

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

Cleide Calheiros da Silva

**IDENTIDADES DOCENTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-
PORTUGUÊS A DISTÂNCIA DO IFAL – reflexões sobre aspectos e processos
identitários**

Maceió
2021

CLEIDE CALHEIROS DA SILVA

**IDENTIDADES DOCENTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-
PORTUGUÊS A DISTÂNCIA DO IFAL – reflexões sobre aspectos e processos
identitários**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima

Maceió

2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Livia Silva dos Santos - CRB 1670

S586i Silva, Cleide Calheiros da.
Identities docentes no curso de licenciatura em letras – português a distância do Ifal – reflexões sobre aspectos e processos identitários / Cleide Calheiros da Silva. – 2021.
232 f.:il.

Orientador: Rita de cássia Souto Maior Siqueira.
Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 222-230
Apêndice: f. 231-232

1. Educação a distância (EAD). 2. Prática docente. 3. Ensino e aprendizagem - EAD
I. Título.

CDU: 37.018.43

AGRADECIMENTOS

É hora de agradecer!

A palavra gratidão vem do latim *gratia* e significa graça, ou *gratus*, que se manifesta como agradável. Por ampliação, expressa reconhecimento aprazível por tudo quanto se “ganha” ou lhe é (re)conhecido. O poder de agradecer mora na disposição de esse sentimento nos tornar pessoas muito mais felizes. E é esse poder de gratidão que eu quero exercitar agora!

Agradecer, antes de tudo, a DEUS – razão primeira da minha existência! Claro! E o mais bacana desse primeiro agradecimento é o fato de eu não precisar ser lida e entendida na minha fé.

Agradecer aos meus PAIS (Maria, a fortaleza; e José, a leveza – *In Memoriam*), por terem me dado afeto, por terem sorrido para mim em todos os momentos da minha existência; por terem acarinhado meus dilemas durante esta caminhada de vida (em abundância); por terem repetido todos os dias (mesmo quando não pronunciavam uma só palavra): “vá em frente, você consegue!”; por terem sido, de fato, os grandes responsáveis por eu ter chegado até aqui, do modo como cheguei.

Agradecer ao meu eterno e para sempre BERNARDO (*In Memoriam*), que não sai dos meus pensamentos um dia sequer – nem das minhas preces diárias.

Agradecer ao meu IRMÃO, João Paulo, e às minhas IRMÃS, Cláudia, Cris, Carol – e Ioná (você também entra aqui, minha querida!), por me incentivarem a desafiar, constantemente, acontecimentos e circunstâncias; por terem me impulsionado a ser quem sou.

Agradecer ao meu SOBRINHO, o anjinho Gabriel, por me fazer acreditar, cada vez mais, que é preciso continuar sonhando; que o “faz de conta” é realidade – em nós – (e isso basta!). Juju, Carolzinha e Guigui, obrigada por existirem em meu coração!

Agradecer ao meu companheiro, por ter desconstruído, construído e reconstruído “laços” indispensáveis ao meu lado – e no meu texto.

Agradecer à minha ORIENTADORA, Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima, por ter depositado, em mim, preciosa confiança; por ter atado e desatado os indispensáveis “nós” durante os (des)caminhos da produção deste texto. Maravilhosa!

Agradecer aos/às meus/minhas PROFESSORES/AS DO DOUTORADO, por terem deixado suas marcas em minha caminhada desde os primeiros encontros. Com todos/as, aprendi o que apenas os/as grandes mestres/as são capazes de ensinar.

Agradecer às professoras Ana Clara Magalhães de Medeiros e Magda Renata Marques Diniz, e aos professores Antônio Carlos Santos de Lima e Aldir Santos de Paula, MEMBROS DA BANCA DE QUALIFICAÇÃO e da DE DEFESA, por terem deixado um pouco de si no tempo da “minha” criação; por terem compartilhado comigo a leitura do texto, trazendo considerações que (re)direcionaram a produção final do trabalho.

Agradecer à professora Maria Francisca e ao professor Antônio Cícero de Araújo, SUPLENTE DA BANCA DE QUALIFICAÇÃO e da DE DEFESA, por terem dito seus “sins”, com leveza de resposta.

Agradecer aos GRUPOS DE PESQUISA Múltiplos Olhares sobre a Linguagem (MOLI/Ifal), Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas, da Universidade Federal de Alagoas (GEDEALL/Ufal) e Currículo e formação do trabalhador (CFT/Ifal), pelo fomento diário a novas construções de sentidos.

Agradecer às ESCOLAS onde trabalhei antes de entrar no Ifal, por terem me dado condições de sempre refletir sobre minha prática pedagógica (e com ela me inquietar).

Agradecer aos/às discentes, pelos encontros, desencontros e reencontros diários – pelas infinitas aprendizagens.

Agradecer a todos/as os/as AMIGOS/AS, em especial, ao ANTÔNIO CARLOS SANTOS DE LIMA, pelo ser humano incrível e de ímpar sabedoria (de coração, obrigada, meu amigo Antônio!).

Agradecer aos/às meus/minhas colegas de turma do Doutorado, que sempre compartilharam as dores e os amores no decorrer da caminhada (que está só começando!).

Agradecer, finalmente, a TODAS AS PESSOAS que passaram por mim até agora – e que mais deixaram suas marcas do que as minhas levaram.

Agradecer ao INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (Ifal), pelo incentivo e apoio à pesquisa.

Muito obrigada!

Conta Ezra Weston Loomis Pound, poeta, músico e crítico literário americano que, junto com T.S. Eliot, foi uma das maiores figuras do movimento modernista da poesia do início do século XX no país norte-americano, em seu ABC da Literatura, sobre Louis Agassiz, um famoso ictiólogo, mas não somente, que fora procurado por um estudante de pós-graduação para receber os últimos retoques de sua já brilhante carreira acadêmica.

Acompanhemos:

Um estudante de curso de pós-graduação, coberto de honrarias e diplomas, dirigiu-se a Agassiz para receber os ótimos e últimos retoques. O grande naturalista tomou um peixinho e pediu-lhe que o descrevesse.

Estudante: – Mas este é apenas um peixe-lua.

Agassiz: – Eu sei disso. Faça uma descrição dele por escrito.

Depois de alguns minutos o estudante voltou com a descrição do *Ichthus Heliodiplodokus* ou outro termo qualquer, desses usados para sonegar do conhecimento geral o vulgar peixe-lua: da família dos *Hellichtherinkus*, etc., como se encontra nos manuais sobre o assunto.

Agassiz pediu ao estudante que descrevesse de novo o peixe.

O estudante perpetrou um ensaio de quatro páginas.

Agassiz então lhe disse que olhasse para o peixe.

No fim de três semanas o peixe se encontrava em adiantado estado de decomposição, mas o estudante sabia alguma coisa a seu respeito.

[Tradução de Augusto de Campos e de José Paulo Paes]

Olhemos o Peixe-Lua, então!

RESUMO

No Brasil, na última década, ocorreram grandes transformações sociais e políticas, as quais implicaram significativamente na compreensão que a sociedade tinha sobre as representações relativas à Educação a Distância (EaD) como modalidade de ensino. Concebida, em um passado não tão distante, como uma oferta de ensino de qualidade inferior, quando comparada ao modelo presencial; hoje, é tida como possibilidade de melhoria dos processos que envolvem o ensinar e o aprender nas instituições de ensino do país. Por se constituir como uma modalidade ainda muito carente de pesquisas acerca da complexidade que a constitui, sobretudo no que diz respeito à construção das identidades pessoal e profissional dos/as docentes que nela interatuam, este estudo buscou, diante disso, compreender e enfrentar, de modo reflexivo e criativo, as conjunturas desafiadoras da cotidianidade das construções identitárias de um professor que trabalha no Curso de Licenciatura em Letras-Português a distância do Instituto Federal de Alagoas (Ifal). Para tanto, dialogamos com os referenciais teóricos, dentre outros, de Tardif (2014); Bakhtin (2003; 2008; 2009; 2011); Moita Lopes (2002); Maturana (2009); Rajagopalan (2003); Souto Maior (2013); Celani (2005); Fabrício (2006); Signorini (1998); Amorim (2003); Hall (2009). O estudo, inserido no campo da Linguística Aplicada (LA) e ancorado na pesquisa de natureza qualitativa, fez uso, no processo de construção dos dados, de um questionário semiestruturado e do Ambiente Virtual de Aprendizagem do docente colaborador da pesquisa. As análises empreendidas revelaram que as identidades docentes vão se constituindo nas práticas discursivas que compreendem o universo da docência e da ética discursiva do que representa a autoimagem social, como resultado de um processo sociocultural, de grande dinamicidade e de constante resignificação. Além disso, as imagens socialmente constituídas sobre a profissão docente trazem implicações nas referidas representações, bem como nos discursos que constituem as identidades dos/as professores/as de profissão. Essa perspectiva colaborou para o entendimento de que o processo de construção identitária acontece de forma corresponsável, o que aloca os sujeitos em um lugar de contínua reelaboração identitária para si mesmo/a e para os outros.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades Docentes; Educação a Distância; Professores/as Formadores/as.

ABSTRACT

In Brazil, in the last decade, major social and political transformations occurred, which significantly implied the understanding that society had about the representations related to Distance Education – Distance Education as a teaching modality. Conceived, in the not-so-distant past, as a lower quality teaching offer, when compared to the face-to-face model; today, it is seen as a possibility to improve the processes that involve teaching and learning in educational institutions in the country. As it constitutes a modality that is still very lacking in research on the complexity that constitutes it, especially with regard to the construction of the personal and professional identities of the teachers who interact with it, this study sought, therefore, to understand and face, in a reflexive and creative way, the challenging conjunctures of the daily life of the identity constructions of a teacher who works in the Licenciatura Course in Letters-Portuguese at a distance from the Federal Institute of Alagoas (Ifal). For this, we dialogue with the theoretical references, among others, by Tardif (2014); Bakhtin (2003; 2008; 2009; 2011); Moita Lopes (2002); Maturana (2009); Rajagopalan (2003); Souto Maior (2013); Celani (2005); Fabrício (2006); Signorini (1998); Amorim (2003); Hall (2009). The study, inserted in the field of Applied Linguistics (LA) and anchored in qualitative research, made use of a semi-structured questionnaire and the Virtual Learning Environment of the collaborating researcher in the data construction process. The analyzes undertaken revealed that the teaching identities are constituted in the discursive practices that comprise the universe of teaching and the discursive ethics of what represents the social self-image, as a result of a sociocultural process, of great dynamism and of constant resignification. In addition, the socially constituted images about the teaching profession have implications for the referred representations, as well as for the speeches that constitute the identities of the professors. This perspective contributed to the understanding that the process of identity construction happens in a co-responsible way, which allocates the subjects in a place of continuous identity rework for themselves and for others.

KEYWORDS: Teaching Identities; Distance Education; Teacher Trainers.

RÉSUMÉ

Au Brésil, au cours de la dernière décennie, des transformations sociales et politiques majeures se sont produites, ce qui impliquait de manière significative la compréhension que la société avait des représentations liées à l'enseignement à distance - enseignement à distance en tant que modalité d'enseignement. Conçu, dans un passé pas si lointain, comme une offre d'enseignement de moindre qualité, par rapport au modèle en face à face; aujourd'hui, il est considéré comme une possibilité d'améliorer les processus qui impliquent l'enseignement et l'apprentissage dans les établissements d'enseignement du pays. Comme elle constitue une modalité encore très insuffisante dans la recherche sur la complexité qui la constitue, notamment en ce qui concerne la construction des identités personnelles et professionnelles des enseignants qui interagissent avec elle, cette étude a donc cherché à comprendre et à affronter, de manière réflexive et créative, les conjonctures difficiles de la vie quotidienne des constructions identitaires d'un enseignant qui travaille dans le cours de Licenciatura em Letras-Portugais à distance de l'Institut Fédéral d'Alagoas (Ifal). Pour cela, nous dialoguons avec les références théoriques, entre autres, de Tardif (2014); Bakhtine (2003; 2008; 2009; 2011); Moita Lopes (2002); Maturana (2009); Rajagopalan (2003); Souto Maior (2013); Celani (2005); Fabrício (2006); Signorini (1998); Amorim (2003); Hall (2009). L'étude, insérée dans le domaine de la linguistique appliquée (LA) et ancrée dans la recherche qualitative, a utilisé un questionnaire semi-structuré et l'environnement d'apprentissage virtuel du chercheur collaborateur dans le processus de construction des données. Les analyses entreprises ont révélé que les identités pédagogiques se constituaient dans les pratiques discursives qui composent l'univers de l'enseignement et l'éthique discursive de ce que représente l'image sociale de soi, résultat d'un processus socioculturel, d'un grand dynamisme et d'une constante resignification. De plus, les images socialement constituées du métier d'enseignant ont des implications pour les représentations référées, ainsi que pour les discours qui constituent l'identité des professeurs. Cette perspective a contribué à faire comprendre que le processus de construction identitaire se déroule de manière co-responsable, qui place les sujets dans un lieu de refonte identitaire continue pour eux-mêmes et pour les autres.

MOTS CLÉS: Enseigner les identités; L'enseignement à distance; Formateurs d'enseignants.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Página de abertura do ambiente <i>Moodle/EaD/Ifal</i>	.....	140
Figura 2 –	Página de abertura do ambiente <i>Moodle/EaD/Ifal/ Componente Curricular Sociologia Geral e da Educação/Polo de Apoio Presencial de Cajueiro</i>	.....	141
Figura 3 –	Página de abertura do Componente Curricular Sociologia Geral e da Educação/Polo de Apoio Presencial de Arapiraca	.....	172
Figura 4 –	Página do Fórum de abertura da primeira semana do Componente Curricular Sociologia Geral e da Educação/Polo de Apoio Presencial de Arapiraca	.....	173
Figura 5 –	Página da primeira semana do Componente Curricular Sociologia Geral e da Educação/Polo de Apoio Presencial de Arapiraca	.....	175
Figura 6 –	Página da primeira do Componente Curricular Sociologia Geral e da Educação/Polo de Apoio Presencial de Arapiraca	.....	181
Figura 7 –	Página da segunda semana do Componente Curricular Sociologia Geral e da Educação/Polo de Apoio Presencial de Arapiraca	.....	191/ 192
Figura 8 –	Página da terceira semana do Componente Curricular Sociologia Geral e da Educação/Polo de Apoio Presencial de Arapiraca	.....	196
Figura 9 –	Página da quarta semana do Componente Curricular Sociologia Geral e da Educação/Polo de Apoio Presencial de Arapiraca	.....	199
Figura 10 –	Página da quarta semana do Componente Curricular Sociologia Geral e da Educação/Polo de Apoio Presencial de Arapiraca	.....	202
Figura 11 –	Página da atividade postada na quarta semana do componente curricular Sociologia Geral e da Educação – Polo de Apoio Presencial de Arapiraca	.....	204
Figura 12 –	Página da parte final do componente curricular Sociologia Geral e da Educação – Polo de Apoio Presencial de Arapiraca	.....	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os saberes dos professores	.....	65
Quadro 2 – Interação presencial x interação virtual	.....	177/ 178

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

EaD –	Educação a Distância
UAB –	Universidade Aberta do Brasil
AVA –	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacional
MEC –	Ministério da Cultura
Ifal –	Instituto Federal de Alagoas
EBTT –	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
Ufal –	Universidade Federal de Alagoas
TDIC –	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
ABT –	Associação Brasileira de Telecomunicação
FCTVE –	Fundação Centro Brasília de Televisão Educativa
SACI –	Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
MOBRAL –	Movimento Brasileiro de Alfabetização
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino
SEED –	Secretaria de Educação a Distância
PPC –	Projeto Pedagógico do Curso
PPGLL –	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura

SUMÁRIO

1	PARA INÍCIO DE CONVERSA	17
2	DISCURSO, SABERES E IDENTIDADES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	29
	2. 1 Educação a Distância	30
	2.2 Discurso	37
	2.3 Saberes Docentes	58
	2.4 Identidades	74
3	A ÉTICA NA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS	94
4	O (PER)CURSO DA PESQUISA	112
	4.1 Começo do Processo – Iniciando Considerações	134
	4.2 Construção do <i>Corpus</i>	138
5	REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS	143
	5.1 Os Discursos do Professor João	144
	5.2 A Prática do Professor João	171
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	216
	REFERÊNCIAS	222
	APÊNDICE	231

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Esta pesquisa nasceu das minhas inquietações profissionais, especialmente ao iniciar meus trabalhos docentes no Curso de Licenciatura em Letras-Português a distância do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), em 2014, período que se estendeu até 2019. De lá para cá, passei a refletir sobre minha prática docente na Educação a Distância (EaD), em confronto com o trabalho que desenvolvia no ensino presencial, desde 1993, quando ingressei no serviço público, como professora de Língua Portuguesa, em uma escola da rede municipal. Tais inquietações sempre me colocaram em um lugar de problematização e de discussão de quais modificações ocorrem nas identidades docentes quando o processo de ensino e aprendizagem se organiza sob o formato de Educação a Distância (EaD), tendo como referência o projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o papel do(a) professor(a) nessa modalidade de ensino.

A temática das identidades docentes sempre me foram muito caras – sobretudo por permear o debate sobre a minha condição de ser professora, a partir da reconfiguração do papel docente, no contexto das divisões dos trabalhos pedagógicos, nos quais a docência não se concentra em nenhum dos sujeitos que interatua, na EaD, de maneira isolada. Ao me ver inserida, como professora, no universo da EaD, lá atrás, eu me percebi em mais um processo de intensa constituição docente, no qual era confrontada, a todo tempo, pelo tradicional frente aos novos paradigmas e desafios, imersos em um dado momento social e histórico. Meus conhecimentos, meus saberes e minhas experiências formativas tiveram de ser ressignificados, a fim de redimensionar as práticas pedagógicas que, antes e sempre, só tinham sido utilizadas no ensino presencial – nunca na EaD.

A docência, na EaD, fortaleceu o entendimento de que nossas identidades docentes, quer no ensino presencial, quer no ensino a distância, de fato, não é algo dado – mas sim que vai se construindo no decorrer do processo. E essa construção envolve tanto o universo pessoal quanto o coletivo – como profissionais que somos. A percepção, a partir dessa reflexão, é a de que o desenvolvimento das identidades docentes se caracteriza como um processo em constante evolução e de interpretação de nós mesmas(os) – dentro de um certo contexto.

A experiência, na EaD, não somente me inquietou, como também me deu a possibilidade de refletir sobre a construção da minha identidade docente, nesse campo da educação, observando as fragilidades e os desafios, a partir das mudanças existentes entre as modalidades de ensino presencial e a distância. E isso ocorreu, porque a profissão docente envolve singularidades que a diferencia sobremaneira, no ambiente de trabalho – temos um compromisso profissional, sob uma ação pautada pela ética e pelo compromisso com o nosso crescimento profissional e pessoal. O que ficou evidente, de lá para cá, foi a compreensão de a identidade docente se construir a partir da relevância que cada profissional dá à sua própria atividade docente, por meio da atuação no mundo, perpassado pelas relações interpessoais que acontecem nas instituições de ensino e nos contextos que compõem esse universo.

A inserção na EaD me deu a oportunidade de repensar minha prática pedagógica, por meio de uma intensa reflexão sobre como eu a planejo, a organizo e a executo, na sala de aula, sobretudo, e do constante aprimoramento intelectual, especialmente pelo exercício docente ser uma peça fundamental na formação de sujeitos protagonistas de suas histórias. O movimento de inserção na modalidade de educação a distância se constituiu, para mim, como um convite à reflexão, a partir dos desafios, para que pudesse pensar sobre a minha formação numa perspectiva de prática educacional imersa na tessitura social e configurada na interação entre os sujeitos. Tal ação aponta caminhos para a materialização da intencionalidade educacional como uma intervenção social, historicamente contextualizada e efetivada de forma processual.

Em minha experiência na EaD, como docente, passei a ficar ainda mais atenta e dedicada ao permanente exercício da observação e da crítica da ação e da avaliação, política e ética, singular e plural, desafiando-me e (re)construindo-me no fazer pedagógico – cotidianamente. E isso está diretamente relacionado com a necessidade de promover condições para os sujeitos se tornarem construtores e transformadores não apenas de suas subjetividades, como também das coletividades que os(as) compõem. Esse processo nos faz, como docentes, compreendermos a sala de aula como um espaço de diversidade, essencialmente, por acolher um universo heterogêneo e em intenso movimento que, dentro dele, os sujeitos são singulares, por isso mesmo, possuem suas próprias identidades. Identidades estas que são oriundas de seus grupos sociais, constituídas por

crenças, padrões de condutas, valores, hábitos, saberes, trajetórias específicas e possibilidades cognitivas diversas em relação à aprendizagem, alicerçadas no entendimento do conhecimento contextualizado, multidimensional, interdependente, interativo, globalizado.

Minha inserção, na EAD, portanto, colocou-me, de forma mais contundente, diante da educação para as incertezas, cuja meta central é a formação do(a) cidadão(ã) ético(a), em superação ao ensino voltado para a mediação de conteúdos/assuntos/temas disciplinares. O que nos põe frente às necessidades de conhecer nossos(as) estudantes, a partir da realidade onde vivem, como analisam os contextos dos quais participam em suas vidas, de que forma agem diante dos grandes desafios que enfrentam, no dia a dia. E isso nos remete, antes, para o autoconhecimento, para o conhecimento acerca de nossas limitações e habilidades, a fim de, em um ambiente colaborativo, todos(as) os(as) envolvidos(as) possam se desenvolver, e, juntos(as), construir novos conhecimentos de forma mais crítica e reflexiva.

Estamos imersos em um momento de grandes crises – econômica, política, social, sanitária, humana. Nesse cenário, pensar sobre a constituição das identidades docentes não é nada fácil, muito menos simplista, considerando a complexidade do tema e a diversidade de abordagens. A definição de identidade docente compreende não somente o universo pessoal, no âmbito do processo de instituição das subjetividades, como também o coletivo, que vai sendo elaborado no mundo profissional. Ela não é algo dado, mas construído no decorrer da vida dos(as) professores(as). Não se trata de uma característica estável, mas sim de um acontecimento que se institui no relacional – com o tempo. O desenvolvimento das identidades docentes se caracteriza como um processo evolutivo e de interpretação dos sujeitos dentro de um determinado contexto.

A partir dessas primeiras considerações, ensejamos, neste estudo, selecionar uma dessas abordagens, mais especificamente a discursiva, e, numa postura de engajamento, problematizarmos constituições de identidades docentes em um determinado contexto. Para tal, partimos do entendimento de que existe uma multiplicidade de identidades (HALL, 2006; MOITA LOPES, 2002), que está diretamente relacionada ao momento de grandes mudanças vividas no contexto social, político, econômico – o que gera conflitos, contradições, expectativas e possibilidades de toda ordem no ambiente escolar. Nesse sentido, as problemáticas

sociais se voltam, sem dúvida, para discussões no âmbito acadêmico, que, ao mesmo tempo, torna o debate necessário, abarcante, fragilizado.

Esse contexto de mudanças exponenciais da sociedade, atravessado pelo processo de globalização, vai-se desenhando de uma forma bem particular, quando concebe a manutenção de uma conjuntura de políticas e práticas educacionais que ainda tentam homogeneizar o que é plural por essência. O inquietante estado de tensão social pelo qual passamos resulta, no contexto educacional, em uma tensão na qual os/as docentes se veem num conflito identitário de grandes proporções – o que, em alguma medida, pode comprometer sua imagem social e sua imagem de si.

A sociedade contemporânea, marcada pela transnacionalização do Capitalismo, requer, de todos/as nós, a compreensão de que existem inúmeras globalizações, imersas em processos de grande heterogeneidade. A globalização, segundo Santos (2008), passa a ter sua compreensão voltada para o fato de as relações constituídas socialmente assumirem intensidades nunca antes vivenciadas, possibilitando que simples acontecimentos locais passem, num curto lapso de tempo, a contextos mundiais, por meio da inovação tecnológica e dos processos inteligíveis. Para além do que é factível sobre sua compreensão, é importante registrarmos que a globalização também traz, no bojo de sua concretude, contextos interconectados de exclusão social, de pobreza extrema, de marginalização. E tudo isso acontece *pari passu* com o desenho da modernidade e do desenvolvimento (SANTOS, 2008).

Esse momento de profunda globalização e mudança se volta para a edificação de um conjunto de realidades postas em xeque na condução de um sistema mundialmente interligado e que vem desencadeando uma série de transformações nas esferas econômicas, políticas e culturais. Tal fato demanda a construção permanente de um novo paradigma de desenvolvimento social, que tem reflexos, obviamente, na educação. Alguns currículos, por isso mesmo, têm se apresentado obsoletos, e os papéis docentes passaram a ser compreendidos dentro desse universo de constantes ressignificações.

Os estudos de Fabrício e Moita Lopes (2002), na área educacional, já trazem o fato de os currículos escolares que orientam o trabalho, nas salas de aula, apresentarem, em sua constituição, um mundo social apartado do modo como a vida realmente acontece fora do ambiente escolarizado. Sobre isso, ainda podemos

destacar que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), há uma indicação acerca de teorizações sobre a questão identitária, sobretudo no que diz respeito a compreensões mais alinhadas com a contemporaneidade. Os currículos escolares são, ainda, bastante conservadores como documentos de identidade, apresentando, no geral, as identidades sociais como essencializadas e homogêneas.

Vale salientar, também, que, segundo os autores Fabrício e Moita Lopes (2002), nos trabalhos de pesquisa que realizaram, no contexto de sala de aula, ao analisarem os discursos entre estudantes e professores/as, foi possível constatar o predomínio de forças muito conservadoras, nos currículos desenvolvidos nos espaços da escola. Nesse sentido, o trabalho docente, o material didático e o currículo não refletem, para os autores, “a heterogeneidade de que somos feitos ou o caráter contingente e fragmentado das identidades sociais” (FABRÍCIO, 2002; MOITA LOPES, 2002, p. 9-10).

E nesse processo de unificação, hibridização, renovação de sistemas de ensino, o/a professor/a sempre lhe é externo/a – quase nunca dele participa, especialmente pelo fato de as mudanças serem pensadas por uma minoria de estudiosos/as e postas ao conhecimento público somente para rápidas consultas e/ou pequenas contribuições, a exemplo do que aconteceu recentemente com a Base Nacional Comum Curricular¹ (BNCC). A escola, inserida nesse perfil de sociedade capitalista, tem perdido sua função social – a de contribuir para a formação de cidadãos/cidadãs conscientes, responsáveis e atuantes na sociedade, que ponham, em prática, ações para melhorar a vida da comunidade, inspirando-os/as a trabalhar em prol do coletivo e de boas causas. Aqui, ainda é importante dizer, sobre a globalização, conforme Belloni (2015), que ela não é apenas um fenômeno econômico de surgimento de um “sistema-mundo”, mas tem a ver com a “transformação do espaço e do tempo”.

A interconexão global gera mudanças nas relações tempo/espaço que têm

¹ A Base Nacional Comum Curricular é uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE, que abarca a educação nos níveis infantil, fundamental e médio. Em setembro de 2018, o Ministério da Educação (MEC) apresentou, por meio de sistema virtual, a proposta preliminar que vinha sendo discutida, consentindo a participação da comunidade escolar e da sociedade civil organizada. Ambas podiam oferecer contribuições ao texto. O portal, neste momento, constitui-se como uma ferramenta para a “construção democrática” da Base Nacional Comum Curricular, com ampliada consulta à sociedade. As contribuições podiam ser particulares ou em grupos, oriundas das redes de ensino ou dos mais diferentes movimentos e organizações sociais. Ainda podiam ter caráter mais geral ou tratar, de forma pontual, de cada tema em específico (MENDONÇA, 2018).

consequências nos modos de operar da sociedade. O contato, ainda que mediatizado, dos indivíduos com eventos e ideias existentes em outras culturas, tem um efeito de descontextualização (com relação ao mundo local vivido) e de recontextualização num mundo globalizado que, embora tecnicamente virtual, fornece-lhes novos parâmetros para compreender seu contexto local (BELLONI, 2015, p. 1-2).

