

A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUA AÇÃO NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL: UM CAMINHO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Maria Francinete Damasceno¹
Dannielle Vieira de Sousa Borges²

RESUMO

Nesta pesquisa buscamos as implicações de uma modalidade de educação impulsionada e amplamente adotada através de uma política pública nacional para atender não exclusivamente, mas prioritariamente, a formação de professores, o que, pode (in)diretamente influenciar na qualidade da educação no Brasil. Como questão norteadora temos: que sentidos são atribuídos por docentes em processo de segunda formação à implicação da Educação a Distância (EaD) na sua ação docente na escola? Nosso objetivo é compreender os sentidos atribuídos pelos formandos às mudanças na sua ação docente, relacionadas ao fazer da EaD na sua formação. Para tanto, utilizamos entrevistas interpretadas dentro da metodologia da entrevista compreensiva com quatro formandos da Universidade Federal do Piauí (UFPI) na modalidade de EaD, no Polo de Apoio Presencial da UAB Floriano (PI) que atuam como docentes na educação presencial. Com base nas falas, a compreensão desvela uma ação docente diferenciada, em estreita relação com o que se mostrou como significativo ao processo formativo da EaD. O trabalho indica relevância da formação da EaD para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no que se refere a aspectos que envolvem o uso das TDICs na escola.

Palavras-chave: Educação a distância, Ação docente, Tecnologias digitais de informação e comunicação.

INTRODUÇÃO

Este artigo elege como objeto de estudo a implicação da EaD na ação presencial do docente em formação. Partimos do pressuposto de que os sentidos atribuídos pelos formandos dessa modalidade relaciona-se à mudanças na sua ação como docente, em função da formação na EaD, o que pode apontar caminhos novos para o processo reflexivo e decisório no que concerne ao fazer dessa modalidade.

Essa pressuposição inicial se fundamenta no pensamento de que uma formação tem reflexos diretos na atuação do docente e pode ser observada a partir de estratégias pedagógicas escolhidas, as quais se materializam nas atividades realizadas pelo docente (ZABALZA

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014). Professora da Universidade Federal do Piauí/ Colégio Técnico de Floriano. E-mail: francinetedamasceno@yahoo.com.br

² Mestra em Gestão Pública pela Universidade Federal do Piauí (2018). Assistente em Administração da Universidade Federal do Piauí/ Colégio Técnico de Floriano. E-mail: danniellev@hotmail.com

BERAZA, 2006). Compreendemos que o diferente, a nova dinâmica vivenciada na EaD, as novas atitudes, habilidades, o *habitus* (BOURIEU, 1983), a cultura virtual, transpõem as barreiras da formação, levando-se para os diversos campos de atuação do indivíduo, sendo que, nesta pesquisa, nos interessa o campo de atuação profissional do docente em segunda formação.

Temos, assim, o objetivo de compreender os sentidos atribuídos por docentes que são discentes em segunda formação à implicação da formação da EaD na sua ação docente. Na composição dos interlocutores, cujas falas se constituem como a principal unidade de referência neste trabalho, buscamos discentes voluntários que atendessem aos seguintes critérios: formando em licenciatura na modalidade da EaD; graduado na modalidade de ensino presencial; e docente na modalidade presencial.

A nossa necessidade de definir como critérios que o discente da EaD fosse também graduado na modalidade presencial e, devido a essa formação, estivesse no exercício da docência veio do objetivo de compreender os sentidos de formandos da EaD que já desenvolvem uma ação docente em função de uma formação presencial anterior, para obter as possíveis mudanças na ação docente desses discentes originadas das experiências vivenciadas na formação a partir da EaD.

Cabe ressaltar a grande contribuição à EaD a partir da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), especialmente a internet. Essa ação, segundo Preti (2000), mostra-se como um instrumento possível e válido para diminuir déficits relacionados às dissonâncias entre o desenvolvimento dos conhecimentos e as limitadas oportunidades de acesso. Foi a preocupação com a igualdade de oportunidades e com a qualidade da formação docente a partir da EaD para atuar na educação presencial, que nos impulsionou a pesquisar a implicação da EaD na ação docente dos formandos nessa modalidade, com base no que eles falam.

Nesse sentido, insere-se a preocupação sobre o fazer dos processos formativos que os docentes vivenciam, se esse os habilitam a enfrentar os desafios da escola diante da sociedade contemporânea. Sabemos ser inegável que o desenvolvimento e o uso das TDIC vêm modificando a maneira como as pessoas se comunicam, interagem, como se organizam, como aprendem, alterando, dessa forma, *habitus* já consolidados pela Humanidade (FERREIRA; LOBO, 2005). Nesse aspecto, pensamos que a EaD na formação emerge como um diferencial.

Partindo de um ponto singular, entendemos que, ao cursarem na EaD, os alunos necessitam desenvolver sucessivamente ações de uma cultura tecnopedagógica, a partir da qual poderão desenvolver a capacidade de utilizar as TDIC para interagir na construção de seus conhecimentos. Assim, compreendemos que, ao desenvolverem esse *habitus*, isso poderá

refletir na ação dos discentes quando docentes, possibilitando melhorias ao processo educacional de seus alunos. Nesse sentido, pensamos que o fazer da EaD pode trazer mudança à ação dos docentes em formação

Assim, neste artigo partimos da seguinte questão: que sentidos são atribuídos por docentes em processo de segunda formação à implicação da EaD na sua ação docente na escola? Ao pressupormos que a formação na EaD implica em mudança na ação do docente com ênfase em uma cultura virtual, relacionada ao uso das TDIC, concebemos que não é a tecnologia que caracteriza a mudança, mas é o seu poder que permite aos docentes e discentes fazerem as transformações necessárias (ASSUMPÇÃO, 2012). Esse poder advém da união do fascínio que permeia as TDIC, com a sua capacidade de multiplicar as chances cognitivas por meio de mixagens cognitivas complexas e cooperativas. Dessa forma, a mudança está na capacidade de utilizar as potencialidades das TDIC para criar situações de aprendizagem que impliquem melhorias pedagógicas que possam empreender as modificações fundamentais que permeiam a educação escolar.

