

Memórias docentes: trajetória da passagem da modalidade presencial para a EAD²⁵

Teachers' memories: trajectory of the transition from face-to-face to distance learning

Alexandre Moroni*

Cleusa Maria Gomes Graebin**

Patrícia Kayser Vargas Mangan***

Resumo

Este artigo tem como tema a educação a distância. Seu objetivo é analisar a memórias de professores que atuaram em cursos de graduação superior presencial, passando a trabalhar em EAD em instituições de ensino superior da rede privada no Rio Grande do Sul. Como questões norteadoras elencamos: Quais os maiores desafios enfrentados pelos docentes na mudança de modalidade de educação? Quais os impactos na atuação profissional dos docentes que passaram a atuar na modalidade EAD? Foram definidos como universo da pesquisa, cursos superiores na modalidade a distância (bacharelados, licenciaturas ou superiores de tecnologia) pertencentes a instituições de ensino superior previamente credenciadas para tal oferta. A pesquisa foi realizada em duas etapas: com caráter exploratório, através de pesquisa bibliográfica e documental e pesquisa de campo, através de entrevistas temáticas. A análise dos dados foi realizada utilizando a técnica de Análise de Conteúdo Temática. A experiência com a Educação a Distância propiciou aos professores entrevistados, agregar novos conhecimentos em relação às suas atuações profissionais, pois, segundo eles, tornaram suas aulas mais dinâmicas e ampliou suas visões a respeito da educação.

Palavras-chave: Educação a Distância. Memória Social. Cibercultura. Experiências Docentes em EAD.

²⁵ Este estudo é uma adaptação de um recorte da dissertação de mestrado de xxx do PPG em xxx.

* Mestre em Memória Social e Bens Culturais pelo Centro Universitário La Salle – UNILASALLE; Professor na Universidade Luterana do Brasil - ULBRA; Email: moroni.alexandre@gmail.com

** Doutorado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Professora e Coordenadora do PPG em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, Coordenadora do Museu Histórico Universidade La Salle Canoas, RS, Brasil; vice-líder do Grupo de Pesquisa Memória, Cultura e Identidade; Email: cleusa.graebin@unilasalle.edu.br

*** Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação pela COPPE/Sistemas da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professora do PPG em Memória Social e Bens Culturais na da Universidade La Salle Canoas, RS, Brasil; Email: patricia.mangan@unilasalle.edu.br

Abstract

The theme of this paper is distance learning. We aim at analyzing memories of teachers who have been working in on-campus undergraduate courses, then started to work in distance education in private higher education institutions in Rio Grande do Sul. As guiding questions we list: What are the biggest challenges faced by teachers in changing the modality of education? What are the impacts on the professional performance of teachers who started to work in distance learning? Higher education in the distance modality (bachelor's degrees or higher education in technology) belonging to higher education institutions previously accredited for such offer, were defined as the research universe. The research was carried out in two stages: exploratory, through bibliographic and documentary research and field research, through thematic interviews. Data analysis was performed using the Thematic Content Analysis technique. The experience with Distance Education enabled the interviewed teachers to add new knowledge in relation to their professional activities, because, according to them, they made their classes more dynamic and broadened their views on education.

Keywords: Distance Education. Social Memory. Cyberculture. Teaching Experiences in Distance Learning.

Introdução

Devido às tecnologias computacionais, incluindo a Internet, vivemos a possibilidade de conectar pessoas e instituições, através de seus dispositivos computacionais em uma rede mundial e com a dinâmica evolutiva no desenvolvimento de novas tecnologias, novos conceitos são incorporados ao nosso cotidiano como, por exemplo, o ciberespaço e a cibercultura (LÉVY, 1999). Nesse cenário, criaram-se novas demandas educacionais e profissionais que impulsionaram a diversificação nas modalidades de educação com o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC's).

Dentre essas modalidades, que foram influenciadas pelas novas tecnologias, está a EAD, sendo que o significado da sigla ainda gera estudos e discussões. Conforme o destaque que é dado por cada autor aos processos de ensino e aprendizagem, a EAD pode ser caracterizada por Ensino ou Educação a Distância (BELLONI, 2009). Demo (1994, p. 60) diferencia as expressões Ensino e Educação a Distância da seguinte forma:

Ensino a distância é uma proposta para socializar informação, transmitindo-a de maneira mais hábil possível. Educação a distância, por sua vez, exige aprender a aprender, elaboração e consequentemente avaliação. Pode até conferir diploma ou certificado, prevendo momentos presenciais de avaliação.

Por entender que o significado de educação a distância é mais amplo que ensino a distância, pois o mesmo não implica apenas em socialização da informação, mas sim um processo contínuo de aprendizado, construção e avaliação do conhecimento, neste trabalho a sigla EAD será utilizada para designar Educação a Distância.

Embora a EAD seja uma modalidade antiga, a partir da segunda metade da década de 1990, ela passa por grandes modificações viabilizadas pela Internet, em particular no Brasil. Nesse cenário, os professores, juntamente com seus alunos, passaram a usar também esses novos espaços, munidos de ferramentas tecnológicas, interagindo, compartilhando, construindo, observando, enfim, experienciando essa nova modalidade.

