

Modos de Ser na/da Educação a Distância *Ways of Being in/of Distance Education*

Josiel de Oliveira Batista^{1*}
Luciane Ferreira Mocrosky²
Fabiane Mondini³

¹ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá, PA, Brasil.

*josieloliveira@unifesspa.edu.br

² Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças. Curitiba, PR, Brasil.

³ Universidade Estadual Paulista. Avenida Três de Março, 511. Alto da Boa Vista. Sorocaba, SP, Brasil.

Resumo

Neste artigo expomos uma pesquisa de cunho qualitativo, desenvolvida de acordo com a abordagem fenomenológica, orientada pela interrogação: “Como o formador de docentes que ensinam Matemática nos anos iniciais se compreende professor em cursos EaD?” Ao perseguir essa questão, denominada por nós de orientadora, buscamos conhecer os diferentes modos de como o professor formador de docentes que ensinarão Matemática na Educação Básica se compreende no movimento de ensinar Matemática, na modalidade a distância e no ambiente tecnológico, como viabilizadores do ensino. Para conseguir respostas que satisfizessem à pergunta, realizamos cinco entrevistas, as quais foram transcritas e posteriormente analisadas cuidadosamente em dois momentos: o da análise ideográfica e o da análise nomotética. Na atenção dada ao dito pelos depoentes e no movimento analítico-reflexivo emergiram duas categorias, modos de ser na EaD e modos de ser da EaD, que foram interpretadas à luz dos depoimentos e da literatura. Destacamos que tais categorias são o resultado do movimento de análise. Embora muito parecidas, tais categorias revelam características identitárias específicas, ao perpassarem ideias nucleares que revelam como vem acontecendo a formação no âmbito da Educação a Distância, segundo nosso olhar de pesquisadores interessados no tema. Em síntese, o estudo evidencia que a EaD, nascida para preencher as lacunas da educação escolar, revela um caminho para o surgimento de outra forma de condução do ensino. Essa modalidade faz com que o aluno, que assume com responsabilidade sua formação, avance em seus estudos e construa sua professoralidade. A graduação na EaD possui características únicas, pois se trata de uma modalidade que ousou ao utilizar a tecnologia a favor do ensino e possibilitou aprender Matemática a partir da tela do computador.

Palavras-chave: Educação matemática. Formação de professores. Filosofia da educação. Fenomenologia.



Recebido 19/ 09/ 2019
Aceito 12/ 12/ 2019
Publicado 04/ 04/ 2020

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: BATISTA, J. de O.; MOCROSKY, L. F.; MONDINI, F. Modos de Ser na/da Educação a Distância. *EaD em Foco*, v. 10, e901, 2020. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.901>.

Ways of Being in/of Distance Education

Abstract

This paper presents a study about the question: 'How a teacher trainer in Mathematics understands teachers in online courses?' In this way, we studied teacher's educators who teach basic mathematics by distance and using technological tools. In order to get some answers, we applied a phenomenological approach with five interviews, that were transcribed and analyzed in two moments: an ideographic analysis and a nomothetic analysis. Although very similar, those categories reveal specific identity characteristics as they pass through nuclear ideas that reveal how training by distance education has been going on. In summary, the study shows that online education, aimed to fill the gaps in school attendance, reveals a path to the emergence of a new way of conducting education. The student who assumes the responsibility for their training can be a driver for teaching in general. This modality makes this same student advance in his competences and build his own professorship. As degree in distance education has unique characteristics, it is a modality that dares to use technology in favor of teaching and make it possible to learn mathematics by a computer screens.

Keywords: Mathematics education. Teacher education. Philosophy of education. Phenomenology.

1. Introdução

Apesar de o surgimento da Educação a Distância (EaD) não estar relacionado às tecnologias digitais (TD), visto que se trata de uma modalidade educativa que surgiu muito antes da criação do computador e da internet, a EaD atingiu patamares de reconhecimento e expansão nos dias atuais graças a essas tecnologias.

Nas últimas décadas, a contínua criação de tecnologias de uso pessoal tem modificado a natureza dos processos comunicativos e o acesso a todo tipo de informação. Conectadas às redes, as pessoas trocam mensagens, dialogam, envolvem-se em relacionamentos profissionais, apaixonam-se, praticam ações ilícitas, participam de projetos de toda natureza (BAIER; BICUDO, 2013, p. 421).

Quanto mais nos aproximamos dos dias atuais, mais claramente se vê o ensino dividido entre o presencial e o não presencial. A EaD on-line (BORBA; MALHEIROS; AMARAL, 2011) e as tecnologias que estão interligadas a ela são responsáveis por mudanças nos modos de ensinar, bem como por novas exigências para o aluno e para o professor, abrindo campo profícuo às pesquisas educacionais. Com a EaD on-line já é possível a construção do conhecimento de acordo com o tempo e espaço do estudante.

Esse cenário de abertura de possibilidades para o ensino tem nos chamado a atenção; trata-se de um dos assuntos investigados em nosso grupo GEFoProf (Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores). Assumimos a atitude fenomenológica ao buscar trabalhar com o real vivido. Também interrogamos a formação do professor que ensinará Matemática nos anos iniciais, buscando por com-

preensões dos formadores desses docentes que vêm atuando na modalidade EaD e consideramos a interrogação na perspectiva de Kluth e Moura (2014, p. 235), que afirmam ser ela “a arte de conduzir um diálogo autêntico”.

Neste artigo visamos expor modos de o formador de professores se compreender docente, no movimento de ensinar Matemática na modalidade a distância, evidenciando ser professor na EaD como o fenômeno a ser investigado.