Dentro do conjunto de transformações necessárias à educação escolar, pensamos que não cabe utilizar as tecnologias para dar uma nova roupagem a uma prática antiga, seguindo o velho modelo da ciência positivista que vem influenciando a educação há mais de 300 anos e que privilegia a instrução. Essa prática afasta o aprendiz do processo de construção do conhecimento, conservando, assim, um modelo de sociedade que não privilegia a capacidade de criar, pensar, construir e reconstruir o conhecimento.

Consideramos que a utilização pedagógica das TDICs na contemporaneidade e, especificamente, na educação é uma outra e nova cultura, haja vista ser recente. Por isso, utilizá-las requer que os docentes percebam-nas como uma necessidade. Além disso, acreditamos que para os professores desenvolverem o *habitus* tecnopedagógico é preciso bem mais que um simples curso de capacitação de uso das TDICs na educação de modo aligeirado.

Ainda, não podemos esquecer que a importância do uso das TDICs na educação e da formação desse *habitus* depende da abordagem pedagógica em que esse uso está ancorado, tendo em vista que o novo *habitus* necessário à nossa educação não se restringe a elas, mas a um paradigma educacional que possa utilizá-las, ou não, no processo de desenvolvimento de cidadãos mais ativos, participativos, críticos e criativos. Para tanto, percebemos ser necessário vivenciar um processo recursivo de interiorização e exteriorização, conforme nos apresenta Bourdieu (1983), a partir de experiências vivenciadas especialmente durante a formação inicial

e continuada do docente. Assim, o desenvolvimento do *habitus* poderá refletir na ação desses docentes na escola.

Sendo assim, vale ressaltar como motivação nesta pesquisa a nossa perspectiva de que a formação docente mediante a EaD nos permita perceber indícios de uma mudança paradigmática de um sistema anterior baseado no instrucionismo – que privilegie a transmissão e a aquisição de conteúdos curriculares, no qual o professor ensina aos alunos e estes recebem passivamente os conhecimentos como se fossem um depósito do educador (FREIRE, 1985) – para um outro que potencialize a educação do sujeito social autônomo e inventivo, apoiado na participação mais ativa do aluno no seu processo de aprendizagem.

É certo que esse vislumbamento é em parte resultante de mudança na nossa ação após experiência com a EaD, como, por exemplo, um maior incentivo à participação ativa dos discentes no processo de aprendizagem, pois as TDICs já fazem parte do nosso cotidiano de docente, haja vista que atuamos como professora do curso técnico em informática, da referida área.

Portanto, ressaltamos que a preocupação central nesta pesquisa não está em se é possível ou quando seria viável desenvolver educação na EaD, mas nas mediações presentes e imbricadas no seu processo de desenvolvimento e sua relativa implicação na educação presencial. Assumimos a perspectiva de quem reconhece as possíveis potencialidades, mas também as limitações da EaD, demonstrando, com isso, o interesse em colaborar com estudos que possam convergir em reflexões para o aprimoramento do fazer dessa modalidade. Desse modo, para explicar o que entendemos por implicações da EaD na ação docente, consideramos importante frisar nossa compreensão a respeito de cada um desses termos.

Baseamo-nos na perspectiva antropológica de Marc Augé (1997) e em Barbier (1985) para explicar nosso entendimento acerca de implicação. Nesse caso, a implicação está ligada às vivências, à historicidade do indivíduo, às experiências que dão novo sentido e, por isso, são capazes de proporcionar mudanças no eu, as quais, no caso de nosso objeto de estudo, são exteriorizadas em ações. Barbier (1985) também nos auxilia nesse entendimento, explicitando a implicação como ligada às condutas sociais elaboradas no espaço tensivo da relação entre a formação e seus espaços de atuação docente. Assim, exprime uma dependência, entre a ação do professor, com os esquemas de pensamento e de percepção construídos, e as experiências vivenciadas durante a formação. Dessa forma é que compreendemos a implicação da EaD na ação do docente como as novas e diferentes vivências na EaD que trazem um sentido, um engajamento na nova experiência de formação, um aprendizado, um *habitus*, de modo que possam impactar, influenciar, no âmbito de suas ações enquanto docentes.

Torna-se imprescindível destacar a mediação pedagógica, pois as TDICs, utilizadas como recurso mediador do processo, referem-se à integração da tecnologia da informática com a tecnologia das telecomunicações, tendo na *internet* a sua mais forte expressão (MIRANDA, 2007). Além do distanciamento físico – virtual ou real – entre professores e alunos, consideramos que a educação presencial e a EaD também se diferenciam pela intensidade da mediação tecnológica no processo educacional. Em nossa compreensão, essas diferenças podem repercutir na ação docente dos formados da EaD.

Sacristán (1999) bem como Pimenta e Anastasiou (2010) fundamentaram-nos na escolha do termo ação docente para determinar que desejamos tratar de algo mais amplo do que as práticas institucionalizadas, nas quais o docente se encontra num movimento de imbricação – de docente com instituição e de ação com prática. Pimenta e Anastasiou (2010) retratam a ação docente como diferente da prática, ao considerarem a prática como formas de educar institucionalizadas, segundo a cultura, o conteúdo e o método de educação da instituição. A ação, por sua vez, referindo-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, pode representar algo além do que é realizado. Compreendemos, então, que a ação se constrói a partir do eu, dentro de uma teia de interdependências definidas pelas relações e inter-relações do eu consigo mesmo, com o(s) outro(s), com as formações e com a sociedade, e que possui representatividade naquilo que é feito e no que é intencionado.

Neste trabalho, não desconsideramos a prática, uma vez que as duas não se separam. Na busca de entender os sentidos que os docentes atribuem às implicações da EaD na sua ação docente, torna-se importante a compreensão dessas ações contextualizadas e de seus determinantes diante da prática institucionalizada do fazer da escola. Em nossa concepção, as ações dos docentes na escola não são isentas de forças, e a configuração na qual estão inseridas pode favorecê-las ou dificultá-las. De modo geral, a pesquisa é fundamentada na perspectiva de que o novo cursar da EaD, em função da flexibilidade tempo-espço, do uso das TDICs e do paradigma educacional, apresenta uma outra conjuntura, outra cultura e, por esse motivo, requer esquemas diferentes, esquemas de percepção, apropriação e ação, ou seja, um outro *habitus* (BOURDIEU, 1992).

