. Maiores informações em: <<https://apps.google.com/meet/>>.

arquivos digitais são ações que (e isso podemos afirmar sem hesitação) todo aluno virtual precisa executar.

Os estudantes têm razão quando apontam esta interação como vantagem à formação do professor. No campo pedagógico, as tecnologias em questão dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem (KENSKI, 2012), facilitam a pesquisa (MORAN, 2013) e acomodam diversos estilos de aprendizagem (PALLOFF; PRATT, 2015), de modo que, seja em um contexto presencial, a distância ou híbrido, torne-se cada vez mais difícil o desenvolvimento de práticas pedagógicas que dispensem tais recursos.

Não se trata apenas de manter, ao longo do processo formativo, o docente em permanente interação com as tecnologias e afirmar que isso seria suficiente para posterior adoção destas para fins pedagógicos. No entanto, o estudante de EaD pode obter vantagem pelo menos em relação à formação dos sujeitos matriculados em cursos presenciais que optam pela introdução no currículo de disciplinas que abordam as temáticas relacionadas às tecnologias, mas, de modo geral, as práticas formativas parecem ignorar o “fluxo de vida que transborda à sua volta” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 29).

Ao comentarem as metodologias adotadas em sala atualmente, mais uma vez as aulas práticas são lembradas pelos professores entrevistados – dessa vez, para demonstrar que foram relevantes a ponto de serem reproduzidas junto aos estudantes: “A aula prática que nós vimos no nosso curso a distância também contribuiu para nossas práticas em sala de aula e isso aí não tenha dúvida” (PP1); “Toda a metodologia foi influência do curso [...] eu trabalhei aula prática também, que da forma que eu tive as minhas aulas práticas no curso, eu levei eles a campo também” (PP9).

Além disso, as aulas práticas constituíam-se oportunidades únicas para que os estudantes pudessem observar a postura adotada pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem vivenciado em um ambiente físico, algo que foi para PP4 “um suporte muito grande porque eu acabei tipo assim, observando os professores, aí você tem uma noção mais ou menos da postura em sala de aula”. Essa observação encontra respaldo nas pesquisas de Tardiff (2014) que, ao procurar saber de determinado grupo de professores os motivos que os levaram à docência e que estão intimamente relacionados a suas práticas pedagógicas, obteve

como respostas, além da presença de professores na família e de experiências positivas durante os tempos de colégio, a influência dos antigos professores como determinante nesse processo.

É possível contrapor-se a tal observação argumentando que os professores em formação a distância tiveram professores presenciais nos tempos em que estavam na educação básica e que, portanto, estas influências estariam asseguradas apesar da formação em nível superior não proporcionar essa presença física do professor. No entanto, diferentemente dos tempos de colégio, durante a Licenciatura, os discentes estão sendo formados para o exercício da docência, assim observar a postura do professor nessa fase da vida, como apontado por PP4 e mencionado anteriormente, pode exercer uma influência mais significativa para a posterior atuação no ambiente físico escolar.

Os estágios também são momentos cruciais na formação docente e, quando ocorrem a distância, deixam lacunas das quais a mais significativa seria o tempo destinado às experiências presenciais vivenciadas nas escolas. Para a PP2, “É pouco comparado ao aluno que passa os quatro anos ali vendo aquela didática daqueles professores”; já para a PP6, “Quando foi nos estágios eu senti que, assim, o pessoal do presencial tinha mais contato”. A professora PP4 também compreende que o tempo é um fator limitante e relata que mais experiências presenciais seriam muito importantes para reduzir os danos do impacto inicial assim descrito: “Então você está acostumado lá sozinha na EaD e de repente você está numa sala de aula com vários alunos”.

Obviamente, as discussões acerca do estágio nos cursos presenciais também revelam inúmeras fragilidades. São conhecidos, por exemplo, os casos em que professores da educação básica recebem os docentes em formação e “se prontificam a assinar o comprovante de frequência de estagiários, que deveriam estar presentes em sua sala de aula, mas dos quais preferem se ver livres” (LÜDKE, 2013, p. 125). Além disso, para a autora, as Universidades conseguem fornecer os conhecimentos relativos às disciplinas a serem lecionadas, mas continuam a falhar na cobertura do lado prático a ser desenvolvido nos momentos do estágio.

Dessa forma, torna-se cada vez mais difícil conjugar a atividade teórica às necessidades e possibilidades materiais, algo que seria, para Pimenta (2012), fundamental no momento do estágio. Segundo a autora, o estágio deve ser:

uma atividade teórica de conhecimento da práxis dos professores que já estão atuando como profissionais nas escolas, assim como decorre e é determinado pela práxis dos professores do curso de formação e pela práxis dos alunos enquanto alunos, que se preparam para exercer a sua práxis enquanto professores. (PIMENTA, 2012, p. 205).

Quando ocorrem a distância, os estágios supervisionados apresentam outras limitações, e pelo menos uma delas precisa ser aqui contemplada. Os professores em formação devem ir à escola para cumprir a carga horária referente à regência, sendo essa ação comprovada mediante vídeo postado no canal do *Youtube* criado pelo próprio estudante. Não bastassem os obstáculos à avaliação dessa prática, em um contexto onde quem avalia não se encontra no mesmo espaço físico, em diversas ocasiões, acompanhamos tentativas de ludibriar o sistema, desde simulações de aula em ambiente doméstico à ministração de aulas na escola em salas vazias.

Os entrevistados também ressaltaram um aspecto importante da profissão, algo a que Tardiff (2014) denomina “saberes provenientes da experiência”. Para o autor, estes compõem, ao lado dos saberes pessoais (oriundos da família, do ambiente de vida), dos provenientes da formação escolar anterior, dos provenientes da formação para o magistério e dos advindos de programas e livros didáticos utilizados em sua prática, o conjunto de saberes que servem de base para o trabalho docente.

Sendo assim, apesar de reconhecerem as limitações da formação, os licenciados, além de corroborarem com o exposto acima, afirmam ser uma especificidade do ofício docente a necessidade de continuar o processo formativo após a conclusão da graduação. Vejamos como são expressas as estratégias desenvolvidas para, na visão dos professores, sanar as falhas deixadas no processo formativo:

E uma coisa que é interessante, quando eu vou trabalhar determinado conteúdo, se eu sentir dificuldade em função de ter feito um curso a distância, eu vou procurar pesquisar, estudar para me sair bem naquela aula que eu vou passar para os meus alunos. (PP1).

Até porque eu acredito que saí com uma bagagem boa do ensino a distância e sempre que surgia alguma dúvida, eu tentava realmente rever algum material do ensino a distância, eu tenho ainda os cadernões e essas dúvidas acabavam sendo sanadas. (PP3).

O que faltava eu fui construindo depois, buscando depois. E deu certo. Então assim, hoje em dia eu não comparo mais. Eu não comparo mais porque eu sei que, por exemplo, hoje eu sou uma professora de Biologia e dou uma aula de qualquer assunto de Biologia. (PP4).

Eu estudei muito, mas até hoje pra dar uma aula eu estudo e, às vezes, eu acabo, eu não sei se isso é uma cobrança, mas por a gente estudar na EaD, a gente acha um pouco, assim, eu não sei se todo mundo tem esse mesmo sentimento, de se menosprezar em relação a quem tem o curso presencial. (PP7).

Nesse sentido, em um processo de formação continuada, os docentes demonstram que a conclusão da graduação não implicou o fim dos estudos. Ainda em suas cidades, procuram formações complementares ou mesmo especializações, destacando a performance apresentada nos cursos pelo fato da maioria deles também serem oferecidos na modalidade a distância.

4.4.2 Relação Professor-Aluno

É a certeza da eterna presença da vida que foi, na vida que vai...

(Gonzaguinha)⁴⁶

Invertendo os polos dessa relação, também abordamos os entrevistados acerca de sua atuação enquanto docentes. A partir da análise da relação dos entrevistados com os seus professores no contexto da formação virtual; buscamos compreender como estes, na condição de professores da educação básica, analisam a sua relação com os estudantes.

A presença dos professores na vida desses estudantes implica, entre outros aspectos, modelos a serem seguidos; contato com o conhecimento historicamente produzido; encorajamento para enfrentar os desafios de ordem emocional; orientação frente aos diversos caminhos profissionais a serem seguidos.

É possível imaginar, portanto, os danos causados às crianças e aos adolescentes da educação básica, promovidos por uma educação que lhes nega a

⁴⁶ A canção “Feliz”, de 1983 (disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/259336/>>), aborda as “trajetórias opostas” seguidas pelos apaixonados quando o relacionamento acaba. Evidenciando o quanto as lembranças fazem parecer que a presença do outro não deixa de existir em ambas as vidas, Gonzaguinha traz à tona uma experiência semelhante àquela que ocorre entre nós e os grandes professores que tivemos: os anos passam e seus ensinamentos e orientações, guardados na memória, os fazem parecer sempre presentes em nossas vidas.

presença dos mestres, e isto não apenas do ponto de vista da transmissão sistemática dos conteúdos, mas também dos aspectos relacionais.

A esse respeito, os entrevistados sinalizam no sentido de evitar a reprodução do comportamento de alguns dos professores que, seja pelas especificidades da educação a distância, seja pela falta de adequação à modalidade, se mostraram indiferentes à época de suas formações. A exemplo de PP5 que aponta um cenário característico das escolas em que os professores trabalham atualmente:

Eu trabalho com pessoas extremamente carentes, realidades de abandono, tanto de família, social, abandono do aluno da escola, né? Que estão distantes da escola. A escola é um espaço de controle pra eles, o pensamento é esse. E eu vejo a presença muito importante, você consegue [...] Que é a capacidade de conquistar o aluno, de manobrar ali alguma coisinha, alguma coisa ou outra, deixar de ser tão frio, mecânico ali, “toma atividade” e aquela atividade que vai servir de base pra analisá-lo. Então, dentro da sala de aula você tem essa capacidade, essa presença, você tem essa capacidade de ver o desenvolvimento, eu acho que real do estudante, mais do que na forma virtual. (PP5).

Nesses espaços, o professor que conversa, escuta e acolhe é fundamental, entretanto, essas ações não devem substituir a principal delas, que é socializar o conhecimento historicamente produzido. Sem dúvidas, atribuir à educação “um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social” (SAVIANI, 2018, p. 27) continua sendo um equívoco.

Entretanto, essa atenção dispensada ao longo do processo formativo assume maior relevância dentro do contexto em que as escolas da educação básica estão inseridas. É preciso lembrar que, na maioria das vezes, o professor é o agente público com os quais estes jovens mantêm níveis de interação mais contínuos.

A experiência do próprio Paulo Freire, já citada no capítulo 3, reafirma que “[o] gesto do professor ensina” (RIOS, 2011, p. 85). Aquela ocasião em que o professor, “sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração” (FREIRE, 2011, p. 43) tem a capacidade de deixar marcas indeléveis, como também registra Pennac (2008, p. 78) ao relatar o contato com quatro professores que, segundo o próprio autor, o salvaram de si mesmo: “Chegaram tarde demais? Eu os teria acompanhado tão bem, se eles tivessem sido meus professores do ensino fundamental? Em todo caso, eles foram meus felizes imprevistos”.