Mesmo que a mudança da modalidade presencial para a EAD pareça um processo natural motivado pelo avanço das tecnologias, como toda a mudança, pode ter gerado uma série de sentimentos controversos nos educadores atuantes nas salas de aula presencial. De qualquer maneira, essa nova forma de ensinar exigiu não somente o domínio de novas tecnologias educacionais, mas também, mais importante do que isso, novas práticas e atitudes desses profissionais. Assim, surgiu o objeto dessa pesquisa, a memória social como fonte de informação para identificar a trajetória de professores em atuação em cursos de graduação superior presencial, ao atuarem em cursos de graduação em EAD, foi motivado pelo interesse na modalidade EAD e pelo respeito aos profissionais da área da educação. Por meio desse trabalho, investiga-se o seguinte problema de pesquisa: como ocorreu a passagem dos professores em atividade na modalidade de educação presencial ao atuarem na modalidade EAD? Ainda foram elencadas as seguintes questões norteadoras: Quais os maiores desafios enfrentados pelos docentes na mudança de modalidade de educação? Quais os impactos na atuação profissional dos docentes que passaram a atuar na modalidade EAD?

Ainda que as demandas dos professores da EAD requeiram o mesmo papel dos professores da educação presencial, ou seja, mediar seus alunos no processo de aprendizagem, as mesmas requerem atuações distintas entre as apresentadas nas salas de aula tradicionais e nas virtuais. Na EAD, o professor conduz o aprendizado através de interações mediadas por novos meios de informação e comunicação e, além de observar a autonomia do aluno no processo de aprendizagem, tem que, constantemente, orientar e supervisionar tal processo (TORI, 2010). Assim, compreender como um docente percebe seu papel de educador em ambas as modalidades e os impactos na sua profissão torna-se ainda mais relevantes frente a expansão da modalidade EAD nas duas últimas décadas.

Foram definidos como escopo investigativo, cursos superiores na modalidade a distância, os quais se caracterizam por serem cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas ou superiores de tecnologia) ministrados em EAD, os quais, respeitando a legislação, devem pertencer a instituições de ensino superior previamente credenciadas para tal oferta. O objetivo geral é conhecer, a partir das memórias de professores com atuação prévia na docência em cursos superiores presenciais, como ocorreu a passagem para os cursos superiores na modalidade a distância.

Um pouco sobre a EAD no Brasil

A história da EAD pode ser dividida em gerações, caracterizadas pelas tecnologias de informação e da comunicação utilizadas e, dependendo dos autores, pode estar dividida em três (BELLONI, 2009) ou cinco (MOORE; KEARSLEY, 2007) gerações. Essencialmente, a evolução da EAD passa pelas correspondências, rádio, televisão, satélites, computadores sem acesso à rede e à Internet, mas cada geração é registrada no tempo apenas pelo seu início, ao caracterizar o período de adoção inicial de um tipo de tecnologia. O início de uma nova geração não implica o abandono das tecnologias que caracterizavam a geração anterior. Por exemplo, os materiais impressos ainda são exigências do MEC e coexistem com diversas tecnologias computacionais nos cursos de graduação a distância. Mais informações sobre a história da EAD podem ser encontrados em Alves (2009), Moore e Kearsley (2007), Valente (2009), Vilaça (2010)

No Brasil, que é particularmente um país geograficamente muito extenso, a educação mediada por tecnologias vem ganhando espaço, permitindo que um grande número de pessoas com objetivos comuns, espalhados por todas as suas regiões, possa ter acesso ao conhecimento com a facilidade de não ter que se deslocar para os grandes centros. Ao longo das últimas décadas, o Governo Federal, através do MEC, criou várias políticas públicas de incentivo à EAD, principalmente com foco no ensino superior, com o intuito de ampliar a educação com qualidade (ORTH et al, 2019). Entre esses projetos encontram-se o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Projeto Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC Brasil), o Plano Nacional de Conteúdos Educativos Digitais, entre outros.

Desde o surgimento da EAD no Brasil, a legislação brasileira passou por uma série de alterações. Através de marcos regulatórios, oficializaram-se o credenciamento de IES junto ao MEC para a implantação de cursos de graduação em nível superior a distância no país. Um destaque cabe à possibilidade, desde 2004, de oferta de disciplinas, total ou parcialmente, em EAD em cursos de graduação presencial. Essa implantação significa utilizar um percentual da carga horária total de um curso em atividades-semipresenciais, ou mesmo em disciplinas ofertadas completamente a distância, possibilitando ao aluno e ao professor desenvolverem seus trabalhos em tempos e espaços diferenciados (CARLINI, TARCIA, 2009). Nos depoimentos dos entrevistados, que veremos na sequência, esta prática é referida como “20 por cento” que era o percentual limite previsto na época das primeiras experiências destes docentes.

Muitas Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas para oferta de cursos completos a distância implantaram este recurso, antes ou após a obtenção do credenciamento, disponibilizando 20 por cento da carga horária dos seus cursos em disciplinas na modalidade EAD, como uma estratégia para conhecer, estudar, analisar a modalidade e posteriormente ofertar cursos totalmente a distância. Isso fez com que muitos professores, ao realizarem a transição da modalidade presencial para a educação a distância, fizessem isso nessa modalidade também chamada de semipresencial.