2. A Fenomenologia e os encaminhamentos metodológicos

A busca pelo conhecimento daquilo que se mostra aos olhos de quem perquire, numa investigação rigorosa, torna-se possível no encontro entre o pesquisador e o pesquisado. Nesse movimento articulado, o primeiro percebe o fenômeno e se percebe descobrindo-o, à medida que o olhar se aprofunda e se torna mais crítico, possibilitando a captura de momentos e atitudes, dirigindo-se à descrição do visto para a compreensão daquilo que se mostra. A “análise fenomenológica da descrição não toma o descrito como um dado pragmático cujos significados já estariam ali contidos, mas percorre um trajeto pavimentado por chamadas constantes à atenção do que está sendo realizado pelo investigador” (BICUDO, 2016, p. 57).

Nesse modo de caminhar, a Fenomenologia se mostrou favorável à pesquisa que teve por meta investigar o conhecimento docente, ciente de que “assumir uma postura fenomenológica é realizar um trabalho sempre intencional” (BICUDO, 2016, p. 44). Intencional porque tem por pretensão explicitar como o professor/tutor que atua na modalidade a distância se compreende professor formador de docente de Matemática. Esse desvelar se dá pelo olhar do pesquisador que vai a campo, buscando aquilo que salta aos olhos no horizonte da interrogação orientadora.

Desse modo, a atitude assumida em relação à pesquisa em questão tem caráter fenomenológico hermenêutico, visto que, além de ir em busca do fenômeno, de ver como ele se mostra, temos a pretensão de realizar uma análise hermenêutica do que nos saltou aos olhos, expondo a compreensão que nos foi possível. Para isso, a missão é realizar uma hermenêutica dos textos significativos e do exposto pelos entrevistados, no sentido de revelar como o formador de docentes que ensinam Matemática nos anos iniciais se compreende professor em cursos EaD.

Indo ao encontro do fenômeno, compreendemos que a abordagem fenomenológica atendia às nossas ansiedades e inquietações, pois, ao nos lançar à pesquisa, ela abriu os caminhos que nos levaram à compreensão do fenômeno em questão. Assim, “ao abordar essas questões sob o ponto de vista da Fenomenologia, vai-se ao encontro de um modo de pesquisar e ver o mundo numa perspectiva filosófica” (BARRIS, 2013, p. 55).

Para desvendar o que se apresentava nas entrelinhas da interrogação principal, foi necessário buscar um modo de caminhar consoante às inquietações. Assim, encontramos na pesquisa qualitativa o terreno ideal para trabalhar, pois “a pesquisa qualitativa caminha para a investigação que põe foco no sujeito e nas relações sociais considerando a voz dos pesquisados” (FERREIRA, 2019, p. 20). Mas, e a abordagem fenomenológica? “Como na maioria das abordagens rigorosas, a fenomenológica preocupa-se com um registro que permita a maior fidelidade possível, e isso significa não se deixar ocultar as manifestações do fenômeno” (DETONI, 2014, p. 103).

Desse modo, assumimos a postura fenomenológica, que tem na investigação a máxima de ir à coisa mesma para conhecê-la. Assim, fomos ao professor de Matemática que atuou ou atua formando docentes que ensinarão Matemática nos anos iniciais e obtivemos depoimentos de cinco professores. Partimos do princípio de que esse professor poderia ser encontrado na universidade, em seu local de trabalho e

a ele lançamos a pergunta: “Como o formador de docentes que ensinam Matemática nos anos iniciais se compreende professor em cursos EaD?”.

Concebemos ir ao encontro dos professores e ouvi-los sobre suas experiências pela vivência como docente que ensina Matemática a futuros professores na modalidade EaD, no intuito de compreender os modos como se dá a formação de professores que ensinarão Matemática nos anos iniciais e que produzem conhecimento ao se reconhecer e se compreender no movimento do curso de formação.

Com os dados produzidos no encontro pesquisador-professor-pergunta, o próximo passo foi realizar a análise desses depoimentos. A análise possibilita as descobertas dos invariantes, iniciando-se pelo destaque dos trechos de cada depoimento que mostrem modos de o professor compreender-se professor formador de docentes que ensinarão Matemática, no horizonte do ambiente virtual de aprendizagem. Nesse momento, iniciamos a análise ideográfica, ou seja, aquela que se pauta nas ideias individuais e “tem por objetivo trabalhar com o destaque das ideias individuais expostas no discurso e apresentadas por textos descritivos” (MOCROSKY, 2010, p. 155).

Esse movimento de redução permaneceu contínuo até o momento em que sentimos que a busca pela compreensão do fenômeno havia mostrado respostas preliminares às perguntas que estávamos fazendo ao longo do texto, ou seja, a estrutura do fenômeno estudado. Bicudo (2016) traz a Fenomenologia husserliana para mostrar que o movimento ao qual nos referimos “vai da percepção, da intuição sensorial à intuição eidética, é efetuado por reduções sucessivas, agora denominadas de redução transcendental, e conduz-nos à estrutura do fenômeno, também denominada essência do fenômeno” (BICUDO, 2016, p. 34).

Das sucessivas reduções realizadas e com a análise ideográfica revelando a interpretação dada ao fenômeno interrogado na individualidade de cada discurso, passamos para a análise nomotética, ou seja, nos lançamos para além do individual em busca de normas e de generalizações. A análise nomotética tem por finalidade apresentar o movimento de reduções, do caráter individual (ideografia) para o geral (nomotética), apresentando as convergências e/ou divergências das ideias sobre quais falam as unidades de significado, trazendo para o entendimento do pesquisador em relação às reduções fenomenológicas buscadas. “Solicita, enfim, compreensão da estrutura do fenômeno interrogado, tomando os individuais como casos de compreensões mais gerais que dizem agora de ideias estruturais concernentes à região de inquérito” (BICUDO, 2016, p. 59).