Ainda a esse respeito, as considerações da entrevistada PP7 são importantes. Vejamos a comparação que ela estabelece entre a sua condição de estudante a distância e a situação dos seus alunos na sala de aula:

[...] eu pedi para os meus alunos levarem massa de modelar e a mesma prática que eu tinha feito como aluna, agora eu estava fazendo como professora junto com os meus alunos. Isso foi fantástico. E foi assim, eu vi eles assim, o que eles desfrutaram foi o que eu vivenciei. Só que eu não podia compartilhar porque era na EaD, né? Eu não podia dizer o que eu sentia ali quando eu estava construindo, que era pra uma atividade que a gente construía e colocava a foto lá. Eu não podia dizer mais nada. E os meus alunos disseram o que eu estava sentindo, o que eu senti quando eu fiz a atividade. Eu não pude compartilhar, mas eles compartilharam comigo: “Ah, como foi ótimo o desenvolvimento dessa prática”. (PP7).

O paralelo criado refere-se ao contexto de execução de atividades. No âmbito de sua formação a distância, a tarefa em questão foi concluída, e o arquivo que comprovava o cumprimento da atividade prática, enviado. Mas havia uma experiência a contar: o desejo de compartilhar os aprendizados com o professor ficava contido, embora a aprovação, em termos avaliativos, estivesse assegurada.

Com os seus estudantes, ela pode e deve fazer diferente! A professora reconhece a importância do *feedback* que extrapola os limites técnicos. Ouvir dos seus estudantes uma avaliação positiva referente à realização da atividade e poder, de igual modo, elogiar, advertir e motivar (por vezes, com um gesto simples) são ações viabilizadas pela presença e que constituem elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem que se sucede nos espaços escolares.

Experiências anteriores ao ensino remoto demonstram, portanto, o esforço empreendido pelos entrevistados no sentido de manterem-se próximos aos estudantes. Destacamos observações como a de PP3: “do portão para fora, eu quero mais uma relação de amizade com os meus alunos”; de PP4: “Os alunos são mais novos, então você tem mais aquela aproximação, isso ajuda a você já quebrar aquela barreira que você cria do ensino a distância”; e de PP6: “A metodologia que a gente costuma adotar é a que aproxima mais o aluno do professor e o conteúdo em si”.

Em todas essas falas, as relações estabelecidas com os estudantes ultrapassam os limites de uma formação baseada na racionalidade instrumental, lógica, em que o sujeito “aprende apenas a aplicar técnicas adequadas em contextos específicos; assim, uma vez alterado o contexto, não sabe como adequar

a técnica” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 30). Tal racionalidade pode encontrar espaço privilegiado em cursos a distância, uma vez que, dependendo da postura adotada pela instituição que promove a formação, o estudante pode virar um mero reprodutor de atividades.

E, se estamos falando na alteração de determinado contexto, contemplar as falas referentes às relações estabelecidas entre esses professores e os estudantes em tempos de pandemia torna-se inevitável; a angústia revelada pelos entrevistados PP1: “então, a experiência que nós temos com o ensino remoto é essa: a gente tá percebendo que o aluno não tá aprendendo” e PP8: “O que ele está passando naquele momento sem me ver, sem me escutar, só o livro, o caderno e a caneta. Isso é um impacto emocional muito grande no aluno”.

Quando apresentamos no capítulo 2 as diferenças entre o ensino remoto e a educação a distância, evidenciamos também o principal aspecto em comum entre ambos: o fato dos sujeitos envolvidos não compartilharem o mesmo espaço físico. A esse respeito, para PP1, “o adolescente não é uma faixa etária ideal para a aula remota, para a aula a distância, pra gente na Universidade é diferente, nós somos adultos”.

Para PP5, o ensino remoto impossibilitou aquilo que é essencial nos espaços em que é possível desfrutar da presença:

Na sala de aula essa preocupação é constante, essa preocupação de ser um professor que está ali junto do aluno, que está querendo saber por que o aluno não fez atividade, escutar o aluno por que teve um problema na família e por isso ele não pode vir naquele dia, essas coisas todas. Algumas, claro que várias são mentiras, mas é um contato muito forte, é um contato muito pessoal ali dentro da sala de aula. Em poucos dias você já está decorando o nome de trinta e oito alunos, você está sabendo as características. (PP5).

Os desafios aos professores são imensos. Para Lemov e Woolway (2021, p. 2), consistem em mudar “sem aviso prévio, para um universo desconhecido – em que interagem com seus estudantes remotamente, como se fosse pelo buraco da fechadura na porta da sala de aula”. Para os alunos, os obstáculos não são menores, como relatam as professoras PP4 e PP7, respectivamente: “Então assim, hoje na minha realidade em sala de aula, com o ensino híbrido agora, você vê que o aluno, ele tem que buscar porque tem dias que ele não vai estar com o professor”; “a distância você não consegue compreender como é o presencial, pelo olhar”.

O aspecto positivo reside no fato da formação a distância conferir vantagens neste cenário. Ela auxilia os professores tanto no desenvolvimento da comunicação – “porque eu vim aprender coisas, assim, as regras mesmo, a linguagem, de como você se expressar com o aluno que está a distância, então assim, de não colocar em caixa alta, tudo isso serviu muito assim” (PP7) – quanto nos aspectos motivacionais, e isso pela possibilidade de se colocarem como exemplos a serem seguidos: “Mas tia, como é que a gente vai estudar por celular?’. E aí eu fui contar a minha experiência, como eu passei quatro anos estudando virtualmente” (PP9).

Os avanços e os retrocessos vivenciados nesses tempos talvez ainda não possam ser avaliados. Ainda é muito cedo para uma análise mais criteriosa acerca de um período intenso, onde imperou o imprevisto necessário diante da mudança repentina pelas quais estudantes e professores precisaram passar.

De todo modo, encerramos o presente capítulo afirmando que, um período marcado pelas experiências remotas, onde, talvez para alguns mais entusiasmados com as tecnologias digitais, poderíamos decretar o fim da educação presencial, nos faz, pelo contrário, pensar que a presença nunca foi tão importante, principalmente nos contextos em que os entrevistados trabalham. Para estes, não restam dúvidas de que, sem a presença do professor, o processo de ensino-aprendizagem encontra uma série de obstáculos.

5 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A NEGAÇÃO DA NEGAÇÃO: UM RETORNO À VALORIZAÇÃO DO ENSINO EM SUA TOTALIDADE

A educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto.

(BRANDÃO, 2013, p. 103)

Após o longo caminho de investigações, acreditamos ter deixado claro que o processo de formação a distância aqui pesquisado tem se desenvolvido a partir da negação do tempo necessário à apropriação dos conteúdos e das relações estabelecidas entre professores e estudantes. Ambas as negações já trariam prejuízos à aprendizagem de qualquer profissional em formação, como tentamos evidenciar ao longo de todo o texto.

Entretanto, quando os sujeitos em questão são adultos formados a distância que deverão lecionar para crianças e adolescentes de modo presencial, a inquietação deixa de ser apenas em termos de formação e passa a ser também com a possibilidade de reprodução desse comportamento junto aos estudantes da educação básica por parte dos professores assim formados.

É por isso que pretendemos, com esse capítulo, apresentar uma reflexão acerca da possibilidade de que essa formação – imprescindível, pelas condições históricas que ainda não permitiram o acesso ao ensino superior presencial a grande parte dos brasileiros – continue a se desenvolver sem que, para tanto, tenha que necessariamente negar esses dois elementos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, recorreremos à pedagogia histórico-crítica (PHC), a qual compreende a educação sob uma perspectiva histórico-ontológica, o que significa dizer que se trata de uma teoria onde a formação humana é vista “como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 34) e que, portanto, valoriza os conteúdos escolares como legado das antigas gerações e o professor como mediador entre esta produção e os seus alunos.

Outro aspecto inerente à PHC reside no fato de compreender a negação não como total eliminação dos elementos das teorias que a antecedem. Quando propõe, por exemplo, uma educação que ultrapasse os métodos tradicionais e novos, o faz

“superando por incorporação as contribuições de uns e de outros” (SAVIANI, 2018, p. 55-56); desse modo, não haveria problemas com a escola que estimulasse a atividade dos alunos, desde que se valorizasse a ação do professor; que incentivasse o diálogo por parte dos estudantes, desde que não se abrisse mão do diálogo com aquilo que fora produzido pela humanidade; isso tudo, obviamente, sem perder de vista a vinculação entre educação e sociedade.

É por isso que em nenhum momento defendemos o fim da formação a distância, mas sim a possibilidade de que ela ocorra resgatando elementos do ensino presencial e, dadas as condições históricas, até mesmo do ensino remoto, conforme destacamos no segundo capítulo, sendo elevada a outro nível de desenvolvimento.

No primeiro capítulo, no decorrer do esforço empreendido para demonstrar o tipo de capacitação desenvolvido em cada modo de produção, apresentamos uma importante contribuição do professor Newton Duarte, a qual consiste em nos lembrar de que, nas sociedades pré-capitalistas, a educação escolar constituía-se uma forma secundária de educação. No entanto, o mesmo autor adverte que ser uma forma secundária de educação não é o mesmo que ser desprezível, isto é, “não significa que ela não tenha gerado objetivações enriquecedoras do gênero humano” (DUARTE, 2012, p. 42) só porque a educação pelo trabalho era a forma dominante de educação.

Na sociedade atual, é possível afirmar que a formação a distância constitui-se uma forma secundária de educação, mas também deixa as suas contribuições, principalmente em um país onde o acesso ao ensino superior público e de qualidade continua sendo um horizonte distante para grande parte da população. Obviamente, isso não pode ser motivo para que o desenvolvimento de cursos a partir dessa modalidade ocorra sem o mínimo necessário ao trabalho educativo.

É exatamente por isso que nos propomos a discutir, sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, as possibilidades de uma Educação a Distância que, ao negar o ensino presencial e o ensino remoto, possa se desenvolver a partir da incorporação de elementos positivos presentes em ambos.

5.1 "Professor, me explica isso, por favor!": a superação da negação do tempo necessário à socialização e à apropriação do conhecimento historicamente produzido

Cérebro eletrônico nenhum me dá socorro com seus botões de ferro e seus olhos de vidro, o cérebro eletrônico faz tudo, quase tudo, mas ele é mudo...

(Gilberto Gil)⁴⁷

Discorrer sobre a negação do tempo em toda a sua complexidade não é o nosso objetivo, principalmente, pelo grau de abstração que envolve esse conceito. Todavia, antes de abordarmos esse fenômeno no âmbito da formação a distância, julgamos ser de fundamental importância apresentarmos uma breve reflexão acerca da apropriação do tempo na sociedade capitalista.

Lembra-nos Debord (1997) que, nas sociedades mais primitivas, o tempo cíclico era dominante. A dependência das estações do ano exigia dos povos nômades deslocamentos que os colocassem diante das mesmas condições ambientais que propiciavam a sobrevivência. Esses movimentos podem ser definidos como um “retorno temporal a lugares semelhantes” (DEBORD, 1997, p. 88).

Quando, por ocasião do desenvolvimento da agricultura, a partir da transformação da natureza via trabalho humano, esses povos tornam-se sedentários, esse retorno temporal não precisa mais ocorrer. Sendo assim, é razoável perguntarmos: para onde foi esse tempo? Teria deixado de existir?