Para alguns professores, essa nova realidade causou certa aversão à modalidade a distância, pois entenderam que as tecnologias logo tomariam seus lugares, o que só pode ocorrer se o professor continuar mantendo sua postura de transmissor do conhecimento. Nesse caso, as tecnologias conseguirão fazer o seu papel de forma mais atrativa e dinâmica (CARLINI, TARCIA, 2009).

Percurso metodológico

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, dividida em duas etapas: a primeira, com caráter exploratório, foi realizada por meio da coleta e análise de materiais já publicados a respeito do tema da pesquisa: dissertações, teses, incluindo, também, artigos científicos e livros. Também, foram consultados: a) dados estatísticos do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Censo EAD.BR, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED); b) pesquisas feitas pelo Instituto de Pesquisas e Administração da Educação (IPAE) e pelo Ministério da Educação (MEC); c) Legislação que versa sobre a EAD no Brasil, por meio do Portal da Legislação do Governo Federal.

Na segunda etapa, em campo, procedemos às entrevistas temáticas, “[...] aquelas que versam, prioritariamente, sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2005, p. 37), nesse caso, a docência na Educação a Distância. As entrevistas foram realizadas com docentes, definindo como critério de inclusão para seleção dos entrevistados que esses atuassem em uma instituição de ensino superior (IES) privada, com fins de lucro ou filantrópica, credenciada e ofertando cursos superiores de graduação em EAD.

O levantamento de dados para a preparação do Roteiro Geral das entrevistas deu-se com base em uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a Educação a Distância, o que orientou a elaboração das questões norteadoras, a partir dos objetivos estabelecidos.

Os entrevistados são professores que atuam e/ou atuaram nas modalidades presencial e a distância. A realização das entrevistas foi precedida por um estudo dos dados biográficos de cada entrevistado, obtidos por meio de consulta a seus currículos na Plataforma Lattes presente no site do CNPq. Nos roteiros gerais, foram abordadas as questões gerais para todos os entrevistados, como possibilidade de comparação entre as diferentes versões do tema na visão de cada um. As entrevistas foram realizadas por um dos autores, em local escolhido pelos entrevistados, tendo esses assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O pesquisador utilizou um caderno de campo como forma de registro das reações dos entrevistados e demais situações consideradas relevantes, desde o primeiro contato, durante a entrevista e posteriormente à ela.

Foram nove os docentes entrevistados. Seus nomes foram codificados, estando a seguir listados com os respectivos perfis no momento da realização da entrevista:

- ACB – formação na área de Informática, com doutorado, atuando em uma universidade privada.
- PNM – formação na área de Informática e de Educação, com mestrado, atuando em uma universidade privada e uma comunitária.
- MCA – formação na área de Administração e de Educação, com mestrado, atuando em duas universidades privadas e uma comunitária.
- SCRW – formação na área de Administração, com mestrado, atuando em três universidades privadas.
- DBS – formação na área de Informática, com mestrado, atuando em uma universidade comunitária.
- MRK – formação na área de Informática, com doutorado, atuando em uma universidade comunitária e uma estadual.
- CMM – formação na área de Educação, com mestrado, atuando em uma universidade privada.
- JAN – formação na área de Filosofia e de Educação, com mestrado, atuando em uma universidade comunitária.
- KK – formação na área de Educação, com mestrado, atuando em uma universidade privada.

Quanto à finalização das entrevistas individuais, essa foi por iniciativa dos próprios entrevistados, pois, conforme Alberti, “em situações normais de realização de entrevista, quando a continuidade do depoimento não é afetada por circunstâncias alheias à vontade dos entrevistados, é a eles que cabe o momento de decidir sobre o momento de encerrar aquela relação” (2005, p. 129).

Para o encerramento do conjunto das entrevistas, foi usado o método de saturação. Esse pode ser aplicado já na escolha dos narradores, pois “o número de entrevistados pode se restringir a uma única pessoa, se seu depoimento estiver sendo tomado como contraponto de outras fontes e for suficientemente significativo” (ALBERTI, 2005, p. 131).

No caso das entrevistas, o encerramento por saturação deu-se “após ter atingido o ponto em que os novos depoimentos começaram a ser repetitivos em relação aos que já foram feitos” (ALBERTI, 2005, p. 130).

As narrativas foram transcritas e analisadas com base no método de Análise de Conteúdo Temática apresentado por Minayo (2012), que pode ser dividido em três partes:

I Pré-análise: o pesquisador lê de forma compreensiva e exaustiva o material selecionado, com o intuito de aprofundar o conhecimento a respeito do tema. Com essa leitura busca:

- (a) ter uma visão de conjunto; (b) apreender as particularidades do conjunto do material a ser analisado; (c) elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise e a interpretação do material; (d) escolher formas de classificação inicial; (e) determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise (MINAYO, 2012, p. 91).