Os novos contextos, permeados pela acelerada mudança pela qual o mundo vem passando, suscitada pelos avanços da tecnologia, desencadeia outras formas de se pensar o trabalho que se volta diretamente para o ambiente escolar. Os/As docentes, imersos/as nessas novas realidades tecnológicas, no digital mundo contemporâneo, é convocado/a a repensar seu papel profissional, a rever suas responsabilidades, bem como seus processos formativos para além de sua dimensão de ordem técnica, relativizando, muitas vezes, sua condição humana.

A formação continuada docente, nesse cenário de constantes transformações que ocorrem dentro e fora das instituições de ensino do país, acaba sendo uma das maiores problemáticas – senão a maior – que os sistemas educacionais precisam encarar, sobretudo por ela – a formação continuada docente – se constituir como condição fundamental, mesmo não suficiente, para toda e qualquer mudança na educação em todos os níveis. Belloni (2015) corrobora essa compreensão, ao afirmar, em seu discurso, que “a formação continuada e o envolvimento em equipes de projetos inovadores poderão contribuir fortemente para mudanças no papel e nas mentalidades do corpo docente das instituições de ensino superior” (BELLONI, 2015, p. 117), nível de ensino sobre o qual nos debruçamos nesta tese.

Os contextos contemporâneos de trabalho, segundo Fabrício e Moita Lopes (2002),

têm sido caracterizados como envolvendo processos contínuos de aprendizagem. Wenger (1998) faz alusão ao processo de aprendizagem como um aspecto inevitável da vida social, sobretudo nos contextos contemporâneos institucionais, sujeitos a constantes e continuadas transformações. O conceito de identidade ocupa o palco central do estudo de Wenger ao caracterizar ambientes profissionais como contextos de aprendizagem e de (re)construção de identidades para nós mesmos, para os outros e para a instituição em si. A questão da aprendizagem em espaços profissionais torna-se saliente e complexa na contemporaneidade devido à produção e circulação incessantes de novos sentidos atribuídos ao trabalho e ao trabalhador. As noções de emprego temporário e projetos provisórios, ao lado da ênfase nos discursos da cooperação, dos trabalhos em equipe, da prontidão e da flexibilidade, desestabilizam a ideia de carreiras contínuas, desenvolvidas pelo profissional especializado. O novo

tipo valorizado é o indivíduo que reúne um amálgama de habilidades e competências reconfiguráveis, permitindo sua vinculação a múltiplas tarefas e a posições institucionais diversas. Tal situação engendra um processo de construção de novas relações e alinhamentos dentro das empresas e de negociação de antigas identidades e formação de outras (FABRÍCIO, 2002; MOITA LOPES, 2002, p. 12).

Somemos a esse estado de permanente tensão o processo de formação inicial e continuada do/a professor/a em cursos que, no geral, dão pouco espaço para reflexões sobre si e sobre sua prática (o cotidiano do trabalho), que encontra lugares ainda muito restritos para o exercício do diálogo sobre aspectos que perpassam as necessidades da sociedade contemporânea. O debate sobre a compreensão dos sentidos que envolvem as identidades docentes (LUZ e SOUTO MAIOR, 2019) se perfaz como de fundamental relevância para se responder a crises instaladas nesses processos de mudança, na acelerada realidade mundial.

Nesta tese, enfocamos o universo da docência, entendendo como instigador investigar a profissão do/a professor/a, tomando como ponto inicial os discursos sobre seu desenvolvimento pessoal e profissional, a partir de múltiplos olhares e diferentes vozes. Neste lugar de pesquisa, congregamos, ainda, a convergência de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as quais potencializam todos os processos que ocorrem nos universos sociais, especialmente no educacional, ao trazer incontáveis implicações à área da educação; entre elas, uma se sobressai: a intensificação de várias formas de aprendizagem.

A compreensão de que existem saberes essenciais à atuação docente, os quais instituem a identidade profissional, põe-nos diante da necessidade de haver investimentos significativos em processos de formação de professores/as, sobretudo porque tais processos formativos são responsáveis por contribuírem para a atuação profissional dos/as docentes que estejam em consonância com o que se deseja para os percursos educativos de forma geral dentro das instituições de ensino brasileiras.

Os/As docentes, imersos/as nessas novas realidades tecnológicas são convocados/as a repensar seus papéis profissionais, a reverem suas responsabilidades, bem como seus processos formativos, para além de sua dimensão de ordem técnica, relativizando, muitas vezes, sua condição humana. As discussões acerca da ação docente nas instituições de ensino precisam ultrapassar o caráter instrumental da profissão, sob pena de não considerar a importância de

suas identidades pessoal e profissional no decorrer do processo educacional.

As identidades profissionais docentes, imersas em mudanças sociais amplas e complexas, que atravessam o mundo do trabalho, suscitam novas demandas para os papéis desempenhados pelo/a professor/a – o que acaba por sugerir deslocamentos na constituição identitária. Entendemos, dessa forma, que as discussões sobre identidades demandam uma reflexão também sobre os discursos (VOLÓSHINOV, 2018; BAKHTIN, 2003²) que subjazem a formação docente, a fim de que possamos observar os sentidos que orientam o mundo e que podem desenvolver certos pactos sociais de convivência e de valorização da educação, entendido aqui como sentidos ético-discursivos (SOUTO MAIOR, 2009; SOUTO MAIOR, 2020).

Na Educação a Distância (EaD), todas essas demandas ficam muito mais evidentes, especialmente quando existe a tensão de tentar definir quais papéis cabem ao/à professor/a no processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino e quando nos preocupamos em destacar em pesquisas que sentidos essas tensões podem revelar.

A EaD trouxe desafios até então inexistentes para o ensino, sobretudo na relação lugar-espço-tempo, sendo o distanciamento entre os sujeitos envolvidos concebido como o mais complexo deles. Essa modalidade gerou sérias e profundas transformações nas funções que compõem o processo de trabalho dos/as professores/as e nos discursos e práticas que embasam essas funções, concebendo-lhes novas dimensões para as atividades que exercem em seu cotidiano nas instituições em que interatuam: os/as docentes deixaram de ser a fonte principal (talvez única) de conhecimento para desempenhar lugares outros, com a finalidade de fomentar e orientar os/as estudantes na pesquisa de novos conhecimentos, gerindo sempre os problemas existentes, devido ao uso da tecnologia, bem como por causa do excesso de dispersão, oriundo da infinidade de informações disponíveis na rede.

As importantes mudanças sociais e políticas que ocorreram, no Brasil, nos últimos anos, refletiram ativa e significativamente na EaD e nas compreensões que

² Embora conhecendo a polêmica existente sobre o uso do termo Círculo de Bakhtin, optamos pela continuidade do uso no nome de Bakhtin ou Voloshinov, ou de ambos, quando for o caso. Essa tomada de decisão aconteceu para manter as referências dos textos usados em seu formato original, mesmo compreendendo que a referência ao Círculo resumiria a ideia de ter existido um grupo de pensadores russos que, no início do século XX, preocupavam-se com o mundo da cultura, em seu papel de representar o mundo da vida, tendo como seus integrantes mais relevantes para os estudos da linguagem os escritores M.Bakhtin, e V.Voloshinov.

docentes e discentes possuem acerca dessa modalidade de ensino. Hoje, ela é vista como uma possibilidade concreta de acesso ao conhecimento a partir de uma perspectiva de construção de sentidos mediadas, sobretudo, pelas novas tecnologias (BELLONI, 2015). As experiências nessa modalidade de ensino colaboram para o progresso de novos modelos de ensinar e de aprender, usando, para isso, as TDIC, as quais são instrumentos de grande relevância socialmente disponíveis, já incorporadas ao cotidiano de todos/as que podem usufruir do desenvolvimento.

Desse modo, entendemos também os sentidos como dispositivos que compõem e recompõem as práticas docentes, estruturam e deslocam as relações interacionais, definem e reconstituem as atuações das pessoas naquele espaço educacional. Os espaços discursos se tornam dimensões nas quais novas narrativas de mundo podem ser apreendidas e podem, conseqüentemente, auxiliar nos encaminhamentos para necessárias ações de intervenção na sociedade.

Nessa perspectiva, o presente estudo intenciona refletir sobre a constituição das identidades docentes de um professor atuante em um curso de Letras-Português a distância ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas (Ifal), a partir das análises de seus discursos; de suas ações docentes; das relações que ele estabelece com o conhecimento, bem como com outros sujeitos e, posteriormente, triangular com o movimento em sua sala de aula, no *Moodle* (Modular Object Oriented Distance Learning), Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) usado pela referida Instituição. A investigação está assentada no desejo de refletir sobre o fato de o docente “saber mais do que diz, se seu saber agir ultrapassa seu saber pensar, se seus saberes excedem sua consciência ou sua razão” (TARDIF, 2014, p. 184-185) – ou nada disso até.

Conhecer as identidades de docentes que atuam na EaD, mais especificamente no ensino superior, e compreendê-las em sua complexidade, é de fundamental importância para entendermos os processos por que passam as constituições identitárias e melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido nessa modalidade. Daí advém a necessidade de analisarmos as articulações realizadas, na perspectiva da ética discursiva (SOUTO MAIOR, 2019), entre os discursos proferidos pelo docente colaborador da pesquisa, sobre as suas concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagem e suas ações didático-pedagógicas postas em prática dentro de suas salas de aula virtuais, num movimento que visa

olhar a forma como a teoria e a prática, imbrincadas por natureza, relacionam-se nesse contexto.

Neste estudo, tratamos das identidades, quer no âmbito pessoal, quer no profissional, como um processo constante de construção e desconstrução que o sujeito histórico, político e social estabelece consigo mesmo, com o desenvolvimento profissional e com o outro, requerendo sempre uma ação direta dos elementos do grupo profissional em um movimento de permanente relação com diversas condições históricas, sociais, políticas, culturais e organizacionais; ou seja, a construção da identidade profissional corresponde a um processo inter e intrapessoal (MOITA LOPES, 2002).

Os estudos sobre identidades, como o realizado neste trabalho, consideram/devem considerar, em sua essência, a pluralidade de condições de realização dos discursos, bem como a diversidade existente no contexto sociocultural como aspectos que influenciam a forma como os diferentes grupos sociais utilizam, valorizam e compreendem os discursos, como também entendem as identidades. Nesse sentido, a dimensão de natureza pessoal estabelece relações com a dimensão de natureza social, considerando, especialmente, o princípio de que todas as pessoas estão não apenas inseridas em um determinado grupo de sujeitos, como também fazendo parte de tantos outros, nos quais desempenha diferentes papéis (HALL, 2000). Esse contexto de grandes interações e de mudanças exponenciais, atravessado pelo processo de globalização, vai-se desenhando de uma forma bem particular, quando concebe a manutenção de uma conjuntura de políticas e práticas educacionais que ainda tentam homogeneizar o que se é plural por essência.

Para Fabrício e Moita Lopes (2002),

se a crítica que se faz hoje à modernidade pudesse ser reduzida a um tema central, poderíamos dizer que ela se concentra no modo como a subjetividade foi construída de maneira homogênea: um mundo de um sujeito unitário, unidimensional e descorporificado. Essa lógica só é possível ao se pensar a vida social ou nossas identidades sociais descontextualizadamente e ao se ignorar os fios capilares de relações de poder que nos atravessam, em várias direções (Foucault, 1979). Se situarmos os sujeitos em suas práticas discursivas, fica clara a relevância do processo sociohistórico de construção de seus corpos e de sua conduta social. Fica claro também como os sentidos e crenças produzidos em relação a eles comparecem no momento a momento da interação. Agimos discursivamente com base em tais significados, o que nos constitui, ao mesmo tempo, como homens, mulheres, gays, heterossexuais, lésbicas, brancos, negros, pobres ou ricos – etiquetas identitárias que passam a ser valoradas em

práticas discursivas ou em comunidades de prática (Wenger, 1998) específicas. Entretanto, nas situações contingentes que constroem a vida social no aqui e no agora, as identidades sociais revestidas por efeitos de estaticidade podem ser alteradas, apesar das condicionantes macrosociais (FABRÍCIO, 2002; MOITA LOPES, 2002, p. 2-3).

Diante disso, em vez de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído, de forma bastante particular, nesta pesquisa, pensaremos sobre identidade como “uma produção”, que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre construída dentro e não fora da representação, isto é, do discurso” (MOITA LOPES, 2002, p. 34). Enfocamos o universo da docência, entendendo como instigador investigar a profissão do/a professor/a, a partir dos discursos sobre seu desenvolvimento pessoal e profissional, considerando os múltiplos olhares e as diferentes vozes inerentes ao processo. Neste lugar de pesquisa, que congrega, ainda, a convergência das TDIC, as quais potencializam o que ocorre nos cenários sociais, especialmente no educacional, trazemos, para reflexão e análise, as incontáveis implicações à área da educação, a exemplo da intensificação de várias formas de aprendizagem.

Nossa opção, nesta tese, foi pela pesquisa de natureza qualitativa (FLICK, 2009) e de cunho sócio-histórico (FREITAS, 2009), por compreendermos nessas a possibilidade do desenvolvimento do processo de construção do conhecimento libertador, emancipador, sobretudo porque a pesquisa não pode ser entendida como um conjunto isolado de técnicas e métodos a-históricos, já que os sentidos e as concepções sobre o processo de produção de conhecimento também se modificam constantemente. Além disso, por envolver a construção de uma nova compreensão do mundo e do homem e, portanto, possibilitar o desenvolvimento de ambos (CHIZZOTTI, 2008).

Daí nossa compreensão sobre o fato de o processo investigativo acontecer dentro de um acontecimento flexível e adaptável à imprevisibilidade, legítimo para nossa investigação justamente por nos dar a possibilidade de produção de inferências particulares a respeito de um fato – atentando para a condição de ele não se tornar esférico. A metodologia de análise também é sócio-histórica (FREITAS, 2009) e compreende o psiquismo constituído no social, num processo interativo, possibilitado pela/na linguagem. Esse paradigma “abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem

as dicotomias externo/interno, social/individual” (FREITAS, 2003, p. 26). Esses encontros são promovidos pelo discurso, elemento sobre o qual nos debruçaremos adiante.

Organizada em quatro capítulos, iniciamos com esta introdução, que procurou situar o/a leitor/a quanto ao tema pesquisado: constituição identitária docente de um professor, a partir da análise da relação existente entre o discurso e a prática, considerando o contexto atual e sua importância e aplicações práticas.

No primeiro capítulo, DISCURSO, SABERES E IDENTIDADES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, nós o subdividimos em quatro partes: 1.1 A Educação a Distância; 1.2 DISCURSO; 1.3 SABERES DOCENTES e 1.4 IDENTIDADE. Todos se ocupando de discussões que intencionam contribuir com uma reflexão a respeito da formação docente, na EaD, a partir da análise da constituição identitária dentro de um processo social, cultural e histórico. Para tanto, utilizamos, como referências, concepções teóricas que versam sobre as representações docentes, as quais permitem a compreensão sobre a construção identitária desses profissionais – sempre considerando os dizeres dos/as docentes e seus entendimentos a respeito da docência, do saber, do fazer e da sua própria formação profissional.

No segundo capítulo, A ÉTICA NA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, trouxemos para o debate um campo de conhecimento em construção. A partir do que se compreende como humanidades, discutimos sobre uma variedade de componentes, estratégias, metodologias, que, por vezes, aproxima-se muito da ética biomédica na pesquisa, e, em momentos outros, distanciam-se bastante. Dado o caráter ainda em desenvolvimento, o objetivo foi discutir como concepções já consistentes da ética em pesquisa podem ser integradas a um processo investigativo que busca entender como se constituem, entre o discurso e a prática, as identidades docentes de professores que atuam na EaD.

No terceiro capítulo, O (PER)CURSO DA PESQUISA, organizamos o caminho metodológico que sustentou o processo da pesquisa. Na primeira parte, realizamos uma inicial reflexão sobre o que é uma pesquisa de cunho qualitativo – reflexão esta que gerou o entendimento dos dilemas enfrentados desde a escolha do problema de pesquisa às análises efetuadas. Na segunda parte, justificamos a escolha do *corpus*, enfatizando a importância do material selecionado, tomando como base o histórico do evento ao longo da história. Na terceira parte, registramos o caminho determinado no início da pesquisa, a fim de explicar a necessidade de

mudança de percurso quando da escrita da tese. Na quarta parte, reconstruímos o modo de organização do *corpus*, apresentando os critérios para sua escolha, a dos participantes, bem como a do material coletado.

No quarto capítulo, REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS, constituído por duas partes: O DISCURSO e A PRÁTICA, apresentamos como sendo a continuação do terceiro capítulo. De início, trouxemos as análises iniciais dos primeiros dados construídos, explorando o material oriundo, primeiramente, oriundo das respostas do questionário semiestruturado respondido pelo docente colaborador da pesquisa. Na sequência, analisamos o Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado pelo sujeito de pesquisa, para, depois, triangular com o movimento em sua sala de aula no *Moodle*. Na sequência, iniciamos a análise dos resultados, tomando como princípio de análise a inferência e a interpretação. Depois, retomamos a teoria estudada, com o objetivo de analisarmos o material coletado durante a pesquisa bibliográfica. Apresentamos os textos escolhidos e as análises efetuadas, a fim de fornecermos elementos sobre o processo investigativo de forma ampla. Por último, traçamos um caminho por entre as teorias trabalhadas em nosso texto, para ressalvamos algumas considerações acerca dos estudos realizados.

Por fim, trazemos as CONSIDERAÇÕES FINAIS e os APÊNDICES, estes, organizados na seguinte ordem: 1) modelo do questionário aplicado na pesquisa; 2) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

2 DISCURSO, SABERES E IDENTIDADES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Este capítulo reúne as representações a respeito das/dos docentes e de suas formas de se constituir como sujeitos. Partimos da ideia de que a representação, simultaneamente, esconde e revela as características das/dos professores/as, para, desta forma, observarmos o que a representação produz e como ela passa a fazer parte e a interpelar a vida das pessoas, determinando quem são as/os docentes como sujeitos, delineando suas possibilidades de existência e legitimando um discurso que assinala os limites de suas identidades no universo da EaD.

2. 1 Educação a Distância

Não temos como entender todo o percurso pelo qual a EaD passou sem nos reportarmos aos cursos por correspondência, às experiências com radiofonia e ao uso de programas de televisão em projetos educativos e correlacionando-os à inserção das TDIC. Isso se constitui, na verdade, como o primeiro passo para quem deseja compreender a modalidade em sua complexidade. Há muito o que pesquisar quando o assunto é EaD: o currículo, o entrecruzamento da modalidade presencial e a distância, o próprio processo de ensino e aprendizagem (com suas atividades voltadas para a interação e para a colaboração), a formação de professores/as e de tutores/as. Para se entender tudo isso, antes, precisamos compreender todo o processo histórico da Educação a Distância, que tem seus primeiros registros, já no século XVIII, quando da abertura de um curso por correspondência, ofertado por uma instituição de origem americana.

No século seguinte, a EaD se concentrou basicamente na Europa, oferecendo cursos por correspondência na Espanha, no Reino Unido, na Suécia e também nos Estados Unidos. No começo do século XX, países como Austrália, Alemanha, Noruega, Canadá, França e África do Sul vivenciaram suas primeiras experiências com essa modalidade de ensino. Mas somente na segunda metade do século XX é que a EaD iniciou seu processo de fortalecimento como modalidade de ensino. No ano de 1969, foi autorizada a abertura da *British Open University*, na Inglaterra – instituição vista como a primeira a lidar com o que hoje entendemos como Ensino Superior a Distância.

Essa autorização trouxe ganhos significativos para a evolução da EaD, pois a universidade trazia muitas inovações não somente nos instrumentos de comunicação entre professores/as e estudantes, como também no recebimento e no envio de materiais didático-pedagógicos. Em 1972, foi criada na Espanha, a Universidade Nacional de Educação a Distância, que trouxe para os/as estudantes de graduação e de pós-graduação, uma nova proposta. A Educação a Distância ganhou o mundo e se estabeleceu também em países como Equador, Bolívia, El Salvador, Argentina, Chile, Costa Rica, México e Chile. Já no Brasil, a EaD se desenvolveu no século XX.

E isso aconteceu em detrimento do grande processo de industrialização pelo qual o país passava. O setor das indústrias carecia de profissionais formados para

trabalhar na ocupação industrial. Diante dessa expectativa mercadológica, a EaD surge como a modalidade de ensino que atenderia à demanda da época. Por meio do rádio, especialmente, o ensino acontecia a distância, formando uma leva de trabalhadores rurais, sem que estes se deslocassem do campo para a cidade em busca de formação. A EaD, no Brasil, esteve, inicialmente, relacionada à formação essencialmente profissionalizante, voltada para atender às demandas do mercado.

Sobre isso, Belloni afirma que,

nas últimas décadas, muito do que se escreveu, disse e fez em Educação a Distância (EaD) baseava-se em modelos teóricos oriundos da economia e da sociologia industriais, sintetizados nos “paradigmas” fordismo³ e pós-fordismo⁴. A importância desse debate é crucial, já que esses modelos (criados para descrever formas específicas de organização da produção econômica) têm influenciado não apenas a elaboração dos modelos teóricos, mas as próprias políticas e práticas de EaD, no que diz respeito tanto às estratégias desenvolvidas como à organização do trabalho acadêmico e de produção de materiais pedagógicos (BELLONI, 2015, p. 7).

Na década de 1930, o governo viu nessa modalidade de ensino uma real possibilidade de alcançar e de atingir uma grande quantidade de pessoas analfabetas, sem necessariamente se preocupar com discussão das questões inerentes a toda e qualquer sociedade. Em 1937, com a consolidação do Estado Novo, o ensino assume de vez a função de profissionalizante, considerando o caráter tecnicista de educação. Tudo isso para conseguir atender às demandas de modernização da administração e de aceleração de processos. É nesse momento que são criados aqui o Instituto Rádio-Técnico Monitor, em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941. O rádio ainda perdurou por muito tempo nas atividades de ensino. Para ser mais preciso, durou até a implantação do sistema brasileiro de televisão no Brasil, na década de 1950.

A partir de então, a história da EaD, no país, ganhou uma dimensão bem mais complexificada, tanto que na década de 1960 foram criadas as tv's educativas.

³ O fordismo foi o modelo industrial dominante durante o século XX, até que as sucessivas crises e transformações do sistema capitalista foram demonstrando seu esgotamento. O avanço tecnológico aparece como elemento-chave que concretiza a crise do paradigma fordista e a necessidade de reestruturação dos processos de produção industrial e modo capitalista. O fordismo, que propunha produção de massa para mercados de massa, se baseava em três princípios: baixa inovação dos produtos, baixa variabilidade dos processos de produção e baixa responsabilidade do trabalho (BELLONI, 2015, p. 10).

⁴ O pós-fordismo aparece como uma forma do capitalismo do futuro, “mais justo e democrático”, e propõe também inovações nos dois primeiros fatores: alta inovação do produto e alta variabilidade do processo de produção, mas vai além do neofordismo e investe na responsabilização do trabalho (BELLONI, 2015, p. 10).

De 1970 em diante, por meio da Associação Brasileira de Teleducação (ABT) e o Ministério da Educação e Cultura – MEC, através dos Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional, a EaD inicia seu processo de formação de professores. Vale salientar que nessa década, mais especificamente em 1973, ainda surgiu, no contexto do rádio, um projeto destinado a ofertar cursos a pessoas sem muitos recursos financeiros, intitulado de Projeto Minerva.

Entre os anos de 1973 e 1974, mesma época em que surgiu o Projeto Minerva, também foi criado o Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI), que atendeu a 16.000 alunos, fazendo uso de satélites. Já em 1978, o Telecurso 2º grau foi criado, através de uma parceria da Fundação Padre Anchieta com a Fundação Roberto Marinho. O programa era destinado às pessoas que desejavam fazer as provas para supletivos de 2º grau. Um ano depois, em 1979, foi criada a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE), com a finalidade de alfabetizar o maior número de interessados, por meio do projeto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Nesse cenário, segundo Belloni (2015), a partir dos anos de 1970,

o modelo fordista de produção não mais consegue assegurar o sucesso operacional por muitas razões, entre elas a resistência às formas tayloristas de organização do trabalho, representada pela baixa produtividade; recessões econômicas, saturação dos mercados de massa, aumento das despesas sociais, mundialização dos mercados, demanda de diversificações de produtos e viabilidade de pequenas unidades de produção pelo uso intensivo de tecnologias mais avançadas (BELLONI, 2015, p. 12).

Ainda em 1979, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) começou a realizar experimentos voltados para a formação de professores/as do interior do país, por meio da implementação da Pós-graduação Experimental a Distância. No ano de 1984, o Projeto Ipê surgiu, em São Paulo, para lidar com o aperfeiçoamento de professores/as para o Magistério de 1º e 2º graus. Na década de 90, em 1995 mais precisamente, o Telecurso 2º Grau foi reformulado, passou a se chamar Telecurso 2000 (incluindo o Curso Técnico de Mecânica em seu currículo). Nessa mesma década, o projeto Um Salto para o Futuro surge no cenário brasileiro, com o objetivo de aperfeiçoar professores/as das séries iniciais. Ainda em 1995, a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) é criada. Sua

criação foi pensada para atender à demanda de implantação, em 2000, de um curso a distância vinculado ao Projeto TV Escola – programa este que se voltaria para a formação de professores/as. Ainda nos anos 1990, o Canal Futura foi criado, a partir de uma iniciativa de empresas privadas. Tratava-se de um canal com programas exclusivamente educativos.

A partir dos anos de 1990, segundo Belloni (2015),

as transformações sociais e econômicas, em ritmo acelerado, aprofundam a defasagem entre o ensino oferecido pelos sistemas educacionais e as demandas sociais. Se no modelo pós-fordista de produção industrial, os processos de trabalho estão sendo cada vez mais regidos por formas de flexibilidade, então uma ênfase maior é colocada na necessidade de competências múltiplas do trabalhador (*multi-skilling*), em técnicas nucleares e transferíveis, em tarefas menos segmentadas exigindo trabalho em equipe. As demandas de formação inicial e continuada mudam substancialmente, apontando para duas grandes tendências: de uma lado, uma reformulação radical dos currículos e métodos de educação, no sentido da multidisciplinaridade e da aquisição de habilidades de aprendizagem, mais do que de conhecimentos pontuais de rápida obsolescência; de outro; a oferta de formação continuada muito ligada aos ambientes de trabalho, em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) (BELLONI, 2015, p. 17).

As implicações dessas transformações sociais, no âmbito da educação, e no da EaD, de forma especial, mudaram a concepção dessa modalidade, que começou a tomar espaço nas instituições de ensino brasileiras devido à instauração da Lei N.º 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, cuja regulamentação tornou válida a educação a distância para todos os níveis de escolarização. Com isso, o MEC iniciou o credenciamento das faculdades a partir de 1999 (BELLONI, 2015). Na contemporaneidade, podemos identificar alguns caminhos para o presente da EaD, na esfera educacional.

Para Belloni (2015), as tendências relativas a essa caminhada estão pautadas em dois movimentos, a saber:

em primeiro lugar, haverá uma grande expansão de experiências diversificadas de ensino a distância, que virão a complementar ou a substituir os sistemas convencionais no atendimento a certas demandas emergentes de formação inicial e/ou continuada; em segundo lugar, surgirão cada vez mais formas híbridas de educação e formação, combinando atividades presenciais e a distância e tendendo a promover a cooperação, o intercâmbio e a integração de dois tipos de sistemas e, por último, essas inovações educacionais tenderão a utilizar de modo mais intenso e integrado todas as potencialidades pedagógicas de informação e

comunicação (NTIC) (BELLONI, 2015, p. 39).