Para Guy Debord, não! A essa altura, a sociedade já está dividida em classes e a apropriação social do tempo pelos proprietários é uma realidade. É possível afirmar que o tempo nunca mais seria o mesmo, ou, para sermos mais precisos, a utilização desse conceito abstrato pelos proprietários como instrumento de dominação teria, nesse contexto, os seus primórdios, uma vez que a “coerção de tempo é de natureza social, posto que é exercida pela multidão sobre o indivíduo” (ELIAS, 1998, p. 21).

É, portanto, desse modo que, com o passar dos séculos, o tempo das religiões monoteístas assume uma forma de contagem regressiva (espera do juízo

⁴⁷ A canção “Cérebro eletrônico”, gravada em 1969, é um misto de exaltação e cautela mediante os encantamentos com os avanços tecnológicos. Disponível em: <<https://cerebroeletronicocts.wordpress.com/2014/01/16/analise-de-cerebro-eletronico/>>. Acesso: 10 fev. 2022.

final); o da Idade Média é o da viagem para o paraíso; o do Renascimento é o que passa lentamente, a fim de que o homem possa gozar a vida; e o da burguesia é o tempo das coisas, marcado pela produção em série dos objetos (DEBORD, 1997).

Daí em diante, a padronização social do tempo, “sua institucionalização, inscreve-se na consciência individual tão mais sólida e profundamente quanto mais a sociedade se torna complexa e diferenciada” (ELIAS, 1998, p. 84); e a utilização deste como instrumento de disciplina pela indústria vai, como abordamos no capítulo 3, consolidar-se plenamente.

O tempo do capitalismo é outro. Ele diverge do tempo necessário a algumas das tarefas e, no caso específico da educação, à tarefa educativa: reflexão; escrita; diálogo. O trabalho educativo implica compromisso, virtude que, para Sennett (2019, p. 179), encontra-se plenamente ameaçada, uma vez que este exige abrir mão “de possibilidades em nome do desejo de se concentrar em uma coisa só”.

As subjetividades também não são respeitadas. “O capitalismo global está interessado somente num modo de subjetividade, a do sujeito como consumidor” (BIESTA, 2020, p. 140). Desse modo, a massificação da educação só é vista como problema por aqueles que, em uma perspectiva contra hegemônica, reconhecem ser o trabalho educativo uma atividade que requer atenção às singularidades de cada indivíduo, respeitando o tempo de cada um, em um dado contexto histórico.

Com relação às tecnologias digitais, a ideia de que estas podem por si mesmas mudar os rumos da educação precisa ser veementemente contestada. Para Duarte (2020), os modos de ensino-aprendizagem que encontram no espaço escolar o ambiente adequado não podem se desenvolver de forma espontânea; além disso, as interações típicas do mundo digital:

Não são favoráveis ao desenvolvimento do tipo de atividade necessária à aquisição das formas mais ricas e mais desenvolvidas do conhecimento. Tais formas de conhecimento exigem paciência, sensibilidade, concentração, atenção, abstração, raciocínios não imediatistas constituídos por complexas relações conceituais. (DUARTE, 2020, p. 40).

Portanto, quando, no contexto da Licenciatura aqui pesquisada, os sujeitos denunciam a ausência de um momento importante entre o lançamento⁴⁸ dos conteúdos na plataforma e a execução das atividades, estão, de fato, apontando

⁴⁸ Termo mais adequado, mediante a fala dos entrevistados, para se referir ao processo marcado pela ausência da explicação do professor.

uma negação do tempo. Envolvido com atividades semanais de várias disciplinas e diante dessa lacuna entre o conteúdo e as tarefas, o estudante está sempre sob o risco de tornar-se um mero reproduzidor de atividades.

Em uma crítica à formação de professores a distância no Brasil, para Malanchen (2015), longe de ser uma mera casualidade, esta seria uma das intenções da expansão desse fenômeno. É desse modo que se efetivam, no contexto atual, “propostas e políticas de formação de um docente desintelectualizado, pouco habituado ao exercício do pensamento” (MALACHEN, 2015, p. 206).

O saber escolar é, para Saviani (2019, p. 43), “o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado”. É apenas a partir de tal mediação que o saber deixa de ser espontâneo e passa a ser considerado sistematizado.

Ainda nesse sentido, é de fundamental importância pensar no ensino como encontro de atividades humanas, as quais envolvem não apenas o conhecimento do mundo a partir dos conteúdos, mas também “a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelos professores e a atividade de estudo pelos alunos” (DUARTE, 2016, p. 59).

É de conhecimento de todos que, para serem transmitidos, os conteúdos precisam assumir uma forma. O problema é que “[n]o mundo real não existe nenhuma forma pura” (CHEPTULIN, 2004, p. 267), o que significa dizer que ela está sempre ligada a um conteúdo, conectada a elementos da realidade objetiva, e se, na trilha rumo ao desconhecido, nos contentarmos com ela, ficaremos no meio do caminho.

Essa é uma ideia que nos é apresentada por Henri Lefebvre, ao fazer distinção entre a lógica formal e a lógica dialética, assim expressa:

Quando nosso pensamento, após essa redução provisória do conteúdo, retorna a ele para reapreendê-lo, então a lógica formal se revela insuficiente. É preciso substituí-la por uma lógica concreta, uma lógica do conteúdo, da qual a lógica formal é apenas um elemento, um esboço válido em seu plano formal, mas aproximativo e incompleto. (LEFEBVRE, 1991, p. 83).

Estejamos atentos para o fato de que a forma não é negada pelo filósofo francês; pelo contrário, o momento da abstração é valorizado, assim como o poder

do homem de “separar da natureza certos objetos a fim de lhes emprestar uma forma humana” (LEFEBVRE, 1991, p. 176). A exortação é para que o sujeito conhecedor ultrapasse essa etapa e mantenha a articulação entre conteúdo e forma.

No trabalho educativo, se essa forma é comprometida, retiramos dos sujeitos a capacidade de abstração necessária, e é exatamente isso que ocorre quando o tempo e a presença lhes são negados. Por conseguinte, se temos consciência que não nos referimos à importância de qualquer conteúdo, “mas dos conteúdos em sua articulação com as formas” (SAVIANI, 2011, p. 122), acabamos por constatar que estes também são negados.

Defendemos, nesse sentido, (e o contexto histórico nos permite essa defesa), que essa negação pode ser superada por uma maior frequência de encontros (alguns virtuais, de forma síncrona; outros necessariamente presenciais) entre professores e estudantes, a fim de que essa ação reconhecida pelos estudantes como um lançamento de conteúdo na plataforma venha a se tornar um processo de socialização do saber construído por todas as atividades humanas referidas anteriormente.

5.2 "Olhos nos olhos, quero ver o que você faz"⁴⁹: a superação da negação da presença no trabalho educativo

Em algumas das entrevistas, a expressão “olhos nos olhos” foi recorrente. Ao recordarem a época de formação e, percebendo a importância que têm para os seus alunos, como já apresentamos no capítulo 4, os entrevistados são categóricos ao afirmarem a importância da presença no trabalho educativo.

Aprendemos com Lefebvre (1991) que, além de prático (pois é na prática que conhecemos as realidades objetivas) e histórico (pelo fato de marcar o esforço através dos séculos para fugir da ignorância), o conhecimento humano é social. Para o autor, este é social não apenas pelas relações estabelecidas nas ações do cotidiano, mas também pela transmissão do saber adquirido.

Até o século XX, é possível afirmar que o pensamento a seguir não deveria ser alvo de objeções: “Para que haja educação é preciso que uma geração de

⁴⁹ Gravada em 1976, trata-se de uma das mais belas canções de Chico Buarque. Disponível em: <<https://www.bonashistorias.com.br/single-post/2016/12/07/musicas-o-que-sera-e-olhos-nos-olhos-40-anos-de-dois-classicos-de-chico-buarque#:~:text=No%20mesmo%20ano%20de%201976,ela%20j%C3%A1%20est%C3%A1%20%22refeita%22>>. Acesso: 11 fev. 2022.

adultos e uma de jovens se encontrem face a face e que uma ação seja exercida pelos primeiros sobre os segundos” (DURKHEIM, 2014, p. 50). Contudo, o próprio autor reconhece que “o ideal pedagógico de uma época expressa antes de tudo o estado da sociedade na época considerada” (DURKHEIM, 2014, p. 95) e, se estamos em uma sociedade marcada por interações virtuais, a obrigatoriedade do “face a face” requerido pelo sociólogo francês é amplamente questionada.

Durante a pandemia, participamos de diversos eventos, entre eles um curso sobre pedagogia histórico-crítica, a partir de aulas *online* com diversos pesquisadores, incluindo o próprio autor da teoria, o professor Dermeval Saviani. Foi uma oportunidade importante para que uma pedagogia contra-hegemônica chegasse, por meio de interações virtuais e de material de apoio elaborado pelos próprios pesquisadores, a sujeitos de todas as regiões brasileiras.

Mas, ainda que não necessariamente face a face, como argumentava Durkheim, o saber sistematizado requer algo mais. Para Duarte (2020, p. 39), “a aquisição do saber sistematizado exige modos de ensino e de aprendizagem que são tipicamente escolares e que não se formam espontaneamente”. Nesse sentido, essa interação entre quem ensina e quem aprende torna-se fundamental.

Vigotski (2009) traz importantes considerações acerca desse aspecto, a partir de um processo ao qual ele domina “colaboração”. Para o psicólogo soviético, todos esses momentos que são vivenciados em sala, tanto a explicação do professor quanto as perguntas e correções, “todo esse trabalho com conceitos, todo o processo da sua formação foi elaborado pela criança em colaboração com um adulto, no processo de aprendizagem” (VIGOTSKI, 2009, p. 341).

A presença é, nesse caso, tão marcante que, mesmo na ausência do professor, “quando em casa uma criança resolve problemas depois de ter visto a amostra em sala de aula, ela continua a agir em colaboração” (VIGOTSKI, 2009, p. 342), aspecto que fazemos questão de ressaltar tanto pela formação dos sujeitos quanto pelo fato de serem professores que não podem reproduzir o comportamento que, por vezes, presenciaram, enquanto discentes da EAD, nas ações via plataforma, ou seja, não podem deixar as crianças agindo sozinhas, propagando a ideia da autonomia entre os estudantes da educação básica, o que se mostrou definitivamente inviável com ‘o ensino remoto emergencial’ desenvolvido no contexto da pandemia de COVID-19.

A defesa da presença ao analisar um curso a distância pode ser equivocadamente compreendida como uma solicitação do seu fim. Entretanto, as falas dos sujeitos são claras quanto a esse aspecto, e tal pedido pode ser atendido por uma maior frequência de aulas nos polos de apoio presencial, pelo compromisso dos professores de serem assíduos na plataforma, ou pela utilização de recursos de videochamada, possibilitado como avanço tecnológico.

5.3 Por uma EaD orientada pela PHC

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

(SAVIANI, 2011, p. 13)

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria que, como o seu próprio autor informa, “procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2011, p. 57), afirmação que pretendemos explicar sucintamente, a partir de um breve histórico que busca evidenciar como Dermeval Saviani chega a tal formulação.