II Exploração do material: nesta etapa, o pesquisador realiza a exploração do material e aqui ele realiza realmente a análise dos dados. Aqui o pesquisador procura:

- (a) distribuir trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise pelo esquema de classificação inicial (escolhido na primeira etapa); (b) fazer uma leitura dialogando com as partes dos textos da análise, em cada classe (parte do esquema); (c) identificar, através de inferências, os núcleos de sentido apontados pelas partes dos textos em cada classe de classificação; (d) dialogar os núcleos de sentido com pressupostos iniciais e, se necessário, realizar outros pressupostos; (e) analisar os diferentes núcleos de sentido presentes nas várias classes do esquema de classificação para buscarmos temáticas mais amplas ou eixos em torno dos quais podem ser discutidas as diferentes partes dos textos analisados; (f) reagrupar as partes dos textos por temas encontrados; (g) elaborar uma redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com o(s) conceito(s) teórico(s) que orienta(m) a análise. Nessa redação, podemos entremear partes dos textos de análise com nossas conclusões, dados de outros estudos e conceitos teóricos (MINAYO, 2012, p. 92).

III Tratamento dos resultados/Inferência Interpretação: o pesquisador elabora uma síntese interpretativa, ou seja, o autor reconstrói o que foi coletado e compreendido nas etapas anteriores, através da redação de um texto que permita “dialogar temas com objetivos, questões e pressupostos da pesquisa” (MINAYO, 2012, p. 92).

Essa síntese interpretativa consiste, basicamente, na análise e interpretação baseada na revisão bibliográfica, no referencial teórico que abarca as narrativas dos entrevistados. A partir da análise desses relatos, reconstituem-se momentos significativos da história da Educação a Distância e da percepção dos docentes sobre a sua trajetória.

As memórias dos docentes sobre a sua passagem da modalidade presencial para a EAD

A análise de conteúdo, tendo como tema as memórias docentes, teve as categorias definidas *a priori*. Para este trabalho, foram selecionadas as seguintes categorias: ingresso na EAD, impactos na transição do presencial para o EAD e diferentes papéis do professor EAD. No Quadro 1 a seguir, apresentamos um esquema que descreve o Tema, as Categorias e os Núcleos de Sentido.

Quadro 1 – Sistematização das categorias de análise das narrativas de docentes



Fonte: produzido pelos autores (2020).

A primeira categoria, *Ingresso na EAD*, refere-se ao ingresso na modalidade a distância como docente. Constituída com base na questão feita aos docentes sobre seu ingresso na EAD, ficou claro que as primeiras experiências na modalidade de educação a distância nas

Instituições de Ensino Superior podem ser através de diversos formatos diferentes, incluindo cursos de graduação ou pós-graduação totalmente a distância, cursos de extensão a distância, disciplinas EAD de graduação presencial, entre outros.

Exemplificamos, com trechos das narrativas dos docentes, três dos cenários mais presentes. Alguns entrevistados relataram terem sido convidados ou terem sido voluntários de projetos pilotos, em sua maioria inseridos em cursos presenciais como forma de criar uma cultura organizacional ou para testar tecnologias ou modelos pedagógicos. O excerto a seguir apresenta o relato de uma disciplina EAD em um curso presencial, o que é permitido dentro do previsto na legislação:

Na instituição em que eu trabalho, nós, os professores da computação, fomos convidados a participar de um projeto [...] voltado para a construção da educação a distância e eu fui convidado para compor uma disciplina, que era uma disciplina da graduação presencial chamada “Algoritmos de Programação”, da área da computação [...] então, a minha primeira experiência foi com uma disciplina totalmente a distância, mas inserida em um curso que era presencial”. (ACB, 2015)

Outros entrevistados já iniciaram suas experiências em cursos na modalidade EAD, tanto como professor conteudista quanto como tutor, como no relato a seguir:

Em 2003, eu fui convidada para escrever o material para um curso novo que ia ser lançado, o curso de nivelamento em informática [...], em 2004 iniciei o trabalho como professora tutora, que era como se chamava na época, onde eu fui então professora desse curso na modalidade que ocorria então 100% a distância. (PNM, 2015)

Cabe aqui destacar que não é somente um professor que participa da estrutura pedagógica em cursos EAD, podendo incluir professor conteudista, tutor virtual, tutor presencial, designers, entre outros técnicos, além de equipes de gestão e secretaria. O professor conteudista é o responsável pela construção do material didático das disciplinas aderentes a sua área do conhecimento. Esse professor conta com todo o apoio e suporte das equipes de web designers e técnicos em informática no que diz respeito à produção de materiais em diferentes tecnologias educacionais (CORDEIRO et al, 2006).

O tutor virtual é aquele que atua na sede da IES auxiliando o professor na mediação através do ambiente virtual de aprendizagem com os alunos e tem como principais atribuições o esclarecimento das dúvidas dos alunos, seja através dos fóruns, chats, telefone ou mesmo web conferência. Também tem a função de promover a participação dos alunos no ambiente e dependendo do projeto pedagógico do curso pode participar do processo avaliativo.

O tutor presencial atua presencialmente nos Polos de Apoio Presencial com os alunos, auxiliando-os, presencialmente, nas atividades propostas por seus professores, sejam individuais ou em grupo. Também incentiva os alunos à pesquisa, esclarece dúvidas sobre as ferramentas tecnológicas e participa das atividades presenciais, como aulas em laboratório e aplicação de provas, entre outras.