Partindo de um ponto singular, entendemos que, ao cursarem na EaD, os alunos necessitam desenvolver sucessivamente ações de uma cultura tecnopedagógica, a partir da qual poderão desenvolver a capacidade de utilizar as TDICs para interagir na construção de seus conhecimentos. Assim, compreendemos que, ao desenvolverem esse *habitus*, isso poderá refletir na ação dos discentes quando docentes. Nesse sentido, pensamos que o fazer da EaD

pode trazer mudança à ação dos docentes em formação.

Cumpramos ressaltar que não encontramos estudos nacionais que nos amparassem nessa perspectiva, mas, recentemente, tivemos acesso a uma pesquisa realizada em Quebec, no Canadá, na qual Karsenti (2008) apresenta o relato de seu estudo cuja inquietação central assemelha-se com a que nos conduziu a este trabalho. Preocupado com a coerência entre a formação inicial dos docentes e as questões da reforma do ensino primário e secundário, esse autor se voltou para o contexto do ensino universitário e da formação dos mestres e os efeitos desses novos contextos de ensino-aprendizagem sobre os futuros docentes e suas práticas.

A experiência de EaD realizada na Université du Québec (Universidade de Quebec), em Hull, permitiu que o autor constatasse mudança de diversas ordens entre os futuros docentes quando confrontados com as TDICs em sua formação via *web*: (a) mudança na motivação para aprender com as TDICs; (b) mudança de atitude diante da integração das TDICs na pedagogia universitária; e (c) uma certa mudança no plano de suas práticas pedagógicas em sala de aula, para ¼ dos estudantes que participaram da experiência. O autor ainda se refere à última mudança como uma integração de modo significativo das TDICs às práticas pedagógicas do docente em sala de aula. Para ele, a pesquisa indicou que a experiência vivida enquanto alunos da EaD é “[...] susceptível de manter neles uma atitude favorável à integração das TDICs, ou ainda criar condições favoráveis para a modificação das estruturas de representação do papel ou da utilização das TDICs, em relação à sua aprendizagem ou à sua prática de ensino” (KARSENTI, 2008, p. 198).

Diante disso, o estudo apresentado por Karsenti (2008) auxilia-nos quando traz que ¼ dos estudantes dizem integrar as TDICs em sua prática pedagógica, pois isso se configura como uma implicação do curso de formação do docente via *web* na sua ação. Entretanto, percebemos certo otimismo dele quando diz que a mudança situa-se na integração de modo significativo das TDICs às práticas pedagógicas, tendo em vista que sua conclusão baseia-se em uma análise quantitativa das respostas dos docentes, sem que pesquise como ocorre essa integração, os contextos e a perspectiva educacional em que as ações estavam envolvidas. Pensamos que não basta enxertar a utilização das tecnologias sobre as pedagogias instrucionais, mas se deve inserir as TDICs na escola de forma que os alunos façam uso delas como um recurso auxiliar no processo ativo, interativo e participativo de construção de seu conhecimento.

Consideramos que pesquisar sobre o fazer da EaD e suas implicações na ação dos docentes em formação indica pertinência no recorte pretendido, uma vez que não se trata da EaD em si ou em dimensões afirmativas ou de crítica aos projetos, contudo, tendo em conta esses dois aspectos, buscamos a intersecção entre a EaD e a educação presencial.

METODOLOGIA

Como percurso metodológico escolhemos a metodologia da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 1996, 2013; SILVA R., 2002, 2006, 2012) por considerá-la capaz de nos orientar no caminho a ser percorrido para atingir nosso objetivo nesta pesquisa, ao possibilitar a compreensão da multiplicidade dos sentidos. Sobre o fazer dessa metodologia, Silva R. (2002, 2006, 2012) nos conduz a algumas dimensões que refletem em uma forma diferenciada de desvelar um objeto de estudo, com base na qual não vamos a campo para confirmar ou negar as hipóteses a partir de uma problemática estabelecida *a priori*, mas esta é configurada a partir dos fatos presentes no campo. Sendo assim, essa metodologia nos permite desvelar nosso objeto de estudo pouco a pouco por meio de uma elaboração teórica que aumenta dia após dia, diante do campo de pesquisa, em um movimento recursivo, ou melhor, um vai e vem entre os fatos e as hipóteses que vão surgindo. A partir da metodologia aqui adotada, que se organiza por meio da palavra, obtida por meio de entrevistas, procuramos entender o ponto de vista (GEERTZ, 1997) dos docentes que são discentes da EaD acerca das experiências vividas em suas singularidades, considerando as particularidades que a formação a distância oferece.

Os interlocutores foram definidos por alguns critérios que consideramos essenciais devido à natureza do nosso objeto de estudo. Nessa perspectiva, o interlocutor deveria ser:

- a) formando em licenciatura na modalidade da EaD;
- b) graduado na modalidade de ensino presencial; e
- c) docente na modalidade presencial.

A nossa necessidade de definir como critérios que o discente da EaD fosse também graduado na modalidade presencial e, devido a essa formação, estivesse no exercício da docência veio do objetivo de compreender os sentidos de formandos da EaD que já desenvolvem uma ação docente em função de uma formação presencial anterior, para obter as possíveis mudanças na ação docente desses discentes originadas das experiências vivenciadas na formação a partir da EaD.

Nesse contexto, delimitamos a pesquisa para o estudo dos sentidos atribuídos por quatro discentesⁱ do curso de Filosofia do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Floriano (PI), ofertado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) por meio da política pública do sistema UAB, os quais escolheram os pseudônimos referenciados neste texto. Dos seis discentes que atendiam os critérios definidos anteriormente (cinco de Filosofia e um de química), escolhemos quatro cujas falas se fizeram representativas dos demais.