No livro “Escola e Democracia”, o autor apresenta dois grupos de teorias que divergem na maneira em que estabelecem as relações entre educação e sociedade. No primeiro grupo, estão aquelas para as quais a primeira parece ser autônoma em relação à segunda e, desse modo, teria condições de resolver problemas, como por exemplo, aqueles relativos à desigualdade (SAVIANI, 2018).

Chamadas de “teorias não críticas”, pertencem ao primeiro grupo: a pedagogia tradicional, com o foco no “aprender”; a Escola Nova, cuja tônica seria “aprender a aprender”; e a tecnicista, onde é valorizado o “aprender a fazer”. Entre elas, é possível encontrar uma semelhança: “em lugar de reconhecer a determinação da sociedade sobre a educação, acabam por conferir à educação o poder de determinar a forma da sociedade” (SAVIANI, 2014, p. 15).

Cada uma dessas teorias certamente obteve êxito em situações específicas e por um determinado tempo, mas obviamente não conseguiram mudar a sociedade por si mesmas. Para Lepikson e Vieira (2019), a tradicional, desenvolvida em

meados do século XIX, fracassa em sua tentativa de universalização, uma vez que os sujeitos não conseguiam acesso à escola ou conseguiam e não tinham o desempenho esperado, havendo também os casos em que os méritos na escola não implicavam um total ajuste à sociedade da época.

A Escola Nova e a de caráter tecnicista também fracassam em suas experiências, por motivos diferentes. Saviani (2018) nos lembra que uma escola, para funcionar dentro dos parâmetros da pedagogia nova, deveria contar com uma série de recursos que elevavam os custos necessários ao seu funcionamento, sendo, portanto acessível à elite. Além disso, dadas as críticas feitas à pedagogia tradicional e, conseqüentemente, a valorização dos métodos em detrimento dos conteúdos, essa tendência acaba retirando das escolas destinadas aos mais pobres a possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado.

Já o tecnicismo, ao aplicar a lógica de funcionamento da fábrica à escola, torna a rotina desta um ritual que deixa os professores sobrecarregados, sem que isso implique em ganhos reais (pleno desenvolvimento do trabalho docente e aprendizagem por parte dos estudantes, por exemplo). Sendo assim, a fragmentação do ato educativo e a perda de vista da especificidade da educação (LEPIKSON; VIEIRA, 2019) constituem aspectos centrais dessa tendência, que também não a fazem prosperar.

O segundo grupo de teorias está ancorado em um raciocínio diametralmente oposto: a educação é determinada pela sociedade. Nesse caso, são denominadas “crítico-reprodutivistas”, sendo críticas “porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” e reprodutivistas “porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes” (SAVIANI, 2013, p. 393).

Duas sínteses de pensamentos são suficientes para evidenciar essa corrente que, pela clareza com que define ser a educação determinada pela sociedade, não consegue encontrar alternativas e, por isso, não apresenta propostas pedagógicas. Em uma delas, Bourdieu e Passeron (2014, p. 244), ao discorrerem acerca do sistema de ensino, afirmam que este contribui para “perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para legitimá-la ao dissimular que as hierarquias escolares que ele produz reproduzem hierarquias sociais”; já para

Althusser (1980, p. 21), a escola é importante para transmitir técnicas e conhecimentos, mas seu papel é mesmo de ensinar “as regras dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar”.

Saviani (2018) afirma que foi buscando fugir do poder ilusório inerente às teorias não-críticas e da impotência diante da força da sociedade, característica do crítico-reprodutivismo, que veio a formular uma pedagogia que pudesse superar essas duas tendências.

Pensar uma Educação a Distância nesses moldes é ser crítico ao constatar, a título de exemplo, os limites de um processo em que ocorrem as negações referidas ao longo do trabalho sem que, para isso, tenhamos que ser reprodutivistas, afirmando que, por estar intimamente atrelada aos interesses da sociedade capitalista, ela deve deixar de ser ofertada.

A pedagogia histórico-crítica surge trazendo elementos importantes das teorias criticadas em um claro processo de negação dialética e, portanto, com os métodos de ensino que desejamos para qualquer tipo de trabalho educativo:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2018, p. 56).

É importante ressaltar que a luta por cursos presenciais deve continuar sendo travada, até mesmo pelo fato de nem todos os sujeitos se adequarem aos cursos que ocorrem a partir de ambientes virtuais. Enquanto isso, compreendemos a necessidade de ampliação de vagas em cursos a distância, de criação de polos de apoio presencial em um maior número de cidades, mas que esse processo seja acompanhado por uma prática pedagógica que assegure aos estudantes todos os elementos necessários à socialização do conhecimento.

A educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, segundo Saviani, implica um trabalho pedagógico onde os conteúdos podem e devem ser plenamente assegurados, considerando-se a socialização do conhecimento historicamente

produzido. Como ressaltamos, o autor assevera que há uma negação desses conteúdos na atualidade.

Entretanto, na Educação a Distância, além da negação do conteúdo, outros dois elementos são negados: o tempo necessário à socialização e à apropriação destes por parte dos estudantes, além do compartilhamento da presença de professores e estudantes no mesmo espaço. Em uma Educação a Distância amparada na pedagogia histórico-crítica, considerando-se as condições históricas que propiciaram o avanço tecnológico nos últimos anos, em virtude da pandemia de COVID-19, as relações humanas contínuas tornam-se imprescindíveis ao trabalho educativo, com professores e estudantes vivenciando interações virtuais mais embasadas na sincronicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada.

(ROSA, 2021, p. 407)

Compreender o processo de formação de professores é sempre uma tarefa complexa. Existem aspectos mais subjetivos e, portanto, difíceis de serem apreendidos, a exemplo dos conhecimentos adquiridos pelo sujeito ao longo do processo formativo. Além disso, não podemos ignorar o fato de que a experiência traz uma série de aprendizados aos professores, seja devido ao trabalho em sala de aula, seja pelas formações continuadas; e, assim, é impossível que entrevistas nessas condições extraiam dos sujeitos apenas concepções acerca da formação inicial.

Quando a formação pesquisada se desenvolve a distância, há ainda outras barreiras a serem transpostas. Uma delas, talvez a principal, está ligada às especificidades da modalidade. Por terem transcorrido o percurso formativo, de forma majoritária, em suas respectivas residências, os estudantes deixam de vivenciar experiências que estreitam os vínculos com a instituição formadora, gerando uma maior sensação de pertencimento, além de terem poucas oportunidades de interação com os professores e colegas.

Essas contradições, contempladas desde o ano de 2012, quando ingressávamos, na condição de tutor, na Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba, não deveriam ser consideradas apenas enquanto um paralelo entre cursos presenciais e a distância: era de fundamental importância refletirmos acerca da posterior prática pedagógica dos professores formados a distância nas salas de aula presenciais da educação básica.

No mestrado, tivemos oportunidade de proceder com as primeiras aproximações em relação ao fenômeno em questão. Enquanto sujeito que estava envolvido com a formação, exercendo uma atividade que nos permite compreender a estrutura e o funcionamento da Licenciatura pesquisada, tínhamos à disposição elementos fundamentais sua compreensão e voltamos nossa atenção para a

concepção dos estudantes acerca da aprendizagem que necessita dos ambientes virtuais para suprir a ausência do compartilhamento dos espaços físicos pelos envolvidos no processo.

A partir de então, reunimos elementos muito importantes para estudos posteriores, mas só agora, no âmbito desta tese, é que conseguimos abordar essa relação dialética entre uma formação ocorrida em ambientes virtuais e o trabalho desenvolvido em ambientes físicos. Além das limitações do pesquisador, há outra razão para avançarmos nesse sentido.

Em nosso projeto inicial, pretendíamos investigar a prática docente desses professores nas salas de aula das escolas da educação básica; foi inclusive com essa proposta que ele fora aprovado. No segundo ano de doutorado, 2020, as contingências históricas nos impediram de prosseguir nesse sentido, uma vez que, por ocasião da pandemia de COVID-19, as escolas seriam fechadas e assim permaneceriam (o que não tínhamos, de maneira alguma, como prever) por, pelo menos, dois anos letivos.

Dialeticamente, o que por um lado, haveria de se tornar um empecilho ao desenvolvimento dos estudos, por outro, trouxe uma série de elementos de grande relevância para o trabalho. Discussões sobre a importância da presença na educação e a valorização da escola (instituição que vinha sofrendo diversos ataques), reflexões acerca da dependência das tecnologias e, obviamente, inúmeros debates sobre a importância do professor passaram a se disseminar de forma diretamente proporcional ao tamanho do problema que então se apresentava. Além disso, as questões econômicas, políticas e sociais evidenciaram as inúmeras fragilidades das camadas mais populares, apresentando os limites de uma proposta denominada “ensino remoto emergencial” que demandava uma série de recursos ainda timidamente ofertados a tais setores.

A essa altura, os sujeitos entrevistados já não eram professores presenciais. Foi, portanto, no contexto do ensino remoto que abordamos os antes alunos virtuais preparados para o exercício da docência presencial desenvolvendo suas atividades de modo semelhante ao que haviam sido formados.

Em vez de voltarmos a atenção apenas para as atividades remotas, contemplamos o trabalho destes professores desde os primeiros instantes em que deixaram os ambientes virtuais e passaram a lecionar nas salas de aula da

educação básica. Sendo assim, as falas dos sujeitos são permeadas por questões anteriores à pandemia e pelas várias experiências vivenciadas nos últimos dois anos, o que nos trouxe elementos fundamentais para abordarmos o processo de formação virtual que, por vezes, como relatou uma das entrevistadas, parecem torná-los mais aptos para o segundo contexto.

Retomemos o problema da pesquisa, que, como afirmamos ao longo de todo o trabalho, é oriundo da prática e expresso nos seguintes termos: poderia a Educação a Distância capacitar docentes para atuarem presencialmente no espaço escolar negando o que é propriamente escolar, a saber, o tempo necessário à apropriação dos conteúdos e a presença do professor?

Para respondê-lo, fizemos um longo percurso, a começar pelo alinhamento da nossa trajetória ao surgimento do problema em questão. Ser, durante os últimos dez anos, simultaneamente professor da educação básica e tutor da Licenciatura pesquisada sempre nos colocou diante de questões que nos ajudaram a repensar essa inquietação não somente de forma abstrata, mas a partir da prática social.

Da educação básica, trouxemos as experiências com o trabalho educativo em contextos de vulnerabilidade social; a perplexidade com o encantamento dos adolescentes relativo às tecnologias digitais; as formações de professores sob influência dos grandes grupos empresariais e desligadas da realidade destes. Do exercício de tutoria, a proximidade com estudantes e professores no desenvolvimento das atividades pedagógicas; as experiências com as visitas aos polos; o reconhecimento das limitações do estágio supervisionado.

Inserimos todas essas questões dentro de um contexto mais amplo, o da formação dos sujeitos no contexto do neoliberalismo. Apresentamos uma transição dos momentos em que a responsabilidade pela educação era uma tarefa coletiva para o momento atual – neoliberal, capitalista –, em que a ideia da responsabilização do sujeito pela própria carreira ganha cada vez mais notoriedade. A educação a distância, desenvolvida com o apreço pela individualização – construção de uma autonomia, por vezes, compulsória –, dispensando o encontro entre os sujeitos, se expande por parecer ser a forma mais adequada à formação de cidadãos (principalmente das classes C,D, E) aptos a ocuparem cargos que prezem por essas características.