Formações continuadas, ou atividades de capacitação, geralmente ofertadas pelas instituições na qual o entrevistado trabalha ou trabalhava foram um dos aspectos mais citados. De forma combinada ou isolada, via de regra os entrevistados passaram por experiências

formativas que os apresentaram a modalidade e suas formas de atuar enquanto profissional da educação. O trecho a seguir relata justamente a experiência de realizar várias formações e uma gradual inserção na modalidade:

Nós fomos convidados nessa instituição de ensino privada a participar das capacitações em EAD, porque a Instituição estava se inserindo na modalidade [...] comecei essa questão da EAD com as disciplinas semipresenciais, 20 % a distância [...] e logo em seguida nos cursos totalmente EAD. (MCA, 2015)

Com relação a disciplinas EAD de graduação presencial, cabe salientar que as "disciplinas 20 por cento a distância", citada neste trecho, foram regulamentadas pela Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, do Ministério da Educação (MEC). A legislação atual, a partir da Portaria 2.117, de 6 de dezembro de 2019 do MEC, amplia este percentual para 40 por cento. Esses 20 por cento (e atualmente 40 por cento) a distância nos cursos de graduação presencial podem ser distribuídos em atividades semipresenciais ou em disciplinas completamente a distância. Muitas IES iniciaram a implantação da educação a distância através desse formato, 20 por cento a distância, por questões como experimentação, análise de resultados e formação de cultura organizacional.

A implantação dos cursos de graduação em nível superior a distância, ou seja, cem por cento a distância, no Brasil, foi oficializada junto ao MEC, a partir da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei n.º 9.394, que versa especificamente sobre as questões relacionadas à EAD (BRASIL, 1996).

Em suas narrativas, os professores perpassam no tempo pelas suas experiências iniciais na EAD até outros formatos já trabalhados em tempos distintos, o que nos remete à colocação da autora Jô Gondar (2005), quando afirma que uma sociedade se representa pela sua memória social, ou seja, pela ligação entre o passado e o presente e é a partir desse vínculo que os indivíduos, bem como suas relações se organizam e constroem significados entre si e o contexto em que vivem.

A segunda categoria, *Percepções sobre EAD*, não partiu de nenhuma questão específica, mas sim da forma como os docentes, longo das entrevistas, referiam-se à sigla EAD, traduzindo-a de formas diferenciadas: Educação a Distância, Ensino a Distância. Alguns intercalaram seu significado entre as duas formas, Educação e Ensino a Distância.

No início, tinha muito preconceito inclusive dos professores das instituições [...]. Eu sempre acreditei na educação a distância [...], professores não querendo participar das capacitações por não acreditarem no ensino a distância, por não quererem dar aula no ensino a distância. (MCA)

Em termos de núcleo de sentido, com base nos referenciais escolhidos, aponta-se a seguinte conclusão: na concepção dos docentes entrevistados, Ensino a Distância e Educação a Distância são termos sinônimos.

O significado da sigla EAD, dependendo do processo de ensino e aprendizagem, adquire significados diferenciados, Ensino ou Educação a Distância (BELLONI, 2009). Para

Demo (1994), Educação a Distância é mais abrangente do que Ensino a Distância, pois implica aprendizado, elaboração e avaliação, enquanto este implica apenas socialização e transmissão de informações. Por entender que o significado de Educação a Distância é mais amplo que Ensino a Distância, reafirmamos a posição nesta pesquisa da utilização do termo Educação a Distância para designar EAD ao longo da mesma.

É possível notar ainda, em ambos os excertos das entrevistas, a referência às capacitações docentes, que se fazem presentes nos percursos formativos de todos os entrevistados.

Presencial, até porque, em 93, a gente não tinha bem formatada a educação a distância, a gente tinha alguns projetos piloto [...] de educação à distância. (ACB).

No ano de 2012, quando eu saí da coordenação, eu retornei para esse trabalho, para esse grupo que tinha sido alterado [...], o grupo de capacitação e até hoje inclusive parte da minha atribuição é a capacitação de professores para a educação a distância. (PNM).

Esse elemento, juntamente com aspectos de cultura organizacional, pode explicar o porquê de docentes que atuam ou atuaram em IES comuns utilizem a mesma caracterização para EAD, como ensino, como educação ou como ambos os termos. Também, através das narrativas docentes pertinentes a essa questão, é possível compreender Maurice Halbwachs (2006) quando coloca que cada memória individual é ponto de vista sobre a memória coletiva e que a mesma pode mudar de acordo com os lugares e relações que os indivíduos mantêm em cada grupo, ou seja, a memória coletiva é baseada nas lembranças dos sujeitos, enquanto elos de um grupo. Portanto, cada docente se identifica com o seu grupo e suas memórias podem mudar de acordo com os lugares e relações que cada um deles exerce em grupo. Mesmo não pertencendo mais a uma determinada instituição, o docente ainda pode se sentir como um elo daquele grupo, pois, para Halbwachs (2006), a duração das memórias está condicionada à preservação dos grupos.

A terceira categoria, *Impactos na transição da modalidade presencial para EAD*, emergiu a partir de um dos itens do roteiro das entrevistas temáticas: desafios que enfrentaram na mudança da modalidade presencial para a modalidade a distância.