Nesse ínterim, cabe a nós buscarmos as significações, valorações, habilidades e atitudes que conduzem essa relação entre a EaD e o exercício da ação docente em sala de aula do formando dessa modalidade. O texto a seguir está organizado em três tópicos em que entrelaçamos falas de nossos interlocutores, aportes teóricos e nosso entendimento acerca dos conceitos centrais da pesquisa, ressaltados neste artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ação docente: sentidos para a relação com a EaD

Kátia, docente em dois turnos em escola municipal de ensino fundamental, relatou que antes da formação da EaD, embora estivesse diante de todo o aparato tecnológico na escola, como aparelhos de TV, DVD, *data show*, laboratório de informática e *internet*, “[...] até o momento eu não utilizava nenhuma tecnologia [...] eu não sabia manusear o computador”. Para essa docente, formanda da EaD, foi somente a partir da EaD que passou a conceber a importância do uso das TDICs na escola.: “[...] o professor precisa utilizar os recursos tecnológicos [...] para fazer uma coisa diferente, eu aprendi isso com a EaD. [...] [e] hoje eu estou utilizando na minha sala de aula”.

Essa mudança se deu em virtude de suas novas valorações em torno do uso das TDIC na escola, as quais são apresentadas como algo “[...] enriquecedor, estimulante, transformador [...]”. Kátia explicou: “[...] é enriquecedor porque podemos estar complementando os conteúdos trabalhados na sala com pesquisas na internet ou com vídeos sobre os assuntos [...], há uma diversidade de formas e fontes de conhecimentos”; estimulante porque “[...] os alunos se sentem mais motivados quando trabalhamos o conteúdo com as tecnologias [...], eles já estão cansados das aulas convencionais [...], a aula fica, sem dúvida, mais atrativa”; e transformador porque “[...] eles estão tendo a oportunidade de aprender a utilizar as tecnologias e de ampliar o seu conhecimento com elas, por isso, poderão ter maiores chances lá fora”.

Dessa forma, ao analisarmos os discursos, chama-nos a atenção o “para fazer uma coisa diferente” expressado por Kátia, o que nos conduz a examinar os sentidos atribuídos à sua ação docente na escola, no que se refere à perspectiva de uso das TDIC, os quais também emergem nas palavras dos demais formandos sobre as implicações da EaD na formação, na condução de uma mudança paradigmática na sua ação docente na educação presencial.

Ação docente com o uso das TDIC na escola: a caminho de uma mudança paradigmática

No que se refere ao sentido atribuído à mudança na ação docente do formando, com relação ao uso das TDIC na sala de aula em virtude da formação na EaD, é importante nos atentarmos para esse fazer na escola, pois vale lembrar que a contribuição das TDIC para a educação não está simplesmente em mudar a aparência daquilo que já se faz, mas sim melhorar a qualidade da educação (CYSNEIROS, 1999).

Em consonância com o pensamento do autor, consideramos que, ao fazerem uso das TDIC na escola, professores e alunos devem utilizar o potencial dessas tecnologias para desenvolver ações que conduzam à participação ativa dos discentes no processo educacional, ao aprimoramento da criatividade, do raciocínio, do ponto de vista, do desenvolvimento dos discentes e também dos docentes. Ou seja, não é simplesmente transpor a apresentação de *slides* do retroprojeto para um computador conectado a um *data show*, por exemplo.

Mais uma vez reforçamos que é preciso atentar para o fato de que a inovação não está nas TDICs, mas na abordagem pedagógica em que este uso encontra-se ancorado, pois “[...] o simples uso das tecnologias educacionais não implica a eficiência do processo ensino-aprendizagem nem uma ‘inovação’ ou ‘renovação’, sem instigar a inteligência de quem aprende” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 40). A esse respeito, Moran (1997, p. 1) nos apresenta como o professor pode agir:

O professor pode iniciar um assunto em sala de aula sensibilizando, criando impacto, chamando a atenção para novos dados, novos desafios. Depois, convida os alunos a fazerem suas próprias pesquisas – individualmente e em grupo – e que procurem chegar a suas próprias sínteses. Enquanto os alunos fazem pesquisa, o professor pode ser localizado eletronicamente, para consultas, dúvidas. O professor se transforma num assessor próximo do aluno, mesmo quando não está fisicamente presente. Não interessa se o professor está na escola, em casa, ou viajando. O importante é que ele pode conectar-se com os outros e pode ser localizado, se quiser, em qualquer lugar e em qualquer momento. A aula se converte num espaço real de interação, de troca de resultados, de comparação de fontes, de enriquecimento de perspectivas, de discussão das contradições, de adaptação dos dados à realidade dos alunos. O professor não é o “informador”, mas o coordenador do processo de ensino-aprendizagem. Estimula, acompanha a pesquisa, debate os resultados.

Entretanto, esse autor pontua que somente orienta aquele que conhece, que possui uma boa base teórica e que sabe comunicar-se. Desse modo, associamos que o preparo desses professores é oriundo de sua formação.

Em sintonia com o relato de Moran apresentado anteriormente, encontramos a fala de

Kátia sobre a sua ação na escola, como uma docente orientadora, coordenadora do processo de ensino-aprendizagem, que se fundamenta na utilização das TDICs como recurso mediador e na participação ativa do aluno: “[...] minhas aulas ficaram mais atrativas com o uso das tecnologias e isso contribuiu muito com os meus alunos na questão da busca, da pesquisa, da construção do conhecimento”, de forma que “eu começo a abordar o assunto da disciplina na sala de aula [...] e depois encaminho os alunos para complementar o assunto com uma pesquisa”. Ainda detalhou: “[...] eu conduzo os alunos em grupos na pesquisa na *internet*, eles buscam, leem e produzem um relatório com suas próprias palavras baseado na pesquisa. Eles fazem um relatório manuscrito, tudo dentro do contexto do conteúdo curricular, e depois expõem em forma de seminário”. Ao ser questionada a respeito dos efeitos dessa ação para o aluno, a formanda respondeu: “os alunos gostam muito, está ajudando muito no aprendizado deles, [...] muitas vezes eu deixo de explorar alguma coisa e eles descobrem por meio da pesquisa”.