No entanto, precisamos reconhecer os avanços promovidos pela modalidade e, para citar um exemplo, como ela tem contribuído para o processo de formação de professores brasileiros. Buscamos nos aproximar mais desse fenômeno quando fizemos um levantamento dos trabalhos acerca dessa problemática defendidos ao longo dessas duas primeiras décadas do século XXI.

Em todas as regiões brasileiras (a princípio por iniciativas isoladas e, posteriormente, por meio do Sistema UAB), as experiências mostram o quanto a modalidade se mostrou de fundamental importância para levar o ensino superior às cidades mais afastadas dos grandes centros universitários, bem como, por serem em grande parte Licenciaturas, para elevar o número de professores necessários ao atendimento das demandas da educação básica.

Entretanto, a forma como esses cursos têm sido desenvolvidos levanta uma série de questionamentos que vão desde a falta de perfil dos envolvidos, passando pela falta de recursos necessários a uma formação adequada até a influência dos grandes grupos educacionais, já que parte considerável dessas vagas é ofertada em instituições privadas.

Com os olhos voltados para a Licenciatura pesquisada, mas atentos ao contexto mundial, nos propomos a uma série de reflexões sobre a formação docente em um mundo virtual. A influência das tecnologias digitais já exercia significativa influência e deve ocupar ainda mais espaço nos processos de ensino-aprendizagem em um processo que fora acelerado pela pandemia de COVID-19.

É por isso que apresentamos uma reflexão sobre a relação entre o ensino remoto e a Educação a Distância. Assim como o ensino remoto incorporou elementos da EaD, esta poderá, em vez de negá-los completamente, superar, por incorporação, elementos positivos, como a possibilidade de atividades síncronas, de agora em diante muito mais requisitadas pelos próprios estudantes.

Todavia, nada disso ocorrerá naturalmente. É preciso que as condições históricas estejam dadas e, por isso, chamamos atenção para um fenômeno que caminhava a passos largos ainda antes da pandemia: os ataques aos espaços historicamente reservados ao saber sistematizado. Tanto a escola quanto a própria Universidade tornaram-se alvo em um mundo que, de tão virtual, parece sempre negar a importância da presença e, em um cenário onde ganham notoriedade correntes que relativizam o saber, colocam foco demasiado no aluno em detrimento

do professor e supervalorizam as relações virtuais; ambas agora precisam provar que continuam sendo relevantes à humanidade.

É, portanto, a partir de tal contexto, que ouvimos os professores formados a distância apresentarem diversos elementos com a propriedade de quem, após quatro anos de experiências vivenciadas em ambiente virtuais de aprendizagem, agora acumulava os conhecimentos oriundos tanto de uma prática presencial quanto *online*, no contexto do ensino remoto.

Apesar de reconhecerem os diversos aspectos positivos do curso, estabelecendo inclusive comparações com as experiências negativas de colegas professores formados em outras instituições, os entrevistados dão ênfase à ausência do professor no contexto da formação a distância. Para eles, entre o lançamento do conteúdo na plataforma e a execução das atividades faltou, na maioria das vezes, a explicação do professor.

Os relatos apontam que essa ausência não se dava apenas pela especificidade da modalidade, a qual impedia o compartilhamento dos espaços físicos. Tratava-se de uma espécie de dupla negação do professor, que, além de ausente fisicamente, por vezes não estava disponível também no modo *online*, ocupando, nesses casos, o tutor um lugar que ultrapassa os limites de sua atuação.

Sobressaem, nessas circunstâncias, falas referentes à construção da autonomia, mas chamamos atenção para o fato de que esta não deve ser construída de forma compulsória. A esse respeito, lembramos que o discurso da construção da autonomia, recorrente em cursos a distância, pode estar sendo utilizado para camuflar práticas pedagógicas equivocadas, onde, por exemplo, a ausência do professor é naturalizada com base na ideia de que isto será positivo para o desenvolvimento do estudante.

Abordamos ainda uma questão fundamental: a forma como os conteúdos foram transmitidos em um contexto onde não havia tempo e explicações necessários à compreensão destes. Obviamente, estando, por assim dizer, do lado de lá do processo formativo, os estudantes não estão em condições de afirmar que ocorre negação desses conteúdos; todavia, tanto na condição de tutor quanto, principalmente, na de pesquisador, afirmamos que, além dos módulos ofertados aos estudantes serem sínteses elaboradas (bem elaboradas, mas sínteses) pelos professores, havendo negação de tempo e de presença, a forma fica comprometida

e, portanto, os conteúdos não podem ser apropriados pelos estudantes em sua totalidade.

Evidenciamos ainda a inquietação referente à possibilidade dos professores formados a distância reproduzirem tal comportamento junto aos estudantes da educação básica, isto é, não se mostrarem presentes – não apenas no sentido de estarem compartilhando o espaço físico, mas também acompanharem o percurso formativo dos alunos –, ação que traria prejuízos à formação dos adolescentes, no contexto do ensino médio e, principalmente, às crianças, uma vez que, como professores de Ciências, os entrevistados trabalham no ensino fundamental.

Observamos, portanto, uma especificidade da modalidade. Os conteúdos podem ser negados tanto em cursos presenciais como naqueles que ocorrem a distância, e, entre os professores, há o reconhecimento de que, mesmo não tendo sido abordados no período de formação, é possível “reencontrá-los” nos momentos de formação continuada. Com o tempo e a presença, contudo, não é possível afirmar o mesmo; vistos como elementos de suma importância pelos professores formados a partir da Licenciatura a Distância, são aspectos que devem estar assegurados durante o trabalho educativo.

Trouxemos a pedagogia histórico-crítica para o nosso trabalho, não de modo casual. Trata-se de uma teoria que valoriza os conteúdos, o trabalho educativo e, sobretudo, as relações humanas. Com o apreço que apresenta pelo saber historicamente produzido, esta teoria está sempre a postos para tecer as críticas necessárias a qualquer tipo de entrave no processo de socialização deste conhecimento.

Concluimos afirmando que a Educação a Distância continuará sendo muito importante à formação de professores em nosso país e que a Licenciatura pesquisada ainda tem muito a contribuir com esse processo, encaminhando às salas de aula da educação básica professores de Ciências e de Biologia capacitados para o trabalho docente. No entanto, a nossa defesa é de que ela proceda assegurando aos sujeitos em formação todos os elementos que integram o ensino; que seja desenvolvida, quem sabe, através de caminhos que aqui foram apontados, ou seja, incorporando, do ensino presencial, o tempo adequado à apropriação dos conteúdos e, do ensino remoto, as atividades síncronas, a fim de que, mesmo em ambientes virtuais, professores e estudantes tenham interações mais contínuas.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 336-359, 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/609>>. Acesso: 20 out. 2021.

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; CABRAL, Maria do Socorro Reis. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 3-10, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/spp/a/P87NC7ZMqpymgR9t3gBG8yh/?lang=pt>>. Acesso: 19 abr. 2020.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Marr. São Paulo: Paz e terra, 2020.

ALMEIDA, Hellen Cristine. Influência das novas tecnologias na educação: linguagens, leitura e escrita. **Revista Sítio Novo**, v. 4, n. 1, p. 185-198, 2020. Disponível em: <<http://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/316>>. Acesso: 09 jul. 2020.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução: Joaquim José de Moura Ramos. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ALVES, Laís Trajano. **Alienação das sociedades mercantis e as panaceias contemporâneas: o *coaching* e sua função social alienante**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2019. 157 p.

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. Neoliberalismo e Educação: uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000-2010). **Simpósio Nacional de História**, v. 26, p. 1-16, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657_ARQUIVO_artigoNEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf>. Acesso: 25 abr. 2020.

ANDERSON, Perry. **Passagens da Antiguidade ao Feudalismo**. Tradução: Renato Prelorentzou. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

ANDRADE E SOUZA, Karoline Coelho de. A sociologia positivista de Émili Durkheim. **Revista Alamedas**, v. 6, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/18397/12706>>. Acesso: 25 abr. 2020.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, p. 211-239, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v34n1/0102-6992-se-34-01-211.pdf>>. Acesso: 22 abr. 2020.

ANDRADE, Luciane Sá de. **Formação de professores em nível médio na modalidade a distância**: a experiência do Proformação. Campinas: Autores Associados, 2011.

ANDREATA, Mauro Antônio. Aula expositiva e Paulo Freire. **Ensino em re-vista**, v. 26, n. 3, p. 700-724. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50981>>. Acesso: 25 ago. 2020.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ASSIS, Cibelle de Fátima Castro de. **Diálogo Didático Matemático na EAD**: Uma perspectiva para o ensino e aprendizagem em fóruns no Moodle. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco. Recife, 2010, 307 p.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre “público” nas declarações da CRES-2008 e CRES-2018. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 873-902, 2019. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3591/885>>. Acesso: 18 abr. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo. Banco Mundial, Washington, DC. 2011 Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf>. Acesso: 23 abr. 2020.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. **Gramsci e Vigotski**: Da educação ativa à educação crítica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues; DINIZ, Ercules Laurentino; SILVA, Genilson José da. Inovações tecnológicas, educação e necessidades do capital. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 289-304, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12710>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BARBOSA, Pércia Paiva. **Formação continuada, motivação e Educação a Distância**: um estudo com professores de Biologia e seus tutores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. 75 p.

BARROS, Joy Nunes da Silva. **Educação a distância**: Democracia e utopia na sociedade do conhecimento. Campinas: Papirus, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Nascidos em tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BENTO, Dalvac. **A produção da material didático para EaD**. São Paulo: Cengage, 2017.

BERBAT, Márcio da Costa. **Pró-Licenciatura e a experiência de formação de professores para a educação básica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015. 227 p.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

BITENCOURT, Suzana. **Através do Ecrã**: EAD para formar professores de História no Paraná (UEPG 2008-2014). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016. 164 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANCHER, Marco; MAGACHO, Guilherme; LEÃO, Rafael. **Impactos econômicos da crise do COVID-19 e dos Programas de Renda Básica Emergencial**. São Paulo: Centro de estudos do Novo Desenvolvimento, Fundação Getúlio Vargas, 2020. Disponível em: <https://socialprotection.org/sites/default/files/publications_files/Texto%20para%20discussao%201_2020.pdf>. Acesso: 02 dez. 2021.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. **A formação de professores a distância nos sistema UAB**: análise de duas experiências em Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. 260 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de lei 2.401/2019. **Altera a lei nº8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da criança e do adolescente, e a lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/PL/2019/msg121-abril2019.htm>. Acesso: 14 jul. 2020.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Federal nº 5.800, de 08.06.2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso: 31 mai. 2020.

BRASIL. **Portaria normativa n. 2**, 19 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27395927_INSTRUCAO_NORMATIVA_N_2_DE_19_DE_ABRIL_DE_2017.aspx>. Acesso: 30 mar. 2021.