Os impactos causados por essa mudança de modalidade de educação, de acordo com as narrativas dos docentes entrevistados, são diversificados e percorrem tópicos como: interação, participação e passividade dos alunos, tempo, diferenças regionais, avaliação presencial, novas tecnologias, construção do material didático e participação do tutor virtual. Com relação ao aspecto de interação, houve muitos relatos sobre o estranhamento com as novas formas de interação. O recorte abaixo, em particular, é muito rico, pois indica também a dificuldade que interagir com alunos de outros estados, desvelando outro aspecto da modalidade relativa aos rompimentos dos limites espaciais na composição da turma:

Em um curso totalmente a distância, a forma de tu te comunicares com o aluno, é uma forma que precisa ser muito construída e acompanhada de maneira muito próxima, por mais que seja a distância, mas tem que ser de uma maneira muito próxima [...] praticamente a gente não conhece os alunos presencialmente, a gente só conhece os alunos pela

foto, pelos contatos de fóruns, e-mails, enfim, e alunos do Brasil inteiro [...] Então, diferenças culturais até de expressar, formas de o aluno te questionar, muitas vezes assim, por exemplo, eu noto uma forma dos alunos do Nordeste conversarem, que eles têm muito um português assim que é semelhante ao português de Portugal e nós aqui temos expressões mais parecidas com o espanhol. Então, no início, assim tu levava um tempo até te acostumar com essa diversidade que aparece dentro de um curso totalmente a distância. (ACB).

Outra dimensão relacionada à interação é a busca de estratégias para a efetiva participação do aluno. A percepção de passividade que alguns relatam existir em alguma medida nas aulas presenciais, se tornam mais facilmente verificáveis em um ambiente virtual onde todas as ações ficam registradas. Esses impactos apontam para que um professor com excelente atuação na modalidade presencial, pode não ter o mesmo resultado na EAD, não necessariamente pela dificuldade com o domínio das tecnologias, mas sim pela dificuldade na mediação através delas no processo de aprendizagem do aluno. Atividades como despertar o interesse de seus alunos, manter sua atenção, apoiá-los no desenvolvimento de suas responsabilidades e conscientizá-los em relação à importância da autonomia nos estudos, torna-se um trabalho complexo para alguns professores. Essas atividades diferenciadas exigem uma nova postura profissional por parte do professor (CORTELAZZO, 2008).

Foram vários desafios que eu percebi e um dos primeiros era conseguir que o aluno de fato participasse, até porque eu iniciei com uma disciplina do curso de computação que não era considerada pelos alunos uma disciplina muito simples, era a de programação. O que eu percebi era que os alunos tinham muito medo de errar [...] criar atividades nesses ambientes que não se esgotassem já em uma primeira participação como, por exemplo, se eu coloco um exercício na área da computação, peço para desenvolver um código de programa, o primeiro aluno que desenvolve e desenvolve certo, pronto acabou, não tem mais discussão. [...] Outros 70 desafios também ocorreram e até hoje ocorrem como o fato de o aluno estar muito acostumado a esperar que o professor transmita toda aquela informação que ele precisa, e ele se torna muito passivo normalmente [...] Isso na educação a distância é um desafio, porque parte do conceito da educação a distância é de o aluno ter um papel de protagonista, do processo de ensino a aprendizagem, ele não pode ficar simplesmente esperando pelo professor. (PNM).

Outro impacto enfrentado na mudança de modalidade foi quanto à avaliação. Discussões sobre as formas de avaliação sempre são complexas e controversas independente da modalidade ou nível educacional. Autores como Oliveira et al (2007) já vem há muitos anos discutindo sobre a avaliação na EAD. Em particular, um aspecto foi levantado por mais de um entrevistado: o fato de haver parte da avaliação via ambiente virtual de aprendizagem e parte realizado de forma presencial, via de regra em um momento único. No trecho abaixo, um dos entrevistados indica que muitos alunos apresentavam bom desempenho nas atividades a distância e mal desempenho nas avaliações presenciais (estas últimas nesta modalidade de forma obrigatória por força de lei). Isso levanta questionamentos que fogem ao escopo deste artigo, até por que talvez não sejam mais a realidade nas instituições onde os docentes iniciaram suas trajetórias, considerando-se todas as aprendizagens e atualizações pedagógicas e

tecnológicas que todas as instituições de ensino superior têm vivido em particular na última década.

Eu vejo muito a parte das avaliações mesmo [...] quando o aluno vai fazer a avaliação presencial, porque nas plataformas eles estão com o conteúdo, eles estão acessando o conteúdo, estão consultando o conteúdo, agora quando chega nas avaliações presenciais tu vês realmente quem aprendeu e quem não aprendeu [...] até hoje, já se passaram dez anos, mas essa questão da avaliação presencial é uma questão que eu fico preocupada [...] eu vejo alguns alunos que estão muito bem na primeira etapa da disciplina, porque fazem todas as atividades a distância [...] e quando chegam na segunda etapa, eles vão mal, porque não estudaram e não se prepararam para aquela prova presencial. (MCA)

Um ambiente virtual de aprendizagem se configura através das trocas entre seus integrantes, ou seja, da coletividade, pois se constituem em espaços que permitem que os elementos do grupo, mesmo que separados e distantes fisicamente, mantenham diálogos de forma síncrona e assíncrona, através de interações entre professores-alunos e alunos-alunos. Através das interações, cada integrante do grupo pode se expressar livremente, analisar o que foi escrito pelos demais componentes, desenvolver competências, habilidades e construir, de forma coletiva e colaborativa, novos conhecimentos. Por esse entendimento, perceber baixa participação dos alunos no ambiente virtual é motivo de preocupação por parte dos entrevistados.