A intenção foi desvelar, no sentido de tirar o véu, qual a característica básica que esse grupo de professores revela sobre a formação de professores na EaD, bem como o modo como o professor se percebe ensinando Matemática pensando no outro.

Assim, expomos um pouco de cada um dos professores nas entrelinhas dos depoimentos que, gentilmente, compartilharam conosco suas experiências como professores que ensinam Matemática em um ambiente tecnológico. Ressaltamos que a escolha de cada um dos depoentes seguiu como critério principal o fato de já terem trabalhado ou estarem em atividade ensinando Matemática a futuros professores dos anos iniciais, seja na Pedagogia ou na Licenciatura em Matemática, mas que levam a seus alunos conhecimentos matemáticos com o auxílio de recursos didáticos tecnológicos.

O primeiro depoimento é do professor denominado P1, que trabalha com turmas de Matemática e Pedagogia em uma universidade particular da cidade de Marabá/PA, além de ser aluno da mesma instituição cursando graduação em Serviço Social na modalidade a distância. Possui graduação em Matemática e especialização em Metodologia do Ensino de Matemática e já trabalha na modalidade EaD há aproximadamente três anos.

O segundo depoimento é da professora P2, que não trabalha mais com turmas da EaD, mas que foi escolhida por, em seu depoimento, revelar ser licenciada em Matemática nessa modalidade a distância no

projeto Pró-Licenciatura, do Governo Federal. Nessa trajetória, explicitou que, após o término do curso, se tornou tutora na mesma instituição por dois anos e meio. Hoje é professora substituta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e aluna do mestrado profissional em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Pará, onde pesquisa “a formação inicial de professores num curso em EaD, focando a UAB-Cametá” (P2).

O terceiro depoimento é do professor P3, que leciona disciplinas de Matemática numa faculdade particular da cidade de Marabá. O professor relata que trabalha com a disciplina em turmas de Pedagogia, conforme os critérios estabelecidos para a escolha dos depoentes. Ele também revela sinais de preocupação com as turmas, mas ainda carrega algumas opiniões em relação ao aprendizado na modalidade a distância, afirmando que o aluno da EaD tem que se esforçar muito mais para poder chegar ao nível de aprendizado dos alunos dos cursos presenciais. No entanto, é notória sua preocupação com seus alunos e reconhece a tecnologia como principal ferramenta para a existência de cursos em EaD.

A quarta depoente é a professora/tutora P/T4, que se define como tutora por descrever sua função como alguém que tira as dúvidas dos alunos em tutorias presenciais ou, em casos específicos, via plataforma Moodle e/ou chat, diferentemente do professor que está fisicamente presente na sala de aula. P/T4 é licenciada em Matemática e apresenta notório conhecimento da realidade de um curso na modalidade a distância e dos recursos necessários para que a tutoria aconteça.

A professora/tutora P/T5 é licenciada em Matemática e trabalha com a modalidade EaD há mais de três anos. Também se define como tutora, tal como descrito por P/T4, mas apresenta como diferencial o cuidado com o discente, algo que a faz sentir-se muito mais do que tutora, afirmando que, devido à distância física, sente a necessidade de suprir essa ausência com incentivos e compreendendo a rotina diária de alunos que possuem característica únicas.

Assim surgiram as grandes categorias que se abriram para o debate com o objetivo de revelar “como o formador de docentes que ensinam Matemática nos anos iniciais se compreende professor em cursos EaD”, cada uma com suas particularidades, mas com os desdobramentos que contam aquilo que nos propusemos a investigar.

3. Modos de ser na EaD

Modos de ser na EaD foi uma categoria revelada na fala dos depoentes. Conhecedores da dinâmica de um curso em EaD, explicitam que as particularidades que os definem são evidenciadas pelos modos como professores e alunos se mostram no curso, ensinando e aprendendo, visto que para ambos são as características do curso e as práticas avaliativas que têm dado o tom, marcando a identidade de algo em comparação com o que ocorre nos cursos presenciais, quando comparamos a uma meta numérica a ser atingida para aprovar ou não em uma disciplina.

Desse modo, ao ser colocada em evidência essa categoria não havia a intenção de retratar as individualidades das duas modalidades, muito menos compará-las. Intencionamos apresentar aquilo que os professores revelam dos modos de ser na EaD ao ensinar Matemática num ambiente tecnológico, ao se compreender como alguém que ensina Matemática com tecnologias e que auxiliam a educação, desvelar realidades, tornando-as visíveis ao leitor, pois “cada situação é uma realidade diferente [e] cada realidade diferente é uma situação diferente” (P.1 e P2).

Essa realidade descrita pelo professor apresenta três faces distintas dos modos de ser professor na EaD, desveladas como perspectivas da “realidade”. A primeira realidade é tomada no sentido geral do ser professor. É a realidade descrita em situações diferentes que fazem parte da vida do professor, possibilitadas pela experiência com a EaD. A segunda fala dos desafios da profissão de professor, ou seja, da

realidade do dia a dia da profissão docente. A terceira, por sua vez, revela o movimento da intersubjetividade para a subjetividade, explicitando que a modalidade EaD clama por modos diferentes de atuação.

A necessidade de conciliação de estudo e emprego na subjetividade da EaD também destaca uma convergência para a intersubjetividade do tema que se abre para uma realidade vivenciada em todas as modalidades e em vários níveis de ensino. “Ele colabora muito para a formação do professor de Matemática, e é uma formação significativa, porque... o aluno do curso a distância procura autonomia” (P2). “Na disciplina de reoferta da tutoria a gente tenta avaliar as atividades, no caso, que a gente coloca pra eles, que no caso são atividades on-line” (P/T4).