No caso exposto por Kátia, percebemos que sua ação docente se encaminha na perspectiva de desenvolver em seus alunos uma compreensão de que existe um universo além do livro e da palavra do professor. Assim, o docente, ao assumir essa postura inovadora de orientação aos discentes na utilização da *internet*, para exercer a pesquisa do novo, de explicações, a exercitar a curiosidade, a sentir a alegria da descoberta, adota o papel de mediador da busca e da construção dos conhecimentos por parte dos discentes, que, em função da sua baixa faixa etária, precisam de parâmetros e de critérios para lidar com um mundo repleto de estímulos de toda ordem (TARCIA; CABRAL, 2012).

Entendemos que não é o uso da rede hipertextual que determina a relevância da ação, embora também faça parte, pois do ponto de vista cognitivo, o hipertexto é uma “[...] metáfora de novas atitudes aprendentes, que buscam criativamente novas maneiras de conhecer”, e, sobretudo, “um desafio epistemológico”, em que “o processo do conhecimento se transforma intrinsecamente em uma versatilidade de iniciativas, escolhas, opções seletivas e constatações de caminhos equivocados ou propícios” (ASSMANN, 2000, p. 11). A relevância está na atitude do docente em face dessas interfaces, a qual se insere como uma maior participação do discente no processo de aprendizagem. No entanto, nada disso seria possível sem o conhecimento tecnopedagógico do docente, nesse caso, reflexo de um novo *habitus* (BOURDIEU, 1983), de uma nova cultura experimentada e posta em prática na EaD.

Esse relato de Kátia também nos fez recordar da ação dos docentes da EaD, ao disponibilizarem diversas fontes e *links* de acesso a hipertextos como forma de complementar e auxiliar o entendimento dos conteúdos curriculares. Essa ação, segundo Silva M. (2010), reflete no incentivo a processos de autonomia de busca, os quais têm como gênese os momentos

de ausência de fundamentos, de presença de dúvidas, de inquietudes, operando na recursividade da reflexão e na procura de novas e múltiplas referências. Remete-nos também às próprias palavras de Kátia, quando expressou que teve maior aprendizado na EaD, na medida em que precisou buscar e pesquisar mais, do que na educação presencial, na qual recebeu tudo pronto.

Verificamos que a ação docente do formando da EaD na escola está relacionada à associação da sua ação na educação presencial a aspectos do fazer da EaD que emergiram dos discursos da referida formanda como bastante relevante para o seu processo de aprendizagem na EaD. Com isso, podemos também compreender que os sentidos se encaminham para a ação docente e presencial na escola ser aperfeiçoada, melhorada, com práticas que fazem uso do virtual, de forma alternada e complementar. Ou seja, são aspectos vivenciados no fazer da EaD, da cultura do virtual no processo de aprendizagem, sendo utilizados dentro da educação presencial, considerando o nível escolar em que se aplica, conforme também podemos constatar nas ações de Helena e Marcos, apresentadas a seguir.

Helena é docente de nível superior em um *Campus* da UESPI, no curso de Psicologia. Ao expressar-se sobre sua ação docente, fez a seguinte relação: “na EaD eu aprendi a manejar melhor o computador e aproveitar o seu potencial no sentido educacional, de pesquisa, [...] a utilizar a *internet*, a plataforma, interagir com os colegas, com os professores”; em função disso: “[...] na sala de aula, na prática, o incremento foi o manejo com as tecnologias”.

Ela acrescentou: “mudou a minha visão de mundo, não só a maneira como eu vejo as tecnologias, mas também o aluno, a aprendizagem dele, a disponibilidade que ele tem de tempo, de espaço, de material”. Apresentou que o processo da EaD fez com que ela visualizasse o discente no seu contexto e, conseqüentemente, ela passou a utilizar as tecnologias para auxiliar “[...] na comunicação, na troca de informações e de arquivos”, exaltou a formanda ao comparar com o uso mais modesto das tecnologias na sua ação docente antes da EaD na sua formação: “[...] organizava aulas no *powerpoint* [...]”.

Marcos, que é docente no nível superior, assim como Helena, e no nível técnico, expressou-se de forma semelhante à de Helena: “[...] eu fiquei mais habilidoso. Antes era como a música de Zeca Pagodinho ‘eu nunca vi, nem comi, eu só ouço falar’. Eu nunca havia participado de uma *webconferência*, nem sabia o que eram fóruns, somente trocava *e-mails*. Na EaD eu tive essa oportunidade”.

Para o formando, a vivência na EaD foi fundamental para a sua formação docente, pois, de acordo com ele, “[...] vi essa possibilidade de ampliar o estudo e a aprendizagem”, conforme exemplificou: “Eu baixo muitos vídeos de professores para apresentar pros alunos. Na graduação eu crio fórum em determinadas redes sociais e a gente começa a discutir [...], troco

e-mail, material [...], eu procuro apresentar outros materiais, além dos livros”. Isso, sob seu ponto de vista, é expressivo, uma vez que, em caso contrário, ele estaria “limitado aos livros, à biblioteca”.

Ao analisarmos esses discursos de Helena e Marcos, percebemos, mais uma vez, que a mudança se dá porque, ao vivenciarem a formação na EaD, os formandos tornaram-se confortáveis com o uso da tecnologia e com a conectividade que ela oferece e, desse modo, têm mais facilidade para integrá-la na sua prática. Ou seja, a mudança se dá em virtude do desenvolvimento de um novo *habitus*, de uma nova cultura. Em outra dimensão, concebemos a mudança paradigmática no uso da tecnologia na ação desse docente a partir do momento em que Helena diz que até então utilizava o *data show* para apresentar *slides*, daí percebemos o uso da tecnologia no sentido instrucionista. Com a EaD, passou a compreender a potencialidade do digital, do virtual, da *internet* e de suas interfaces como fonte de pesquisa e de comunicação, o que também foi identificado nos discursos de Marcos, quando expôs a perspectiva de um uso mais comunicacional a distância: “Na graduação eu crio fórum em determinadas redes sociais e a gente começa a discutir [...]”.