Esse novo paradigma de EaD se volta para uma educação que põe os/as estudantes como centro do processo de sua própria aprendizagem. Trata-se de uma educação mais coerente com as exigências da sociedade, as quais se perfazem em torno da flexibilidade e da complexidade inerente à modalidade; do pressionamento das relações espaço-temporais; da precariedade do trabalho; da condição de autonomia do trabalhador. Por suas características, “a EaD, mais do que as instituições convencionais de ensino superior, poderá contribuir para a formação inicial e continuada dos/as estudantes mais autônomos, já que a autoaprendizagem é um dos fatores básicos de sua realização (BELLONI, 2015, p. 41-42).

O Ifal, acreditando no potencial da EaD, aderiu ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a partir do encaminhamento da proposta do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria a distância, a qual foi aprovada pela Secretaria de Educação a Distância no ano de 2006, em consonância com o Edital nº. 01, de 20 de dezembro de 2005. A adesão do Ifal ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi oficializada com o Acordo de Cooperação Técnica Nº. 272/2006, que registrou, legalmente, o início do trabalho, a partir da representação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) ao Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação a Distância, sob a representação do Processo Nº. 23000.01358/2006-16.

A EaD, como tendência crescente no ensino contemporâneo, foi o modelo selecionado para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente pelo interesse em desvelarmos a concepção epistemológica dos/as docentes que trabalham nessa modalidade; para analisarmos como, na prática, os/as professores/as percebem a relação ensino e aprendizagem como elemento que dá qualidade ao ensino de graduação e, ainda, para refletirmos sobre como os/as docentes têm sido preparados/as em seus processos formativos, para atuar na EaD.

De acordo com Belloni (2015),

a educação aberta e a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma mobilidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial. Nas sociedades “radicalmente modernas”, as mudanças sociais

ocorrem em ritmo acelerado, sendo especialmente visíveis no espantoso avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC), e provocando, senão mudanças profundas, pelo menos desequilíbrios estruturais no campo da educação. Nessa fase de “modernidade tardia”, a intensificação do processo de globalização gera mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade (e não apenas nos mercados), criando novos estilos de vida, e de consumo, e novas maneiras de ver o mundo e de aprender (BELLONI, 2015, p. 1-2).

A EaD trouxe desafios até então inexistentes ao ensino: a questão do distanciamento lugar-espaco-tempo é o mais complexo deles e se constitui como um desdobramento de todas as funcionalidades desempenhados pelo/a docente no trabalho realizado no ensino presencial. Nesse cenário, a problemática da formação de professores/as para atuar na EaD ultrapassa a esfera científica e pedagógica no campo da educação para situar-se no campo político e institucional, em que estão em xeque fatores categóricos, a exemplo do baixo prestígio social que a profissão ainda carrega, em alguma medida, no âmbito da educação. O que se deve, em parte, ao fato de ter sido considerada, por anos a fio, como uma saída eventual, passageira ou marginal em relação aos sistemas de natureza tradicional.

A concepção diminuta da EaD provoca ainda ambiguidade sobre a qualidade do ensino praticado pelo referido sistema. Assim sendo, as dificuldades acerca do crédito dado pelo público, pelos sistemas clássicos, pelas agências empresariais e pelas fontes oficiais nacionais e internacionais de financiamento geram entraves que refletem na condição do ensino praticado nesse modelo educacional.

Para Belloni (2015),

as mudanças nas características e estruturas do ensino acarretam necessariamente transformações profundas nas funções dos professores, introduzindo novas dimensões em seu papel. Não mais fonte principal (senão única) do conhecimento, o professor terá de desempenhar outras funções no sentido de estimular e orientar o estudante na pesquisa de novos conhecimentos, gerindo as dificuldades devidas ao uso de tecnologia e ao excesso e dispersão das informações disponíveis. A formação dos formadores no ensino superior será talvez o maior desafio a ser enfrentado pelos sistemas educacionais, sendo, em contrapartida, a condição necessária, embora não suficiente, para qualquer transformação da educação em todos os níveis (BELLONI, 2015, p. 117).

O fato é que a EaD gerou sérias e profundas transformações nas funções que compõem os processos de trabalho dos/as docentes, nos discursos e nas práticas que embasam suas funções, concebendo-lhes novas dimensões para as atividades que exercem em seu cotidiano nas instituições em que interatuam: os/as

professores/as deixaram de ser a fonte principal de conhecimento para desempenhar lugares outros, com a finalidade de fomentar e orientar os/as estudantes na busca por novos conhecimentos, gerindo sempre os problemas existentes devido ao uso da tecnologia (BELLONI, 2015).

A ética em buscar “soluções” e encaminhamentos voltados para a resolução de problemas enfrentados no fazer pedagógico do/a docente da Educação a Distância, e que digam respeito diretamente à maneira como a vida acontece no universo da EaD, precisa ser realizada com o compromisso de não simplesmente dar conta de um protocolo científico. Isso não quer dizer que não haja uma concordata com a rigorosidade inerente ao estatuto da cientificidade. Pesquisas comprometidas com modos subjetivos e plurais de vida buscam uma autenticidade nos “resultados” científicos que se constroem sob uma perspectiva para além das concepções positivistas de processos investigativos.

Segundo Belloni (2015),

em países como o Brasil, serão necessárias políticas públicas decisivas de investimento em educação superior e formação continuada do pessoal docente, não apenas para a integração de tecnologias em seu ensino, mas para uma verdadeira transformação de seu papel e funções. Essas tendências da educação, no entanto, esbarram em outra tendência pesada, que é a de restrição dos recursos públicos consagrados à educação superior e à pesquisa científica, o que contraria a tendência social de crescimento significativo da demanda de ensino superior. A contradição entre essas duas tendências, típica dos países desenvolvidos, ocorre ainda mais fortemente no Brasil, onde a prioridade é o ensino básico, cujos índices são ainda extremamente negativos e onde as universidades públicas vivem uma crise sem precedentes em sua história (BELLONI, 2015, p. 118).

Belloni (2015) ainda reafirma esse entendimento, ao dizer que, se considerarmos a história da educação brasileira e de suas instituições, podemos afirmar que nenhuma política educacional poderá ser exitosa sem a “competência institucional e política da parte dos sistemas educacionais, e das universidades públicas em particular, para reunir suas competências técnicas e científicas em um projeto institucional de mudança” (BELLONI, 2015, p. 118).

Em países como o nosso, para Belloni (2015),

as desigualdades sociais (inclusive a “exclusão digital”), a baixa cidadania, a precariedade dos sistemas de educação são ainda muito graves, a qualidade da educação deve ser definida, em primeiro lugar, pela capacidade dos sistemas e programas educacionais de contribuírem para

preencher as lacunas e compensar as desigualdades, o que significa estar de acordo com as demandas da população. A qualidade em educação está necessariamente ligada às escolhas políticas da sociedade com relação ao processo de socialização: que sujeitos queremos formar? A escola deve formar cidadãos ou trabalhadores? Ou ainda: queremos educar para a cidadania, o que implica a autonomia, ou apenas para a produção e para o consumo? (BELLONI, 2015, p. 1).

As experiências de ensino presencial e a distância, a exemplo do que vem acontecendo, desde que a pandemia do novo coronavírus, em 2019, trouxe o Ensino Remoto Emergencial, para o cenário da educação brasileira, promovendo novas formas de ensinar e de aprender, usando, para isso, as TDIC. Tais tecnologias se constituem, na contemporaneidade, como importantes instrumentos disponíveis (nem sempre acessíveis), na atual sociedade contemporânea. Quanto à acessibilidade às TDIC, cabe salientar, de acordo com Belloni (2015), que as transformações sociais decorrentes do desenvolvimento técnico e tecnológico, no campo da informática e das telecomunicações, tenderão a agravar, cada vez mais, as desigualdades sociais.

2. 2 Discurso

Trazemos, de início, a compreensão sobre o conceito e a natureza do discurso, objetivando o entendimento desse fenômeno, para, no decorrer da pesquisa, atentarmos para os dizeres do outro, sobretudo em relação à grande complexidade que os constituem.

De concretude específica, multifacetado, estudado, sobretudo, pela Linguística e pela Metalinguística, o discurso é, segundo Bakhtin (2008), a própria língua para além de objeto de estudo da linguística, constituído de abstrações de exterioridades da vida concreta. Ele é, de fato, a língua em sua complexidade socialmente constituída, da “língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2008, p. 207).

Ainda para Bakhtin (2011),

todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, 2008, p. 2011).

A língua acontece em forma de enunciados que são produzidos pelos sujeitos em campos diversos da atividade humana. “Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261). “Todo enunciado é, portanto, um elo da cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Por isso, “cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Nesse sentido, podemos entender, por um lado, que é discursivamente que os sentidos compõem as práticas sociais e que os discursos ocorrem no seio das interações humanas. No entanto, por outro lado, também é compreensível que as práticas dos sujeitos estão repletas de sentidos e expõem a atividade social como algo objetivo e concreto.

Segundo Bakhtin (2011), o emprego da língua

efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Estudado a partir de diversos aspectos e visões de mundo, o discurso não pode ser analisado apenas por uma ciência, a exemplo da linguística, especialmente pelo fato de, neste campo do saber, o tratamento ser dado ao que é material. Para Bakhtin (2011), as relações dialógicas são extralinguísticas, o que nos faz refletir sobre esta pesquisa de maneira muito mais ampliada, uma vez que analisaremos os discursos de um docente que trabalha na EaD em dois momentos distintos: no primeiro caso, o discurso constitutivo do questionário; no segundo, o discurso da prática, quando nos voltamos para as análises de seus ambientes virtuais de aprendizagem, por meio da observação da página, na plataforma de mediação tecnológica utilizada pelo Ifal na EaD.

Diante dessas duas formações dialógicas investigadas, precisamos nos ater para o fato de elas não poderem ser separadas do campo do discurso, visto que, segundo Bakhtin (2009),

a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2008, p. 2009).

A partir desse dizer de Bakhtin (2009), sobre as relações dialógicas, entendemos que os discursos, constitutivos do questionário respondido pelo professor colaborador (ou sujeito da pesquisa) João, bem como as que constroem suas práticas, não podem ser reduzidos a uma lógica, muito menos a uma concretude semântica. Isso porque eles (os discursos) estão inseridos no campo do discurso exatamente por ser de natureza dialógica por excelência.

As relações lógicas e concreto-semânticas, segundo Bakhtin (2009), para se tornarem dialógicas, devem passar para outro campo da existência: devem se transformar em discurso, “enunciado e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa” (BAKHTIN, 2008, p. 210). Daí a necessidade de sempre analisarmos os discursos de maneira situada, contextual, numa dimensão da ética discursiva – quantas coisas ditas são mal interpretadas, mal entendidas, porque, no mínimo, foram analisadas fora de sua esfera de produção. Nesse sentido, as relações lógicas e concreto-semânticas se personificam na linguagem, tornando-se enunciados, convertendo-se em “posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas” (BAKHTIN, 2008, p. 2009).

Salientamos, ainda, que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana, e, porque, em cada campo dessa atividade, é integral o repertório dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Na teoria bakhtiniana, esses tipos de enunciados que possuem certa estabilidade e normatividade, ligados a condições comunicacionais da vida cotidiana, crescem e se diferenciam à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Para Bakhtin (2011),

o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente

estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 262).

O caráter verbal dos gêneros está diretamente relacionado com a dimensão enunciativa intrínseca a eles – e não ao estatuto linguístico totalmente apartado do que acontece na vida socialmente constituída. Os gêneros possuem, por natureza, um caráter sócio– ideológico–discursivo por essência. “Cabe salientar, em especial, a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

De acordo com Bakhtin (2011),

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Os gêneros exercem um efeito de normatividade nas interações (não) verbais. Por isso, o entendimento do autor, ao dizer que eles também são formas de ação; verdadeiros índices referenciais na construção de sentidos, sobretudo por balizarem os interlocutores no processo discursivo. Agem como norte para os autores, nas interações sociais, e, para os interlocutores, em suas expectativas na ação de compreensão e de interpretação do enunciado – na constituição da resposta ativa, de fato.

Os enunciados, nesse sentido, “não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter” (BAKHTIN, 2011, p. 297). Eles (os gêneros) possuem uma direta e estreita relação com o que acontece nas reais situações de interação social – o que os fazem variar a partir das situações e intencionalidades de uso nas atividades humanas. Por isso, a ênfase do teórico no fato de os gêneros estarem vinculados às interações de ordem social.

O sentido ético-discursivo das enunciações se relacionam com o significado de tom volitivo emocional bakhtiniano (BAJTIN, 1997). Logo, “a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no

processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si, o significado de uma palavra [...] é extraemocional” (BAKHTIN, 2011, p. 292). O ato enunciativo do docente, por exemplo, é também um ato ético sobre os sentidos no mundo. Ao pronunciar enunciados na sua prática em sala de aula, o docente “veste” sua palavra com a entonação e com sentidos situados naquelas situações específicas. As interações das quais ele participa, e que pressupõem outros sujeitos da interação, também “vestem” suas ações com uma memória discursiva do coletivo.

Todos que ali compartilham das ações e dos acontecimentos discursivos dialogam numa perspectiva bakhtiniana, com os sentidos éticos dos discursos do campo semântico educacional. Por isso, é tão importante refletir sobre esses enunciados em seus contextos, problematizar as situações e propor ações efetivas a partir de pesquisas específicas sobre a temática. Segundo Bakhtin (2011), “só o contato do significado linguístico com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós” (BAKHTIN, 2011, p. 292).

Sabendo disso, o zelo com as análises realizadas, neste trabalho, a partir do discurso do outro, precisou ser redobrado para considerar essa complexidade da ética do discurso – o conhecimento das coisas gera um senso de responsabilização para o/a conhecedor/a muito mais complexo – por assim dizer. Vale salientar, ainda, que, como enunciados singulares, são constituídos de duas dimensões que não se desvinculam: a linguístico-textual e a social. Além disso, possuem finalidades discursivas específicas, bem como as concepções de interlocutores. E isso acontece porque se vinculam a situações reais de uso, dentro das esferas sociais de interação humana. A língua, dessa forma, “passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam): é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Seu estudo é de valor fundamental para “superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado ‘fluxo discursivo’, da comunicação etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 269).

E essa superação do simples no complexo chega às investigações científicas, a exemplo desta tese, que já traz em seu bojo o entendimento (ainda que não total) de que nenhum discurso é simplista de análise, especialmente quando se leva em consideração tudo o que está dito aqui.

Segundo Bakhtin (2011),

o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação (BAKHTIN, 2011, p. 264).

O mínimo de conhecimento acerca das formas da língua e do discurso – do domínio dos gêneros discursivos – foi-nos imperativo, para que compreendêssemos os enunciados do professor João como unidades concretas e reais da comunicação discursiva. E isso é de suma importância, já que o discurso só pode existir na configuração de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou de outra esfera da atividade e da comunicação humana. “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Nesse sentido, os enunciados do docente João se constituíram como acontecimentos outros, eventos irrepetíveis, nas mais distintas comunicações discursivas a que ele se submeteu no decorrer da pesquisa. Como não podem ser repetidos, apenas citados, são sempre, de fato, novos acontecimentos, intransferíveis – um elo, apenas, no complexo e contínuo encadeamento da comunicação discursiva (e assim foram entendidos os discursos aqui analisados).

Como a compreensão da linguagem só acontece no enunciado, os dizeres do professor João, nesse sentido, desenharam as condições de uso, a exemplos dos conteúdos, dos estilos, das várias formas de constituição composicional de seus enunciados. Por meio desses subsídios, indissociáveis na constituição dos enunciados, ficou expresso o que João e seus/suas interlocutores/as desejaram dizer no decorrer do componente curricular e no deste processo investigativo.

O estudo da língua, para Bakhtin (2011), só acontece, realmente, no enunciado, quando existe interação entre o eu e o outro. “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação cotidiana” (BAKHTIN, 2011, p. 297). O que pudemos comprovar nas análises que fizemos a respeito dos discursos do docente João.

Nós, pesquisadores/as, atentamos para o fato de que, conforme o dizer de Bakhtin (2011),

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado (BAKHTIN, 2011, p. 271-272).

Por manter relações de grande dialogia nessa cadeia, compreendemos que os enunciados do docente colaborador desta pesquisa nasceram como respostas a outros enunciados, como réplicas, uma vez que todo enunciado se volta para a reação resposta-ativa dos/as participantes das interações sociais. Quando elaboramos as perguntas do questionário desta pesquisa, nós as fizemos para obtermos, de forma ativa, compreensões e réplicas contínuas de todos/as os/as envolvidas no trabalho, a exemplo deste texto, que nunca terá seu fechamento; ele sempre estará aberto a refutações, a aceitações, a ponderações de toda ordem, pois “toda compreensão plena/real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que se dê)” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Essa complexa compreensão é de fundamental importância para quem se aventura, como nós, a entender o outro em seu discurso.

Como interlocutoras do professor João, esperamos, sendo assim, uma compreensão ativamente responsiva: “uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes)” (BAKHTIN, 2011, p. 272). E foi o que aconteceu no decorrer da pesquisa entre nós e o outro.

Ademais, para Bakhtin (2011),

todo falante é por si só um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se nelas, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p. 272).

A natureza geral do enunciado, porém, é de difícil definição, especialmente pelo fato de haver uma enorme heterogeneidade dos gêneros discursivos em detrimento das possibilidades de mudanças empreendidas pelos sujeitos na sociedade. Para Bakhtin (2011), todo enunciado (oral, escrito, primário, secundário, ou qualquer outro campo da comunicação discursiva) ajuíza a presença de seu autor. Mas, é certo que nem todo enunciado comporta o estilo individual de quem o produz. O elemento expressivo, nesse sentido, é uma particularidade da linguagem muito relevante – e que está presente apenas no enunciado.

Para ampliar essa ideia, precisamos ter ciência de que, segundo Bakhtin (2011),

o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos (BAKHTIN, 2011, p. 274-275).

O antes e o depois de enunciados outros são, verdadeiramente, ecos e ressonâncias de enunciados outros. Nesse caso, chamamos a atenção para o fato de que, por mais monológico que ele o seja, sempre haverá nele uma resposta a outro enunciado. Bakhtin (2011) reforça essa asserção ao dizer que as ideias de cada sujeito surgem da interação dos pensamentos dos outros. Por isso, a necessidade de se levar em consideração os interlocutores do discurso, a fim de que a compreensão sobre o que está sendo dito se dê de maneira inteligível. Essa compreensão foi muito relevante para esta pesquisa.

Para Bakhtin (2014),

o enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto (BAKHTIN, 2014, p. 86).

Na visão bakhtiniana, o discurso sempre estará relacionado com seu objeto – o que faz com que o discurso seja levado dialogicamente ao discurso do outro,

imbuído de sentidos diversos, de entonações específicas, de juízos de valor. E, nesse movimento, acontece a assimilação do outro discurso, seu refutamento, sua fusão com ele, e, assim, constitui-se como discurso. “Essa alternância dos sujeitos do discurso [...] cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo [...] das diferentes condições e situações de comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 275).

O discurso se forma em relação direta com outros discursos, na dialogia com eles, entre eles – os quais influenciam sua feição estilística. Ele, na seara bakhtiniana, é diálogo, vívido, por isso, está sempre se constituindo como réplica, como resposta a ser dada, por ser esperada. Cada réplica, portanto, “por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Tal compreensão nos preencheu de responsabilidade no trato com o que foi dito/escrito pelo outro, o docente João, e por nós interpretado.

A adoção da unidade do discurso como objeto de estudo deste trabalho, na contemporaneidade, foi, em grande medida, um passo importante para o entendimento do alcance do domínio da linguagem. Mais do que isso, pudemos entender as tramas interacionais e ideológicas em que as manifestações linguísticas acontecem, nos dizeres do professor João, como também as regulações de poder e de saber às o docente está submetido.

Sobre isso, Bakhtin (2011) nos diz que,

nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 289).

Enxergar a linguagem com as lentes bakhtinianas de que ela é um constante processo de interação intercedido pelo diálogo – e não somente um sistema autônomo – foi de fundamental necessitância, pois a língua só tem sua existência demarcada, por causa do uso que os interlocutores fazem dela em situações reais de comunicação. Os sujeitos são, nesse sentido, os agentes das relações

socialmente construídas e os responsáveis pela produção e pelos estilos dos discursos.

Um enunciado sempre é constituído pelos sujeitos para um determinado contexto de ordem social, histórica, cultural e ideológica. Se assim não o for, sua compreensão estará comprometida. Essa relação dialógica entre os interlocutores, no meio social, desenha-se num contexto em que todos participam/interagem em condição de igualdade. Aquele/a que enuncia opta por palavras amoldadas à situação para formular uma mensagem compreensível a seus interlocutores, os quais deverão interpretar e responder, com postura ativa, aos enunciados postos, internamente (através dos seus pensamentos) ou externamente (através de um novo enunciado oral ou escrito).

Para ampliar a ideia dos discursos constituídos pela identidade, trataremos agora de aspectos relacionados ao campo dos discursos, desde sua produção, passando pela circulação, até chegar ao funcionamento dos gêneros textuais, dos aspectos interacionais e identitários, entendendo-os como elementos constitutivos dos sentidos sociais partilhados. Trata-se de um esforço de como vemos os gêneros, os discursos, as identidades, no contexto das práticas discursivas, a partir de uma análise entre estes, a sociedade, as relações de poder e os discursos que se constroem por meio desse embrincamento. Para o entendimento mais plural do que pretendemos aqui, acentuamos o fato de que os gêneros/os, os enunciados atuarem como formas de controle ideológico, cultural, social, político, educacional.

De acordo com Bakhtin (2011),

em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciado (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2011, p. 264-265).

Os discursos, conforme Bakhtin (1979), não interatuam de forma isolada – antes se constituem como sistemas correlacionados de enunciados, como cadeia verbal e elos de sentidos, especialmente na esfera das atividades humanas. As atividades discursivas instituem a vida cotidiana e constituem as pessoas nos seus aspectos interacionais. Como discursos, os sentidos agem de forma a controlar, a

exercer poder e a construir sentidos para as subjetividades nas mais diversas formas de interações/interlocuções realizadas pelas pessoas em seus cotidianos. Como atividades discursivas, os enunciados permitem a inserção dos sujeitos no mundo, objetivando o estabelecimento do construto social.

Responsáveis pela ampliação ou restrição dos nossos dizeres num constante (re)alinhamento dos discursos constituídos, os sentidos existentes vão para além da mera identificação. O que nos faz pensar acerca da ideia romantizada a respeito da transparência do que dizemos, no espaço-tempo do quando dizemos e a respeito daquilo que pretendemos dizer, uma vez que, de fato, não é assim que acontece: os gêneros se realizam em determinadas condições de realização.

Como seres sociais, constituídos pelos discursos – estes moldados pelos valores dos gêneros textuais –, realizamos nossas atividades comunicativas/interacionais, em sociedade, a partir dos conhecimentos que temos sobre a normatividade, o que nos põe no limiar do que pode e do que não pode dentro de situações diversas. Como seres da linguagem, a produção dos discursos nas nossas práticas vai para muito além do valor informativo/comunicativo que a língua possui – sobretudo porque ela não se constitui apenas como um sistema comunicacional, simbólico, com vistas à exposição de ideias.

A língua se institui como atividade social, interativa, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade. Seu funcionamento, no cotidiano, é um processo de interação social (BAKHTIN, 2011). Sobre esse conceito, Bakhtin (2011) ainda diz que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam)” (BAKHTIN, 2011, p. 265). “É igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Por isso mesmo, conforme Bakhtin (2011),

cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os ajeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto etc.. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Os gêneros possuem um grande poder no que diz respeito ao controle social dentro e fora das instituições. Por se tratar de uma prática social, eles tornam os discursos uma forma de ação dos sujeitos sobre o mundo – no mundo – com a finalidade maior de produzir sentidos. Esse entendimento é margeado pela ideia de que os discursos são moldados e restringidos, ao mesmo tempo em que são remodelados e revisados, pelas estruturas que compõem a sociedade. O que contribui para a construção das identidades socialmente constituídas; para a convivência relacional entre os sujeitos; para o estabelecimento dos saberes, dos conhecimentos, dos valores, das crenças.

Sendo assim, as pessoas vão se constituindo através dos discursos e das relações que elas estabelecem no ato enunciativo com o outro, o que podemos vislumbrar nos discursos do docente colaborador desta pesquisa, o professor João. Essas constituições identitárias são fluidas, segundo Bauman (2001) e, assim sendo, vão se reformulando à medida que o ato enunciativo e a interação com o outro vão sendo reconduzidos em diferentes situações. Sobre essa re-constituição da identidade ou fragmentação identitária, Moita Lopes (2002) considera que os sujeitos vão reconstruindo suas identidades sociais “ao agir no mundo por intermédio da linguagem” (MOITA LOPES, 2002, p. 30). “Todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores (MOITA LOPES, 2003, p. 19).

Esses posicionamentos discursivos se relacionam com aspectos espaciais, históricos e culturais. Para Hall (2014), por exemplo, as identidades estão sempre em construção, pois, dependendo do lugar em que estamos inseridos/as, assumimos diferentes posições sociais, como pais/mães, docentes, amigos/as etc.. Logo, essas identidades são reconstruídas em processo contínuo de reprodução de sentidos. Esses sentidos podem ser tradicionalmente reconhecidos e podem também surgir de novas experiências ou estímulos. Bauman (2001) entende que as estruturas antes fundamentadas na perspectiva da estabilidade, são, na perspectiva da pós-modernidade, desestabilizadas por um processo de constantes mudanças que subjaz uma sociedade fluida e instável (BAUMAN, 2001). Ou ainda, segundo Hall (2014), fragmentadas e mutáveis.

Na pós-modernidade, a instabilidade fez com que o conceito de identidade se tornasse bastante complexo (HALL, 2006). Segundo Hall (2006), as identidades

nacionais se constituem como uma das principais fontes da identidade cultural e não são “coisas” com as quais nós nascemos. Tais identidades, de acordo com Hall (2006), são construídas num processo de representação, ou seja, não se trata de conceber essas identidades como impressas em nosso gene, mas “nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial” (HALL, 2006, p. 47), quando, na verdade, não são. Várias são as dimensões que constituem uma identidade, a exemplo da profissão, do gênero etc., as quais vão sendo reacomodadas como parte dessa nossa natureza.

Nessa perspectiva, Luz e Souto Maior (2019, p. 404) consideram que

o/a professor/a que pertencia e/ou ainda pertence ao ensino presencial e também exerce a sua docência na EaD, precisa se adequar a uma modalidade que é dinâmica por estar numa constante atualização para que a barreira tempo-espço dessa modalidade seja transposta através dos recursos tecnológicos e pedagógicos de que dispõe. A interação entre professor/a-aluno/a é mediada pelas práticas discursivas cujos significados a que somos expostos desempenham papel central na legitimação das identidades (LUZ E SOUTO MAIOR, 2019, p. 404).

Os discursos postos desempenham papel central no processo de constituição das identidades, sobretudo porque, por meio deles, refutamos, assumimos, negociamos e complexificamos nossas identidades docentes. Ao analisarmos os discursos do professor colaborador, deparamo-nos com um caminho de reconhecimento e de legitimação dos sentidos socialmente construídos sobre grupos e esferas sociais, a exemplo do que acontece com a docência. É importante, assim, compreender, de maneira abarcante, o estudo da natureza dos enunciados, pois, segundo Bakhtin (2011),

isso é fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo”, da comunicação etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística. Além do mais, o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações (BAKHTIN, 2011, p. 264-269).

Os sentidos produzidos no mundo pelos discursos atuam diretamente na constituição das identidades sociais. Entretanto, é importante acentuar o fato de que não são eles (os discursos) que originam o social, pois tal origem é complexa e imbrincada com outras práticas. Os discursos se constituem a partir dos gêneros, e

estes, nos domínios discursivos constituídos, estabelecem valores históricos, culturais, políticos, ideológicos, educacionais – realizados na integração de forças sociais, históricas, institucionais (BAKHTIN, 2011).