Assim, quando a professora P2 faz menção à autonomia, traz para o debate um ponto que distingue a EaD da modalidade presencial, haja vista que instiga o aluno a buscar caminhos e assumir sua formação para poder dar conta dos ensinamentos que ocorrem em tempos bem definidos. Assim, “ele estuda as disciplinas, os conteúdos, e nos finais de semana ele vai pra tirar as dúvidas nas tutorias, e isso faz com que ele se torne autônomo em relação aos seus estudos” (P2 e P6).

A fala da professora P2, afirmando que o aluno da EaD é autônomo, abre espaço para outro viés de interpretação, agora não mais voltado para o aluno, mas para o ensino destinado a esse aluno. Torna-se imperativa a voz: “Se tenho um aluno autônomo, tenho que ter um modo diferente de se ensinar!” A autonomia que ele deverá desenvolver ao longo do curso para progredir nos estudos e aprender com o curso deverá ser construída com metodologias que trabalhem para desenvolver nesse aluno a capacidade de estudar por conta própria, indo às tutorias apenas para compreender aquilo que não foi possível aprender sozinho e complementar o compreendido.

A Educação a Distância apresenta-se hoje como uma modalidade de ensino com potencialidades e desafios. Oferece uma qualidade única na medida em que transpõe limites de espaço e tempo, característicos do ensino tradicional presencial. Na medida em que, ao envolver diferentes meios de comunicação, torna possível o acesso a diversas fontes de informação, promove a autonomia do aluno, permitindo um estudo flexível e independente (BARROS, 2013, p. 34).

A metodologia diferenciada, referida por conta dos depoimentos, sugere a forma distinta de ensinar utilizando recursos digitais diversos, com disponibilidade de videoaulas, livros com linguagem mais acessível e que não se fechem ao formalismo da escrita, seja da língua materna, seja da linguagem típica da Matemática.

Entendemos que cursos nessa modalidade têm necessidade de ser diferentes, de instigar o aluno a buscar e pesquisar sozinho. Precisam atribuir atividades e definir tempo e metas a serem cumpridas, um movimento que leva o aluno a caminhar com as próprias pernas, a tropeçar e cair, mas levantar e seguir em frente, de ser com o outro a distância. “O ser com diz também do ser com o computador e com outras mídias no mundo” (BICUDO, 2016, p. 40).

Esse movimento não mostra um curso relapso com a forma de ensino; pelo contrário, mostra uma modalidade que vem se constituindo numa realidade composta por meios tecnológicos que possibilitam ao aluno e ao professor interagir sem a necessidade da presença física de ambos, pois “a ausência física do professor é compensada por uma comunicação intensa, que limita a possibilidade de o aluno se sentir sozinho, isolado” (BORBA; MALHEIROS; AMARAL, 2011, p. 28).

Mostra uma modalidade que se diferencia das demais por oferecer ao aluno a possibilidade de estudar à sua maneira, dentro de regras que o permitem ser aluno, mas sem estar preso ao protótipo existente

há séculos, que moldou o pensamento para uma única forma de se fazer educação. Enfim, define a identidade e as diferenças de uma modalidade que tem na flexibilidade de tempo e espaço o seu diferencial (HEIDEGGER, 2018).

Retornando à autonomia como marca forte da EaD, nos depoimentos muitos professores a relacionaram com a postura disciplinada. Reforçam a ideia de que a EaD tem suas características próprias, mas a modalidade se pauta também na igualdade existente em todas as outras modalidades. É o comum pertencer descrito por Heidegger (2018) compreendido nas características pertencentes às duas modalidades, porém com as especificidades que as diferenciam.

O desenvolvimento de autocontrole, disciplina e condicionamento será presenciado no momento de desenvolvimento das atividades avaliativas, pois o aluno que conseguiu se organizar dentro dos parâmetros necessários para o acompanhamento do curso será um agente ativo na construção do conhecimento, uma vez que “normalmente o aluno que faz graduação a distância, [são] alunos que já têm um emprego, não têm tanto tempo para estudar” (P/T4.12), e, se tiver conseguido organizar seu tempo, terá grandes chances de êxito. Do contrário, a junção do não cumprimento a todos esses requisitos pode levar à evasão do curso.

Tais requisitos são tomados como base para a boa formação do aluno no curso de licenciatura em Matemática na modalidade EaD da UFPA. Descrita no PPP do curso, a autonomia aparece no processo de ensino e suas implicações para a aprendizagem, relacionando a tecnologia como um meio para construção do processo de ensino e privilegiando abordagens pedagógicas que tenham por objetivo o desenvolvimento da “autonomia e a responsabilidade do aluno sobre sua própria aprendizagem, preparando-o para continuar aprendendo, isto é, para aprender a aprender” (PPP – EaD/Matemática – UFPA, s/d, p. 13).

No entanto, a dinamicidade do curso, que apresenta caminhos trilháveis a alunos diferenciados num curso diferenciado, também tem seus problemas. Durante as entrevistas foi possível perceber expressões de frustração de alguns professores ao relatar complexidades das avaliações, afirmando que muitos alunos não os procuram para tirar dúvidas, que não fazem atividades da plataforma e, por conseguinte, não conseguem aprender e dar conta dos conteúdos ensinados nas avaliações que são realizadas. “Nossa avaliação dentro de sala, a gente fazia atividade, era a participação, presença do aluno, por que o aluno não era obrigado a ir às tutorias, né?”