Olha, o que a gente nota é que a participação do aluno é muito baixa, pela atual metodologia que as instituições nas quais eu trabalho tem adotado, a participação dos alunos é muito baixa. Os alunos fazem apenas aquilo que vale nota, eles interagem pouco [...] mesmo a gente propondo provocações em algumas tarefas nas quais a gente elabora para o aluno que não tem caráter avaliativo, mas caráter formativo, de esclarecimento, de integração, de aprendizado, de mediação, o aluno tem uma baixa participação e aí tem que instigar, mandar e-mail e isso é muito complicado, parece que tu inverte um pouco a lógica do aprendizado, quando o aluno deveria correr atrás, na verdade é o professor que corre atrás do aluno (SCRW).

Eu acho que o principal desafio foi conseguir criar formas, sejam materiais ou diálogos, ou enfim, pensar na parte tecnológica também, ferramentas, que realmente atinjam o aluno, seja que faça com que o aluno se interesse e ao acessar aquele material, aprenda. Acho que esse, para mim, foi o principal desafio, assim como organizar o conteúdo e a prática desse conteúdo de forma que o aluno consiga aprender sem ter aquela sensação de “eu estou sozinho”[...] outro desafio que eu vejo aqui, principalmente porque eu trabalho em cursos da área de informática, é conseguir fazer o melhor uso da tecnologia para ensinar, eu me preocupo muito com isso, porque como a gente está dentro de um curso com tecnologia acho que a gente tem que fazer um bom uso da tecnologia para conseguir ensinar dentro desse curso, tanto porque é necessário para o aluno aprender como eu acho que é um exemplo que a gente dá pelo fato de estar formando pessoas que depois vão ter que criar soluções tecnológicas, seja para ensino, seja para uma empresa, o

que for [...] acho que o outro desafio do ensino a distância é o tempo que leva, para explicar, para montar material, para tudo isso. (DBS).

A partir de cursos e capacitações ofertados pelas IES e pela prática dos docentes nas salas de aula virtuais, esses impactos vêm sendo minimizados. Mesmo assim, experiências e vivências dos professores em atuação na educação a distância podem se apresentar como base para consulta e pesquisas na qualificação dos novos profissionais e dos profissionais já atuantes nessa modalidade de educação.

Em relação aos núcleos de sentido, com base nos referenciais escolhidos, aponta-se a seguinte premissa: no entendimento dos docentes, os impactos são distintos uns dos outros, o que gera uma série de Núcleos de Sentido, mas todos se baseiam na qualidade e no aprendizado dos alunos, principalmente em questões que abordam interação e linguagem. Foram identificados os seguintes núcleos de sentidos: Aproximação com os alunos através da linguagem - Interação (em 5 depoimentos). Participação dos alunos - Interação (em 3 depoimentos). Passividade dos alunos (em 2 depoimentos). Tempo (em 2 depoimentos). Diferenças regionais (em 1 depoimento). Avaliação final presencial (em 1 depoimento). Novas tecnologias (em 1 depoimento). Construção do material (em 1 depoimento). Interação com o Tutor Virtual (em 1 depoimento).

Os ambientes virtuais de aprendizagem, com todo seu aparato de ferramentas, se constituem em espaços de memória virtual, pois possibilitam armazenar e coletivizar as memórias de determinados grupos na grande rede de computadores. Conforme coloca Mangan (2010), “os novos espaços de memória (virtual) passam a ser repositórios de memória digital cuja informação é socializada através da Internet”, e os ambientes virtuais de aprendizagem se encaixam nesses novos espaços, pois, além de reunir nesse espaço sujeitos dispersos fisicamente, que possuem um interesse em comum, carregam consigo suas individualidades e memórias. Mangan (2010) coloca ainda que esses novos espaços de memória virtual constituem “espaços virtuais construídos em um mundo online (ciberespaço), que retratam memórias individuais e coletivas relacionadas tanto ao mundo online quanto ao mundo offline (vivências fora do ciberespaço)”.

Nos relatos dos docentes entrevistados, constata-se que o maior impacto na transição de modalidade, do presencial ao virtual, está associada à interação, a fazer com que seus alunos façam parte dessa comunidade, ou desse grupo. Cabe ressaltar que os AVAs apresentam ferramentas que possibilitam a comunicação, a troca de informações e a socialização entre os indivíduos.

Considerações finais

A EAD vem sendo amplamente estudada no ambiente acadêmico. Muitos livros, estudos e artigos são publicados em relação às novas tecnologias, objetos de aprendizagem, metodologias, gestão, entre outros. Publicações relacionadas à história e às memórias da educação são facilmente encontradas, como por exemplo, na obra “Histórias e Memórias da Educação no Brasil”, organizada por Maria Helena Câmara Bastos e Maria Stephanou. A obra tem como foco a educação presencial, oferecendo princípios indispensáveis para apoiar as reflexões sobre a realidade escolar atual no país. No entanto, artigos e trabalhos acadêmicos relacionados às memórias narradas por docentes especificamente focados na EAD e delimitados

ao Estado do Rio Grande do Sul não foram encontrados. Assim, registrar as memórias de professores que atuam e/ou atuaram na modalidade presencial e também na modalidade a distância no nosso estado, além de projetar suas vozes e experiências no país, qualificará ainda mais a oferta da EAD. Acreditamos ainda que essa pesquisa auxiliará não somente os docentes em atividade, mas também os novos educadores nas suas jornadas profissionais e toda a comunidade que almeja realizar um curso superior com qualidade sem necessariamente se deslocar para os grandes centros.