Os gêneros, como ações socialmente desenvolvidas e reconhecidas por suas finalidades específicas e engajamentos sociais que lhe são inerentes, exercem controle social nos sujeitos, nas instituições, nos mais diversos contextos existentes e nas inúmeras situações comunicativas e de interações do dia a dia. O que provoca formas específicas de texto e maneiras peculiares de produção, disposição, distribuição e consumação. O docente João demonstrou compreender essa condição dos gêneros ao trazer, para a construção de seu componente curricular, uma diversidade deles, objetivando o processo de reflexão sobre os usos de cada um no contexto da formação docente dos/as estudantes.

Para Bakhtin (2011),

o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2011, p. 298).

Aqui, cabe ressaltar que as formas individualizadas de gêneros não se constituem como gêneros determinados, especialmente por eles serem fluidos, flexíveis, plásticos, inter-relacionados e, por vezes, híbridos. Some-se a isso o fato de as definições não darem conta do poder criativo dos sujeitos nas construções de sentidos que realizam, para além das categorizações existentes. Os gêneros se constroem dentro de um processo de grande necessidade, inovação e criatividade no cotidiano das atividades sociais dos sujeitos, a exemplo do trabalho desenvolvido pelo docente colaborador desta pesquisa. Caracterizá-los a partir de determinados parâmetros pode ser complexo e limitador.

Existem, nos compêndios gramaticais, enquadramentos para o reconhecimento dos gêneros (a exemplo das especificidades composicionais; do domínio institucional; do discurso constituído; da finalidade; da estrutura basilar; da temática circundante; do formato; de ações e demandas constituintes; da situacionalidade; de aspectos culturais, históricos, os quais se localizam como condições linguísticas, estruturais, sociais, comunicativas), que operam em suas

identificações, que nem sempre acontecem de maneira simples, objetiva e consensualizada (BAKHTIN, 2011). Daí a necessidade de discussões sobre essa temática serem realizadas no decorrer dos processos de formação docente, a fim de o trabalho com os gêneros não se pautarem em ações engessadas, limitantes, desconsiderando o espaço da criação, da inventividade, da adaptabilidade às condições de produção.

Por serem atividades sociais que nos chegam com o advento da língua e da linguagem, os gêneros, construídos e disseminados sócio historicamente, são preservados e, ao mesmo tempo, transformados num processo contínuo de renovação e produção de significados sobre a língua. Língua entendida, inclusive, a partir de sua natureza sócio interacional, relacionada aos movimentos históricos. Por isso mesmo, existe a compreensão de que o aprendizado dos gêneros está diretamente ligado ao aprendizado do agir no/sobre o mundo; contribuindo, dessa forma, para uma ação emancipatória dos sujeitos.

O entendimento sobre o poder que os gêneros possuem em relação ao controle social é fundamental para que ocorra uma percepção, a exemplo da construída neste texto, no que diz respeito a determinadas mudanças que ocorrem por interesses políticos. Mudanças estas que podem refletir valores e relações sociais dentro de uma nova ordem política. O que autoriza dizer que, por vezes, os gêneros são usados como planos políticos para recursos e táticas, objetivando a manutenção do poder – ou sua renovação.

Para Bakhtin (2011),

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos nele a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Os gêneros, conforme já assinalado, possuem grande poder no que concerne ao controle social. Esse controle revela reais possibilidades de construções identitárias, as quais podem ser estabelecidas a partir de relações definidas sócio historicamente pelos usos intencionais dos gêneros. Por isso, a importância de percebermos as representações que se estruturam para estruturarem uma determinada ordem social, com vistas à naturalização de

ambientes e situações, a partir de interesses subjetivos, formando a base da vida que acontece no dia a dia.

Desse modo, para Bakhtin (2011),

ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a eles (BAKHTIN, 2011, p. 285).

O uso político dos gêneros/dos discursos determinam sujeitos, determinam situações, determinam cenários, marcam posições e alinhavam identidades históricas, culturais, sociais, educacionais, com a finalidade de construir espaços de negociações e de lutas; verdadeiros caminhos de tensionamento pelo fato de os sujeitos se situarem em diferentes posições enunciativas (BAKHTIN, 2011). Para Bakhtin (2011), “(consequentemente) desaparece o critério central de conclusibilidade do enunciado como unidade autêntica da comunicação discursiva – a capacidade de determinar a ativa posição responsiva dos outros participantes da comunicação (BAKHTIN, 2011, p. 287).

Dessa forma, é mister a compreensão de que os gêneros são ferramentas políticas de atuação social, são práticas sociais, são meios para se inserir na vida social, cultural, educacional, apreendendo quais objetivos se pode ter a partir dos usos sociais que dele fazemos. O professor João, colaborador da pesquisa, explorou bastante os usos sociais dos gêneros no processo de formação de sua turma, compreendendo a importância do trabalho com a diversidade dos gêneros e suas funcionalidades na vida pessoal, profissional dos sujeitos.

Como práticas discursivas, os sentidos conduzem a ações textuais diversas e a incontáveis atuações de subjetividades. Vale salientarmos que os gêneros/os discursos não são formas somente, antes são funções no processo de produção de sentidos, porque “as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e os ecos dessas enunciações individuais” (BAKHTIN, 2011, p. 293). Daí a importância do acesso a esse conhecimento quando se escolhe a língua em uso para análise,

como o que acontece neste texto, na profissionalidade, aqui, em análise, que é a docência.

Os gêneros indicarão, pela atividade discursiva em ação, o controle social a ser demarcado nas mais diversas esferas da vida humana. Por se constituírem como organismos textuais relativamente estáveis, consentem o monitoramento e o controle social e cognitivo da ação discursiva – o que denota grande poder de dominação social, ao exercer influência real na vida dos sujeitos em seu cotidiano. E é para essa direção que o trabalho do docente João aponta, ao trazer para seu componente curricular, no AVA, os sentidos dos gêneros selecionados, dentro de contextos específicos de uso, os quais estão diretamente implicados com o fazer docente.

De acordo com Bakhtin (2011),

os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce do ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Nossos discursos – todos os nossos enunciados – “são plenos de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância” (BAKHTIN, 2011, p. 294). Tal entendimento precisa se voltar para o ambiente escolarizado no sentido compreender, de forma abarcante, que “essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2011, p. 295). O papel da linguagem e sua relação direta com a alteridade tem sido tema de muitas pesquisas que realizam investigações sobre práticas discursivas, desde o início século XX, a exemplo deste processo investigativo.

Nos estudos filosóficos, o eu e o outro serviam de parâmetros para as relações referenciais que se estabeleciam na sublimação dos limites da subjetividade e da intersubjetividade. Nos históricos, existe um número significativo

de pesquisas sobre os povos e suas conquistas em relação ao outro: todas apontando, em alguma medida, o paradoxo de um em relação ao outro no que diz respeito à história, à cultura, às crenças, aos valores, à fonte de todo o mal ou de todo o bem. Por isso, a relevância dada aos processos de inclusão e exclusão tão presentes na contemporaneidade e os valores positivos para os que alcançam o paradigma hegemônico daquilo que se considera “normal.

A apreensão dos signos socialmente produzidos promove transformações importantes na vida das pessoas, cuja mediação acontece através da linguagem humana (VIGOTSKY, 1979). Esta que, segundo o teórico, faz emergir o pensamento verbal e os processos de constituição das relações entre os sujeitos. A teoria de Vigotsky (1979) é considerada um dos estudos mais importantes a respeito dos processos cognitivos que envolvem diretamente as relações interpessoais na construção de sentidos no mundo. Por meio da mediação, os significados se estabelecem e passam a fazer parte do universo cultural dos sujeitos. Daí a relevância de esse entendimento fazer parte do trabalho desenvolvido em cursos de formação de professores/as – e não somente.

Conforme Bakhtin (2011),

o discurso do outro, desse modo, tem uma dupla expressão: a sua, isto é, a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso. Tudo isso se verifica, antes de tudo, onde o discurso do outro (ainda que seja uma palavra que aqui ganha força de um enunciado pleno) é citado textualmente e destacado com nitidez (entre aspas): os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das suas mútuas relações dialógicas aqui se ouvem nitidamente (BAKHTIN, 2011, p. 299).

Reflexões sobre alteridade nos fazem entender que os valores construídos pelas sociedades advêm das relações que se estabelecem socialmente entre os sujeitos nas muitas esferas da vida humana, bem como nos espaços, entre tantos, políticos, religiosos, econômicos, culturais, científicos, educacionais. Por se entender essencial à construção dos sujeitos, a alteridade reforça nossa incompletude enquanto pessoas. Tal necessidade do outro é acentuada, quando Bakhtin (2003) diz que não somos um território acabado e imperioso; por isso mesmo estamos o tempo todo e sempre nos espaços fronteiriços, olhando para dentro de nós mesmos, olhando o outro nos olhos ou olhando com os olhos do outro. Tudo isso acontece sem que esse *eu* passe a ser o *outro*, segundo o teórico – na relação com o outro, os sujeitos não se tornam o outro.

Contudo, de acordo com Bakhtin (2011),

em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilantes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor (BAKHTIN, 2011, p. 299).

A compreensão de que, na relação com o outro, não nos tornamos esse outro é fundamental quando falamos de construções identitárias. A identidade constituída a partir do outro não anula ou dilui a singularidade de cada um no todo, sobretudo porque as inter-relações que acontecem no processo dialógico inscrevem os sujeitos em posicionamentos axiologicamente marcados e valorativos a respeito do outro e de si mesmo.

E esse processo de construção dos sujeitos a partir do movimento eu-outro se incorpora numa dimensão ética, que não prevê álibi: cada um é responsável direto pelos atos que praticam e pelas consequências oriundas deste segundo (BAKHTIN, 2010). Como a materialização da alteridade se dá por meio da linguagem, a essencialidade da relação do eu com o outro é garantia de espaços para o dizer e o ser ouvido; é presença de consciências – de mais de uma visão de mundo. Na pluralidade das práticas discursivas, é o outro que, a partir de um ponto de vista, traz a exotopia e o excedente de visão, os quais possibilitam o “acabamento”, as ressalvas importantes, as contradições e as consensualizações (BAKHTIN, 2003).

No entanto, para Bakhtin (2011),

até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir. A relação com a palavra do outro difere essencialmente da relação com o objeto, mas ela sempre acompanha esse objeto. Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 300-301).

Daí a necessidade de acentuar o lugar exterior como não fixo, sobretudo por não se constituir com um qualquer lugar. Esse lugar externo é sempre um lugar construído sócio historicamente, valorado, ético, que produz sentidos. O atendimento ao princípio primeiro do não álibi para as pessoas, portanto, evoca o ato ético de posicionar-se sobre os elementos como um ato responsável e responsivo Bakhtin (2003), que, por consequência, carrega em si posições ideológicas, quando se leva em consideração que todo signo reflete e refrata uma realidade que lhe é exterior por natureza (BAKHTIN, 2017).

Esta investigação, construções teóricas, formulações, científicas, portanto, devem ser baseadas na ética, a fim de dar conta dos processos em análise dentro da complexidade que lhe é inerente, que lhe é exigida. A compreensão da linguagem como uma prática social está fundada no conceito de ato ético. O que particulariza essa linguagem é a realização histórica na qual ela se situa, em cada época, de acordo com as condições sociais dadas. Essa singularidade, os sentidos, os valores dos enunciados se inserem no mundo concreto dos sujeitos e estabelecem uma relação integral, histórica, real, entre os sentidos, os valores e o que se produz (BAKHTIN, 2003).

Na esfera dos estudos da linguagem, os sujeitos, em seus projetos de dizer, expressam seus posicionamentos subjetivos advindos do contato que estabelece entre a língua e a realidade; e entre ele mesmo e o outro. Os enunciados produzidos são sempre respostas aos enunciados alheios. Nesse sentido, os discursos se constituem a partir dos encontros realizados dentro de um universo diversificado de visões de mundo, de opiniões diretas de interlocutores próximos – num claro movimento do eu na direção do outro, de sua cultura, de suas percepções em relação à vida. De acordo com Bakhtin (2003), a relação com a alteridade se realiza também nos processos de apropriação e de socialização da palavra alheia. “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2011, p. 311).

A apropriação da palavra alheia, para Bakhtin (2011), constitui-se como um processo povoado de tensões, de contradições entre os discursos postos – mesmo quando essa apropriação se dá a partir das concordâncias – e não das contradições. Essa concepção rompe completamente com a visão de que o sujeito é um ser assujeitado ao outro, que o constitui discursivamente. A reorganização da

palavra do outro não se limita simplesmente a uma mera transposição de estruturas. O processo de apreensão do discurso do outro encontra no eu um ser de sentido, já preenchido discursos outros.

As palavras alheias, ao penetrarem nas palavras do eu, através de um ativo processo entre o eu e o outro, encontrarão caminhos resultantes de apreensões (atos éticos), oriundos de um intenso movimento de entendimentos, de análises, de construção de significados. O enunciado alheio, valorado anteriormente, é assimilado por um eu que o entende e o aprecia, a partir de um contexto valorativo próprio. Para Bakhtin (1990), “a palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química” (p. 141). O que traz, para este debate, o quão necessário é o movimento de construção desses sentidos juntos aos/às estudantes.

Essa compreensão acerca de como apreendemos a palavra alheia é bastante relevante para os estudos de linguagem, como o que acontece nesta tese, sobretudo no que diz respeito ao acesso de como isso acontece na construção das práticas discursivas, realçando a necessidade de continuamente apreender as relações intersubjetivas dos sujeitos, em seus discursos concretos. A relação com a alteridade é fundamento de construção de valores, apresentando-se a partir de dimensionamentos dialógicos, éticos e políticos, de construções entre o eu e o outro na medida em que o eu e o outro se constituem como seres que não possuem álibi e que se responsabilizam diretamente pelos atos que praticam em relação aos outros.

As múltiplas formas de manifestação e os diversos tipos de relações que a alteridade assume devem ser levadas em consideração em estudos e pesquisas como os contemplados neste texto, a fim de a compreensão sobre os sujeitos se apresentarem por meio dos discursos que proferimos para o alcance de maiores patamares de entendimento dentro da complexidade que já lhe são inerentes por natureza. Isso sem desprezar as relações de poder envolvidas.

Essa consideração nos permite compreender o outro como sendo diferente culturalmente, porque constituído de visões de mundo complexas, subjetivas, ainda que, em algum momento, próximos, semelhantes. As diferentes maneiras de o eu se relacionar com o outro, bem como de apreender a palavra alheia são materializadas nas práticas discursivas – atribuindo sentidos aos atos éticos, às suas relações de intensa dialogia.

As discussões até aqui empreendidas servirão de mote, para, a partir de então, tratarmos dos saberes docentes no desenvolvimento profissional, os quais se constituem como um campo de estudo muito carente de pesquisas ainda. Trata-se de uma área que abarca um conjunto controverso de definições sobre a essencialidade de sua natureza. Conhecer, mais de perto, os saberes é de fundamental importância para a ampliação do nosso entendimento sobre a melhoria do processo de formação de professores e para o entendimento da formação discursiva que existe em torno da demanda de quais saberes são acionados (ou não) no fazer pedagógico docente.

2. 3 Saberes Docentes

A ação docente se realiza numa rede de intercâmbios com outros sujeitos, num contexto em que a atividade humana é de fundamental importância para essa realização, como já dito no decorrer da construção deste texto. As interações, intercedidas por diferentes vias de diálogo (discurso, gestos, conduta, entonação de voz, interstício de turnos de fala, dentre outros), não demandam dos/as professores/as, entretanto, somente um saber acerca do objeto de conhecimento, nem tampouco um saber sobre a prática pedagógica, proposto a objetivá-la, em especial. Antes, exigem dos/as docentes a competência para trabalhar com esses saberes a partir de um processo de interação com outros sujeitos de maneira intensa.

Sobre isso, Tardif (2014) registra vários questionamentos, os quais nos fazem querer discutir, com mais profundidade, a temática em questão, a saber:

o que entendemos exatamente por “saber”? Os profissionais do ensino desenvolvem e/ou produzem realmente “saberes” oriundos de sua prática? Se a resposta é positiva, por que, quando, como, de que forma? Trata-se realmente de “saberes”? Não seriam, antes, crenças, certezas sem fundamentos, *habitus*, no sentido de Bourdieu, ou esquemas de ação e de pensamentos interiorizados durante a socialização profissional e até no transcorrer da história escolar ou familiar dos professores? Se se trata realmente de “saberes”, como chegar até eles? Bastaria interrogar os professores? (TARDIF, 2014, p. 184-185).

Pensar acerca do que devemos ou não considerar como saberes é realmente uma tarefa complexa. Observá-los tão somente na ação docente (antes de ela ter seu início, em seu decorrer e após sua finalização) daria conta de defini-los, enquadrá-los em determinadas categorias? Os pontos de vista, as percepções, os modos de se posicionar diante de questões diversas, as representações mentais, os elementos constantes no discurso, a forma como certas ações são realizadas são suficientes para conhecermos os saberes implícitos e explícitos?

O livro *Saberes docentes e formação profissional*, de Tardif⁵, põe-nos diante de questões inquietantes sobre essa temática, sobretudo por envolver uma questão tão delicada de lidar e tão contraditória em sua essência como o é a dos saberes profissionais dos/as professores/as e a da constituição de suas identidades docentes num mundo tão imerso em conflitos de dimensões bastante complexificadas.

Perguntas do tipo: (1) Como os saberes constituem as práticas docentes?; (2) Quais as relações entre os saberes docentes e as constituições identitárias na contemporaneidade?; (3) Qual é o papel dos saberes na estruturação da identidade profissional dos professores?; (4) Quais as implicações desse processo na prática de ensino do professor que leciona num curso de formação inicial na Educação a Distância?, (5) Em que sentido a definição de epistemologia da prática profissional pode modificar nossas concepções atuais sobre pesquisa universitária a respeito do ensino?, colocaram-nos frente a frente com reflexões acerca da identidade profissional dos/as professores/as em formação, dos/as professores/as de profissão e dos/as que os/as formam na universidade.

E nós, que não fugimos de uma boa provocação, estamos aqui, para buscarmos caminhos de pesquisa que nos conduzam a compreender que práticas são mobilizadas pelo docente do Curso de Licenciatura em Letras-Português a distância do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), colaborador desta pesquisa, bem como a implicação delas no trabalho pedagógico que desenvolve em suas salas de aula virtuais, com vistas ao conhecimento de suas identidades profissionais docentes. A análise dos discursos do referido docente, em relação às ações constitutivas de seus ambientes de ensino e aprendizagem, foi essencial para o entendimento de como os processos ocorreram, num claro movimento dialógico

⁵ Maurice Tardif é professor, pesquisador e diretor do *Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante* (CRIFPE), *Université Laval – Faculté des Sciences de l'Éducation/Université de Montreal* – Quebec, Canadá.

entre o que aprenderam na universidade, nos currículos, nos componentes curriculares que leciona, nas experiências vividas dentro e fora de suas salas de aula, e o que de fato vivencia na prática pedagógica em seu cotidiano de trabalho.

De fato, não é tão simples trazer “respostas” para as questões postas. E as trazidas, nesta pesquisa, portanto, deverão ser sempre entendidas como transitórias, especialmente por estarem assentadas em um lugar deveras insólito como o é o dos saberes docentes e das reflexões numa perspectiva interpretativista. Nós validamos essa discussão pelo fato de este espaço de pesquisa ser de fundamental importância para compreendermos, em alguma medida, além da cultura docente na escola, além da noção de habilidades e competências relacionadas às práticas pedagógicas, e além, por fim, das representações cotidianas ou concepções voluntárias inerentes à prática dos/as professores/as que atuam em salas de aula, nas escolas brasileiras, compreendermos sobretudo como os discursos dão lastro e estimulam sentidos de mundo, os quais nos impulsionam a rever ações visando a uma educação comprometida socialmente.

Todas essas questões nos convidam a refletir sobre a constituição dos saberes docentes de forma mais complexificada. Consentirmos que as relações dos/as professores/as com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas ou intelectuais é o primeiro passo para discuti-los na sua contextualização e discursividade. Oriundos de diversas fontes – disciplinar, profissional, experiencial, cultural –, os saberes não são realizados de maneira intencional e/ou automática, pois o profissional pode, a partir de reflexões sobre sua prática, repensar o que vai priorizar no contexto do acontecimento.

Segundo Tardif (2014), esses saberes, adquiridos no âmbito da formação inicial ou continuada, não correspondem – ou correspondem pouco – aos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade (e pelas pesquisas realizadas), produzidos na área de Educação. Os/As professores/as de profissão se utilizam, de acordo com Tardif (2014), da experiência do trabalho como fonte excepcional de seu saber-ensinar. Para atingir fins pedagógicos, o/a docente ainda se baseia em juízos oriundos de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo apreendeu e internalizou durante sua vida de estudante.

A respeito disso, Tardif (2014) diz que

as pesquisas que, sem maiores questionamentos, associam o perito a um indivíduo que possui atributos empíricos (cognitivos ou outros) cujo repertório e natureza elas se propõem a determinar, seguem uma pista possivelmente problemática, para não dizer redutora. Dizer que alguém é um “perito” é entrar numa lógica predicativa baseada não em predicados naturais, mas numa gramática social cujas categorias (eficiência, sucesso, rapidez na resolução de problemas, racionalidade etc.) se referem a jogos de linguagem normativos e, por conseguinte, sociais (TARDIF, 2014, p. 187).

O entendimento, acerca do que seja ensinar, não pode estar, portanto, voltado para o fato de alguém possuir apenas um saber – já tatuado em seu cérebro, em suas memórias, em seus conhecimentos de mundo, solidificado por trás de uma teoria, de memórias ou de uma representação que traz implicações relativas a graus de certeza. Uma informação que dialoga com essa questão está contida nos dizeres de Tardif (2014), quando afirma que a maioria dos dispositivos colocados à disposição na formação inicial dos/as professores/as não modifica nem abala o desenho clássico do agir pedagógico/prático dos profissionais docentes, que vão se ressignificando no cotidiano do fazer pedagógico.

Assim sendo, o autor chama a atenção para o fato de os/as professores/as, ao passar pela formação primeira de sua profissão, não realizarem mudanças substanciais em suas crenças anteriores acerca do ensino. Tais crenças logo são acionadas quando entram no mercado de trabalho e precisam lançar mão delas para dar conta de alguma situação que estão vivenciando em seu cotidiano de sala de aula. De maneira mais concreta, segundo Tardif (2014), dois excessos parecem descrever e ameaçar as pesquisas (inclusive as nossas) sobre o saber docente, atualmente: a) “o professor é um cientista”; e b) “tudo é saber”. O primeiro excesso está no fato de se reconhecer o/a docente como um sujeito dotado de uma capacidade racional baseada exclusivamente na cognição – trata-se do ser do conhecimento. Já o segundo excesso é o entendimento equivocado de que tudo é saber.

Colocar em igualdade de sentidos os costumes, os sentimentos, o instinto, as atitudes de fazer, os modos de ser, os julgamentos, os traços psicológicos típicos de cada sujeito, o senso comum, as ideologias, todas as leis e os regulamentos, qualquer imagem cotidiana, com todas as construções discursivas elaboradas ao longo da história, bem como todas as produções simbólicas, é, no mínimo, desprezar o que é saber no sentido mais imbricado do termo. Trata-se de se

desconsiderar tudo o que foi pesquisado sobre isso no decorrer da história da humanidade.

Situação que, se levada ao extremo, desconsidera, ainda, o discurso dos/as professores/as no sentido da valorização dos saberes sobrevividos da realidade prática da sala de aula – saberes estes pouco apreciados por instituições e mecanismos que deliberam os conteúdos da cultura e dos saberes escolares, bem como das organizações pedagógicas.

Toda essa problemática acaba, por assim dizer, gerando uma crise na realidade do profissional docente, por ela estar diretamente relacionada com a sociedade atual, conclamada por alguns como a sociedade da informação, cuja característica se pauta na apressada mudança pela qual o mundo vem passando, gerada pelos avanços tecnológicos que incidem na constituição de uma nova maneira de pensar o trabalho. O universo escolar e as identidades dos/as que estão ali envolvidos/as são diretamente implicados.

O/A professor/a é levado/a, desse modo, a rever suas responsabilidades, sua atuação e seus processos de formação e de ação; o/a estudante, da mesma forma, pode reconsiderar cada uma de suas atuações, a partir de estímulos internos àquele espaço escolar ou ainda de outras dimensões sociais. O ensino se constitui, portanto, pela construção e reconstrução das identidades pessoal e profissional dos sujeitos que interatuam nos mais diversos ambientes de aprendizagem.

A escola, tradicionalmente marcada pelas probabilidades de promoção social e de superação das heterogeneidades sociais, tem, no/a professor/a, a figura da autoridade constituída, capaz de reger jovens e crianças ao convívio social e à vida em democracia. A possível crise de identidade profissional docente está, nesse sentido, dentro de uma crise muito mais extensa, cujo aspecto fundamental são as profundas transformações que abrangem o contexto do trabalho, as quais têm exigido o redimensionamento das funções exercidas pelo/a docente. Isso implica uma crise de identidade, que se acentua na Educação a Distância, quando há uma ansiedade para expor os papéis que competem aos/às participantes do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade.

O desajuste, no que diz respeito ao entendimento de uma lógica entre o que se ensina no espaço escolarizado e o que de fato se usa nas mais diversas funções sociais a que os/as estudantes estão submetidos/as fora desse ambiente, não obedece a uma conexão lógica necessária entre os saberes escolares e os saberes

fundamentais a uma renovação dos papéis técnicos, sociais, econômicos. Os saberes construídos no universo escolar, assim, não parecem mais corresponder aos saberes socialmente proveitosos no mercado de trabalho – e na vida que acontece para além dos muros da academia. Essa inconformidade levaria, talvez, a uma desvalorização dos saberes socializados pelos/as professores/as (para que eles servem exatamente?) e dos saberes escolarizados, em geral, cuja conexão social não é mais tida como óbvia. A escolarização, enquanto estratégia global, não seria mais suficiente.

O saber dos/as professores/as é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no exercício do próprio trabalho, vários conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, originários de fontes variáveis e, possivelmente, de natureza dessemelhante. O/A professor/a ideal, nesse cenário, é concebido/a aparentemente como o ser da racionalidade – é um sujeito epistêmico por essência, científico por natureza, definido a partir de um perfil de mediador do saber. Perfil este que, em alguns momentos, adiciona-se sensibilidade, valores e ações – o que faz com que esse modelo ganhe uma imagem mais próxima da realidade. A forma plural de compreender os saberes docentes e a relação estabelecida entre eles, constituída nos estudos de Tardif, é confirmada por Gauthier (2006), quando diz que é muito mais significativo conceber o ensino, a partir da movimentação de inúmeros saberes que instituem uma espécie de conjunto no qual os/as professores/as se abastecem para responder ao que lhes é requerido nos processos de ensinar e de despertar aprendizagens.

Em verdade, sobre isso, Tardif (2014) diz que

as pesquisas atuais estão poderosamente centradas num modelo do ator visto como um sujeito epistêmico cujo pensamento e cujo fazer são regidos pelo saber, concebido, com frequência, em função de uma teoria internacional do conhecimento e de uma prática instrumentalizada pensada de acordo com uma sintaxe técnica e estratégica da ação (TARDIF, 2014, p. 191).

No contraponto desse entendimento sobre os saberes docentes, Tardif (2014) nos diz que, no âmbito da cultura da modernidade, “o saber foi definido de três maneiras, em função de três ‘lugares’ ou *topos*: a subjetividade, o julgamento e a argumentação” (TARDIF, 2014, p. 193), os quais ele define da seguinte forma:

no primeiro caso, pode-se chamar de saber o tipo particular de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional (Descartes). [...] É a subjetividade, portanto, que é considerada aqui como o “lugar” do saber [...]. No segundo caso, pode-se chamar de saber o juízo verdadeiro, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa. [...] No terceiro caso, finalmente, a concepção coaduna-se com a nossa visão do saber docente, que é, a nosso ver, um saber que se desenvolve no espaço do outro para o outro (TARDIF, 2014, p. 193 a 196).