(P/T5.11) “Como é a distância fica meio complicado, porque o que a gente avaliar dele é o que vê dele participando com a gente. No caso, é pelo chat ou é pelos fóruns” (P/T4.10). P/T5 também faz uma revelação preocupante, que a coloca numa situação conflituosa, pois assegura não conseguir controle sobre as avaliações que são produzidas para as turmas a distância, afirmando que “a distância... eu acho um pouco mais complicado, por que a avaliação já vem pronta, né? O aluno fez, e manda pra gente, e a gente corrige” (P/T5.13). O nível de desconforto aumenta quando ela diz também não ter controle sobre as atividades avaliativas que são feitas a distância, pois, segundo ela, “a gente não sabe se foi o aluno que fez, se ele mandou alguém fazer. A gente tem que aceitar, né?, o que ele manda. E a gente não tem como constatar se ele estava realmente aprendendo ou não” (P/T5.14).

Mesmo com todas as intempéries apresentadas, foi possível constatar que os professores acreditam na EaD e gostam do que se propuseram a fazer. Para P2, “o curso é muito bom, o nível de qualidade do curso também é; ele cumpre (...) busca autonomia” (P2.16). P.2, em especial, demonstrou desde o início da entrevista muito orgulho por trabalhar com a EaD, pois se graduou num curso em EaD e hoje se encontra no mestrado, referenciando-se como um exemplo de sucesso do curso e reafirmando que “a dinâmica do curso é boa e vale a pena estudar na EaD” (P2.20).

A implantação de cursos a distância em lugares remotos, em que pessoas dificilmente poderiam ter oportunidade de estudo, trouxe igualdade e oportunidade de estudos a todos que dele necessitam, de-

mocratizando a educação e mudando padrões preestabelecidos que, a seu modo, excluíam aqueles que não se adaptavam. A EaD também possibilitou “aproximar pessoas geograficamente distantes, possivelmente abrindo espaço à troca entre culturas diferentes” (BORBA; MALHEIROS; AMARAL, 2011, p. 25).

Os modos de ser na EaD revelaram realidades diferenciadas dentro de uma mesma modalidade, assim como mostraram professores que se sentem à vontade ao trabalhar, que gostam muito do que fazem. Desse modo, ao definir os modos de ser na EaD, apresentamos as características de uma modalidade que definem sua identidade; uma modalidade que tem nas tecnologias sua característica mais marcante, que tem na autonomia um modo de ser e estar na EaD, uma vez que ela é imprescindível para o seu desempenho no curso.

4. Modos de ser da EaD

A categoria *Modos de ser da EaD* também se pauta nas igualdades e diferenças existentes entre o ensino presencial e o não presencial. A EaD possui inúmeras diferenças elencadas que, mesmo se distanciando das modalidades que contemplam a presença física, caminham no sentido da igualdade, do comum pertencer a todas, uma vez que todas intencionam formar professores. O comum pertencer descrito por Heidegger (2018) se pauta na indissociabilidade existente entre o comum e o pertencer. Assim, buscamos esse suporte para frisar a ligação forte existente entre todas as modalidades que caminham no sentido principal da formação de professores.

A busca pela definição daquilo que consideramos a identidade da EaD nos mostrou, ao revisitarmos as entrevistas e as ideias nucleares, unidades de significados que convergiam para responder à pergunta lançada aos professores. Para respondê-la, precisamos ir ao encontro das características que são próprias da EaD e do curso em EaD. Essas unidades de significado apontaram para a importância das tecnologias na educação, mostrando a diferenciação existente entre as modalidades presencial e a EaD, dada com base nas práticas avaliativas diferenciadas ao colocar o processo avaliativo em evidência e ao discutir a evasão na EaD, que revelam seu aluno como um ente diferenciado, que tem a autonomia como marca do curso a distância.

As respostas dadas nos guiaram a unidades de significado como características da EaD, que apresentaram modos de ser dos professores que trabalham com metodologias diferenciadas, pois lidam com alunos diferenciados que têm a tecnologia como sua maior aliada para a busca da autonomia, requisito essencial para a formação do aluno na modalidade a distância.

No entanto, os modos de ser da EaD revelaram novas unidades de significado, como a importância das tecnologias na Educação e a ferramenta de auxílio às aulas de Matemática, ambas no intuito de apresentar a importância das tecnologias em auxílio à Educação. Elas também revelam uma característica muito presente nas duas categorias discutidas, pois apresentam pontos que são peculiares da modalidade.

As duas unidades de significado abrem o debate para uma discussão que é pulsante na sociedade e recorrente no meio acadêmico por mostrar uma escola que tem tentado se adaptar aos diversos recursos que foram surgindo com o advento da computação e da internet, mas que ainda apresenta resistência na forma de utilizá-los. Porém já é sabido que “só quadro e giz ou então quadro e o pincel não vão fazer com que o aluno permaneça em sala de aula por quatro horas seguidas [...] satisfeito” (P1.20).

Pois estamos vivendo uma época em que a sociedade utiliza cada vez mais benefícios tecnológicos. Essa transformação social tem produzido impacto também no cenário educacional por meio, por exemplo, de recursos tecnológicos didáticos disponíveis para os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, acreditamos que há um descompasso en-

tre o uso de tecnologias no cotidiano e o que a instituição escolar vem “oferecendo” para educar as pessoas (VANINI et al., 2013, p. 154-155).

Desse modo, não há lugar para o debate sobre sua utilização ou proibição dessas ferramentas tecnológicas no ambiente escolar, pois estão aí, presentes em diversos aparelhos computacionais ligados à internet (celulares, *notebooks* e *tablets*), que têm frequentado as salas de aula e causado polêmicas diversas e que levariam nossa conversa para outro viés.

Instaura-se, assim, um debate pautado no “como utilizá-los”, de modo que possamos avançar no conhecimento do já existente, corroborando Vanini et al. (2013, p. 155) ao defenderem “a necessidade de pensarmos mais sobre o porquê da integração de tecnologias na escola e, mais que isso, como fazer para que essa integração, de fato, contribua com a transformação do sujeito em formação”.