BURKE, James; ORNSTEIN, Robert. **O presente do fazedor de Machados**: os dois gumes da história da cultura humana. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CABEZA, Manuel Cuenca. O ócio autotélico. **Revista do centro de pesquisa e formação**, v. 2, p. 10-29, 2016. Disponível em: <[https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/revista/Revista-Centro-Pesquisa-e-Formacao_n02_\(ISSN%202448-2773\).pdf#page=10](https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/revista/Revista-Centro-Pesquisa-e-Formacao_n02_(ISSN%202448-2773).pdf#page=10)>. Acesso: 14 out. 2020.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula digital**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

CANDIOTTO, Cesar. Aproximações entre capital humano e qualidade total na educação. **Educar em revista**, n. 19, p. 199-216, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n19/n19a14.pdf>>. Acesso: 18 abr. 2020.

CARDOSO, Débora Freire; DOMINGUES, Edson; MAGALHÃES, Aline; SIMONATO, Thiago; MIYAJIMA, Diego. Pandemia de covid-19 e famílias: impactos da crise e da renda básica emergencial. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**, n. 28, p. 539-559, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10820/1/BPS_28_nps2_pandemia_covid19_fam%c3%adlias.pdf>. Acesso: 01 dez. 2021.

CARVALHO, Laura. **Curto-circuito**: o vírus e a volta do Estado. São Paulo: Todavia, 2020. Disponível em: <<https://dokumen.pub/curto-circuito-o-virus-e-a-volta-do-estado-em-portugues-do-brasil-6556920118-9786556920115.html>>. Acesso: 02 dez. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves. Educação Superior no Brasil e a utilização da Educação a Distância como estratégia de expansão e massificação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, n. 1, p. 189-209, 2018. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/80574>>. Acesso: 02 out. 2020.

CENSO EAD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018**. Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1644/2019/10/censoeadbr_-_2018/2019>. Acesso: 20 ago. 2020.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

COAN, Emerson Ike. Os quarenta anos do álbum 'Clube da Esquina': resistência política e inovação musical na Sociedade do Espetáculo brasileira. **Histórica Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, n. 54, p.1-10, 2012. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao54/materia02/texto02.pdf>>. Acesso: 31 jan. 2022.

COELHO, João Paulo Pereira; MELO, José Joaquim Pereira. Educação, poder e cidadania na Roma Antiga: algumas considerações sobre a formação do governante. **História e Perspectivas**. Uberlândia, v. 26, n. 49, p. 537-560, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/24997/14408>>. Acesso: 29 set. 2021.

CORBANEZI, Elton. É preciso adaptar-se: uma genealogia crítica das fontes evolucionistas do neoliberalismo. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 58, p. 458-472, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/Wq4ZDns88d9r7747PQjsL9q/abstract/?lang=pt>>. Acesso: 29 jan. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1986.

DA CRUZ, Leonardo Ribeiro; SARAIVA, Filipe de Oliveira; AMIEL, Tel. Coletando dados sobre o Capitalismo de Vigilância nas instituições públicas do ensino superior do Brasil. **Simpósio Internacional LAVITS**: "Assimetrias e (In)visibilidades: vigilância, gênero e raça", n. 6, 2019, Salvador. Anais eletrônicos... Salvador, 2020. p. 1-18. Disponível em: <<https://lavits.org/anais-do-vi-simposio-internacional-lavits-assimetrias-e-invisibilidades-vigilancia-genero-e-raca/?lang=pt>>. Acesso: 02 out. 2020.

DA ROCHA, Deise Ramos. Pesquisas brasileiras sobre formação de professores iniciantes na carreira: contribuições para o campo da formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, v.2,n.4, p. 537-555, 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/619>>. Acesso: 27 out. 2021

DA SILVA, Claudio Nei Nascimento; MACHADO, Veruska Ribeiro. Entre o instrucionismo e a cognitivização: apropriações do moodle como suporte ao ensino presencial em cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Brasília (IFB).

CIENTEC, Revista de Ciência, Tecnologia e Humanidades do IFPE, v. 8, n. 1, p. 68-76, 2016. Disponível em: <<http://revistas.ifpe.edu.br/index.php/cientec/article/view/7/20>>. Acesso: 25 ago. 2020.

DA-GLÓRIA, Pedro José Tótora. Seria a teoria da evolução darwiniana domínio exclusivo dos biólogos? Implicações da Evolução Biológica para as Ciências Humanas. **Revista da Biologia**, São Paulo, v. 3, p. 1-5, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revbiologia/article/view/108567/106876>>. Acesso: 10 fev. 2021.

DALTRO, Mônica; SEGUNDO, João de Deus Barreto. A pandemia que nos mostra quem somos? **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 9, n. 1, p. 5-8.

Disponível em:

<<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/2844>>. Acesso: 13 abr. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**: através da seleção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela sobrevivência. Tradução de Ana Afonso. Leça da Palmeira, Portugal: Planeta vivo, 2009.

DE ALBUQUERQUE, Larissa Cavalcanti; DINIZ, Ercules Laurentino; ARAÚJO, Edineide Jezini Mesquita; BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. Percepções discentes sobre aulas remotas em tempos de pandemia. **Revista Debates em Educação**, v. 13, n. 31, p. 927-942, 2021. Disponível em:

<<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11739>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

DE ALBUQUERQUE, Larissa Cavalcanti; DINIZ, Ercules Laurentino; ARAÚJO, Edineide Jezini Mesquita; BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. Frequência escolar e ensino remoto: desafios à educação em tempos de pandemia. **Revista Tear**, v.10, n.2, p.1-14, 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5236>>. Acesso: 14 dez. 2021.

DE ALMEIDA MAIA, Mirtes Dâmares Santos; DA SILVA, Danilo Garcia. Práticas Pedagógicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: usos e abusos. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 81-95, 2020. Disponível em:

<<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/555>>. Acesso: 25 ago. 2020.

DE OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti. O Grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 159-170, 2019. Disponível em:

<<http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/335/714>>. Acesso: 26 abr. 2020.

DE SOUZA CARDOSO, Nilson; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. Qual o conceito de docência? Entre resistências e investigações. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 395-415, 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/612>>. Acesso: 18 nov. 2021.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELLORS, Jacques *et al.* **Educação**: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Orgs.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância**: da legislação ao pedagógico. Petrópolis: Vozes, 2019.

DINIZ, Ercules Laurentino. **Aprendizagem nos ambientes virtuais**: Uma análise da concepção discente na Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018. 102 p.

DINIZ, Ercules Laurentino. **Ensino a distância na formação de professores de educação básica do Estado da Paraíba**. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa, 2014. 43 p.

DINIZ, Ercules Laurentino; BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. Ensino a Distância na formação de professores: observações feitas com base nas ideias de Dewey e Gramsci. *In*: BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues. **Pragmatismo e Marxismo em educação**: reflexões na prática de pesquisa. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016. p. 27-37.

DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol. *O Darwinismo no Brasil, nas Ciências Naturais e na Sociedade*. **Revista da UFMG**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 114-137, jan/dez., 2014.

DOMINGUEZ, Bruno. Alerta global: novo Coronavírus é a sexta emergência em saúde pública de importância internacional declarada pela OMS. **Radis: comunicação e saúde**, n. 210, p. 14-21, mar. 2020. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/40590/2/Radis210BrunoDominguez.pdf>>. Acesso: 01 dez. 2021.

DOS SANTOS, Gilberto Lacerda. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 37, n. 2, p. 307-320, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a07.pdf>>. Acesso: 04 dez. 2019.

DUARTE, Felipe Bezerra de Medeiros Dantas. **Necessidades formativas e aprendizagens docentes em uma licenciatura em ciências biológicas a distância da UFRN**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016. 127 p.

DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p.31-46.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano**: categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1992. 242 p.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?**: Quatro ensaios crítico dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUBOC, Jéssica Ribeiro; DURIGUETTO, Maria Lúcia. As categorias da alienação e do fetichismo na teoria social marxiana. **Revista Katálysis**, v. 22, n. 2, p. 273-283, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802019000200273&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso: 20 mai. 2020.

DUMENIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo – Neo-imperialismo. **Revista Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1(29), p. 1-19, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v16n1/a01v16n1.pdf>>. Acesso: 21 abr. 2020.

DURÉ, Ravi Caju. **A formação inicial na concepção docente**: necessidades formativas de professores egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018. 178 p.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Paulo Neves. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ENGELS, Friederich, **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Boitempo, 2019.

ENGELS, Friederich. Discurso diante do túmulo de Karl Marx (1883). In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete. **História, natureza, trabalho e educação**. Expressão Popular, 2020.

ENS, Romilda Teodora; De OLIVEIRA NAGEL, Jaqueline Salanek; DE LIMA, Thalita Vianna; OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. Estudantes de Licenciatura no Brasil: Representações sociais sobre o “ser professor no futuro”. **Revista formação em movimento**, v. 2, n. 4, p. 416-438, 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/613>>. Acesso: 19 out. 2021.

FARIAS, Severina Andréa Dantas de; RÊGO, Rogéria Gaudêncio do. **Matemática e Educação a Distância**: resolução de problemas no ensino de geometria com o uso do Geogebra. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o Educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSÁLTER, Evandro. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículos sem fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 233-250, 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/favero-tonieto-consalter.pdf>>. Acesso: 19 jan. 2021.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIGUEIREDO, Silene Brandão. **Formação de professores a distância**: Análise crítica a partir de um curso de pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Sergipe. São Cristóvão, 2009. 147 p.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. SPE, p. 183-196,

2001. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?lang=pt>>. Acesso: 15 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 380-394, 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/611>>. Acesso: 19 out. 2021.

FREIRA, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, **Pesquisa em Educação**: Métodos e epistemologias. Campinas: Argos, 2006.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 1, 1995. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71754>>. Acesso: 21 abr. 2020.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13>. Acesso: 01 dez. 2019.

GRANEMANN, Sara; MIRANDA, Flávio. Crise econômica, crise sanitária: a Covid-19 como instrumento da acumulação? In: SILVA, Letícia Batista; DANTAS, André Vianna. **Crise e Pandemia**: quando a exceção é regra geral. Rio de Janeiro: EPSJV, 2020. p. 19-34.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUISBOND, Lisa; NEILL, Monty; SCHAEFFER, Bob. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? **Educação e Sociedade**, v. 33, p. 405-430, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/L53Z3bfCNgXdrCfdXFJvJSn/abstract/?lang=pt>>. Acesso: 21 nov. 2021.

GUMIERI, Edeniuce Bernabé. A educação dos homens nos castelos medievais: séculos XI-XIII. **Acta Scientiarum**, v. 22, p. 175-180, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4164/2834>>. Acesso: 30 set. 2021.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. Juventudes, Tecnologias e Educação: Contextos Emergentes. **Roteiro**, v. 45, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21363>>. Acesso: 08 jul. 2020.

HAHN, Raquel Usevicius. **A distância transacional e a organização dos cursos de licenciatura on-line**. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. 270 p.

HAN, Byrung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HARARI, Yuval Noah. **Notas sobre a pandemia**: e breves lições para o mundo pós-coronavírus. Tradução: Odorico Leal. São Paulo: companhia das letras, 2020.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens – Uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2020.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. In: DAVIS, Mike. *et al.* (Orgs.). **Coronavírus e luta de classes**. Terra sem amos: Brasil, 2020.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. São Paulo: Globo, 2014.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre Positivismo e Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez., 2002. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4897>>. Acesso: 20 ago. 2019.