Marcos também nos apresentou indícios de que essa mudança na sua ação possui implicações paradigmáticas, pois compreendemos que, ao dividir espaços com inúmeras fontes e maneiras de veiculação de saberes, ele está assumindo uma postura diferente do docente que tradicionalmente é o detentor do conhecimento e responsável pela sua transmissão, mostrando-se assim como um orientador de novos percursos em busca do saber. Além disso, ao emergir o aspecto mais comunicacional a distância, compreendemos que o formando está integrando à sua ação docente presencial aspectos da EaD que ele vê como possíveis e favoráveis ao processo educacional de seus alunos. Assim sendo, é mais um formando que nos afirma a compreensão de Tardif (2002), o qual explica que o docente transpõe para a sua prática suas habilidades e competências e, conseqüentemente, aquilo que ele acredita.

Além disso, mediante esses relatos de mudanças expressados por Kátia, Helena e Marcos, é importante analisarmos que a ação docente de Kátia, na escola, situa-se na perspectiva de uma iniciação dos discentes nessa nova cultura da pesquisa no virtual, o que para nós vai ao encontro do perfil de seus alunos, do nível escolar em que atuam, uma vez que são do ensino fundamental e, em virtude de sua faixa etária, é imprescindível que o docente oriente de maneira mais detalhada como navegar na *internet* e quais *sites* são confiáveis, a fim de que saibam selecionar melhor e de maneira mais crítica os conteúdos disponíveis, inclusive para ter condições reais de ler e entender o conteúdo desses *sites* e se apropriar dessa cultura de modo

criativo e ético. Por sua vez, diferentemente da ação de Marcos e Helena, que atuaram com discentes do nível superior, subteve-se que o conhecimento básico adquirido até o momento pode permitir uma autonomia maior dos discentes e, por isso, trazem a perspectiva da pesquisa e do mais comunicacional a distância. Isso nos faz compreender que ao planejar a associação da EaD com a educação presencial é preciso atentarmos para o perfil, para a maturidade digital e intelectual da turma de discentes.

Ação docente na sala *infolimitada*

Mesmo diante das limitações impostas pelo sistema, Renato apontou que a mudança na sua ação docente na escola foi possível: “[...] eu passei a orientar os alunos para fazerem pesquisas na *internet* fora da escola. Eu indico alguns *sites* e [...] eles pesquisam em *lan house* ou em casa [...] e nós discutimos na sala de aula”. Nesse sentido, o formando expressou a potencialidade da *internet* como fonte de pesquisa, mas também mostrou que é possível estabelecer uma mudança na relação entre emissão e recepção dentro de uma sala de aula “inforpobre” (SILVA M., 2003), ou *infolimitada*, como preferimos denominar, ou seja, sem tecnologia digital.

Esse fato nos remete à compreensão de que uma contribuição da formação da EaD para a ação do docente na escola não se situa no uso da tecnologia em si, mas na sua potencialidade de propiciar uma mudança paradigmática, o que depende da postura do docente. Concebemos que essa mudança não se limita à sala de aula “inforrica” (SILVA M., 2003) (equipada com computadores ligados à *internet*), ou *site* de educação a distância, mas também à sala de aula *infolimitada*. Cabe ao docente desenvolver um processo mais dinâmico, interativo, participativo e crítico voltado para os discentes, em todos os espaços de ensino-aprendizagem, na EaD e na EP, com ou sem o uso das TDICs.

Esse aspecto emergiu no discurso de Helena, ao expressar que a escola deve atentar para a dinâmica das mudanças na sociedade, nas formas de comunicação dos indivíduos, suas expectativas e necessidades. Nessa direção, a formanda apresentou a perspectiva educacional em que a educação como um todo, presencial ou a distância, precisa estar amparada: “[...] o ensinar e o aprender no presencial ou a distância têm que ser um processo de troca contínua, não pode ser unilateral, tem que ser multilateral, dinâmico, porque o ser humano não é mais o mesmo, está em constante mudança”. Acrescentou: “o ensinar e o aprender têm que ser um processo de olhar para quem está aprendendo, de saber quais são os interesses desse aprendiz, o que pode ser trabalhado, o como, e o que pode ficar naquele processo”. Isso nos remete à

ideia de Moraes (1996), ao lembrar que é mais importante o *como* do que o *que* e o *quanto* você sabe dentro desse processo de aprender a aprender.

Helena trouxe a concepção de que em qualquer relação educativa é preciso superar a perspectiva das metodologias tradicionais em prol de uma abordagem mais dinâmica, voltada ao discente, aos seus diversos contextos, às suas alterações de interesses. Conforme a formanda se expressou, parafraseando o filósofo Heráclito: “não se entra duas vezes no mesmo rio, o rio não é mais o mesmo, a pessoa não é a mesma”, daí a necessidade de adaptação do processo de aprendizagem face às mudanças.

Helena nos apresentou uma postura reflexiva que consideramos ser importante para que possamos pensar em estratégias para reencantar a educação, ou seja, perceber que cada discente possui uma forma diferente de aprender, de representar o conhecimento e de utilizá-lo, que são resultados de sua história de vida e de seus valores culturais, e que tudo isso influencia na aprendizagem. Nesse sentido, Assmann (2007) reforça a compreensão de que não cabe mais à escola não se atentar para esse contexto. Assim, não é somente atuar no aspecto instrucional, mas se faz necessário olhar o “para quem” (ASSMANN, 2007, p. 34), procurando encantar, seduzir, com experiências personalizadas de aprendizagem.