Na EaD, a utilização de recursos didáticos computacionais são imprescindíveis para a modalidade, pois para superar a distância, a ausência física do professor e a falta do ambiente escolar habitual são necessárias novas formas de promoção do ensino, que conta com recursos didáticos utilizados para o ensino e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. “Dentre esses recursos destacam-se, no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, os fóruns de discussão, os *chats*, as *wikis*, como espaço de produção coletiva do conhecimento” (ANASTACIO; BARROS. 2013, p. 448), porque “a distância, ele vem crescendo (...) esse regime de educação vem crescendo com o advento da tecnologia, né? Que é o carro-chefe, é o que puxa esse sistema de educação” (P3.8).

Na EaD, a utilização de recursos como os citados por Anastacio e Barros (2013) é considerada primordial para o ensino, pois é por intermédio deles que os alunos interagem com os professores, com os tutores ou entre eles mesmos. A interação entre alunos e tutores é descrita pela professora/tutora P/T4, ao afirmar que “a gente fica aqui [...] pra tirar dúvidas, tanto pelo *chat* como pela plataforma Moodle ou pelo fórum de notícias, fórum de tirar dúvidas dos alunos” (P/T4.3).

A descrição de P/T4 levou a duas formas distintas de ferramentas utilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem. São definidas como ferramentas síncronas e assíncronas e permitem que a troca de informações seja dada de acordo com a necessidade e a possibilidade de tempo de cada um. Assim, o ciberespaço deixa de ser apenas um meio de comunicação para se tornar um meio interacional de comunicação, ensino, aprendizagem e troca de informações entre todos os que por ele se deixam atrair.

O ciberespaço é muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Ele reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias e interfaces. Podemos encontrar desde mídias como jornal, revista, rádio, cinema, TV, bem como uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações síncronas e assíncronas, a exemplo dos *chats*, listas e fóruns de discussão, *blogs* dentre outros. Nesse sentido, o ciberespaço, além de se estruturar como um ambiente virtual de aprendizagem universal que conecta redes sociotécnicas do mundo inteiro, permite que grupos/sujeitos possam formar comunidades virtuais fundadas para fins bem específicos (SANTOS, 2003, p. 4).

Outra unidade de significado que revela muito da categoria *Modos de ser da EaD* é a diferenciação entre as modalidades presencial e a distância. Nela, encontramos o depoimento dos professores que apresentam o seu ponto de vista em relação ao que deliberam como diferenças entre as modalidades, mas que também revelam características que definem os modos de ser da EaD.

A distinção entre as modalidades apontada pelo professor P1 assinala a diferenciação baseada nas especificidades existentes entre as modalidades presencial e a distância. Essa distinção fica explícita na fala do docente ao citar a distância física entre professor e aluno como ponto de diferença entre eles, apontando a falta de contato humano como um desafio a ser enfrentado. Segundo P1, “quando se fala em educação a distância, [...] a diferença básica é que você não tem aquele contato, não tem o olho no olho, não tem aquele calor humano” (P1.10).

No entanto, a comparação estabelecida se esvai a partir do instante em que se definem os papéis distintos que cada modalidade assume. A modalidade presencial é estabelecida por Anastacio e Barros (2013) a partir do espaço físico, do espaço real

no qual nos movemos, construímos e reconstruímos, modificamos e somos modificados, agimos e interagimos, enfim, manifestamos nossa existência. Nesse espaço, determinações temporais e espaciais seguem os pressupostos da Física newtoniana, quando é possível estabelecer, com precisão, espaços e tempos. Nessa perspectiva da Física, estamos juntos quando ocupamos um mesmo espaço num mesmo momento (ANASTACIO; BARROS, 2013, p. 451).

É nesse solo que o curso presencial se constitui, definido por interações físicas entre seres existentes num mesmo espaço-tempo. No entanto, quando os autores se referem à modalidade a distância as relações não atendem à Física newtoniana; a interação agora pode ser definida como uma “aprendizagem multidirecional e não apenas no sentido professor-aluno ou aluno-professor” (BORBA; MALHEIROS; AMARAL, 2011, p. 20). Essa interação proporcionada por meio de ferramentas computacionais, com auxílio da internet, promove a mudança de paradigma definida pelos autores como “multidiálogo”.

Por fim, a avaliação é colocada em evidência e apresentada pelo professor P3 e pela professora/tutora P/T4, com base na comparação entre as modalidades presencial e a distância como um parâmetro estabelecido. Vemos indícios de dificuldades em trabalhar com possibilidades que se abrem com a utilização de ferramentas da EaD, ou seja, acreditamos ser um problema de identidade novamente, pois há a transposição das características do ensino presencial para a EaD, de modo a sobrepor as características do primeiro em detrimento do segundo, pois para P3 “a questão da avaliação, ela... se torna um pouco complicada, né? Nessa questão, por essa questão de você não estar frequentando com eles” (P3.14).

Lamoglia e Misse (2014) interpretam a comparação estabelecida entre as modalidades como resultado do processo avaliativo visto apenas a partir do prisma da avaliação somativa, desconsiderando que a EaD possui aspectos diferenciados, principalmente na avaliação. Acreditamos que o ponto nevrálgico dessa situação pode ser encontrado ao observar que está ocorrendo a transposição das práticas avaliativas duradouras na modalidade presencial para a modalidade a distância.

A questão da avaliação descrita pela professora/tutora P/T4 toma a comparação entre as modalidades a distância e presencial com base na presença, pois acredita que o processo avaliativo “fica muito solto. A gente não consegue presenciar mesmo igual ao curso presencial. Então a dificuldade de avaliar o aluno, acredito que seja até maior”. A dificuldade de avaliar foi citada anteriormente no depoimento de P/T5.14, na categoria *Modos de ser na EaD*. Nele, P/T5 toma a dificuldade de avaliação no sentido de confiança, mas fica claro o aspecto somativo em detrimento do formativo.