A argumentação é o “lugar” do saber, para o autor. O saber é a atividade discursiva que tenta validar, através de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas etc.) e linguísticas, uma suposição ou uma ação. Não se trata apenas de julgar algo, um fato, um movimento, mas também de ter a capacidade de especificar as razões pelas quais tal julgamento é legítimo.

Dessa forma, é no processo de argumentação que os sujeitos buscam transpor os pontos de vista primeiros de sua subjetividade, na tentativa de validar a intersubjetividade de seus discursos ou ações – que ocorre por meio da argumentação e da contra-argumentação. Essa condição foi bem explorada pelo docente colaborador da pesquisa, uma vez que, no decorrer de seu trabalho, ele explorou, em seu componente curricular, gêneros textuais implicados diretamente nos processos que envolvem a construção da argumentação.

Para Tardif,

o saber não se restringe ao conhecimento empírico tal como é elaborado pelas ciências naturais. Ele engloba potencialmente diferentes tipos de discurso (principalmente normativos: valores, prescrições etc.) cuja validade o locutor, no âmbito de uma discussão, procura estabelecer, fornecendo razões discutíveis e criticáveis (TARDIF, 2014, p. 197).

O saber, levando em consideração as três concepções – a subjetividade, o julgamento e a argumentação –, não fica restrito ao conhecimento baseado na experiência como o é elaborado pelas ciências naturais. “Embora haja diferenças importantes entre elas, [...] possuem algo em comum: elas associam sempre a natureza do saber a exigências de racionalidade” (TARDIF, 2014, p. 198). As fontes dos saberes relacionados por Tardif (2014) são as mais diversificadas e abrangem distintos períodos da história de vida dos sujeitos. O quadro, a seguir, elaborado pelo autor, demonstra os saberes que compõem o saber docente e acentuam a

origem deles desde a etapa de socialização primária até a socialização profissional em si.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

O “saber ensinar” volta-se, dessa forma, para o acionamento de uma pluralidade de saberes. Tal multiplicidade serve de base para que o/a docente busque o que lhe for conveniente usar nos momentos em que estiver trabalhando – os alicerces do ensino são sociais, existenciais e pragmáticos.

Os/As professores/as, portanto, no decorrer de sua trajetória docente, manuseiam esses saberes que são, por essência, acessíveis, permeabilizáveis, porosos, a partir daquilo que vão adquirindo dentro de uma dimensão temporal e social da prática: novas experiências, informações outras, alguns conhecimentos resignificados. Tudo isso aponta para uma reorganização de um modelo em face de mudanças que acontecem no contexto do exercício profissional.

Por isso, Tardif (2014) diz que

decorre daí, concretamente, que uma das principais estratégias de pesquisa relacionada com essa visão do saber consiste em observar

atores e/ou falar com eles, mas fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou de discorrer, ou seja, no fundo sobre os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer (TARDIF, 2014, p. 200).

A formação continuada, nesse contexto, encontra o seu lugar nas necessidades pedagógicas, uma vez que, de acordo com Libâneo (2004), a formação continuada pode contribuir para o estabelecimento da reflexividade e da mudança nas práticas pedagógicas dos/das professores/as, ajudando-os/as a tomarem consciência das suas dificuldades, entendendo-as e elaborando maneiras de enfrentá-las. Não basta, outrossim, saber quais são os entraves da profissão, precisamos realizar reflexões críticas a respeito das problemáticas existentes na busca por melhores realidades, e de forma colaborativa.

Repensar a atuação docente continuamente é de fundamental importância, pois é fator determinante para a construção de novos sentidos e de realidades outras. E isso implica em ir para muito além do trabalho desenvolvido em salas de aula; bem como daquele que se realiza nos processos de ordem burocrática; dentre tantos outros. Porém, a formação inicial e continuada precisa ser compreendida como uma etapa crucial da prática docente, intencionando o melhoramento dos processos de ensino e aprendizagem, como também o rompimento de uma concepção de mundo passiva. Ser professor, nesse universo de significados, é ser muito mais do que um profissional do ensino – trata-se de ser um cientista do ato político (LIBÂNEO, 2004).

Tardif (2014) amplia essa discussão, quando expõe que as concepções propostas comportam certas consequências conceituais importantes, como estas:

- 1) a relação entre o saber do professor e sua atividade não é uma relação de transparência perfeita nem de domínio completo;
- 2) o professor possui competências, regras, recursos que são incorporados ao seu trabalho, mas sem que ele tenha, necessariamente, consciência explícita disso.
- 3) a atividade profissional comporta antecedentes afetivos decorrentes da história de vida do professor, de sua carreira e de sua personalidade (TARDIF, 2014, p. 213-214).

No trabalho cotidiano que o/a professor/a realiza em sua sala de aula, a ação docente se constitui sempre como um momento de alteridade para sua consciência. Há muitos vazios e silenciamentos a serem preenchidos nos processos que envolvem o fazer pedagógico. Nossa preocupação, nesta pesquisa, é também

observar como esses elos discursivos compõem os significados sobre as práticas pedagógicas do/a professor/a. A atividade do profissional docente, nesse sentido, constitui-se como um imbricado de ações e, conseqüentemente, de dimensões identitárias do/a professor/a e da imagem média do que é ser professor ou professora.

Os saberes experienciais, advindos do início da vida profissional do/a docente, não podem, portanto, ser sobrepujados em detrimento de uma estreita compreensão acerca de sua importância para pesquisas de toda ordem. Levando-se isso em consideração, “uma teoria do ensino consistente não pode repousar exclusivamente sobre o discurso dos/as professores/as, sobre seus conhecimentos discursivos e sua consciência explícita” (TARDIF, 2014, p. 213-214). Ela (a teoria do ensino) deve, para além disso, “registrar também as regularidades da ação dos atores, bem como as suas práticas objetivas, com todos os seus componentes corporais, sociais etc.” (TARDIF, 2014, p. 213-214).

A historicidade do/a professor/a, portanto, contribui significativamente para o processo de transformação dos saberes adquiridos nos tempos anteriores de socialização. Uma prova incontestável disso é que boa parte dos/as docentes dizem que aprendem a fazer fazendo. Aprendizado este que se constitui no decorrer de seu processo de profissionalização, dentro do qual tem de provar que é capacitado/a para o trabalho, sob pena de não garantir sua sobrevivência no mercado profissional.

Isso só corrobora a visão de que o saber dos/as professores/as é plural e oriundo de diversas fontes e de diferentes momentos de sua história de vida e da sua carreira profissional. A ideia de que somente a formação teórica desencadeará um processo formativo de qualidade nos/as professores/as cai por terra diante do entendimento de que todos os saberes – dos experienciais ao profissional – compõem o amálgama da formação docente. O olhar para a prática consente uma compreensão mais abrangente das demandas dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Por isso, a necessidade de também conhecer as ações, os projetos e o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos num processo investigativo, a exemplo do que acontece nesta pesquisa.

Vale, aqui, ainda, salientar que os saberes não mantêm entre si uma relação de igualdade no que diz respeito à sua utilidade no desempenho em sala de aula. Quanto mais acionados alguns deles o são, mais hierarquizados eles se tornam –

especialmente devido ao processo interacional no qual está imerso no ambiente escolar.

Para complementar essa concepção, Tardif (2014) nos diz que

o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Nessa perspectiva, acreditamos que as “competências” do professor, na medida em que se trata mesmo de “competências profissionais”, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir (TARDIF, 2014, p. 223).

A prática docente não é apenas um lugar de aplicabilidade de saberes produzidos por outros. O trabalho do/a professor/a, por inúmeras vezes, é entendido somente pela sua dimensão técnica, deixando à margem a sua condição de humanidade, de humanização. Refletir a atuação do/a professor/a levando-se em consideração o movimento técnico de seu trabalho na escola é não considerar a relevância da sua identidade pessoal e profissional no processo formativo de seus/suas discentes.

Os saberes acadêmicos dão espaço a lugares de transformação, de produção, de mobilização, na experiência da prática laboral. O que aqui acontece é o nascimento de um estilo de ensino, o qual vai se manifestar através de uma “personalidade profissional”, de um saber-ser, de um saber-fazer pessoal e profissionalmente validado pelo dia a dia no trabalho. O/A professor/a reflexivo/a trabalha em função de um movimento que tem seu foco maior no processo argumentativo e deliberativo – e não cognitivo por excelência.

Segundo Tardif (2014), a esse respeito,

um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana (TARDIF, 2014, p. 230).

Os/As professores/as são dotados/as de múltiplas habilidades, que se manifestam na concretude de processos e normas, os quais condicionam ações da vida em sociedade. Nas pesquisas sobre saberes profissionais, o encontro com professores/as em seus ambientes de trabalho é determinante para a construção de uma análise mais criteriosa a respeito de como os docentes pensam, de como eles/elas arquitetam seus discursos, de como falam, de como trabalham na escola, de como alteram programas institucionais de ensino para torná-los mais coerentes com o contexto, com a realidade, como interatuam com a comunidade escolar.

Esse movimento se distancia dos enfoques que associam o ensino não somente a uma técnica, a uma ciência, bem como a uma atividade profissional fundamentada numa racionalidade excepcionalmente epistêmica.

De acordo com Tardif (2014), então,

o enfoque procura associar constantemente saber docente à racionalidade concebida em função da realidade dos atores sociais empenhados em atividades contingentes e que se apoiam em saberes contingentes, lacunares, imperfeitos, saberes limitados principalmente por poderes, normas etc. (TARDIF, 2014, p. 224).

A formação docente, por isso, não pode ser compreendida por meio de estereótipos, a exemplo do Mentalismo (que reduz o saber a processos mentais, de forma exclusiva ou principal) e do Sociologismo (que tende a eliminar totalmente a contribuição dos sujeitos na construção concreta do saber). E essa não compreensão se dá pelo fato de que “a proposta de trabalho constitui um discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida” (TARDIF, 2014, p. 224). O saber ensinar docente vai para muito além do cognitivo ou do epistemológico – trata-se de uma questão de ordem social. O que pode ser constatado na história social da profissão docente – não há conhecimento sem o devido reconhecimento da sociedade.

As contribuições sociais dos/as professores/as devem ser respeitadas – e não com um fim em si mesmas. Elas não devem estar a serviço dos mecanismos e das forças sociais quase sempre externos à escola, tais como as lutas profissionais, as ideologias pedagógicas, a obrigação e a inserção da cultura dominante, da reprodução da ordem simbólica.

Para Tardif (2014),

interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais (TARDIF, 2014, p. 228). Considerar os/as professores/as como atores competentes, como sujeitos do conhecimento, é uma oportunidade que permite renovar as visões vigentes a respeito do processo de ensinagem (TARDIF, 2014).

Para compreender a natureza do ensino, então, “é absolutamente necessário **levar em conta a subjetividade dos atores em atividade**, isto é, a subjetividade dos próprios professores” (TARDIF, 2014, p. 230, grifo nosso). O processo de profissionalização docente é, sobretudo, um processo de identificação. Não menos importante, é necessário, nesse processo, o/a professor/a bem conhecer a instituição escolar – seja sua natureza presencial ou a distância. A respeito, Gauthier et al diz que

o professor possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (2006, p.31).

Para Tardif (2014), longe de nos posicionarmos simplesmente do lado da teoria,

a pesquisa na área da educação é regida e produzida por um sistema de práticas e de atores. Ora, a principal ilusão que parece dominar esse sistema, e que, ao mesmo tempo, serve para fundamentá-lo dentro das universidades, é justamente o fato de levar a acreditar que nelas podem ser produzidas teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade (TARDIF, 2014, p. 236).

Existem, ainda, na visão do teórico, várias possibilidades de relações entre a pesquisa e a profissão, as quais podem abarcar um amplo universo de atividades e de projetos, desde que tudo esteja voltado para a experiência/vivência profissional dos/as professores/as. As pesquisas contemporâneas (pesquisa colaborativa, pesquisa ancorada, pesquisa-ação, pesquisa em parceria etc.) têm acontecido com a participação direta dos/das professores/as, na tentativa de diminuir/deslocar as

distâncias entre o/a pesquisador/a e o/a docente. E isso tem condicionado o surgimento de novos sujeitos: o professor-pesquisador (de sua própria prática pedagógica), o pesquisador integrado à escola, entre outros.

Tais propostas investigativas nos fazem repensar muitos padrões já cristalizados acerca de pesquisas sobre saberes docentes, pois o ator-modelo ou professor ideal é considerado um sujeito-epistêmico, científico, definido a partir de seu caráter de mediador do saber – “sujeito esse no qual às vezes se enxerta uma sensibilidade (as famosas “motivações” e os reais interesses), assim como valores e atitudes, o que dá uma aparência realista ao modelo” (TARDIF, 2014, p. 191).

As pesquisas, nesse sentido, estão voltadas para um modelo de ator considerado como um sujeito epistêmico por essência – cujo pensamento é orientado pelo saber, “concebido, com frequência, em função de uma teoria internacional do conhecimento e de uma prática instrumentalizada pensada de acordo com uma sintaxe técnica e estratégica da ação” (TARDIF, 2014, p. 191). Daí o/a professor/a possuir um papel central no desenvolvimento da educação. Saber o que ensinar, portanto, é de vital relevância no processo de despertar a aprendizagem dos/as discentes.

Os saberes construídos nos cursos de formação pelos quais o/a docente passa devem lhe dar condições para que deles se utilizem em seus ambientes de sala de aula da melhor forma possível, com vistas a identificar dificuldades, avanços e probabilidades para a aprendizagem de seus/suas estudantes. Assim, como aponta Tardif (2014), o processo de interação entre professor/a e estudante não significa somente um aspecto de menor importância do trabalho docente. Ao contrário disso, ele institui o cerne da questão, e, por essa razão, especifica a própria natureza dos métodos e do ensino.

Ensinar é, antes de tudo, nesse sentido, originar um processo de interações com os/as estudantes com vistas a dar conta das finalidades relativas ao processo de aprendizagem significativa e à socialização, através de uma prática em que os conteúdos a serem trabalhados sejam discutidos e intercedidos na ação, dando ao/a estudante a oportunidade de construir conhecimentos outros a partir de seus próprios referenciais.

Segundo Tardif, na docência, o/a professor/a, em seu fazer docente,

não é necessariamente consciente de tudo o que faz no momento em que o faz. Além disso, também nem sempre sabe necessariamente por que age de determinada maneira. Por fim, suas próprias ações têm muitas vezes consequências imprevistas, não intencionais, cuja existência ele ignora (TARDIF, 2014, p. 211).

Tardif (2014) ainda amplia esse entendimento ao pontuar que

o que acaba de ser dito em relação à ação vale também em relação ao conhecimento: o que um ator sabe fazer pode ser estudado em função dos conhecimentos que possui, do seu discurso; mas também se pode estudar o seu “saber-fazer” observando e descrevendo sua atividade, a fim de inferir de suas competências subjacentes que a tornem possível (TARDIF, 2014, p. 212-213).

O entendimento sobre os saberes docentes está diretamente relacionado com o conceito de identidade, que vem sendo muito discutido na contemporaneidade. A identidade docente, no geral, é tida como um fenômeno em constante mudança, que acontece a partir de práticas sociais peculiares, as quais intercedem na criação de discursos, conforme cada professor/a em formação faz uso de ferramentas cognitivas, afetivas, linguísticas, e produz razões e anseios em um ativo processo para se referir a aspectos de um mundo compartilhado intersubjetivamente.

A docência, a partir da prática profissional, segundo Tardif (2014), implica em mudanças na concepção de ensino. Seis são os aspectos que Tardif (2014) nos apresenta como sendo imprescindíveis para a concretização de tal entendimento, que pode ser operacionalizado dentro da realidade de atividades profissionais de qualquer natureza, na perspectiva da instituição de sua epistemologia. O primeiro diz respeito à valorização dos saberes relativos ao campo do trabalho, compreendendo que a prática docente é produtora de saberes. O segundo se volta para a suplantação da dicotomia existente entre a teoria e a prática, entendendo que os saberes da profissão e os saberes da formação acadêmica se constituem como complementares. O terceiro está relacionado com o fato de as escolas serem entendidas como lugar para pesquisas que as impliquem diretamente. O quarto é o estabelecimento do docente como o centro de todo o processo de ensino, especialmente por serem vistos como os detentores do conhecimento. O quinto é sobre o trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino em detrimento do que ainda realizarão. O sexto está relacionado com os estudos sobre os saberes da

profissionalização, tomando como base o processo, e não as categorias ou áreas de conhecimento concebidas previamente na academia.

O importante, neste momento, é termos a percepção de que existem, no fazer pedagógico, saberes inerentes à prática. A promoção de tal concepção exige o constante repensar a formação de professores/as. Nesse sentido, precisamos instaurar o entendimento de que a formação docente, a pesquisa universitária e a prática profissional dos/as professores/as estão imbrincadas no processo de construção de sentidos. Para Tardif (2014), isso envolve as possibilidades de integração entre a teoria e a prática na busca por superar a lógica disciplinar de subdivisão dos conhecimentos humanos. Além disso, é essencial que os/as formadores/as de professores/as valorizem os saberes, as crenças, bem como os conhecimentos prévios dos/as docentes, no decorrer do processo de formação, assim como se espera que estes façam com os/as estudantes.

Shulman (2005) nos orienta quanto à significação dos processos que envolvem a formação docente, dizendo que o objetivo da formação de professores/as

não é doutrinar ou treinar os professores a agir de maneira prescrita, mas educá-los a raciocinar bem sobre o que eles ensinam e realizam seu trabalho com competência. Raciocinar bem requer tanto um processo de reflexão sobre o que está sendo feito quanto um banco de dados adequado, princípios e experiências para raciocinar. Os professores precisam aprender a usar seus conhecimentos básicos para informar suas decisões e iniciativas. Consequentemente, a formação de professores deve trabalhar com as convicções que orientam as ações dos professores, com os princípios e evidências que fundamentam as escolhas que fazem (SHULMAN, 2015, p. 17-18).

O interessante é que, como docentes, sejamos estimulados/as a pensar acerca do que realizamos em nossos contextos pessoais, profissionais; sobre os princípios de nossas ações, construindo, assim, a concretude dos axiomas docentes. Isto posto, o método adequado à formação de professores/as que intenciona contribuir para a construção de uma sabedoria didática da prática é aquela que exerce influência a respeito das ações pedagógicas.

Para Nóvoa (1992), existe profissionalidade no exercício da docência. Ensinar, para o autor, é uma atividade que requer formação profissional, por meio da qual o trabalho se constitui. E, como Tardif (2014), nós não “acreditamos que qualquer pessoa possa entrar numa sala de aula e considerar-se, de repente,

professor” (TARDIF, 2014, p. 219). A formação docente é de grande essencialidade no que diz respeito ao processo de elaboração da profissão de professor/a.

2. 4 Identidades

Nos últimos tempos, mais precisamente no final do século XX, as pesquisas em Ciências Sociais trouxeram as questões acerca das identidades para um lugar privilegiado de estudos na referida área. O que está diretamente relacionado com as mudanças ocorridas socialmente. Nesse bojo, as ideias sobre etnia, classe, nacionalidade, gênero, sexualidade, arraigadas em conceitos aparentemente fixos a respeito dos sujeitos, deram lugar a um sentido de instabilidade, que reverberou numa crise de identidade, nos tempos presentes (HALL, 2011).

A compreensão sobre o conceito de identidade, no decorrer da história, conforme Hall (2011), pode ser pensada a partir de três concepções: a do Iluminismo; a da Sociologia; e a da Pós-modernidade. O sujeito do Iluminismo, consubstanciado em uma unidade que não se alterava, possuía uma essência identitária particular em seu núcleo interior. O sujeito sociológico representava a complexificação existente na sociedade, o que lhe permitia compreender os processos de construção de sua identidade, de forma mais interacional, sobretudo porque se pauta pelo núcleo interior com o realismo necessário, embora não tivesse, diante disso, a emancipação do meio social no qual estava inserido. Já o sujeito da pós-modernidade possui um núcleo interior subjetivo e de instabilidade notável. Tanto o é que sua identidade não se constitui tomando como pontos de referências um vínculo específico (HALL, 2011).

Fragmentado em muitas identidades, os sujeitos pós-modernos constituem-se a partir de um conceito de mudança contínua, em razão das representações que os cercam cotidianamente, nos mais variados sistemas culturais nos quais estão inseridos (HALL, 2011). O que demonstra que as definições dos sujeitos são definidas no decorrer da história, assumindo identidades diversas, a depender do momento, das experiências – trata-se de identidades que não se organizam ao redor de um sujeito uno, coerente. De acordo com Bauman (2005), o tempo da pós-modernidade é o tempo da liquidez, é aquilo que ele denomina de “época líquido-moderna”. Para representar essa concepção, Bauman (2005) traz, para discussão, o exemplo de um cartaz de natureza publicitária que foi socializado, em 1994, em

Berlin. No referido texto, há uma demonstração do quão fragmentado e aglomerado já se encontra o mundo no decorrer da história: “Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro” (BAUMAN, 2005, p. 33).

As identidades culturais, fragmentadas, segundo Bauman (2005), apontam para a força do global, que se reflete na liquidez constitutiva do processo de construção identitária dos sujeitos, especialmente porque certas estruturas não comportam mais as realidades postas nos muitos contextos da vida em sociedade. O progresso das tecnologias digitais de informação e comunicação, o desenvolvimento de tecnologias relacionadas aos meios de transporte constantemente exercem fortes influências no local e no global (BAUMAN, 2005). O que contribui para que as identidades se desloquem de contextos particulares para lugares coletivos, de grandes movimentações no âmbito global.

Tal entendimento nos faz sentir que o mundo “encolheu”, sobretudo pelos afetamentos que acontecem com os sujeitos, de um canto a outro do “planeta”, quando algo incomoda, inquieta, em esfera mundial. O que faz com que as identidades não tenham vinculação com tempos, com tradições específicas, com histórias, com lugares (HALL, 2011). A compreensão é a de que as identidades estão vivendo, em um mundo instável, em sua essencialidade, um processo de grande instabilidade.

As identidades, diante da inconstância e da fluidez das relações pessoais e das institucionais, passaram a ser consideradas a partir das possibilidades de adaptação aos novos contextos socialmente estabelecidos e em processo de constantes mudanças. Essa compreensão advém do entendimento de que a concretude, no mundo, não possui mais o mesmo valor de antes. E as identidades, nesse sentido, podem ser acolhidas e rejeitadas, essencialmente por não mais se constituírem com a coesão e o engessamento de outrora. A lógica do continuísmo e da obediência à normatividade dão espaço para o movimento de não torná-las inflexíveis, rígidas (BAUMAN, 2005).

Bauman (2005) usa a metáfora do quebra-cabeça que não possui todas as peças, a fim de demonstrar como as identidades pessoais se constituem dentro de uma subjetividade que lhe é própria. As peças, no referido jogo, bem ilustram o fato de a construção dos processos identitários dos sujeitos não ser fixa, estável,

fundamentalmente porque as peças nem sempre vão se encaixar de maneira óbvia. Ao contrário disso, elas, por vezes, vão se sobrepor; por vezes, vão se contradizer (BAUMAN, 2005).

As concepções de Bauman (2005) e de Hall (2011) auxiliam na compreensão de como se constitui o professor colaborador da pesquisa na perspectiva contemporânea. As discussões aqui empreendidas sobre a construção das identidades docentes, a partir de uma noção de fragmentação, de contradição, de multiplicidade, de processo, voltam-se para o relacionamento com os movimentos que complementam a imagem identitária do professor João, buscando refletir acerca do processo de constituição das identidades nas mais distintas práticas discursivas nas quais ele interage nos espaços sociais que ocupa.

As pesquisas contemporâneas que se ocupam de estudos sobre a psicologia social, a sociologia, a linguagem partem da compreensão básica de que as identidades são construídas socialmente, no cotidiano dos sujeitos, por meio dos discursos estabelecidos, distanciando-se da ideia de identidades como algo inerente aos seres humanos. A temática das identidades, para Moita Lopes (2003), apresenta-se como um construto social, a partir da concepção de linguagem como discurso. Trata-se, portanto, de considerar que o uso que fazemos da linguagem envolve nossas ações em relação ao outro, em um contexto específico de interação. A noção de identidade é, assim, um construto de natureza social, construída nas práticas discursivas nas quais interagimos com o outro em um dado momento histórico.

A partir de uma visão sócio construcionista, os usos que fazemos da linguagem envolvem alteridade, Bakhtin (1981), e situacionalidade (Lindstrom, 1992), já que não se faz compreensível pensar o discurso sem, de fato, levar em conta sua produção em um processo de interação entre os sujeitos – nossas ações são instituídas discursivamente em relação ao outro e ao contexto de produção (MOITA LOPES, 2003). As identidades se constituem nas práticas discursivas. Ao nos inserirmos em uma prática discursiva, não somente percebemos a identidade social dos outros e posicionamos nossa identidade social, a partir dessa percepção, como também colaboramos com a re-construção das identidades sociais dos outros, assim como nas nossas próprias, nos processos interacionais.

Essa perspectiva nos mostra que o nosso processo de construção identitária passa de uma dimensão subjetiva para uma dimensão coletiva, social. Trata-se de

um processo de construção identitária de forma corresponsável. Tal entendimento sobre a natureza da construção das nossas identidades como um movimento de permanente processo nos coloca em um lugar de contínua reelaboração identitária para nós mesmos/as e para os outros. Por se tratar de uma via de mão-dupla, construímos nossas identidades ao nos engajarmos nas práticas discursivas das quais participamos e nas interações em que estamos inseridos/as, o que faz com que haja inserções nas culturas uns dos outros.

Nessa seara, é importante registrarmos que os bens culturais influenciam a construção das identidades sociais, as quais determinam em que tipos de práticas discursivas nós nos engajaremos e de que maneiras poderemos nos posicionar no discurso. Os nossos processos de construção identitária acontecem no discurso. E “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo bem particular assim como seus interlocutores” (MOITA LOPES, 2003, p. 19). O que nos faz pensar que nossas marcas identitárias, as que são passageiras, as que são perduráveis, constituem-se nos contextos sócio-históricos e culturais nos quais estamos inseridos no cotidiano de nossas ações.

Nos mais distintos contextos a que nos submetemos, no decorrer do nosso dia, da nossa história, vamos nos engajando e nos posicionando, a partir de determinados lugares: de mulheres, de homens, de professoras/es, de pesquisadores/as, de brasileiros/as, de brancos/as, negros/as etc.. As práticas discursivas e os posicionamentos interacionais, sendo assim, vão se delineando, de forma que os traços identitários vão surgindo, tornando-se evidentes, ou vão se suprimindo, tornando o processo sempre mutável por essência (MOITA LOPES, 2003).

O processo de construção identitária está, nesse sentido, em mudanças constantes, tanto no decorrer das interações, quanto nos mais distintos contextos em que estamos inseridos. As identidades são sempre parciais, porque, mesmo as que possuem coerência, são dependentes de limites/restrições interacionais e ideológicas para suas articulações. Os teóricos aqui discutidos compreendem as identidades como emergentes dos discursos, isto é, inexistem identidades prévias ou deslocadas das práticas discursivas que organizam a vida humana.

Os processos de construção das identidades são entendidos como fenômenos de ordem social, cultural e, essencialmente, interacional (Moita Lopes,

2003). Agimos, no mundo, por meio dos discursos, em relação a nós e aos outros. E, assim, nós nos construímos e construímos os outros. É, então, através da solidariedade ou do desinteresse em relação ao outro que re-construímos nossas identidades. Para Bakhtin (2006), as relações de alteridade dialogicamente participam de todas as instâncias da constituição dos sujeitos, pois a palavra do outro é condição de todas as ações do eu. E, dentro das infinitas possibilidades de manifestação dessa ação do eu, temos a afiliação a sistemas de coletividades.