KEARSLEY, Greg. **Educação on-line**: Aprendendo e Ensinando. Tradução Mauro de Campos Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

KNUST, José Ernesto Moura. Controle e exploração dos escravos rurais na República Romana. *In*: DA MOTTA BASTOS, Mário Jorge *et al.* **O pré-capitalismo em perspectiva**: estudos em homenagem ao Prof. Ciro F. S. Cardoso. Rio de Janeiro: Itaca edições, 2014. p. 247-262.

KONDER, Leandro. **O que é a dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUPPA, Sônia Maria Portella Kruppa. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LARROSA, Jorge; MALVACINI, Eduardo; RECHIA, Karen Christine; AUGSBURGER, Luiz Guilherme; FAVERE, Juliana de; CUBAS, Caroline Jaques. Desenhar a escola: um exercício coletivo de pensamento. *In*: Larrosa, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 249-270.

LEAL, Williany Palhares. **Tecnologias e Educação a Distância nas políticas públicas de formação de professores**: O habitus professoral na UNITINS. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade de Brasília. Brasília, 2013. 255 p.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilizaç

LEMOV, Doug; WOOLWAY, Erica. Introdução: o ensino remoto e o novo normal. *In*: LEMOV, Doug. **Ensinando na sala de aula on-line**: sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2021, p.1-10.

LEPIKSON, Maria de Fátima; VIEIRA, Roberto Carlos. Educação e Marginalização: um estudo sobre teoria críticas e não críticas em educação. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 3, p. 79-92, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/7679>>. Acesso: 04 fev. 2022.

LESSA, Sérgio. Ética, política e serviço social. **Revista Katálýsis**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 256-266, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6122>>. Acesso: 03 jan. 2020.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2011.

LÓPEZ, Maximiliano Valério; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Skholé e igualdade. *In*: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. P. 177-193.

LUCENA, Jessika Medeiros de. **O ensino na Licenciatura em Ciências Biológicas**: concepções dos professores formadores das disciplinas específicas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020. 104 p.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 111-131, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6619>>. Acesso: 28 jan. 2022.

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017, p. 39-58.

MAC GAW, Carlos Garcia. A economia escravista romana. Reflexões sobre conceitos e questões de números na historiografia do escravismo. *In*: DA MOTTA BASTOS, Mário Jorge *et al.* **O pré-capitalismo em perspectiva**: estudos em homenagem ao Prof. Ciro F. S. Cardoso. Rio de Janeiro: Ítaca edições, 2014. p. 141-164.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil**: uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2010.

MANCINI, Willian. Weber e a discussão sobre a decadência da cultura antiga: Antigas e novas abordagens. **Revista Mare Nostrum**, v. 3, n. 3, p. 86-103, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/105795>>. Acesso: 28 set. 2021.

MÂNGIA, Elisabete Ferreira. Alienação e trabalho. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 14, n. 1, p. 34-42, 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/rto/article/view/13913>>. Acesso: 21 mai. 2020.

MARQUES, Rita de Cássia; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres; PIMENTA, Denise Nacif. A pandemia de COVID-19: Interseções e desafios para a história da saúde e do tempo presente. *In*: REIS, Tiago Siqueira; DE SOUZA, Carla Monteiro; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne; JÚNIOR, Américo Alves de Lyra. (Orgs.). **Coleção História do tempo presente**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020, p. 225-249.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **História da Educação**. Curitiba: IESDE, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de José Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2015.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011b.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach (1845). *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete. **História, natureza, trabalho e educação**. Expressão Popular, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. Tradução: Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A escola: formas, gestos e materialidades. *In*: LARROSA, Jorge. (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 195-221.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? *In*: LARROSA, Jorge. (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 19-40.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. O professor em ambientes virtuais. *In*: COLL, Cesar; MONEREO, Carles. **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.

MAYR, Ernst. **Biologia, ciência única**. Tradução: Marcelo Leite. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. *In*: MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; DE OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 25-42.

MIRANDA, Glauro Vasques de; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; AMARAL, Ana Lúcia. **Veredas curso superior de formação de professores: Histórias e estórias**. Brasília: Liber Livro, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U, 2014.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. O aluno em ambientes virtuais. *In*: COLL, Cesar; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 97-117.

MOORE, Michael G. KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistema de aprendizagem on-line**. Tradução de Ez2Translate. Revista Técnica Renata Aquino Ribeiro, 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAES, João Quartim de. A “forma asiática” e o comunismo agrário primitivo. **Crítica marxista**, São Paulo, Brasiliense, v. 1, n. 2, p. 107-128, 1995. Disponível em:
<https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo268Artigo7.pdf>. Acesso: 18 abr. 2020.

MORAN, José Manuel. Desafios da Educação a Distância no Brasil. *In*: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. Organizado por Valéria Amorim Arantes. Summus Editorial, 2011.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. **Por que a Educação a Distância avança menos do que esperado?** São Paulo: USP, 2012. Disponível em:
<http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/menos.pdf>. Acesso: 20 ago. 2020.

MOREIRA, Eduardo. **Desigualdade e caminhos para uma sociedade mais justa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

MORENO, Eliane Rodriguez. **Desafios da docência em cursos de pedagogia a distância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010. 145 p.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima. A reforma do ensino médio: regressão dos direitos sociais. **Retratos da escola**, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>>. Acesso: 02 fev. 2021.

MUNIZ, Marina Paes Maurício. **Crítica do trabalho no capitalismo**: trabalho alienado, fetichismo da mercadoria e teoria do valor em Karl Marx. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2019. 80 p.

NASCIMENTO, Alásia Santos Ramos. **As tecnologias digitais como dispositivo de poder**: da Universidade Aberta do Brasil ao Sistema Virtual de Aprendizagem do Brasil – MOODLE. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015. 364 p.

NASCIMENTO, Genoveva Batista do. **Tecnologias Digitais e a prática docente em Ciências e Biologia**: estudo sobre a formação inicial de cursos de educação a distância da UFPB. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2021. 192 p.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Aula Virtual e Presencial: são rivais? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2011. p. 187-223.

ORSO, Paulino José. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/59817>. Acesso em: 24 ago. 2021.

ORWELL, George. **1984**. Tradução de Alexandre Hubner. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. **Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB)**: discursos que governam. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2010. 191 p.

PADILHA, Carolina Klein; VIEIRA, Caria de Cássia Nardelli; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Ambiente virtual de aprendizagem: o moodle e sua utilização por acadêmicos. **Revista da UNIFEDE**, v. 1, n. 14, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/article/view/321>>. Acesso: 25 ago. 2020.

PALLOFF, Rena M; PRATT, Keith. **Lições da sala de aula virtual**: as realidades do ensino-online. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2015.

PALLOFF, Rena M; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, NOVA ESCOLA E LEMANN. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 65-90, jan/jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>>. Acesso: 26 abr. 2020.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Educação na era digital**: a escola educativa. Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2006.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Fernanda de Campos; FONSECA, Luís Eduardo Gauterio. O currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. **Projeção e Docência**, v. 8, n. 1, p. 59-66, 2017. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/862>>. Acesso: 01 fev. 2021.

PORTER, Jason Douglas. Escravidão e a eflorescência econômica de Atenas. **Mare Nostrum**, v.10, n. 2, p. 51-77, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/160872>>. Acesso: 25 set. 2021.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Horizon: NCB University Pres, 2001.

PRONKO, Marcela. Educação pública em tempos de pandemia. In: SILVA, Letícia Batista; DANTAS, André Vianna. **Crise e Pandemia**: quando a exceção é regra geral. Rio de Janeiro: EPSJV, 2020. p. 113-130.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. São Paulo: Global editora, 2020.

RELVAS, Marta Pires. **Fundamentos Biológicos da Educação**: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>>. Acesso: 16 abr. 2020.

RICARDO, Jaison Sfogia. Quebrando paradigmas: do preconceito à realidade da educação a distância. **Revista Paidéi@**, Unimes Virtual, v. 10, n. 18. p. 1-17, julho 2018. Disponível em: <<https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/842/832>>. Acesso: 20 ago. 2020

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2011. p. 73-93.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Evanize Custódio. **Avaliação da aprendizagem no curso a distância de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010. 258 p.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa Social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: DA CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 2014.

ROMERO, Jorge Henrique da Silva. **As formas de inspiração: linguagem e criação poética em *Inspiração Nordestina* de Patativa do Assaré**. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011. 187p.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

SÁ, Ricardo Antunes de. **Educação a distância**: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2007. p. 422.

SÁNCHEZ, Antônio Hernández. **Sociologia da Educação**. Tradução de Gilmar Saint'Clair Ribeiro. Rio de Janeiro: Thex Ed, 2001.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-Formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Vinícius. Trabalho abstrato, subjetividade e alienação em Marx. **Verinotio-Revista on-line de filosofia e ciências humanas**, v. 24, n. 2, p. 18-45, 2018. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/356>>. Acesso: 20 maio 2020.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>>. Acesso: 04 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, v. 31, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso: 18 fev. 2021.

SCHNEIDER, Magalis Bésser Dorneles. **Os processos comunicacionais na política de formação de professores a distância**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2013. 226 p.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SEPÚLVEDA, Claudia; MEYER, Diogo; EL-HANI, Charbel Niño. Adaptacionismo. In: ABRANTES, Paulo C. **Filosofia da Biologia**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SIBILIA, Paula. **A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros?** Matrizes, v. 5, n. 2, p. 195-211, 2012. Disponível em: <http://atividadeparaeducacao.especial.com/wp-content/uploads/2015/08/A-escola-no-mundo-hiperconectado_-Redes-em-vez-de-muros.pdf>. Acesso: 04 dez. 2019.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 78-94, set./dez. 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300007>>. Acesso: 24 out. 2021.

SILVA, Carla Mercês da. **Narrativas de vida como processo de reflexão sobre a prática docente na formação de professores de ciências do Curso de Licenciatura a Distância em Biologia da UnB**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília. Brasília, 2014. 121 p.

SILVA, Edileuza Fernandes Silva. A aula no contexto histórico. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2011. p. 15-42.

SILVA, Everton Melo da. **Um pouco da história da humanidade: modo de produção, relações sociais e desenvolvimento do homem**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2016. 131 p.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. As pesquisas sobre ciclos de vida profissional docente: revisão da literatura. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 439-458, 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/614>>. Acesso: 27 out. 2021.

SILVA, Sivaldo Pereira. Políticas de acesso à internet no Brasil: indicadores, características e obstáculos. *In*: **Cadernos Adenauer XVI**, n. 3. Internet e Sociedade, 2015. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2015. p. 151-171. Disponível em: <http://ctpol.unb.br/wp-content/uploads/2019/04/2015_SILVA_Acesso-Internet.pdf>. Acesso: 13 abr. 2020.

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

SOARES, Carla Fernanda Zanata. **A financeirização da Educação Superior Brasileira: o caso do grupo Kroton**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. 149 p.