De modo geral, como já foi sinalizado, os cursos de EaD adotam uma avaliação somativa, realizada ao final do processo educacional, com o objetivo de certificar ou não o aluno. Por outro lado, surgem propostas por uma avaliação com uma perspectiva formativa, que permita a

interferência do professor durante o processo de aprendizagem, possibilitando direcionamentos de atividades pedagógicas, visando a um maior rendimento escolar. Assim, acreditamos que esse tipo de avaliação deva ser buscado em todas as atividades de ensino-aprendizagem (LAMMOGLIA; MISSE, 2014, p. 198).

O processo avaliativo pautado na avaliação formativa também mostra uma forma de preocupação das unidades de ensino que estão migrando para o sentido do formar, o sentido de possibilitar ao aluno se tornar agente ativo conhecedor do processo avaliativo, adotado para dar clareza aos critérios avaliativos utilizados e que tem por finalidade melhorar o rendimento do aluno.

O debate acerca dos *Modos de ser da EaD* caminham no sentido de mostrar características que são recorrentes da modalidade, tais como: a distância geográfica, o tempo vivido em formação e o perfil do aluno. No entanto, ao longo da discussão é possível observar que há uma série de pontos que são comuns às duas modalidades, de modo que, ao retratar as diferenças da EaD, estávamos ressaltando o que há de igual entre as duas. Dessa forma, recorremos à seguinte pergunta: qual é o igual da EaD com outras modalidades de ensino? A resposta foi buscada no que há de mais comum e indissociável a qualquer curso que forma professores: a intencionalidade da formação de professores, além da busca por mudanças na educação que visem à autonomia do aluno em relação ao conhecimento.

No entanto, instigamos ao longo do texto que o leitor deveria buscar o que definimos como iguais na diferença. Assim, por mais que nós apresentemos todos os pontos de confluência, estaríamos sendo desleais ao não apresentar o que os diferencia.

Quadro 1: Relação das principais divergências entre as modalidades EaD e presencial

Modalidade EaD	Modalidade presencial
Presença virtual do professor/tutor	Presença física do professor
Interação aluno-professor-aluno ocorre no meio virtual	Interação aluno-professor-aluno ocorre presencialmente
Acompanhamento avaliativo é feito a distância	Acompanhamento avaliativo é feito presencialmente
O centro virtual de ensino é a sala de aula	O centro geográfico de ensino é a sala de aula
O ensino e a aprendizagem são controlados pelo aluno com base no seu tempo de estudo	O ensino e a aprendizagem são controlados pela presença física do professor
O tempo é definido conforme as necessidades do aluno em relação ao cronograma do curso estabelecido pelo espaço-tempo virtual	O tempo é estabelecido por horários fixos definidos pelo espaço-tempo da sala de aula
Ênfase na mediação entre tutor-aluno e entre aluno-aluno pelo uso dos instrumentos disponíveis no ambiente tecnológico	Ênfase na interação entre professor-aluno e entre aluno-aluno pelo uso dos instrumentos disponíveis na sala de aula (o que inclui o uso de tecnologias digitais também)

Fonte: Os autores, 2019.

As principais convergências entre as duas modalidades podem ser estabelecidas com base na lógica de constituição de ambas, uma vez que as duas têm reconhecimento do Ministério da Educação (MEC), ambas têm na sua espinha dorsal a lógica de formação de profissionais que atendam às necessidades do mercado de trabalho, procurando ofertar um ensino de qualidade pautado nas vantagens e desvantagens que as especificidades de cada modalidade têm.

Então, qual é a diferença que há entre elas? A resposta está na lógica de condução dada a cada uma delas, ou seja, cada uma apresenta especificidades que as diferenciam, e a reunião do que é diferente e o que é comum constrói a identidade de cada uma das modalidades.

A identidade é revelada pelo que é comum e pelo que é específico a cada uma. Portanto, o conceito de identidade aqui assumido não é o de uma singularidade separada de um contexto, mas de uma reunião de particularidades que só se destacam no que é comum ao contexto de que seu significado emerge. Todas são, no sistema educacional brasileiro, cursos superiores, e isso faz com que se integrem numa mesma comunidade onde todos reúnem essa característica. Contudo, há peculiaridades típicas a cada uma das graduações, diferenciando-as entre si e mostrando o que as distingue (MOCROSKY, 2010, p. 13).

Perseguindo as perguntas e as respostas que foram se mostrando a nós, constatamos que, mesmo que nós definamos o que é comum às modalidades, o comum não é igual; mesmo nesse comum que é a formação de professores cada um apresenta algo que pertence a cada um deles, que vai dando contornos diferentes, mostrando possibilidades diferentes de formar.

Ao recorrermos aos quadros interpretativos e aos discursos dos professores — de modo mais específico — encontramos uma sinalização de que o estilo de ensino que vem acontecendo no presencial não é favorável na EaD. No entanto, aquilo que se mostra na EaD pode ser favorável ao presencial, pois o modo tem em sua essência o aluno ativo em sua aprendizagem, algo que professores e modalidades de ensino como um todo têm buscado incessantemente. Com essa modalidade, nascida para preencher as lacunas da educação escolar, é possível que estejamos presenciando o surgimento de uma nova forma de condução do ensino. Pautando-se nas tecnologias digitais, pode ser propulsora para o ensino em geral, com o aluno que assume com responsabilidade sua formação.