Ao levarmos em conta a complexidade dos saberes que deverão ser mobilizados pelo/a professor/a, em sala de aula, a profissão docente não pode mais ser vista a partir do simples domínio dos conteúdos de uma área específica de atuação. Hoje se exige do docente a competência para trabalhar com um conhecimento em construção – não mais inflexível –, que tenha compromisso político, repleto de valores éticos e morais, que pondere o desenvolvimento da pessoa humana e o processo de cooperação e interação entre seus pares. Além disso, há exigência, ainda, que ele/ela que seja capaz de lidar com as transformações e incertezas que envolvem o campo da educação. O que, em parte, decorre do fato de a sociedade estar globalmente influenciada pelo imenso conteúdo informacional produzido a cada segundo, bem como pelo fato de ela estar ainda imersa nas incertezas das fronteiras e na desterritorialização dos espaços.

Todas as mudanças sociais interferem no processo identitário do/a docente que está hoje em atividade nas escolas brasileiras. Pesquisas sobre identidade profissional de professores/as são de grande essencialidade para o entendimento de como essa formação se desenvolve na vida que acontece para além dos “muros” da academia e dentro das muitas salas de aula espalhadas pelo país.

As mudanças ocorridas, nas últimas décadas, na sociedade, têm gerado contradições e ambiguidades na situação profissional dos/as docentes, decerto. Daí a importância de entendermos a crise de identidade profissional dos/as professores/as dentro desse cenário de certa decadência dos princípios modernos, que, antes, davam sentido ao sistema escolar. Segundo Souto Maior (2014), os discursos e as representações acerca das identidades desses profissionais, ao longo do tempo, são re/construídos, a partir do/s lugar/es ideológicos que esses/as assumem no contexto de sua prática pedagógica em relação aos momentos históricos por quais passam em relação aos discursos da mídia sobre a profissão, ao campo das legislações que são atualizadas, nas crenças que constituem as

relações cotidianas provenientes dos campos discursivos da contemporaneidade. Tais instâncias sociais legitimam ou ilegitimam as identidades do docente em sua trajetória pessoal e profissional (MOITA LOPES, 2003). As condições sociais vão para muito mais adiante das que aconteceram com a profissão docente: elas fragilizaram/fragmentaram os espaços tradicionais de identificação profissional, familiar, religiosa, sexual etc..

Sobre a mídia, Fabrício e Moita Lopes (2002) assinalam que ela

é o lugar em que as vertigens identitárias se fazem mais palpáveis e mais acessíveis, ao trazer a alteridade para mais perto de nós no chamado mundo globalizado. Enquanto, em um passado não muito distante, era preciso viajar para encontrar a diferença ou o que é diferente de nós mesmos, nos desestabilizando e nos fazendo perguntar quem nós somos, esse processo hoje em dia adentrou nossa casa pelos meios de comunicação de massa e nos faz repensar quem somos e quem é o outro nos discursos que a mídia faz circular. Tais discursos tornam possíveis outras experiências identitárias que diretamente influenciam nossa construção discursiva ou, pelo menos, tornam possível compreender outras formas de sociabilidade. Esses processos nos possibilitam, em princípio, soltar as amarras que nos prendiam à vida local – do mundo da família, da igreja, do trabalho – e nos colocam rapidamente diante de outros modos de viver a vida social que podem apresentar alternativas não contempladas dentro dos limites em que vivíamos localmente (FABRÍCIO, 2002; MOITA LOPES, 2002, p. 14).

As relações de poder balizam os discursos instituídos pelas mais diversas instâncias sociais. Porém, é relevante dizer que não nos encontramos posicionados passivamente; agimos sempre que nos é importante fazê-lo (FAIRCLOUGH, 2001). Nunca nos deixamos nos aprisionar pelo poder. Ao contrário, sempre temos a possibilidade de transformar tal dominação (FOUCAULT, 1979). Daí o entendimento de que temos a condição de aceitar as identidades a nós impostas pelas práticas discursivas, assim como tomar posicionamentos diferentes e criar contradiscursos. As identidades docentes do professor João se constituem por meio de um processo de natureza histórica, cultural, ideológica, permeadas pelos discursos institucionalizados circundantes na sociedade acerca da profissão docente ao longo da história, os quais contemplam a EaD. Contribuem para essa construção os discursos da política, da mídia, do Ministério da Educação, entre outros.

Para Fabrício e Moita Lopes, tais conceituações são, realmente,

uma construção gerada por uma ótica moderna que operava e opera caucionada por uma lógica representacionista da linguagem. As

pressuposições norteadoras desse tipo de abordagem entendem o significado como sendo estável e seguro e como representando atores, fatos e entidades do mundo. Concebem, ao mesmo tempo, um modo único e adequado de vida social, apagando as diferenças, fragmentações, contradições, inerentes às práticas discursivas constitutivas da sociedade. Tal ótica ainda orienta grande parte da produção do conhecimento nas Ciências Humanas e Sociais, o que só é possível devido à compreensão do sujeito de um modo descontextualizado e insensível à situacionalidade sociohistórica que o faz ser quem é (FABRÍCIO, 2002; MOITA LOPES, 2002, p. 16).

As mudanças estão relativamente polarizadas entre o que é local e o que é global, entre o que é estável e o que é mutante – o que gera uma função desestabilizadora acerca das certezas existentes em outras décadas, as quais caracterizavam as nossas sociedades. Sobre dessa discussão, Bauman (2001) diz que as estruturas antes fundamentadas na perspectiva da estabilidade, estão, na pós-modernidade, desestabilizadas por um processo de constantes mudanças de uma sociedade fluida e instável (BAUMAN, 2001), ou segundo Hall (2006), fragmentadas e mutáveis.

Para Fabrício e Moita Lopes (2002),

muitos discursos antes típicos do domínio da vida íntima e privada (notadamente aqueles que se referem à sexualidade), e que não vislumbravam a heterogeneidade de que somos feitos, são agora colocados em público na mídia contemporânea. Embora tais discursos muitas vezes tenham rompido as fronteiras entre o público e o privado, sua veiculação na mídia, além de aumentar o sentido de vertigem da contemporaneidade, tem, por outro lado, colaborado também para tornar visível a fragmentação e a diversidade de nossas vidas. No nosso entender, tal processo ajuda na compreensão da diferença dentro de nós mesmos, ao possibilitar nossa construção identitária em outras bases. É claro que, muitas vezes, a mídia utiliza técnicas sensacionalistas, que de modo algum ajudam a enfrentar a diferença como parte de nossas próprias práticas sociais (FABRÍCIO, 2002; MOITA LOPES, 2002, p. 14-15).

Assim, conforme Fabrício e Moita Lopes (2002),

só podemos conceber um mundo sob controle se balizarmos nossas compreensões do significado e da vida social por parâmetros unidimensionais, homogêneos e unitários, à custa da não-percepção da heterogeneidade e da diferença. Se, no entanto, entendermos a linguagem como o lugar da imprevisibilidade, da indeterminação e dos efeitos de poder que nos constrói de várias formas, as ideias de descontrole, de incerteza e de insegurança não ganharão relevo. Se somos quem somos nos discursos em que circulamos, o ideal de segurança e estabilidade que costuma pautar nossas próprias identidades sociais (gênero, sexualidade, raça, por exemplo) não tem mais sentido. São construções sociais cuja validade é contingencial e definida pelas regras que subjazem aos jogos

da linguagem em que atuamos (FABRÍCIO, 2002; MOITA LOPES, 2002, p. 16).

Todas as mutações que atravessam o mundo contribuem para que os sujeitos, devido ao universo fronteiro existente nas culturas dispostas nas redes de relações desse novo desenho de realidade, adquirem distintas posições, frente ao universo, sendo elas híbridas, fluidas, passageiras (BAUMAN, 2001). E isso já é suficiente para que as pessoas se vejam diante de uma outra constituição de sujeito e de suas identidades, respectivamente, dentro de lugares sociais de grandes misturas, completamente intrincados entre si.

A construção identitária dos sujeitos, nessa perspectiva, acontece por meio do discurso – discurso este que permeia também o mundo em que se vive e as pessoas com as quais interage (MOITA LOPES, 2002). Sendo, então, a sala de aula um ambiente onde se produzem discursos por excelência, é importante pensarmos como as identidades docentes se constroem nas instituições, nas mais diversas situações de interação social a que estão imersos os sujeitos.

O espaço da sala de aula é um lugar propício para o entendimento de como identidades fragmentadas convivem num mesmo sujeito e de como esse ambiente se institui como adequado para análises de construções de identidades sociais, em virtude de ser o lugar onde elas se materializam. Os participantes do discurso constroem o significado, “ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas, institucionais, particulares” (MOITA LOPES, 2002, p. 30).

Moita Lopes (2002), ampliando essa reflexão, ainda reforça o fato de o discurso ser representado como um processo de construção de natureza social, especialmente, porque “a) é um construto negociado pelos participantes, isto é, não é intrínseco à linguagem; e b) sua construção social é situada em circunstâncias sócio-históricas particulares e é mediada por práticas discursivas específicas nas quais os participantes estão posicionados em relação de poder” (MOITA LOPES, 2002, p. 30-31). O discurso se perfaz, assim, como uma forma de agir no mundo por se tratar de uma construção de ordem social.

Investigações que partem dessa premissa, então, devem levar em consideração análises de como os/as participantes das ações atribuem sentidos, ao se utilizarem da linguagem nos processos interlocutivos, para construir as

realidades sociais e a si mesmos (MOITA LOPES, 2002), a exemplos destas duas dissertações de mestrado, defendidas pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Ufal): 1) *As práticas linguístico-discursivas em consígnias e as identidades do docente na constituição de saberes: estudo interpretativo em turmas de Letras EaD do Ifal*, da pesquisadora Lilian Soares de Figueiredo Luz; 2) *Identidade e responsividade: uma análise das constituições identitárias responsivas de um professor de língua portuguesa de uma escola pública da cidade de Maceió – AL*, da pesquisadora Rozirlania Florentino da Silva. Ambas são membros do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas – GEDEALL/Ufal.

No primeiro estudo, segundo a autora, foi possível observar a importância do gênero consigna, uma vez que os enunciados nesse gênero sinalizam indícios identitários docentes a partir das escolhas pedagógicas do/a professor/a, da linguagem utilizada entre a oralidade e a escrita num *continuum* (MARCUSCHI, 2003), do aspecto interacional entre os interlocutores e da mobilização dos saberes docentes, pontos relevantes para a contextualização desse/a professor/a em espaços de avaliação e reavaliação de posturas do docente em EaD que se constroem e reconstroem a partir de um contexto fluido e instável da contemporaneidade.

No segundo estudo, foi possível, de acordo com a autora, perceber que, nos discursos, há indícios de constituições identitárias responsivas do/a professor/a em sala de aula e que essas constituições influenciam na construção de sua prática docente, de modo que as tensões identitárias vivenciadas pelo professor colaborador revelam a natureza processual, contraditória e fragmentada das identidades e implicam, também, na condução de um ensino e de uma aprendizagem de língua portuguesa fragmentado. De acordo com as abordagens de natureza sócio-histórica, a interação é a unidade basilar de análise, uma vez que os significados são produzidos dentro desse movimento interacional que acontece no cotidiano dos sujeitos (MOITA LOPES, 2002).

O que fica em evidência é o fato de que “a análise da dinâmica da interação torna possível compreender quem tem responsabilidade por qual atividade na construção social dos significados de qualquer comunicação” (SHOTTER, 1989, p. 133). Nessa perspectiva do discurso como ação, a análise dos diversos meios utilizados pelos participantes “para agir no mundo através do discurso é tão

importante quanto *a análise dos significados construídos nesse processo* (SHOTTER, 1989, p. 149, grifos do autor)”, uma vez que isso dá condições de os/as participantes perceberem o mundo a sua volta, bem como a forma como estão nele imersos/as.

De acordo com Fabrício e Moita Lopes (2002),

como entender a vida social e a natureza constitutiva do discurso no mundo contemporâneo sob esse novo ângulo parece ser uma tarefa importante para a área de Estudos da Linguagem [...]. Isso possibilita colaborar na compreensão das ações com que nos defrontamos na vida prática de modo a dar resposta aos desafios presentes no dia a dia, tais como aqueles evidenciados nas “vertigens” identitárias que experimentamos. Desse modo, o mundo não está em descontrole. O mundo é descontrole; é puro movimento, não podendo ser fixado. As mudanças de natureza cultural, social, política e tecnológica que temos vivido nos últimos anos têm acelerado esse sentido de “desgoverno” e têm feito com que chegue mais perto de nossa vida cotidiana, questionando as lógicas sob as quais agíamos. Cabe a nós construirmos outros modos de viver a vida social ou outros discursos sobre quem somos para lidar com esse efeito de “vertigem” de maneira mais ética, gerando práticas sociais menos aprisionadoras e paralisadoras para nós mesmos e para os outros que nos circundam (FABRÍCIO, 2002; MOITA LOPES, 2002, p. 16-17).

A visão de Moita Lopes (2002), portanto, em seus estudos amparados em teorias sócio construcionistas do discurso, contrapõe-se a visões essencialmente rígidas de identidades sociais. Ao contrário disso, Moita Lopes (2002), assim como nós, sublinha uma concepção de identidade que se instala nas mais diversas práticas sociais presentes na vida dos sujeitos, porque, para eles, se o sentido é uma construção social, duas questões são fundamentais: a alteridade e o contexto.

Seguindo a concepção bakhtiniana de linguagem, Moita Lopes acentua o fato de existirem, nos enunciados, pelo menos duas vozes – a do eu e a do outro. Nesse sentido, Moita Lopes (2002) afirma ser

a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso (tanto no modo oral, quanto no modo escrito) que, em última análise, molda o que dizemos, e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós: “o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros” (MARKOVA, 1990, p. 3). O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro...” (MOITA LOPES, 2002, p. 32).

Tal entendimento deixa claro o fato de as identidades serem construídas a partir do movimento de como elas se vinculam a determinados discursos – nos que considera como seus e naqueles considerados como do outro. A elaboração

do significado, nesta perspectiva, é considerada muito relevante. Nesse encaminhamento, compreendemos que a composição de significados, no campo da ética discursiva, possibilita-nos compreendermos as mudanças sociais e empreendermos inteligibilidade sobre a vida social.

Nesse cenário, pesquisadores/as de diversas áreas de investigação (psicologia, educação, sociologia, linguística aplicada etc.) têm cada vez mais discutido sobre a necessidade de focalizar a interação e o discurso para entender a vida humana (MOITA LOPES, 2002) – assim como o fizemos nesta pesquisa. Os/As participantes do discurso, então, com o objetivo de construir sentidos, criam enquadres interacionais ou mentais, que, ao interagirem, projetam-nos na interação, a fim de indicar como devem ser construídos os significados (MOITA LOPES, 2002). Trata-se de uma negociação de sentidos em que o contexto se traduz como mais uma noção do campo ético do discurso como constructo social.

E esse contexto criado é uma produção dos que do diálogo participam. Não se trata de um traço material, mas de uma construção interpretativa por meio da qual acontece a situação, com a finalidade de encontrar soluções para tarefas práticas – ou uma propriedade das compreensões gerais entre as pessoas que se comunicam, que interagem. Segundo Moita Lopes (2000), nesse “processo de contextualização, os/as participantes fornecem as pistas de contextualização que indicam como um enunciado particular deve ser contextualizado ou interpretado” (MOITA LOPES, 2002, p. 32-33). A identidade, assim, constrói-se nas experiências discursivas que acontecem nas relações entre os sujeitos, em diferentes situações de comunicação. Tais demandas atendem, a qualquer tempo, a mudanças de reflexões, de posicionamentos, de refutações, de aceitações – de construção de identidades outras, que se dá, em um mundo tão adverso, por vezes, de maneira fragmentada e contraditória.

Na escola, por participarem de grupos que possuem identidades diversificadas, os sujeitos, para Moita Lopes (2002), também se (re)constroem, contemporaneamente, nessa mistura de representações sociais, pois esses processos de construção de significado, em que alteridade e contexto são cruciais, são “situados cultural, institucional e historicamente” (MOITA LOPES, 2002, p. 32-33). Os/As participantes do discurso agem no mundo, nesse contexto, em condições sociais e históricas bem específicas, “que estão refletidas em seus projetos políticos e nas relações de poder nas quais operam” (MOITA LOPES, 2002,

p. 32-33). Daí a compreensão de que “todas as ações individuais são fenômenos sociais e históricos” (MOITA LOPES, 2002, p. 32-33).

Os/As participantes do discurso têm ciência acerca de sua vinculação a eventos situados sócio historicamente, sobretudo porque todos/as nós nos comunicamos/interagimos (oralmente ou por escrito) de um lugar, de momentos bem característicos, imersos em uma história e em uma cultura que são bastante particulares. “O que dizemos está sempre ‘em contexto’, *posicionado*” (HALL, 1990, p. 222, grifo do autor). Por isso, “sabemos que não podemos dizer o que quer que queiramos em quaisquer circunstâncias” (MOITA LOPES, 2002, p. 33-34).

Ainda segundo Moita Lopes (2002), a projeção de enquadres interacionais ou contextos mentais, na interação, é dirigida pela posição que os/as participantes ocupam em relações simétricas/assimétricas na sociedade. “Sabemos muito bem que não somos livres para dizer qualquer coisa, que não podemos falar qualquer coisa quando e onde queremos, e que uma pessoa, em resumo, não pode falar qualquer coisa” (MOITA LOPES, 2002, p. 33-34). Nessa visão do discurso como constructo social por meio da qual os sujeitos se constituem e constroem a realidade social e a si mesmos/as, a construção da identidade social “é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso” (MOITA LOPES, 2002, p. 34).

Tal visão de identidade como construto social, outrossim, volta-se para o fato de que somos quem somos por causa dos outros com os quais convivemos. Esse encontro é fundamental para a vida dos sentidos e para o sentido da vida. As pessoas, diante disso, ao saberem a forma de comportamento-resposta dos sujeitos da interação, já se compõem de determinada maneira. Isso significa que “as pessoas são essencialmente seres produzidos por outros seres” (MOITA LOPES, 2002, p. 34). E, por isso, “os que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são, conseqüentemente, mais aptos/as a serem os/as produtores/as de outros seres, por assim dizer” (MOITA LOPES, 2002, p. 34).

Devido ao seu papel mais preponderante na projeção de contextos mentais ou de enquadres interacionais no discurso, esses/as participantes, por serem mais aptos/as a inscreverem suas definições na construção social dos sentidos, exercem poder na constituição social das identidades. Daí o caráter social da construção das identidades, mesmo que “promovidas ou suprimidas a partir dos interesses políticos

da ordem social dominante” (MOITA LOPES, 2002, p. 34-35) existir – ainda que a partir de uma estreita relação entre a linguagem e a construção de identidades. É fato que a linguagem influencia na (re)construção da identidade dos sujeitos, mas também é compreensível que as práticas identitárias vão também, de certa forma, deslocando os sentidos.

A relevância deste processo investigativo está no fato de pôr em tensão o que está posto nos discursos do professor colaborador em relação ao que está posto na prática que está implicada no discurso: a organização da sala de aula no AVA, a forma como os materiais didático-pedagógicos foram contemplados no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Essa é a razão pela qual se deve dar atenção à “importância de focalizar os significados que os/as participantes constroem quando em interação” (MOITA LOPES, 2002, p. 34). Ponto esse já discutido por Foucault (1972), ao argumentar que as identidades não são escolhidas, mas inscritas em relações discursivas de poder peculiares nas quais são construídas.

Foucault (1977) também chama a atenção para a maneira como o poder disciplinar tem-se estabelecido nas instituições, a exemplo das escolas. Para o teórico, esse estabelecimento acontece de tal forma que é possível dizer que os sujeitos, nessas práticas discursivas, são instalados/as para exercer poder sobre si mesmos/as (FOUCAULT, 1977). É importante destacar, no entanto, ainda de acordo com Foucault (1977), que esse poder não vai apenas em uma direção, especialmente pelo fato de as pessoas terem múltiplas identidades sociais, porque, especialmente, são/estão inscritas em práticas discursivas distintas e conflitantes.

O poder, por conseguinte, perpassa as relações sociais em diferentes posições, e isso depende do lugar em que estamos nas mais diversificadas práticas discursivas das quais participamos em nosso dia a dia, nas diferentes esferas de atuação em sociedade. O que corrobora com a concepção de que as identidades são articuladas a partir de uma série de posições opostas por essência, as quais vão de um contexto discursivo ao outro.

Essa transitoriedade e fragmentação das identidades sociais estão diretamente ligadas ao fato de as situações cotidianas serem mutáveis e os hábitos sofrerem a influência do tempo. Daí a mutabilidade dos sujeitos e de suas reconfigurações constantes. Uma pessoa pobre, por exemplo, “não é só pobre, mas

também é uma mulher ou um homem, heterossexual ou gay/lésbica, preto ou branco, jovem ou velho, deficiente físico ou não, norte-americano, falante de uma variante hegemônica ou não, professor ou aluno etc.” (MOITA LOPES, 2002, p. 36-37). “A pessoa [é] um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes” (MOITA LOPES, 2002, p. 36-37). Nossas subjetividades de classe social, portanto, não coexistem simplesmente lado a lado com nosso gênero. “Ao invés disso, nossa classe é marcada por nosso gênero, e este por nossa classe” (MOITA LOPES, 2002, p. 36-37). Por isso, “a escolha de nossas múltiplas identidades não depender de nossa vontade, mas ser determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos, embora possamos resistir a essas práticas” (MOITA LOPES, 2002, p. 36-37).

Sobre isso, é importante salientar que diversos/as pesquisadores/as têm mostrado como “as Ciências Sociais têm construído identidades particulares (criminosos, gays, mulheres grávidas etc.), por meio de discursos de especialistas, que, muito frequentemente, funcionam como uma forma de controlar os indivíduos” (MOITA LOPES, 2002, p. 35-36), em sociedade, nos mais distintos contextos a que são/estão expostos/as. O que nos chama atenção para a relação entre o poder e o conhecimento. Regimes de verdades têm sido criados e refletem diretamente nas mais distintas práticas discursivas em que os sujeitos se inscrevem: “muito do que parece ser diferenças ‘naturais’ (...), é criado na interação e se torna real nas práticas discursivas, identidades na posição de resistência são também construídas” (MOITA LOPES, 2002, p. 35-36).

Para Fabrício e Moita Lopes (2002),

há uma relação estreita entre nossas práticas discursivas, os regimes de verdade nos quais elas estão inseridas e o processo de construção identitária. Tal tipo de formulação dá conta dos estrangulamentos sociais e discursivos que limitam nossas possibilidades de ser em contextos específicos; do processo histórico e cultural de nomeação de identidades e diferenças e de categorização/classificação da experiência; e da produção de sentidos privilegiados e do efeito de estabilidade que eles adquirem no mundo social. Lembra-nos Foucault que esses efeitos não têm nenhum fundamento ontológico, já que são construídos e sustentados historicamente por todos os sujeitos sociais. Estão, por conseguinte, sempre abertos a mudanças e inovações (FABRÍCIO, 2002; MOITA LOPES, 2002, p. 7).

E, mesmo que uma pessoa esteja posicionada, de certa forma, em um discurso característico, “ela pode resistir a esta posição ou mesmo criar um contra

discurso que a coloque em uma posição de sujeito e não de marginal” (MOITA LOPES, 2002, p. 35-36). Nessa relação dialógica, a linguagem/discurso possui um papel preponderante no processo de constituição da identidade profissional docente, pois ela constrói o mundo, e este, por sua vez, constrói os sujeitos. A linguagem se perfaz como construtora de sentidos por meio da prática discursiva e da avaliação dessa prática no campo da ética discursiva. Os significados, nessa prática, são originados, construídos, desconstruídos e reconstruídos o tempo todo, sobretudo são assumidos. Para o autor, então, as identidades sociais são construídas no discurso (MOITA LOPES, 2002). Daí a relevância de pesquisas como esta, que consideram o discurso como parte integrante do processo de compreensão das identidades docentes.

Consideramos que as identidades sociais não estão em nós, é importante novamente salientar essa nossa condição, elas emergem das nossas interações, em práticas discursivas particulares, mas também coletivas, nas quais estamos posicionados/as e nas quais nos posicionam no movimento de alteridade. E isso acontece exatamente pelo fato de o mundo social contemporâneo não ser fixo – muito menos as nossas identidades. Saber, então, que elas estão sujeitas a mudanças nos coloca num lugar de (re)posicionamentos o tempo todo. As identidades sociais não estão em nós, mas emergem das nossas interações, em práticas discursivas particulares, nas quais estamos posicionados/as. E isso acontece exatamente pelo fato de o mundo social não ser fixo – muito menos as nossas identidades. Saber, então, que elas estão sujeitas a mudanças nos coloca num lugar de (re)posicionamentos o tempo todo.

Mesmo não sendo nosso foco nesta discussão, entendemos que o processo de construção de identidade, no espaço escolar, igualmente, precisa ser observado pelos/as professores/as em seu fazer pedagógico, sempre atentando para o fato de como os/as estudantes estão também construindo suas identidades – e de que forma os discursos que são instituídos nesse ambiente e no contexto da ética discursiva contribuem para essa instauração.

A observação de como as identidades se constituem é importante, porque dá condições de os/as docentes se compreenderem como sujeitos em trânsito, em constante (trans)formação, bem como de entenderem os/as estudantes sujeitos que se constituem da mesma forma. Essa compreensão mais abarcante se volta, assim, para o trabalho a ser realizado na construção discursiva, nas salas de aula, com os

professores/as, estudantes, sociedade, no sentido de ir adequando o que será trabalhado com o que está posto hoje, socialmente, dentro de contextos sempre situados sócio historicamente. Um dos papéis do/a docente, nesse contexto, é o de conhecer sua relevância na formação de seus/suas discentes.

Ao se considerar a importância dos estudos que se realizam no espaço escolar, na vida dos sujeitos, dentro de um percurso temporal, “pode-se, então, argumentar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros” (MOITA LOPES, 2002, p. 37).

Além disso, para Moita Lopes (2002),

tendo-se em mente o fato de que as escolas são, em última análise, instituições socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento/aprendizagem, pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção do significado (MOITA LOPES, 1995). As identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando deparam com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas (MOITA LOPES, 2002, p. 37-38).

Essa compreensão de que os sujeitos possuem diversas identidades – (trans)formadas nas interações sociais – atende a uma educação que leva em conta a história socialmente construída de cada discente. De posse desse entendimento, então, fica menos complexo lidar com o fato de que estudantes e professores/as são sujeitos com diversas identidades construídas socialmente nas interações cotidianas. Trata-se de uma condição que aponta para a questão de se considerar a historicidade de cada sujeito dentro dos espaços de educação formal, sob pena de se replicar modelos que não contribuem para a formação cidadã dos/das estudantes. Os sujeitos se constroem nas relações sociais. Por isso, a necessidade de a escola ser compreendida como um espaço que acolhe as variedades naturais de grupos tão heterogêneos.

A demanda de se realizar profundas transformações nos sistemas educacionais atuais, podermos enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento é real – e urgente. Neste cenário de grande atividade econômica; de ajustamento social; de participação popular; de (re)avaliação dos currículos clássicos e das formas de ensinar em réplica aos desafios educacionais

provenientes das mudanças corridas nos setores econômicos, sociais, políticos, culturais; de aparecimento de uma economia do conhecimento e de uma sociedade da aprendizagem; de redefinição dos espaços onde a aprendizagem ocorre; de criação de lugares de aprendizagem flexíveis; de superação das limitações de currículos uniformizados organizados por disciplinas; de revisão de períodos pequenos de aula e das rigorosas demandas pedagógicas; de promoção da escola como comunidades de aprendizagem ao longo da vida; existe, decerto, a reivindicação de um/uma professor/a com identidade bem adversa de tempos presentes – um docente com outra cultura profissional.