Assim, tivemos como proposta investigar por meio da memória social de professores de Instituições de Ensino Superior privadas gaúchas, como se deu o seu ingresso e a sua trajetória na modalidade de Educação a Distância e quais os principais impactos provocados em suas atuações profissionais. Para isso foram realizadas entrevistas temáticas com nove professores que atuam e/ou atuaram em Cursos de Graduação totalmente a distância no Estado do Rio Grande do Sul em Instituições de Ensino Superior privadas. Uma das questões norteadoras foi quais os maiores desafios enfrentados pelos docentes na mudança de modalidade de educação. Nesse sentido, os docentes destacaram grandes preocupações com o aprendizado de seus alunos, pois muitos não se sentiam preparados para ingressar na modalidade, e no início, alguns nem acreditavam que essa modalidade iria dar certo. Então suas maiores preocupações eram voltadas à interação, ou seja, como, através de ferramentas tecnológicas conseguiriam exercer a mesma função que exerciam em uma sala de aula presencial, como seria o processo de aprendizagem daqueles alunos, sentados sozinhos na frente de um computador, sem contato físico, sem o olho no olho. Com o tempo e as experiências a visão desses docentes foi modificando, e através de suas narrativas passaram suas experiências e vivências, enquanto professores da modalidade de educação a distância, podendo ser considerados referências para profissionais em atuação e novos profissionais da área da educação.

Esses professores começaram a ver as possibilidades que as tecnologias poderiam agregar em suas atuações profissionais nas salas de aula presencial e também começaram a enxergar seus alunos presenciais de outra forma. Na educação a distância, conseguem vislumbrar alunos autônomos, focados, estudando, questionando, buscando novas informações, novos saberes e do outro, alunos sentados em suas classes esperando o conhecimento passivamente de forma “mastigada”, ou seja, totalmente dependentes da figura do professor. Esse despertar, esse novo olhar que a experiência com a educação a distância propiciou a esses docentes, realmente impactou e agregou muito nas suas atuações profissionais, pois segundo eles, tornaram suas aulas mais dinâmicas e ampliou suas visões a respeito da educação.

A realização e análise das nove entrevistas temáticas realizadas constitui-se de um material rico que permitirá a outros professores e pesquisadores novas reflexões sobre esta temática, agora sob o olhar dos professores atuantes na educação a distância.

Como perspectivas futuras, além de colher relatos de docentes, seria importante dialogar também com pesquisadores, gestores, alunos, tutores virtuais e presenciais, para que se possam tencionar discussões acerca das metodologias atuais empregadas na Educação a Distância e sua legislação.

Referências

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 9-13.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** - Vol. I – Séculos XVI ao XVIII. Rio de Janeiro – RJ: Ed. Vozes, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5 Edição. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Ministério da Educação, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2005. p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de maio de 2006.

BRASIL. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. MEC/SEED/2007. **Portal.MEC**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

CARLINI, Alda Luiza; TARCIA, Rita Maria Lino. **20% a distância e agora?** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CORDEIRO, Bernardete M. P.; ROSA, Cynthia; FREITAS, Marilene de. Educação a distância e o conteudista: uma relação dialógica. In: **Seminário Nacional em Educação a Distância: apoio ao aluno para sucesso da aprendizagem**, 4, Brasília – DF. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc034.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

CORTELAZZO, I. B. de C. Tutoria e autoria: novas funções provocando novos desafios na educação a distância. **EccoS**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 307-325, jul./dez. 2008.

Alexandre Moroni; Cleusa Maria Gomes Graebin; Patrícia Kayser Vargas Mangan.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera. **O que é memória social**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. Título original: La Mémoire Collective.

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

MANGAN, Patrícia Kayser Vargas. Construção e memórias digitais virtuais no ciberespaço. In: FRANÇA, Maria Cristina C. de C.; LOPES, Cicero Galeno; BERND, Zilá (Orgs.). **Patrimônios Culturais**: identidades, práticas sociais e cibercultura. Porto Alegre: Movimento; Canoas: Unilasalle, 2010. p. 170-184.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social; teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOORE, Michael, KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; CUNHA, Vera Lúcia; ENCARNAÇÃO, Aline Pereira da; SANTOS, Lázaro; OLIVEIRA, Rachel Alonso de; NUNES, Raquel da Silva. Uma experiência de avaliação da aprendizagem na educação a distância: o diálogo entre avaliação somativa e formativa. **REICE**. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Espanha, v. 5, n. 2, p. 39-55, 2007.

ORTH, Miguel Alfredo; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas; NEVES, Marcus Freitas. Políticas públicas brasileiras de EAD no ensino superior: evolução histórica e algumas análises. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 2, supl. 1, p. 858-884, out./nov. 2019.

VALENTE, João Armando. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 65-71.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Educação a distância e tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 89-101, 2010.