No entanto, Helena compreendeu que essa mudança depende da vontade, da postura e da criatividade do docente, exemplificando com o relato de sua postura e de uma aula que desenvolveu durante o período do estágio, quando encontrou uma turma de alunos no ensino médio que, segundo ela, eram “barulhentos e desinteressados” e um docente cujos recursos didáticos estavam amparados em uma abordagem mais instrucional. Diante da situação encontrada, Helena replanejou uma das aulas de uma forma mais lúdica, por meio da realização de pinturas que abordavam o tema da aula e, a partir daí, buscou dar prosseguimento à discussão teórica acerca do assunto. A formanda lembrou ainda que, embora o docente regente percebesse mudanças no comportamento dos alunos, os quais passaram a demonstrar interesse e a participar ativamente do processo, ele refletiu que não planejaría uma aula como aquela porque daria muito trabalho, além de ter um custo financeiro para ele. A formanda dialogou que não era uma questão de trabalho ou de custo (o custo foi baixo), mas de vontade, pois o que realmente precisava era de motivação e criatividade. A esse respeito, consideramos que o que falta em muitas ações nas escolas para uma mudança nas relações educativas diz respeito à vontade e criatividade por parte dos docentes.

Helena deu continuidade ao seu entendimento, expressando que uma ação docente nesse sentido mais dinâmico e participativo por parte dos alunos não depende da presença ou do uso das tecnologias, uma vez que, de acordo com ela: “Hoje se encontram muitas escolas com muita

tecnologia, mas que são supertradicionais”. O que Helena pontuou vai ao encontro da nossa compreensão de que depende muito mais da postura do docente do que da tecnologia, embora seja perceptível a potencialidade das TDICs para auxiliar docentes e discentes nesse processo. Assim, compreende-se a importância do caráter motivacional e inclusivo do uso das TDICs no processo educacional, conforme permeou os sentidos expressados pelos formandos ao longo deste capítulo.

Renato, por sua vez, também reforçou a importância da postura do docente, da sua motivação, pois, ao pensar em estratégias para melhorar a qualidade da educação, expressou: “trazer as tecnologias para dentro da sala de aula é um passo, mas não é tudo. [...] é preciso que o docente também esteja preparado e motivado” para tanto, o que, segundo o formando, não é fácil diante de todos os elementos que convergem para a negação desses dois aspectos.

O aspecto motivacional do docente e do discente é um ponto abordado por Renato ao mostrar que ele está imerso em uma rede de interdependências: “hoje, os alunos não estão tão motivados a aprender, e isso é associado a diversos fatores [...] os governos têm um déficit com a educação que é histórico, [...] é preciso ter investimento em infraestrutura, material didático e nos profissionais da educação”. Acrescentou: “Hoje, para o professor ter um padrão de vida digno, tem que trabalhar nos três turnos, [...] em escolas diferentes, [...], e assim, não dá para planejar, para fazer um bom trabalho e isso reflete nos alunos”.

Renato nos fez compreender que o aspecto motivacional do discente e do docente é um processo dilemático que tem sua origem além dos muros da escola, como, por exemplo: na falta de investimentos em infraestrutura, na desvalorização do trabalho docente. Dessa forma, remete-nos ao caráter contraditório das políticas públicas educacionais que, por um lado, percebe a educação básica como solução dos problemas sociais e econômicos do país, mas, por outro, não disponibiliza a estrutura necessária para que o trabalho do docente se efetive com mais qualidade. Nessa conjuntura, é necessário desenvolver estratégias para reencantar a sala de aula na perspectiva dos alunos, mas também pensar e prover uma escola que reencante os docentes, ou seja, a escola deve ser um lugar prazeroso para todos (ASSMANN, 2007).

Contudo, Assmann (2007) confirma que as circunstâncias são adversas, o panorama educacional brasileiro é desolador, especialmente na escola pública e, por isso, são necessárias muitas frentes de lutas pela melhoria da educação, uma delas é pela valorização e ressignificação salarial e profissional do docente. O autor pontua que, embora essa luta seja importante, não se pode esquecer de ancorá-la também no reencantamento do cerne pedagógico da experiência educacional, já que esse esquecimento, segundo autor, reflete em perda de pontos em lutas reivindicatórias. A esse respeito, pontua:

[...] [está na hora de se fazer,] sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar deveras a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a autoestima de cada pessoa envolvida, além do fato de que, sem encarar de frente o cerne pedagógico da qualidade de ensino, podemos estar sendo coniventes no crime do *apartheid* neural [...] (ASSMANN, 2007, p. 23).

Assim sendo, podemos reafirmar que, para reencantar a educação básica, é preciso muito mais que a introdução das TDICs na escola, pois, como afirmam Brito e Purificação (2008), as TICs não possibilitarão milagres; faz-se urgente que docentes e a escola, como um todo, estejam preparados e motivados.

Na tentativa de sumarizar a discussão proposta neste capítulo, que buscou compreender os sentidos atribuídos pelos formandos da EaD à sua ação docente na escola, partimos do pressuposto de que os sentidos estão ligados a mudanças na sua ação, relacionadas ao fazer da EaD na sua formação. Nesse ínterim, compreendemos que os sentidos convergiram para a relação com o novo, com o diferente vivenciado na EaD, o que para eles mostrou-se como significativo ao seu processo formativo e em sintonia com as demandas da sociedade atual, ou seja, o uso das TDICs no processo de aprendizagem.

Diante disso, podemos concluir que a implicação da EaD na ação do docente situa-se na implementação de uma nova cultura, ligada ao uso das TDICs no processo educacional, de forma a possibilitar estratégias positivas de reencantamento na educação tanto no aspecto motivacional quanto inclusivo, a partir do momento em que o cerne pedagógico do uso dessas TDICs conduziu a uma experiência pedagógica mais prazerosa, com modificação na relação emissão-recepção e no encaminhamento do exercício de uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de sumarizar a discussão proposta neste artigo, que buscou compreender os sentidos atribuídos pelos docentes em formação à relação entre o fazer da EaD e a sua ação docente presencial na escola, partimos do pressuposto de que os sentidos estão ligados a mudanças na ação do docente, referentes ao fazer da EaD na sua formação. Nesse ínterim, compreendemos que os sentidos convergem para a relação com o novo, com o diferente vivenciado na EaD, o que para eles mostrou-se como significativo ao seu processo formativo e em sintonia com as demandas da sociedade atual, ou seja, o uso pedagógico das potencialidades das TDICs para a melhoria do processo de aprendizagem. Diante disso, a implicação da EaD na ação do docente situa-se na implementação de uma nova cultura, ligada ao uso das TDICs

no processo educacional, de modo a possibilitar estratégias positivas de reencantamento na educação, tanto no aspecto motivacional quanto inclusivo, a partir do momento em que o cerne pedagógico do uso dessas TDICs conduziu a uma experiência pedagógica mais prazerosa, com modificação na relação emissão-recepção, e no encaminhamento do exercício de uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