As condições internas e externas das escolas produzem momentos de extremada insegurança e crise de identidade dentro do que historicamente foi, para muitos docentes, uma profissão estável. Daí o entendimento de a construção da identidade social ser “vista como estando sempre em processo, por ser dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso” (MOITA LOPES, 2006, p. 307). Assim sendo, a compreensão do conceito de identidade docente como uma realidade em constante evolução e desenvolvimento é de fundamental importância, dentro e fora do espaço escolar. Não se trata de um atributo fixo para um sujeito – mas um fenômeno das relações, que se realiza no campo do intersubjetivo e se caracteriza como um processo de mudança e de interpretação de si mesmo/a, dentro de um determinado contexto.

Conforme Fabrício e Moita Lopes (2002),

há ainda um espaço de experimentação de identidades sociais, possibilitado pela mídia em nossos dias, que não podemos deixar de comentar. As salas de bate-papo da Internet permitem que sejamos construídos de formas diferentes, ao assumirmos identidades sociais variadas. Ao mesmo tempo em que tal envolvimento midiático torna possível viver sob a pele de outros, diferentes de nós mesmos, trazendo à tona a natureza contingente dos discursos que nos fabricam, é também um meio de poder experimentar modos de ser não legitimados nas práticas sociais em que atuamos. Neste sentido, a Internet é um lugar de liberdade em que se pode vivenciar discursivamente a alteridade. O destino identitário é, portanto, questionado na prática social: você é quem você quiser se os discursos em que você se situa o permitem. Isso quer dizer que você pode se construir em outros discursos, diferentes daqueles traçados ou disponíveis para você até então. De algum modo, podemos dizer que é possível brincar de “Deus”, vivenciando o papel do “Criador” (FABRÍCIO, 2002; MOITA LOPES, 2002, p. 15).

Podemos dizer, também, que “identidades não são propriedades dos indivíduos, mas sim construções sociais, suprimidas ou promovidas de acordo com os interesses políticos de ordem social dominante” (MOITA LOPES, 2006, p. 308). Trata-se de um processo de constante (re)interpretação de experimentos, o que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos/as professores/as nunca para e é visto como uma aprendizagem pelo tempo de toda a vida.

Logo, fica evidente, diante disso, que, para Moita Lopes (2006),

considerando a relevância da escola na vida dos indivíduos, ainda que por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas neste contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros (MOITA LOPES, 2006, p. 310).

Além disso, as escolas, por serem considerados espaços de construção de conhecimentos, de despertamento de aprendizagens, têm mais crédito socialmente referendado do que em contextos outros, especialmente por causa do papel de autoridade desempenhando pelos/as professores/as na instituição dos sentidos (MOITA LOPES, 2006). O entendimento de como os processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade, embora estas possam se alterar em espaços diferentes (MOITA LOPES, 2006, p. 309), é de uma essencialidade que não pode, em hipótese alguma, ser ignorada, sob pena de o trabalho docente se constituir de forma limitada/limitante no cotidiano das instituições de ensino. Nas práticas discursivas, identidades na posição de resistência são também construídas (MOITA LOPES, 2006).

Na contramão dessa visão recorrente de discurso e identidade, está a de não considerar, no geral, a natureza social desses dois processos. O entendimento de que eles são construídos socialmente é o primeiro passo para uma compreensão mais ampla sobre nossa constituição como sujeitos – tanto na esfera pessoal quanto na profissional.

A profissão docente passa por um momento de grandes reflexões e debates, pelo fato de ter de dar “respostas” criativas à crise educacional dos dias presentes. O tempo que nos compete viver é o agora e nele temos de garantir, cada vez mais, a permanência das instituições de ensino, pelo fato de elas se instituírem como lugares de acesso aos saberes/conhecimentos de maneira equitativa às pessoas

como nenhuma outra o instituiu, no decorrer dos últimos duzentos anos. O desafio é, de fato, enorme. A profissão docente precisa ser cada vez mais vista como a profissão do conhecimento, como uma profissão que seja capaz de aproveitar as oportunidades de nossa sociedade, para conseguir que um dos direitos fundamentais seja respeitado em sua essência: o direito de todos aprenderem – estudantes, crianças, jovens, adultos.

Refletir sobre a identidade docente, a partir de um olhar teórico, numa tentativa de trazer questionamentos e reflexões pertinentes para o entendimento da temática, de forma abrangente, é, sobretudo, um movimento de mudança. A constituição da identidade profissional de professores/as é um processo dinâmico, construído nas relações sociais em que se está inserido/a. Os cursos iniciais de formação de professores/as precisam atentar para essa questão, a fim de dar aos/as docentes a possibilidade da reflexão, a respeito da construção de suas identidades profissionais de forma plural e responsável. Desta forma, tais formações precisariam:

- ser constituídas de maneira mais reflexiva (para os/as estudantes irem muito além da aprendizagem informal apreendida nos modelos docentes convividos, quando discentes, nos bancos escolares);
- considerar que os aspirantes a professores/as, ao chegarem à universidade, não o fazem “vazios” (ao contrário disso, já possuem concepções e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender);
- ampliar a ideia de que se aprende quando se ensina;
- saber que o conhecimento do componente curricular não é um referente de qualidade de ensino (especialmente porque há outros tipos de conhecimentos também muito importantes: o da conjuntura, o dos/as estudantes, o de si mesmo/a, o de como se leciona, o de como se aprende);
- valorizar os saberes da prática;
- trabalhar com propostas que deem destaque visivelmente à necessidade de os/as professores/as trabalharem de forma coletiva (contrastando com o que hoje ocorre no trabalho isolado desenvolvido pelos/as docentes em seu fazer pedagógico no dia a dia escolar);
- refletir sobre o excesso de responsabilidade que recai sobre os/as professores/as diante de tudo o que acontece nas salas de aula;

- discutir sobre o fato de os/as docentes colocarem em prática, nos espaços escolarizados, reformas elaboradas e aprovadas pelo poder dirigente do país sem a menor reflexão sobre elas (implantação posta em ação num claro movimento de automatismo irrefletido);
- (re)pensar o papel da tecnologia no ensino (desmitificando a concepção de que ela é um entrave no processo de ensino e aprendizagem que acontece dentro da escola) – além de outros de igual relevância.

Desenhos mais sólidos de formação docente, portanto, podem possibilitar avanços no entendimento de como se constroem as identidades dos/as estudantes-professores/as participantes do processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino. Esse processo que não depende somente de fatores externos (a exemplo dos cursos de formação inicial e continuada, dos/as professores/as formadores/as, das reformas, dos currículos etc....), mas, principalmente, de fatores de ordem interna (a exemplo da tomada de consciência particular a respeito do papel docente, na escola, na formação integral dos/as discentes; da compreensão do que é ser professor/a de fato; do entendimento acerca de quais práticas constituem o universo da arte de ensinar e de despertar aprendizagens).

Por isso, a necessidade do reconhecimento de se trazer, para os cursos de formação de professores/as, o desenvolvimento pessoal dos sujeitos, além do acadêmico, obviamente. Os cursos de formação de professores/as precisariam potencializar o estabelecimento já existente do constante vínculo entre produções acadêmicas e experiências e relações pessoais, a fim de se obter uma maior compreensão sobre o processo de construção identitária do profissional docente. Esse tema carece ainda de muito aprofundamento teórico e metodológico, sob pena de reducionismos no tratamento da identidade do/a professor/a, a partir da complexidade que lhe é inerente.

Os saberes e as identidades docentes são constructos sociais que têm a ética como elemento norteador dessas construções. No pensamento de Bakhtin, a alteridade e o diálogo são elementos fundamentais para a constituição de novas formas de nos relacionarmos com o mundo no qual estamos imersos/as. Pensar acerca dessa questão é muito importante para nós que fazemos pesquisas com sujeitos constituídos sócio historicamente.

Para ampliar nossa compreensão acerca do que já foi discutido até aqui, dialogaremos, agora, sobre a ética em pesquisas na área das Ciências Humanas, a

fim de problematizarmos as benesses de sua necessidade, bem como os entraves oriundos de sua ausência.

3 A ÉTICA NA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

O caminho das discussões bakhtinianas sobre como entender pesquisas em Ciências Humanas de uma forma mais humana se perfaz como essencial, uma vez que se trata de uma construção de conhecimento permeada pelo dialogismo no encontro com o outro. O que está assentado no fato de o teórico ter desenvolvido todo o seu trabalho numa relação humana, pensada a partir das interações sociais concretas.

Intitulado *Metodologia das Ciências Humanas*, o texto de Bakhtin traz reflexões bem pontuais a respeito de quais comportamentos devem ser levados em consideração diante de pesquisas de toda ordem. Trata-se de um convite a (re)pensarmos, juntos, nosso modo de fazer pesquisa com seres humanos. A construção deste texto nos faz refletir, ainda, sobre a importância de os enunciados serem entendidos como processos – e não como produtos –, para, então, percebermos os enunciados como unidades pertencentes a novas/outras esferas, conduzidos por uma lei específica e que, para serem estudados, requerem uma metodologia toda especial (BAKHTIN, 2003).

Os métodos propostos precisam buscar uma forma de caminhar que encontre nos mais diversificados fenômenos de ordem humana e social as inúmeras ligações presentes/pertinentes. E isso, levado em consideração, dá-nos a mínima noção de que, embora únicos e irrepetíveis naquilo que nos é singular, somos sujeitos resultantes de um processo social, construídos na interação verbal (BAKHTIN, 2011). O conhecimento sobre o objeto e seu universo particular é por si só complexo, nesse sentido. Nosso diálogo de pesquisadores/as, com o objeto de pesquisa, é instalado, então, dentro de um movimento entre o interior e o exterior. E isso requer, de quem se aventura pelo universo da ciência, um voltar-se a si mesmo/a o tempo todo, a fim de compreender melhor o outro (o objeto), na busca por construir resultados contextuais e éticos.

Em seu texto, Bakhtin (2011) discute (e nos faz refletir), sobretudo, a respeito da construção de um novo paradigma de pesquisador/a. Para Bakhtin (2011),

revelar-se para o outro requer o respeito à necessidade de o sujeito poder fazer isso livremente. Essa abertura não abre possibilidades de esvaziamento para quem passa por tal processo, pois há, em cada sujeito, um núcleo interno vivo. O entendimento acentua o fato de que todo ser humano é singular em sua essência (dentro da coletividade que o constitui). Nessa essencialidade, os sujeitos se constituem, de fato, como um humano irrepetível. O que reafirma a concepção de que, mesmo quando o sujeito se volta para o encontro com o outro, ele não se perde de si mesmo/a ao se “doar” para esse outro, obviamente.

A compreensão, assim sendo, acontece de forma abarcante no que diz respeito à atribuição de sentidos nas interações verbais. Os signos emergentes dos sujeitos advêm do social, das relações que se estabelecem entre eles nas mais diversas situações comunicacionais. Pesquisas, por conseguinte, em Ciências Humanas, devem acontecer numa relação direta entre o conhecimento da coisa e o conhecimento do sujeito. Os dois são dados, para Bakhtin (2011), como limites, inclusive. Para a coisa morta, a aparência, que só pode ser revelada pelo outro, a partir de um interesse de ordem prática. Já para o sujeito, este se volta para sua necessidade de autorrevelação. Ao se apresentar para o outro, o sujeito permanece também para si mesmo. A identidade é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si mesmo/a pelo outro, que tanto pode ser a cultura como a sociedade. E a ligação é a linguagem.

Por meio da palavra, nós nos definimos em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade. A palavra, para Bakhtin (2011), é o lugar comum do locutor e do interlocutor: nossa base é um “nós”, pois ele nunca coincide consigo mesmo/a, sendo inexaurível em sua significação. O ser humano não existe para si mesmo/a, senão na medida em que é para os outros – num claro movimento de (re)construção de suas identidades. “Aqui o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível” (BAKHTIN, 2011, p. 394). Nesse sentido, Bakhtin (2011) reconhece que estamos sempre diante da compreensão e do conhecimento. Trata-se, decerto, de uma complexa dialética entre o mundo interior e o exterior. O sujeito não possui somente meio e ambiente, ele também possui seu próprio universo particular. E todo esse movimento acontece na interação entre os dois horizontes: o do cognoscente e o do cognoscível.

Sobre isso, ainda de acordo com Bakhtin (2011),

os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro. A história da autoconsciência concreta e o papel nela desempenhado pelo outro (amante). O reflexo de mim mesmo no outro (BAKHTIN, 2011, p. 394).

Daí a importância das relações dialógicas. Na teoria bakhtiniana, a ação de penetrar no universo de um objeto de pesquisa para conhecê-lo se constitui como um movimento de grande complexificação. A relação intersubjetiva, instituída pelo enunciado, constrói tanto os sujeitos quanto os sentidos do discurso. Tal constatação se evidencia no desenho dialógico advindo da relação entre o/a próprio/a pesquisador/a e o objeto, que não se perfaz como algo simplista, em virtude de a demanda exigir de quem pesquisa um diálogo constante entre seu próprio interior e o que lhe é externo – o objeto (esse outro da pesquisa) – na busca por uma compreensão mais plural do que se está pesquisando.

Esse entendimento só amplia ainda mais a responsabilidade de quem se enverada pelos caminhos da pesquisa, especialmente porque, quando consideramos o outro da pesquisa, estamos, num movimento de mão dupla, considerando a nós mesmos/as, na cadeia desse processo que acontece situado num tempo e num espaço bem específicos. A necessidade de tomar para si mesmo/a, no processo de observação e análise de um objeto, a concepção de que esse objeto precisa ser visto para além de sua visualização, no lugar social em que se encontra, é determinante para que este seja entendido dentro de seu horizonte com mais amplitude. A ação de ir até onde o objeto se encontra, nele permanecer por um determinado tempo, para poder passar pelas experiências necessárias às análises e compreensões que se constituem como fundamentais no processo, e, depois retornar ao universo do/a pesquisador/a, constitui-se como uma necessidade por uma compreensão mais ativa do que se investiga.

Por isso, o entendimento de Bakhtin (2011) ser o de que

o objeto das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. A máscara, a ribalta, o palco, o espaço ideal etc. como formas reais de expressão da representatividade do ser (e não da singularidade e da materialidade) e da relação desinteressada com ele (BAKHTIN, 2011, p. 395).

Diante disso, certo elemento de liberdade é, então, inerente a toda forma de expressão. Expressão esta que, quando involuntária, deixa de sê-lo. O ser da expressão, nesse sentido, é bilateral e somente se realiza na interação de duas consciências: a do eu e a do outro – penetração mútua que acontece dentro de uma determinada distância, no campo de encontro entre duas consciências, numa zona de contato interior entre elas (BAKHTIN, 2011). Isso revela o fato de que os enunciados que acontecem de forma isolada, para Bakhtin (2011), são tão permeadas por situações de natureza social, econômica, quanto o conteúdo oriundo da consciência. O que se volta para o entendimento de que a existência de cada um é, antes de tudo, uma existência coletiva.

Desse modo, ao produzirmos discursos, precisamos ter a noção elementar de que não somos a fonte deles, porém mediadores/as que dialogam com os outros discursos viventes em nossa vida em sociedade. Como já dissemos, a relação dialógica é controversa; não existem, nela, demandas de passividade. O discurso é ação, experiência de alteração e desordem dos sentidos postos. Por isso, o entendimento de que os sentidos de um discurso nunca são fechados e últimos: a interpretação é interminável, eles estão sempre vivendo sua festa de renovação dentro de outros contextos (BAKHTIN, 2011).

A compreensão de uma pesquisa a ser realizada no ambiente das Ciências Humanas, a exemplo desta, deve, fundamentalmente, levar em consideração os oito fatos a seguir:

- de os participantes (pesquisadores/as e pesquisados/as) serem os sujeitos da ação;
- de a ação ser dialógica por natureza e, por isso mesmo, ser marcada definitivamente pelas relações que se estabelecem dentro desse dialogismo;
- de as múltiplas vozes presentes nesse movimento se constituírem como fator relevante para o processo;
- de a investigação se construir como uma maneira de se apontar opções de ordenamento dos sentidos (externos e internos) presentes nas relações sociais dos que nelas estão envolvidos – bem como de organizar esses valores por um entendimento mais global do que está se desenhando nas relações de determinados grupos;

- de saber que essas relações são constituições históricas e únicas em sua essência;
- de compreender que as múltiplas vozes envolvidas nas interações, durante as pesquisas, são igualmente valoradas;
- de atentar para o fato de os sujeitos serem perpassados/as pelo dito de forma incompleta, inacabada sempre;
- e de ter a ciência de que os sujeitos são significados de vários saberes articulados entre si.

A instituição do sujeito de pesquisa, nessa perspectiva, perpassa por um processo de discussão, na tentativa de conhecer os sentidos presentes nas relações sociais sob a ótica da alteridade. Alteridade esta que, na teoria bakhtiniana, nós nos constituímos por meio dela, e, a partir do momento em que nos constituímos, também nos transformamos. Tal processo de constituição é algo que se consolida socialmente, através das muitas interações das quais ativamente participamos – não postulamos nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. O que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade dos sujeitos, cujos pontos de vista, julgamentos etc. se compõem e se organizam a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, com várias imagens, com muitos e diversificados falares.

A alteridade é, nesse sentido, o alicerce da identidade – o ser se reflete no outro, refrata-se e vai sempre se (re)constituindo. Existe a necessidade de não se voltar para uma concepção singularizada acerca do comportamento humano no que diz respeito aos discursos. O sujeito não se perfaz como um ser singular somente (mas o é também). Ele é a soma dessa singularidade mais o que se construiu dentro do grupo social do qual fez/faz parte. Pesquisas realizadas no campo das Ciências Humanas devem enxergar pesquisadores/as e pesquisados/as como sujeitos e objetos da ação, levando sempre em consideração o fato de eles/elas estarem imersos/as numa sociedade posicionada dentro de um recorte de tempo,

espaço, cultura, política e numa constante relação de dialogia e de polifonia⁶, que reconhece no outro o princípio motriz de sua construção.

Nesta pesquisa, isso se constitui como a base para seu desenvolvimento: considerar o outro no processo investigativo é instituir o lugar desse outro em constante diálogo com esse nós, a fim de a construção acontecer dentro da pluralidade de condições/situações que lhe é inerente.

De acordo com Bakhtin (2011),

a expressão como matéria compreendida ou sentido materializado, como elemento de liberdade que penetrou a necessidade. A carne interior e exterior para absolvição. Os diferentes extratos da alma se prestam igualmente à exteriorização. O núcleo artístico não exteriorizável da alma (o eu para si). O ativismo responsável do objeto cognoscível. [...] A expressão como campo de encontro de duas consciências. A configuração dialógica da compreensão. [...] O aspecto da alma carece de autovalor e está entregue à piedade e ao perdão do outro. O núcleo inefável da alma só pode ser refletido no espelho da simpatia absoluta do outro (BAKHTIN, 2011, p. 396).

O desmembramento da compreensão se dá em atos particulares, de acordo com Bakhtin (2011). Nessa compreensão efetiva, concreta e real, os atos se fundem indissolúvelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia de conteúdo ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. O que significa dizer que a expressão advém sempre do enlace da consciência de um eu com um outro, em determinado contexto dialógico situado num recorte de tempo e de lugar –, a saber:

1) a percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial).

⁶ Aqui a polifonia está ancorada na concepção de Bakhtin, que desenvolve o conceito de polifonia em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (PPD). Segundo o filósofo, é característica do romance ser plurivocal. Estudando Dostoiévski, Bakhtin analisou que o discurso romanesco vai para além da plurivocalidade, pois as vozes das personagens possuem uma independência dentro da obra, por soarem ao lado da palavra do autor de forma equipolente. As múltiplas consciências que surgem no romance dostoiévskiano não se subordinam, portanto, à consciência do autor. “À semelhança do Prometeu de Goethe, Dostoiévski não cria escravos mudos (como Zeus), mas pessoas livres, capazes de colocar-se lado a lado com seu criador; de discordar dele e até rebelar-se contra ele” (BAKHTIN, 2008, p. 4). Assim, “a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski” (BAKHTIN, 2008, p. 4). Não é, portanto, “a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade” (BAKHTIN, 2008, p. 4-5).

- 2) seu *reconhecimento* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu *significado* reprodutível (geral) da língua.
- 3) A compreensão de seu *significado* em dado contexto (mais próximo e mais distante).
- 4) A compreensão ativa-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade (BAKHTIN, 2011, p. 398).

Partindo dessa concepção, os sujeitos se tornam conhecedores e observadores na ação de observar – tornam-se humanos, então, na linguagem (MATURANA, 2009). O que se perfaz dentro de um movimento de reflexão acerca do que acontece diariamente com cada humano ser. Ao indagarmos sobre nosso conhecer, para Maturana (2009), fica evidente nossa imersão numa vida que acontece na linguagem, nas experimentações advindas das observações que fazemos na linguagem. A análise dos dados construídos nesta tese, a partir dessa perspectiva, fez-nos pensar que “se não estamos na linguagem não há reflexão, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-los, até refletirmos sobre o ser” (MATURANA, 2009, p. 38). “A conversão da imagem em símbolo, portanto, a reveste de *profundidade* semântica – a perspectiva semântica” (BAKHTIN, 2011, p. 396). Trata-se, então, de uma correlação dialética entre identidade e não identidade.

Segundo Bakhtin (2011), nesse sentido,

a imagem deve ser compreendida como o que ela é e como o que significa. Através dos encadeamentos semânticos mediatizados, o conteúdo do símbolo autêntico está correlacionado com a ideia de totalidade mundial, com a plenitude do universo cósmico e humano. O mundo tem um sentido. “A imagem do mundo manifestada na palavra”. Todo fenômeno particular está imerso no elemento dos *primórdios do ser* (BAKHTIN, 2011, p. 396).

Isso se volta para questões relacionadas às especificidades advindas do conhecimento construído em pesquisas que se inserem na área das Ciências Humanas aqui discutidas – a exemplo deste processo investigativo. “O fato de nos encontrarmos na linguagem é também algo que simplesmente ocorre conosco: quando refletimos sobre a linguagem, já estamos nela” (MATURANA, 2009, p. 38). Nas interações recorrentes em nosso cotidiano, mudamos de maneira equivalente com nossa conjuntura, com o meio, e num sentido estrito nada é ação do acaso (MATURANA, 2009). Tudo o que ocorre com as pessoas, ocorre de maneira interconectada e em transformação constante com os espaços de congruências a

que os sujeitos pertencem. O encontro, portanto, do/a pesquisador/a com o outro da pesquisa, nessa concepção, está carregado de um compromisso ético no desenvolvimento do que se entendeu no humano ato de pesquisar. E isso pode ser vivenciado por nós no tempo da escrita deste texto, no tempo em que durou a pesquisa, desde os primeiros momentos até o “fechamento” das concepções, lá nas considerações finais.

A questão da ética na pesquisa, segundo Rajagopalan (2003), não pode ser relegada a um plano inferior, com a crença de que o conhecimento está para além de qualquer consideração ética por essência, pois ela é invocada nessas discussões, a partir, primeiramente, da concepção básica – mas nem sempre explícita – de que o/a linguista/a deve ajudar os leigos, especialmente os que lhe serviram de informantes (RAJAGOPALAN 2003). Depois, porque se presume “que o que torna o/a linguista/a apto para ajudar os outros é o conhecimento especializado que ele/ela possui, ou seja, o/a linguista/a se auto-outorga um dever – junto com o dever, um enorme privilégio” (RAJAGOPALAN 2003, p. 21). E isso acontece “na medida em que se considera detentor de um saber que lhe dá acesso às verdades sobre a linguagem, verdades estas que, quando postas a serviço de todos, podem trazer benefícios e justiça para todos” (RAJAGOPALAN 2003, p. 21).

Pensar acerca da questão da ética em pesquisa, nesse sentido, está para o fato de se considerar o campo social do conhecimento – movimentar-se para além da construção epistemológica do saber. Trata-se mesmo de se conceber a ação investigativa como uma prática que se desenha em situações bem específicas dentro da sociedade. O que não se pode negar é a condição dos/as que, imersos/as socialmente, refletem teoricamente sobre questões que os/as atravessam cotidianamente. As abordagens realizadas, dentro dessa expectativa, criam um redimensionamento sobre o outro da pesquisa (o/a pesquisado/a) que transcende a mera observação dos fatos.

A esse respeito, Bakhtin (2011), diz que, “no símbolo, há o “calor do mistério que se torna coeso. Momento de contraposição do *meu* ao do *outro*” (BAKHTIN, 2011, p. 398). Para Bakhtin (2011), “toda interpretação do símbolo permanece ela mesmo símbolo, só que um tanto racionalizado, isto é, um tanto aproximado do conceito – “definição de *sentido* em toda a profundidade e complexidade de sua essência” (BAKHTIN, 2011, p. 398-399). A interpretação se realiza “como descoberta da presença por meio da percepção visual (contemplação) e da

adjunção por elaboração criadora – antecipação do contexto em expansão subsequente” (BAKHTIN, 2011, p. 398).

A relação com o todo acabado e com o contexto inacabado não se dá dentro de um processo tranquilo nem cômodo; percebemos e interpretamos o lembrado no contexto de um passado inacabado (BAKHTIN, 2011). Para Bakhtin (2011), “não se pode mudar o aspecto efetivamente *material* do passado; no entanto, o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante, pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre)” (BAKHTIN, 2011, p. 396). Por meio do outro, nós nos construímos como sujeitos situados sócio historicamente, imersos/as num lugar bem particular. É o olhar e o dizer do outro que, a bem da “verdade”, consentem esse diálogo do interno com o externo na busca pelo despertar da consciência – “acordada” pela ação valorativa que acontece de fora para dentro, de forma bem particular.

Essa relação de construção de sentidos, porém, é delimitada pelo que cada um/uma consegue enxergar a partir do que o outro lhe traz. Trata-se de fato de uma relação de mão dupla, pois é o exterior que corrobora para o acontecimento interior dos sujeitos – trata-se da alteridade vivenciada nas relações interpessoais que põe à mostra aquilo que só vem à tona no encontro com o outro. O outro se perfaz, assim, como a condição primeira de revelação da pessoa em sua plenitude. Daí a necessidade de as relações serem as mais honestas possíveis, sob pena de essa construção acontecer de maneira enviesada. Tal compreensão se volta para o fato de os discursos serem construídos no entrecruzamento das interações sociais atravessadas pelos valores axiológicos de cada sujeito.

Neste cenário, a pesquisa em Ciências Humanas precisa encontrar seu lugar, para que o entendimento do que se está buscando aconteça de forma legítima, negociada. Nós, pesquisadores/as, não nos despojamos do que somos em detrimento de nossas análises nesse tipo de processo investigativo. Os valores, os pontos de vista não se esvaem na relação entre pesquisador/a e pesquisado/a. É fato que podem até serem transformados no decorrer desse movimento; mas, precisamos registrar que o lugar por nós ocupado existe e é demarcado por experimentações bem singulares. Por isso, o cuidado com o que é revelado – ele precisa ser entendido dentro dessa perspectiva. O que só aumenta nossa responsabilidade, quando nossa consciência sobre o conhecimento se amplia.

Bakhtin (2011) ainda faz mais algumas ponderações: 1) Em que sentido é possível descobrir e comentar o sentido (da imagem ou do símbolo)?; 2) Só mediante outro sentido (isomorfo) do símbolo ou da imagem?. E, na sequência, diz que é impossível dissolver o sentido em conceitos.