5. Considerações finais

A EaD e o ensino presencial possuem a mesma finalidade – no caso deste estudo, formar o professor –, embora trilhem caminhos distintos para o cumprimento desse propósito. É no entendimento do estar-junto que a EaD se diferencia do curso presencial e firma seus pilares; é na diferença que a modalidade busca sustentação, ao colocar na linha de frente modos de dar conta das complexidades que, em senso comum, muitas vezes fundem e distorcem compreensões do diferente com o desigual. Na diferença impera o propósito de manter um ensino de qualidade que prepare o profissional para os desafios que a profissão exigirá.

Na investigação, que teve por meta desvelar o fenômeno ser professor na EaD, os professores ouvidos falam das modalidades presencial e EaD baseados na lógica de condução do curso, enfatizando que a última necessariamente solicita do aluno atitude de assumir-se aprendiz, sendo ele — e não o professor — o ponto deflagrador para aprender o que o vem nos caminhos do ensino escolar. Isso significa que os modos distintos de ser aluno exigem modos diferentes de compreender o ensino formal e o ato de ensinar. Para os depoentes, cabe ao professor a disposição do conhecimento, de modo que estimule o aluno a ser um agente ativo na sua construção e que favoreça essa autonomia, uma vez que ele não terá a presença física do professor, tal como no presencial, bem como entendimentos diversos dos tempos de ensino e de aprendizagem.

Os professores que colaboraram com o estudo consideram que a diferença vem dos modos de ser do curso em EaD, que em sua nascente visa um público que busca a flexibilidade oportunizada pela modali-

dade para o acesso ao ensino superior. Considera-se que a modalidade se pauta nos princípios da inclusão ao possibilitar que a escola tenha no horizonte a atenção a quem se forma e a genuinidade dos modos de aprender do aluno e que a EaD apresenta os princípios do acolhimento do público que se diferencia por não ter condições de se adequar aos tempos e espaços de ensino da escola presencial.

As convergências da formação na modalidade a distância em relação ao ensino presencial são trazidas pelos professores a partir do cuidado que todos apresentaram em seus depoimentos, destacando realidades diferentes dos seus alunos, de modo que possam enfrentar os desafios da profissão com a ciência de que eles existem e de que estarão à espera da primeira situação inusitada para se apresentar.

No entanto, a graduação em EaD possui características únicas, pois se trata de uma modalidade que ousou ao utilizar a tecnologia digital a favor do ensino e possibilitou aprender Matemática na tela do computador. São tutorias, postagens de atividades, conteúdos e materiais diversos que possibilitam ao aluno da EaD aprender Matemática com o auxílio de tecnologias síncronas e assíncronas, que se abrem para que o aluno seja agente construtor do seu próprio conhecimento. O que nos foi revelado nas entrelinhas das falas de cada um dos depoentes mostrou que mesmo o que é descrito como comum, ou seja, a formação de professores, também se diferencia nas formas do que há de singular a cada uma, que dá contornos diferentes, mostrando possibilidades de, por ações múltiplas, ir contornando formas de ser professor.

Concluimos que o estilo de ensino que vem acontecendo no presencial não é favorável à EaD, dadas as especificidades dessa modalidade; no entanto, aquilo que se mostra na EaD pode ser favorável ao presencial, pois a modalidade tem em seu âmago o aluno sujeito ativo da sua aprendizagem. E, de modo geral, talvez isso seja de grande importância para a Educação e o que nós, professores, temos buscado incansavelmente. Consideramos que isso que vem crescendo na EaD possa ser um propulsor para mudanças positivas no ensino.

Referências Bibliográficas

ANASTACIO, M. Q.; BARROS, N. M. Formação de professores a distância: "... parece que estamos na sala de aula...". **Acta Scientiae**, Canoas, v. 15, n. 3, p. 447-463, set./dez. 2013.

BAIER, T.; BICUDO, M. A. V. A criação da inteligência coletiva, de acordo Pierre Lévy, em cursos de educação a distância. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 15, n. 3, p. 420-431, set./dez. 2013.

BARROS, N. M. **A compreensão de Matemática em um ambiente online de formação de professores**. 2013. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp). Bauru, 2013.

BICUDO, M. A. V. Developments in philosophy in/of mathematical education: epistemological, ontological anthropological questions posed by the presence of computers and other media in mathematical education practice. **Philosophy of Mathematics Education Journal**, v. 31, p. 1-8, 2016.

BORBA, M. C.; MALHEIROS, A. P.; AMARAL, R. B. **Educação a Distância Online**. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

DETONI, A. R. O estar presente a distância: possíveis contribuições de Martin Heidegger. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Ciberespaço: possibilidades que se abrem ao mundo da educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2014. p. 93-108.

FERREIRA, M. J. A. **A constituição e a produção do conhecimento matemático ao ser com o computador**. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp). Rio Claro, 2019.

HEIDEGGER, M. Construir, habitar, pensar. Trad. Victor Hugo de Oliveira Marques. **Multitemas**, Campo Grande, 2018.

KLUTH, V. S.; MOURA, S. P. R. Preâmbulos investigativos sobre o uso de softwares como ato propulsor do pensar matemático. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Ciberespaço: possibilidades que se abrem ao mundo da educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2014. p. 221-247.

LAMMOGLIA, B.; MISSE, B. H. L. Possibilidades de avaliação de rendimento escolar em plataformas de cursos de Educação a Distância. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Ciberespaço: possibilidades que se abrem ao mundo da educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2014. p. 185-218.

MOCROSKY, L. F. **A presença da ciência, da técnica, da tecnologia e da produção no curso superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp). Rio Claro, 2010.

VANINI, L.; ROSA, M.; REUWSAAT, J. C.; PAZUCH, J. V. Cyberformação de professores de Matemática: olhares para a dimensão tecnológica. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 15, n. 1, p. 153-151, jan./fev. 2013.