SOUZA, José Cavalcante de. **Os pré-socráticos: vida e obra**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

TAGLIAVINI, João Virgílio; PIANTKOSKI, Marcelo Adriano. JOÃO BATISTA DE LA SALLE (1651-1719): um silêncio eloquente em torno do educador católico que modelou a escola moderna. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 53, p. 16-40, out. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640191/7750>>. Acesso: 17 jan. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2020/05/todos-pela-educacao.pdf>>. Acesso: 15 dez. 2021.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2012. 278 p.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez Vázquez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Trabalho e escravidão na Grécia Antiga**. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1989.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. **A formação inicial de professores on-line. Possibilidades, contradições e desafios**: 2000-2005. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2009. 385 p.

VIEIRA, Marcelo Pustiniik de Almeida. **A EAD nas políticas de formação continuada de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2011. 255 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VILLARREAL, Agustín. A educação na encruzilhada das políticas públicas na América Latina. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 556-574, 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/view/620>>. Acesso: 20 out. 2021.

ŽIŽEK, Slavoj. **Pandemia**: covid-19 e a reinvenção do comunismo. Tradução Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, 2020.

ZUBOFF, Shoshana. Big Other: Capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. In: BRUNO, Fernanda; CARDOSO, Bruno; KANASHIRO, Marta; GUILHON, Luciana; MELGAÇO, Lucas. (Orgs.) **Tecnopolíticas da**

vigilância: perspectivas da margem. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17-68.
Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329444654_Tecnopoliticas_da_Vigilancia_Perspectivas_da_Margem>. Acesso: 02 out. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistado (a):

Idade:

GÊNERO:

Cidade:

Nível de Escolaridade:

1. A opção pelo Curso

Questões A escolha profissional
 A escolha por um curso a Distância
 A opção por Ciências Biológicas

2. A experiência do estudante a distância

Questões Espaço e Tempo para estudos
 Conciliar estudo com as demais atribuições
 Alternância entre os momentos presenciais e virtuais

3. O lugar dos conteúdos na formação

Questões Opinião acerca dos materiais das disciplinas
 Nível de compreensão dos assuntos
 Principais fontes de consultas

4. A relação Professor-Estudante

Questões Disponibilidade dos professores (as)
 Reflexão acerca da importância da presença
 A construção da autonomia

5. A prática pedagógica

Questões Reflexões sobre a prática presencial
 A continuidade dos estudos (formação continuada)
 O ensino remoto em tempos de pandemia

APÊNDICE B – PERFIL DOS ENTREVISTADOS

NOME	SEXO	IDADE	CIDADE	POLO	DURAÇÃO DO CURSO
PP1	M	55	SOLÂNEA	DUAS ESTRADAS	2008-2012
Destaque: “Foi justamente o que a gente não teve no curso a distância, o nosso aluno está tendo em sala de aula, a oportunidade de tirar uma dúvida, de imediato, sem precisar esperar um dia, dois dias, três dias ou até uma semana que era o que acontecia com a gente no curso”.					
PP2	F	36	CABACEIRAS	CABACEIRAS	2010-2016
Destaque: “Sou mãe, na época eu já era mãe, trabalhava integralmente e estudava na madrugada, sozinha, sem experiência em computador porque eu nem tinha na época. Além do ensino ser novo, porque fazia tempo que eu não estudava mais, já fazia 9 anos”.					
PP3	M	33	SERTÃOZINHO	DUAS ESTRADAS	2008-2012
Destaque: “Acordava 03h30, tomava banho, tomava café e ia estudar, aí fazia todas as leituras que tinha programado para aquele dia. Depois, eu ia para o trabalho de manhã, chegava meio dia, almoçava, tomava banho, voltava para o trabalho, aí à noite eu ia fazer as atividades”.					
PP4	F	32	ITAPORANGA	ITAPORANGA	2012-2016
Destaque: “No início, você não vai criando aquela rotina de estudo, aí você vai se perdendo um pouco, mas depois, com o tempo, você vai se adaptando e vai criando ali um horário, vai criando aquela rotina. Então assim, foi uma experiência muito boa e bem complicada, exaustiva”.					
PP5	M	47	JOÃO PESSOA	CONDE	2008-2012
Destaque: “Bom, inicialmente, quando eu entrei no curso, fiquei apavorado. Muito material para ler e algumas coisas difíceis, principalmente na parte de química, na parte de bioquímica, muito complicada e você sem uma explicação, assim, o que você tem na sala de aula com o professor diretamente, foi muito difícil”.					
PP6	F	29	CAMPINA GRANDE	CABACEIRAS	2012-2016
Destaque: “A gente vai ter autonomia de estudar no nosso tempo, do nosso jeitinho, né? Mas, realmente, a gente se sentia um pouco só porque não tinha aquele apoio do professor diretamente. Mas, para mim, também, eu já fui me habituando a essa forma de estudar na EaD mesmo”.					
PP7	F	42	CABACEIRAS	CABACEIRAS	2011-2015
Destaque: “A EaD não é como muita gente pensa, assim, que é tudo fácil, não é não. Exige, realmente, comprometimento. Exige responsabilidade daquilo que você quer, porque eu acredito hoje que muitos desistem porque pensam que vão ingressar num curso da EaD e					

vai ser tudo fácil, tudo de mão beijada. E não é assim, exige muito de você”.					
PP8	M	36	BANANEIRAS	ALAGOA GRANDE	2012-2016
Destaque: “Depois eu começo a ter um pouco de cansaço, as disciplinas começam a ser umas disciplinas mais específicas, com uma demanda de carga horária maior e eu me vejo naquele momento com muitas dificuldades. Houve alguns entraves, entrave do desgaste profissional, dos impactos emocionais de uma prova presencial após você estar ali com algumas dúvidas...”					
PP9	F	43	SÃO SEBASTIÃO DO UMBUZEIRO	CABACEIRAS	2014-2018
Destaque: “Quando eu chegava lá eu esquecia toda aquela viagem, aquele sofrimento. Aquelas aulas práticas eram maravilhosas, assim, foi muito recompensador. Eu digo a você, assim, a EaD ajudou bastante, bastante mesmo, mudou bastante minha vida”.					
PP10	F	42	CAMPINA GRANDE	ALAGOA GRANDE	2013-2020
Destaque: “Então, qual era o grande lance? Era disciplina, obviamente. Separar o tempo e estar constantemente estudando. Então, todos os dias, basicamente, eu lia alguma coisa e mandava as atividades direitinho. Que é uma coisa muito interessante do nosso curso”.					

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Prezado (a) Senhor (a) esta pesquisa é sobre Educação a Distância e Prática Docente: Um estudo sobre a concepção dos professores egressos do curso de Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba , e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Ercules Laurentino Diniz, doutorando do Programa de Pós-graduação em educação-PPGE, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista.

O objetivo do estudo é compreender a concepção dos professores formados no curso de Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba acerca de sua prática pedagógica no espaço escolar.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a compreensão do processo de formação de professores a distância, de tal modo, que seja possível perceber como os fundamentos teóricos e práticos da educação a distância têm sido organizados no processo de ensino e aprendizagem ao longo da formação dos futuros professores.

Solicitamos a sua colaboração para participar de um roteiro de entrevista semiestruturado que será utilizado como instrumento norteador para elaboração das perguntas, como também sua autorização para apresentarmos os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicação em livros e/ou revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Portanto a sua participação é voluntaria e todas as informações obtidas neste estudo são estritamente confidenciais, a qual você poderá se recusar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem acarretá-lo qualquer penalização ou prejuízo.

Em relação aos riscos, tomaremos os cuidados necessários baseando-nos nas resoluções nº 466/12 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde- CONEP/MS. Bem como, seguiremos as orientações concernentes à privacidade, ao anonimato e a confidência dos dados obtidos, os quais serão analisados por meio de uma postura ética e profissional para garantir que em momento algum seja

ocasionado constrangimentos e/ou quaisquer situação desconfortável que venha acarretar intimidação e/ou incômodos.

Em relação aos benefícios, consideramos a importância fundamental deste trabalho para o processo de formação de professores, sobretudo ao desvelar os fundamentos teórico-prático e didático metodológico que a educação a distância tem expressado nas licenciaturas.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Ercules Laurentino Diniz, telefone (083) 999126068/987452237. Endereço, Universidade Federal da Paraíba – *Campus* I, Centro de Educação – Bloco III, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Cidade Universitária – João Pessoa – PB.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba *Campus* I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Participante

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação a Distância e Prática docente: Um estudo sobre a concepção dos professores egressos do curso de Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba

Pesquisador: ERCULES LAURENTINO DINIZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 34191720.7.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.171.272

Apresentação do Projeto:

Em tempos de estímulo as atividades educacionais remotas, o tema é pertinente e desafiador

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão claros frente aos passos da pesquisa

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inerentes a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os resultados obtidos devem ser socializados como estratégias pedagógicas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as exigências Institucionais

Recomendações:

Socialização dos resultados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim,

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3218-7791

Fax: (83)3218-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 4.171.272

Informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1526939.pdf	11/06/2020 14:58:25		Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Ercules.pdf	11/06/2020 14:55:34	ERCULES LAURENTINO DINIZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMITE.pdf	01/04/2020 00:12:50	ERCULES LAURENTINO DINIZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_projeto.pdf	31/03/2020 23:57:28	ERCULES LAURENTINO DINIZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 23 de Julho de 2020

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO B – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO PPGE/UFPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Certidão

Certificamos, para os devidos fins, que foi Aprovado “AD REFERENDUM” do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa do doutorando ERICLES LAURENTINO DINIZ, matrícula nº 20191014803, intitulado “EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E PRÁTICA DOCENTE: um estudo sobre a concepção dos professores egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância da Universidade Federal da Paraíba”, a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 12 de junho de 2020

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Coordenadora/ PPGE/CE/UFPB

Universidade Federal da Paraíba – Campus I-Centro de Educação – Bloco III- Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - Cidade Universitária – João Pessoa – PB – Brasil- CEP: 58051-900
Telefones: (83) 3216-7702 e (83) 3216 7140 (fax) - [http:// www.ce.ufpb.br/ppge](http://www.ce.ufpb.br/ppge) - E-mail: ppge@ce.ufpb.br

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA DA COORDENAÇÃO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A DISTÂNCIA DA UFPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB VIRTUAL COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A DISTÂNCIA

Carta de Anuência

Ercules Laurentino Diniz, Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba vem através da presente, solicitar a autorização à Coordenação de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da UFPB, para desenvolvimento do projeto de pesquisa junto aos estudantes da referida licenciatura, intitulado *Educação a Distância e Prática Docente: um estudo sobre a concepção dos professores egressos do curso de Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba*, sob orientação da Professora Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista.

Tal solicitação visa atender ao objetivo do referido Projeto, *Compreender a concepção dos professores formados no curso de Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba* acerca de sua prática pedagógica no espaço escolar.

Ressalta-se que serão assegurados o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa de acordo com a Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde - CNS, que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos. Ademais salientamos que os dados obtidos mediante a realização da pesquisa serão disponibilizados em futuras publicações.

Estamos cientes da realização do projeto de pesquisa, *Educação a Distância e Prática Docente: um estudo sobre a concepção dos professores egressos do curso de Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba*, junto aos estudantes da licenciatura em questão, desenvolvido pelo pesquisador Ercules Laurentino Diniz.

Local, João Pessoa, 14 de dezembro de 2021.

Eliete Lima de Paula Zarate
Coordenadora: Profa. Dra. Eliete Lima de Paula Zarate