Assim, frente ao uso pedagógico das TDICs na educação, reforçamos a nossa compreensão sobre a importância de que as formações dos educadores contemplem essa nova cultura, seja na formação inicial, seja em formação continuada, para a qual a modalidade da EaD vem se mostrando como um diferencial no desenvolvimento desse novo *habitus*. Dessa forma, pensamos em formação docente a distância, inicial e continuada como estratégia válida não apenas para atender a demandas reprimidas, a perfis diferenciados, mas também que possa vir ao encontro da formação de habilidades, competências e valorações que reflitam na ação dos docentes em estratégias em prol de uma escola que derruba seus muros, revela uma aprendizagem sem fronteiras, limite de idade, que traduza uma nova relação entre discente e docente, que cria novos espaços de convivência e aprendizagem, de maneira que possa propiciar um reencantamento da educação.

Nosso pensamento também se estende à formação inicial presencial dos docentes, em um redimensionamento, de modo que esteja mais voltada para as necessidades impostas pelos contextos da atualidade, internos e externos à escola. Nesse redimensionamento, está uma maior aproximação com as vantagens propiciadas pelo fazer da EaD, novas formas de comunicação, novas aberturas à construção do saber.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652000000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 set. 2014.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ASSUMPÇÃO, Cristiana Matos. O público infantil e juvenil e a EaD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2. p. 156-162.

AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1997.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu avec Lœic Wacquant: réponses**. Paris: Seuil, 1992.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Revista Informática Educativa**, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

DAMASCENO, Maria Francinete. **In-Forma-Ação: Sentidos da EaD em implicação na ação docente**. 2014. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

DAMASCENO, Maria Francinete; SILVA, Rosália de Fátima e. 'A qualidade da formação docente da educação a distância: sentidos dados pelos formandos'. In: **I Encontro Nacional de pesquisas e práticas em educação**, 2012, Natal. Diversidade e Qualidade em Educação. Natal: UFRN, 2012. p. 1-15.

DAMASCENO, Maria Francinete; SILVA, Rosália de Fátima e. O fazer da educação: ensinar/aprender presencial e a distância. In: **Associação Francófona Internacional de Pesquisa em Educação – Seção Brasileira**. Mossoró - Rio Grande do Norte. 2013a.

DAMASCENO, Maria Francinete; SILVA, Rosália de Fátima e. Formação de professores a partir da educação a distância: sentidos da avaliação da qualidade segundo a percepção dos formandos. In: **Ciencias, tecnologías y culturas: Educación y nuevas tecnologías** / Editores Silvia Fridman y Rubén Edel-Navarro. México, Agosto de 2013 / Primera edición. 431 p. p. 68-82. 2013b.

FERREIRA, Simone Lucena; LOBO, Valéria Inês Tanajura. De tutor a professor on line: que sujeito é esse? In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, XXV, 2005, Rio Grande do Sul. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2005. p. 1-9. Disponível em: <http://www.unisinos.br/_diversos/congresso/sbc2005/_dados/anais/pdf/arq0207.pdf>. Acesso em: jan. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

KARSENTI, Thierry. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação, a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 181-199.

KAUFMANN, Jean-Claud, 1948. A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. Revisão técnica de Bruno César Cavalcanti. Petrópolis: Vozes; Maceió: EDUFAL, 2013. Título original: **L'entretien compréhensif**.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidade das TICs na educação. **Revista Ciência da Educação**, Americana, n. 3. maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1996. 227f.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 2, maio-ago. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-19651997000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 fev. 2014.

MORAN, José Manuel. **Desafios da internet para o professor**. (s/d). Disponível em: <http://www.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/Site%20V%EDeos/html/textos_pdf/desafios_da_internet_para_o_professor.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 17-42.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Marco (Org.). **Educação on-line**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Marco. Desenho didático: contribuições para a pesquisa sobre formação de professores para docência online. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIM, Antonio (Org.). **Educação on-line: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 215-231.

SILVA, Rosália de Fátima e. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006.

SILVA, Rosália de Fátima. O uso da entrevista compreensiva na análise de práticas e concepções de avaliação no ensino superior. In: SAMPAIO, Marisa N.; SILVA, Rosália F. **Saberes e práticas de docência**. Campinas: Mercado de Letras; Natal: Editora da UFRN, 2012. p. 453-483

TARCIA, Rita Maria Lino; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O novo papel do professor na EaD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2. p. 148-153.

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

i

Interlocutor/ situação/ idade (nome fictício)	Formação inicial	Formação na EaD	Tempo de docência	Docente em: curso/nível	Data da entrevista
1 – Helena (casada, 2 filhos)	Pedagógico e Lic. Psicologia	Lic. Filosofia	10 anos	Psicologia - nível superior	03/04/2012

2 – Marcos (28 anos, solteiro)	Bach. Administração	Lic. Filosofia	1 ano	Bacharelado em Administração e ensino técnico	02/04/2012
3 – Renato (solteiro)	Magistério Bach. Administração (Uespi) Lic. Pedagogia (UFPI) Lic. Filosofia – UFPI-UAB	Lic. Filosofia	4 anos	Ens. fundamental municipal (2 escolas) Ens. médio estadual	20/07/2012
5. Kátia (36 anos, casada, 2 filhos)	Lic. Pedagogia. Magistério	Lic. Filosofia	8 anos	Educação infantil, fundamental completo e educação especial	15/08/2012

Quadro dos entrevistados

Fonte: Dados da pesquisa.