E isso acontece, porque, para Bakhtin (2011),

pode haver uma racionalização relativa do sentido (a análise científica habitual), ou um aprofundamento do sentido com o auxílio de outros sentidos (a interpretação artístico-filosófica). O aprofundamento mediante a ampliação do contexto distante (BAKHTIN, 2011, p. 396). A interpretação das estruturas simbólicas tem de estranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos, razão por que não pode vir a ser científica na acepção de índole científica das ciências exatas (BAKHTIN, 2011, p. 396).

O que se estabelece entre pesquisador/a e pesquisado/a, dessa forma, não pode ser compreendido de maneira aprisionada. As respostas encontradas, numa pesquisa em Ciências Humanas, são frutos da dialogia entre os sujeitos envolvidos na ação constituída. A interpretação dos sentidos não pode se acontecer de forma científica – mas o é profundamente cognitiva. Por isso, a relevância de ocorrer o reconhecimento da simbologia não “como forma não científica, mas como forma *heterocientífica* do saber, dotada de suas próprias leis e critérios internos de exatidão” (BAKHTIN, 2011, p. 396. grifo do autor).

Fruto, portanto, do tensionamento entre as múltiplas vozes presentes na construção do diálogo, os resultados de um processo investigativo, dentro desse campo do conhecimento, consideram o dizer dos/as envolvidos/as no movimento de construção de sentidos. E isso se volta para o fato de os achados conterem repostas muito mais próximas do contexto – é o nosso movimento aqui. “A produção de conhecimentos e o texto em que se dá esse conhecimento são, assim, uma arena onde se confrontam múltiplos discursos” (FREITAS, SOUSA e KRAMER, 2003, p. 12). Entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do/a próprio/a pesquisador/a, que pretende analisar e conhecer. Nesta seara, vai surgir uma enorme quantidade de significados conflituais e mesmo paradoxais (FREITAS, SOUSA e KRAMER, 2003). Isso diz respeito ao que se tem em conflito com o que se pretende ter, é o tensionamento constante e intenso das múltiplas vozes presentes no diálogo.

Assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica abdicar de toda ilusão de transparência tanto no discurso do outro

quanto do seu próprio discurso (FREITAS, SOUSA e KRAMER, 2003). O trabalho com a opacidade dos discursos e dos textos dá a possibilidade de a pesquisa contemporânea poder fazer da diversidade um elemento constituinte do pensamento e não apenas um aspecto secundário (FREITAS, SOUSA e KRAMER, 2003).

Bakhtin (2011) diz que, para as Ciências Exatas, ao contrário,

há uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador/a) e falante (enunciador/a). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa (BAKHTIN, 2011, p. 400).

Mas, o sujeito como tal, não pode ser compreendido e estudado como coisa, porque, “como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialogico*” (BAKHTIN, 2011, p. 400), “pois toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos [...] é a índole dialógica desse correlacionamento” (BAKHTIN, 2011, p. 400). O texto tem vida somente em contato com outro texto (intertexto), e, no ponto desse contato de textos, surgem, de maneira retrospectiva e prospectivamente, os sentidos – o que inicia determinado texto numa relação de dialogia.

Bakhtin (2011) ainda salienta que

esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado) e não do sentido) (BAKHTIN, 2011, p. 401).

A compreensão de que todo texto pede outro texto – e que isso acontece numa relação dialógica por natureza – é muito importante para a realização de pesquisas na área das Ciências Humanas. Por trás desse contato, acontece a relação entre pessoas. Se o diálogo for transformado em um contínuo, se a divisão das vozes for apagada (a verdadeira alternância dos sujeitos falantes), desaparecerá o sentido mais profundo e infinito, conseqüentemente (BAKHTIN, 2011). “Reconhecer um discurso diverso e um sentido singular não deve, portanto,

impedir que se examine a relação de forças desiguais que o produziu e que o atravessa” (FREITAS, SOUSA e KRAMER, 2003, p. 13), pois o pluralismo do pensamento bakhtiniano, “traduzido nos conceitos de dialogismo ou de polifonia, é lugar de conflito e tensão, e os lugares sociais de onde se produzem discursos e sentidos não são necessariamente simétricos” (FREITAS, SOUSA e KRAMER, 2003, p. 13).

É importante, para nós, pesquisadores/as, entendermos, então, que não existe uma palavra primeira nem muito menos uma última palavra. Menos ainda existem limites para os contextos dialógicos – tanto em relação a tempos passados como a tempos futuros. “Os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez para todas): eles sempre mudarão (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo” (BAKHTIN, 2003, p. 410).

No diálogo, em qualquer tempo de seu desenvolvimento, há uma infinidade de sentidos aparentemente “perdidos na história, mas que sofrem sua festa de ressurgimento e de renovação em contextos os mais diversificados possíveis. Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo” (BAKHTIN, 2003, p. 410). Essa concepção de linguagem bakhtiniana, destarte, aloca-nos, enquanto pesquisadores/as, num lugar de constantes ressignificações acerca de nossa condição dentro de processos investigativos, pois, neste movimento de busca, o encontro com o outro é de fundamental relevância para o entendimento do humano. É nas interações sociais que se constroem (novos) sentidos com vistas a uma interpretação da realidade por parte do/a pesquisador/a, sobretudo a partir da compreensão primeira de quem ele/ela é.

A partir dessa compreensão, vale salientar que o paradigma de identidades cristalizadas é subvertido em detrimento do que se concebe sobre o que se constrói com o outro, pelo outro, para o outro – um outro que não pode nem deve ser ignorado como parte que completa, que integra. É a divergência que complementa, que ampara e que alarga as perspectivas, os sentidos.

Souto Maior (2013) também corrobora essa concepção, ao nos dizer que

o pesquisador da responsividade é aquele que considera sempre a vida como um vir a ser e não como um já dado, como uma construção subjetiva coletiva e não como vontade intersubjetiva e, mais ainda, como

responsabilidade responsiva e não como um trabalho situado fora de si mesmo” (SOUTO MAIOR, 2013, p. 3).

Assumir um pensamento, “assiná-lo, ser responsável por ele em face dos outros num contexto real e concreto, tornar o pensamento um ato⁷, eis o que torna possível um pensamento ético ou, como diz Bakhtin (2011), um pensamento não-indiferente” (FREITAS, SOUSA e KRAMER, 2003, p. 16). E, por consequência, “a teoria e a estética somente se tornam éticas quando viram ato: alguém singular, numa posição singular e concreta, assume a obra ou o pensamento em questão” (FREITAS, SOUSA e KRAMER, 2003, p. 16). Vale salientar ainda que “o ético e a questão do valor se dão sempre no lugar do acontecimento, do singular e irrepetível, o que equivale a dizer, no âmbito do concreto e do histórico” (FREITAS, SOUSA e KRAMER, 2003, p. 18-19).

Para tornar o pensamento não-indiferente, “é preciso responder por ele levando em conta o contexto em que nos encontramos. E o contexto será sempre uma arena onde diferentes posições sociais se afrontam, engendrados nas diferentes posições sociais que ocupamos” (FREITAS, SOUSA e KRAMER, 2003, p. 19). O pensamento tornado ato, então, é “um pensamento valorado, um pensamento com entonação e que adquire, segundo a expressão de Bakhtin, ‘a luz do valor’” (FREITAS, SOUSA e KRAMER, 2003, p. 19). As influências extratextuais têm um significado individualmente importante nas etapas primeiras de evolução do homem e que tais influências estão, para Bakhtin (2011),

plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora. O papel dos encontros, das visões, das “iluminações”, das “revelações” etc. (BAKHTIN, 2011, p. 408).

⁷ O pensamento, para Bakhtin (1997), é considerado um ato ético responsável (na dimensão semântica e na consciência histórica subjetiva), que revela a forma como nos relacionamos com o mundo. Para o teórico, o ato ético responsável está fundado na perspectiva de se encontrar a si mesmo num juízo de legitimidade universalizante enquanto ser pensante e responsável pelo ato do próprio pensamento. Um ato ético responsável, portanto, apenas pode resultar de um pensamento participativo, a saber, compromissado, engajado, interessado – um pensamento não indiferente (BAKHTIN, 1993).

Por isso, para o teórico, nossos atos responsáveis se realizam sempre entre as relações com a coisa e com as relações com a pessoa. Para ele, “dentre os nossos atos, uns (os cognitivos e morais) tendem para o limite da coisificação sem nunca o atingir; outros tendem para o limite da personificação, sem o atingir plenamente” (BAKHTIN, 2011, p. 408). O entendimento, para o filósofo, de que as perguntas e as respostas não se constituem como categorias lógicas, porque, essencialmente: 1. *pergunta e resposta* não são relações (categorias) lógicas; 2. não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesmo); 3. toda resposta gera uma nova pergunta.

As perguntas e as respostas supõem, então, uma resposta numa distância recíproca. Se a resposta não provoca uma nova pergunta, acontece, assim, a separação com o diálogo para entrar no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal. Trata-se, dessa forma, de “diferentes cronotopos de quem pergunta e de quem responde e diferentes universos do sentido (*eu e o outro*)” (BAKHTIN, 2011, p. 408). Ainda segundo o filósofo, a pergunta e a resposta, levando-se em consideração a terceira consciência e o seu mundo “neutro”, onde tudo é *substituível*, fatalmente se despersonificam.

Concebendo a língua como uma prática discursiva, significar as relações sociais construídas no cotidiano dos sujeitos é um desafio para quem se propõe a pesquisar no campo das Ciências Humanas. Pesquisas nesta esfera, por conseguinte, a exemplo da nossa, suplantam a busca por verdades absolutas, pois os sujeitos são entendidos para além da idealização: certezas incondicionais, rigidezes irracionais, imutabilidade de fatos estão para métodos de natureza cartesiana. Pesquisas humanas apontam, seguramente, para os sujeitos situados num tempo, submersos numa historicidade – permeados pela subjetividade e pela ética. Por isso mesmo, existe a necessidade de se considerar o ambiente natural como objeto de estudo, o significado como parte irrestrita do processo investigativo.

Nós, pesquisadores/as, entendemo-nos como sujeitos que, inseridos/as nesse movimento, somos capazes de evoluir, desenvolver-nos, refletir e refratar o que nos é exterior, bem como trazer à tona o que nos é interior. Trata-se de olhar, no caminhar das investigações, para a realidade socialmente constituída na íntima relação entre pesquisadores/as e pesquisados/as.

Esse olhar se volta para o objeto a ser investigado, desde sua escolha até o processamento das análises, numa dimensão ética, valorativa por essência, num

ato de entendimento consensual, especialmente por todo o processo construído de maneira social e discursiva do que se vai investigar. Tudo isso perpassado pela intersubjetividade, dentro de uma dimensão propriamente metodológica. Os estudos bakhtinianos, acerca de pesquisas científicas, assinalam para o entendimento de que “as palavras do outro assimiladas (“minhas-alheias”) renovam-se criativamente em novos contextos, e as palavras do outro inertes, mortas, ‘*palavras-múmias*’” (BAKHTIN, 2011, p. 408) devem ser trazidas para o que se busca na sua complexidade.

Daí a necessidade de, conforme Bakhtin (2011),

já no campo da *fala* (no âmbito de uma ou de qualquer língua) colocar-se o problema da minha e da palavra do outro: 1) Coisificação e personificação. 2) A minha palavra e a do outro. 3) A precisão e a profundidade nas ciências humanas. 4) Contextos de interpretação (BAKHTIN, 2011, p. 408-409).

Em processos investigativos que envolvem sujeitos, a exemplo desta pesquisa, segundo o dizer do autor, a interpretação se perfaz como um movimento de transformar o alheio no próprio alheio. Por isso, a relevância de se respeitar o princípio da distância, principalmente por causa das complexas relações existentes entre os sujeitos interpretados e o sujeito interpretador – “entre, ainda, o cronotopo criado e o interpretador criativamente renovador” (BAKHTIN, 2011, p. 408-409). Mas, “nas ciências humanas, a precisão é a superação da alteridade do alheio sem sua transformação no puramente meu (substituições de toda espécie, modernização, o não reconhecimento do alheio etc.)” (BAKHTIN, 2011, p. 408-409).

Há, de fato, nesse caminho, uma interminável renovação dos sentidos nos mais diversificados contextos que se fazem novos por excelência. É uma questão dual: a do pequeno tempo (a atualidade, o passado recente e o futuro querido/desejado) com a do grande tempo (o diálogo interminável e permanente em que nenhum sentido tem sua morte, tem seu fim). É importante, sendo assim, que esta ideia fique bem clara em processos investigativos que envolvam sujeitos:

não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo (BAKHTIN, 2011, p. 410).

Nossa pesquisa assume esta postura responsiva diante do discurso do outro, sob pena de não se chegar ao entendimento de que se trata de uma ação demandada pela interação de duas consciências (ativas e recíprocas), localizadas num tempo imediato, mas que leva em conta os (des)limites do tempo. As análises aqui empreendidas vão para além do contexto presente, do passado imediato e do futuro iminente – elas atravessam a historicidade dos sentidos ao se dar vazão ao dialogismo contínuo, inacabado, especialmente pelo fato de nos aventurarmos no entendimento da subjetividade do outro.

A necessidade de assumirmos um posicionamento distanciado dos dados colhidos, para que consigamos compreendê-los de forma mais abarcante, é fundamental. Neste texto, consideramos que a construção de sentidos instaura a possibilidade da discussão, do questionamento, da contemplação ativa-responsiva do objeto alheio em análise – o que se constitui como uma tomada de posicionamento do sujeito cognoscente acerca do dizer do sujeito cognoscível. O objeto pesquisado, neste cenário, toma seu lugar de direito no processo investigativo ao lhe ser dado vez e voz. E o/a pesquisador/a, por sua vez, tem a oportunidade de exteriorizar, de revelar, dentro dessa compreensão, aquilo que lhe é interior, particular, subjetivo. O deslocar-se ao encontro do outro automaticamente se volta para o encontro consigo mesmo/a.

No tempo de construção desta pesquisa, nossas análises não são entendidas apenas como representações das vozes presentes no processo, mas o contrário disso, inclusive, pois o objetivo de se pesquisar neste campo é o de buscar o entendimento das vozes sociais e de suas relações dialógicas constantes no que se enuncia. O que fica evidente neste processo é que o estudo de comunicação e “apropriação” das vozes do outro vai para muito depois da palavra alheia, que, ao ser trazida para o contexto do discurso, ela (a palavra alheia) estabelece com esse discurso uma desordem natural que precisa sofrer, de alguma forma, um enquadramento dentro de um contexto, para, então, encontrar seu lugar nessa cadeia dentro do dizer “primeiro” – sem dele se distanciar, obviamente (BAKHTIN, 2011).

E aqui é relevante refletir sobre a forma como esse dizer se estrutura semanticamente, pois tal organização semiótica institui o caminho para se compreender o dizer. Conceber essa ideia é, portanto, dialogar diretamente com a concepção bakhtiniana no que diz respeito à questão de o conteúdo nunca poder

ser entendido como algo determinado, pronto e acabado. Ao contrário disso, está sempre instável, deslocado de uma fixidez, exatamente porque depende sempre das situações nas quais são produzidos. O que, segundo o autor, contrapõe-se ao preconizado no objetivismo abstrato. Para Bakhtin (2011), as atividades humanas, que se instituem nos campos da criação ideológica – independentemente de serem relativas ao dia a dia ou ao conhecimento científico – são fruto da inventividade dos sujeitos.

Essa complexidade do sujeito de pesquisa em suas práticas discursivas diárias, nas mais distintas situações de comunicação a que estão submetidos em vida, é fator, decerto, de grandes discussões. E isso deve adquirir uma natureza preocupada com o que é produzido por meio da linguagem nas mais distintas práticas discursivas. Esta pesquisa, que busca trazer à tona a “verdade” dos fatos, tomando como base, para isso, a dialogia, vai precisar considerar a multiplicidade que compõe as realidades postas, pois as veracidades de apenas uma voz social são incoerentes com a condição plural da vida.

O processo investigativo se configura, sendo assim, como um posicionamento ético e responsável. Isso porque, ao levar em consideração a ação do outro, do/a participante de pesquisa, como sendo situada, não se toma um modelo regulador e sem contexto, a partir do qual as ações investigadas são analisadas. A busca, no entanto, é por compreender os sentidos construídos de forma localizada, dentro de sua logicidade, para, assim, avaliá-los e construir exposições amplas da realidade acerca de certos usos cotidianos da linguagem. A postura ética em pesquisas de natureza qualitativa, a exemplo desta, precisa levar em consideração o esforço constante para compreender o contexto em que a investigação acontece/aconteceu, bem como as constantes mudanças pelas quais esse mesmo contexto passa/passou.

A prática ética revela que o conhecimento não é um resultado indiferente do mundo baseado na experiência. Ao contrário disso, ele é um elemento ativo na construção de sentidos do/no mundo. É imprescindível, diante disso, sempre problematizar as possíveis armadilhas que podem surgir a nós, pesquisadores/as, desde o desejo de realizar uma pesquisa de grande reconhecimento até o uso de definições já naturalizadas pelo positivismo. E tal preocupação deve sempre se voltar, no decorrer do processo investigativo, para o recorte feito, o tratamento e a análise dos dados, a fim de não serem construídas imagens engessadas sobre os

sujeitos pesquisados.

Isso necessita ser considerado, notadamente, em pesquisas que envolvem professores/as, uma classe tão rotulada pelas vozes que comumente circundam os mais diferentes espaços sociais, a exemplo da mídia, da opinião pública, da universidade. Ao refletir a respeito de questões éticas de pesquisas em Linguística Aplicada, Celani (2005) diz que o/a pesquisador/a sempre precisa salvaguardar direitos, interesses, sensibilidades dos/as participantes do processo investigativo, evitando, assim, prejuízos, danos, enfim, uma vez que a relação de poder é real entre quem pesquisa e quem dela participa. Essa relação de poder fica evidenciada na tomada de decisões sobre as deliberações epistemológicas e a divulgação dos resultados.

Fabício (2006) corrobora essa compreensão ao afirmar que se faz necessário destacar a seriedade de sempre nos questionarmos acerca da importância social que envolve nossas pesquisas e sobre os objetivos que a motivam, considerando os sujeitos envolvidos no fenômeno a serem focalizados. Essa postura se configura dentro de uma dimensão ética, a qual leva em conta possíveis implicações e decorrências sobre o caminho seguido pelo/a pesquisador/a – e este/a sempre o faz se perguntando a quem o estudo pode trazer benfeitorias, a quem pode atingir, a quem pode gerar estragos, e de que maneira isso pode acontecer.

A abordagem sócio histórica bakhtiniana traz contribuições relevantes para refletirmos sobre a postura ética frente ao trabalho de pesquisa. Isso porque, nesta abordagem, a concepção de dialogismo sempre pressupõe o outro – quer na construção de um discurso, quer na cadeia de enunciados, a partir dos já-ditos, como no modo interativo do discurso, que sempre é orientado para um interlocutor/a. Entre o que diz o/a pesquisado/a e o que diz o pesquisador/a, existe uma infinidade de sentidos tensionados e paradoxais. Por isso mesmo, existe a falta de transparência no processo de produção de conhecimento. Há, na realidade, uma arena em que múltiplos discursos se confrontam o tempo todo. Esse pluralismo de ideias do pensamento de Bakhtin é lugar onde se produzem discursos e significados não harmônicos, especialmente quando consideradas as definições de dialogismo e polifonia.

Sendo assim, o nosso olhar sobre o outro da pesquisa não coincide com o olhar que esse outro tem de si mesmo. Saber disso, por exemplo, orienta-nos a ir

buscar o modo como esse sujeito se enxerga ou enxerga uma certa situação para, somente depois, adotarmos um lugar externo. Finalmente, confrontamos o que o outro enxerga tomando como base nosso ponto de vista. Damos a esse outro, então, mais uma forma que somente a partir de nosso lugar e de nossos valores é plausível enxergar. Essa postura está diretamente relacionada com a pesquisa em Linguística Aplicada, uma vez que seus sujeitos não são tidos como coisas, objetos a serem analisados e suas vozes são parte integrante do estudo. Além disso, o posicionamento ético compreende, ainda, o retorno da pesquisa aos sujeitos pesquisados – o que acaba por voltar para nós também como pesquisadores/as.

Na sequência, refletiremos sobre como esse percurso pode acontecer de maneira responsiva-ativa. Para isso, pensamos no caminho a ser percorrido por nós para a realização da investigação: o tipo de pesquisa realizada; o objeto estudado; a inclinação para a escolha do tema; o cenário e o sujeito pesquisado; as metas; as finalidades; os problemas; o tratamento e o método para a construção dos dados; a construção e a análise dos dados; os aspectos éticos, bem como a área a que a investigação está vinculada teoricamente.

4 O (PER)CURSO DA PESQUISA

A ação de pesquisar é sempre um desafio para quem busca o conhecimento. Por estar intimamente relacionada com o questionamento que fazemos da realidade, precisamos agenciar a confrontação entre os dados, as informações coletadas, a respeito do conteúdo e do conhecimento teórico acumulado, na busca por entender, da forma mais abarcante possível, o contexto em que o problema está imerso e nele poder intervir. Trata-se do estabelecimento de atitudes que considerem a pesquisa como atividade racional e científica, sujeita a hesitações, riscos e renúncias, capaz de promover a interação da teoria com a prática e de gerar apartamentos com o senso comum. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, é “uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os/as pesquisadores/as que optarem por ela, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade” (CHIZZOTTI, 2008, p. 58). Ao contrário disso, devem reconhecer que “a experiência humana não

pode ser confinada aos métodos homotéticos de analisá-la e descrevê-la” (CHIZZOTTI, 2008, p. 58).

Para Chizzotti (2008), a pesquisa de abordagem qualitativa

recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2008, p. 28).

Nossa opção pela pesquisa de natureza qualitativa (FLICK, 2009) e de cunho sócio-histórico (FREITAS, 2009) justifica-se por compreendermos nelas a possibilidade do desenvolvimento do processo de construção do conhecimento libertador, emancipador, sobretudo porque a pesquisa não pode ser entendida como um conjunto isolado de técnicas e métodos a-históricos, já que os sentidos e as concepções sobre o processo de produção de conhecimento também se modificam constantemente. Além disso, por também envolver a construção de uma nova compreensão do mundo e do homem e, portanto, possibilitar o desenvolvimento de ambos (CHIZZOTTI, 2008).

Para nós, é importante salientar que nossa pesquisa, compreendida como ato político e, por isso, intrinsecamente humano, é ação carregada de intencionalidade, que revela nossas concepções de mundo. Nossa ação de pesquisa, desprovida de neutralidade, justamente porque não há neutralidade científica, foi permeada pelo entendimento de que os dados não se revelaram gratuita e diretamente aos nossos olhos de pesquisadoras. Nesse sentido, temos a consciência de que nossos olhos os enfrentaram desarmados de todos os seus princípios, de todas as suas pressuposições. Ao contrário, partimos da interrogação que fizemos aos dados, baseadas no que conhecíamos do assunto (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Assim, os resultados desta nossa pesquisa estão impregnados de nossos pressupostos. Nossas reflexões acerca das identidades docentes do sujeito colaborador da pesquisa trouxeram o entendimento de que tal constituição é oriunda de uma pluralidade de sentidos e de saberes da profissão.

Ao colocarmos as identidades docentes no cerne de nossa discussão,

resolvemos, desde o princípio, pensarmos a docência como ciência, porque favorecida de epistemologia, e como profissão, porque favorecida de um campo de conhecimento que lhe é próprio. Entendemos que somente a pesquisa qualitativa poderia dar conta de apreender a complexidade com que intencionamos desenvolver reflexões sobre a temática.

A metodologia de análise também é sócio-histórica (FREITAS, 2009) e compreende o psiquismo constituído no social, num processo interativo, possibilitado pela/na linguagem. Esse paradigma “abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual”. (FREITAS, 2003, p. 26). Esses encontros são promovidos pelo discurso, elemento sobre o qual nos debruçaremos adiante.

As cinco características básicas que compreendem a natureza de um estudo de abordagem qualitativa, para Lüdke e André (1986), são:

- o ambiente natural é fonte direta de dados, e o pesquisador se constitui como seu principal instrumento (isso se justifica pela necessidade de o/a pesquisador/a estar em contato direto e estreito com a situação onde os fenômenos acontecem naturalmente – influenciados/as pelo contexto);
- os dados coletados são predominantemente descritivos (o material colhido em pesquisas desse tipo é muito rico em descrições de toda ordem);
- a preocupação com o processo é bem maior do que com o produto (nisto, reside o interesse de o/a pesquisador/a verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do dia a dia);
- o “sentido” que as pessoas dão aos sujeitos e às coisas (a relevância disso está na tentativa de capturar a “perspectiva dos/as participantes”);
- a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (a preocupação dos/as pesquisadores/as não está na busca por evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos) serão levados em conta, neste trabalho, a fim de que consigamos compreender a realidade em que o objeto está inserido com maior objetividade.

A partir dessas características, nossa compreensão, arquitetada acerca dos dados colhidos, da alternância de interpretações e da suspeição das evidências estiveram sempre em tensão. Daí nossa compreensão sobre o fato de esta pesquisa acontecer dentro de um processo axiomático, flexível e adaptável à imprevisibilidade, legítimo para nossa investigação justamente por nos dar a

possibilidade de produção de inferências particulares a respeito de um fato – atentando para a condição de ele não se tornar esférico.

O diálogo entre as teorias que sustentam a investigação, as técnicas, os métodos e o conhecimento precisaram estar “claros”, para que a pesquisa pudesse ser beneficiada durante todo o processo, especialmente pelo fato de o trabalho estar inserido numa “área de conhecimento que, suspeitando dos sentidos usuais, coloca-se em movimento contínuo e autorreflexivo de deriva de si, sem destino fixo” (FABRÍCIO, 2006, p. 60-61). É importante dizer que esse enfrentamento não se constitui como tarefa fácil para nenhum/a pesquisador/a.

Com o objetivo de refletirmos sobre como se constituem as identidades docentes de um professor atuante no Curso de Licenciatura em Letras-Português a distância do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), a partir da análise da relação existente entre o discurso e a prática, buscamos compreender e enfrentar, de modo reflexivo e criativo, as conjunturas desafiadoras da cotidianidade das construções identitárias de um professor que atua na EaD. Encaramos este processo investigativo como uma constante aproximação entre nós e nosso objeto de pesquisa, trilhando um caminho característico, com instrumental próprio, por meio de um procedimento metodológico que abarcou, além de concepções teóricas de abordagem, técnicas que viabilizaram a apreensão da realidade (em alguma medida).

Para conseguirmos, desta forma, abarcar uma análise mais ampliada do fenômeno, foi importante conceber os índices como instáveis – e uma resistência à mudança por parte de nós, pesquisadoras, seria tanto mais nefasta quanto o procedimento qualitativo fundar a sua interpretação em elementos insuficientes. Buscamos, antes mesmo de iniciarmos o procedimento investigatório, pensar acerca do método mais adequado para encaminhar a investigação, a técnica mais relevante, dentre tantas existentes, o tratamento mais coerente para a compreensão do que pretendíamos observar/analisar/interpretar.

Esta pesquisa científica, de caráter qualitativo, teve o ambiente virtual de aprendizagem como fonte direta dos dados, e nós, pesquisadoras, como organismos fundamentais deste processo investigativo. Além disso, o caráter descritivo e o significado que os sujeitos de pesquisa dão às coisas e à sua vida se constituíram como sendo nossa preocupação no decorrer do trabalho,

especialmente levando-se em conta o empenho sistemático de explicitar ou entender os dados encontrados e, eventualmente, nortear a natureza ou as atividades humanas através de critérios objetivos, explícitos e estruturados, com uso de teoria, método e linguagem adequada (CHIZZOTTI, 2008).

Neste trabalho, utilizamos o estudo de caso para conhecer as identidades docentes de um professor que atua, na EaD, no curso de Licenciatura em Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas. O estudo de caso, para Chizzotti (2008, p. 135), é entendido como “uma estratégia de pesquisa bastante comum na clínica psicológica e médica, na atividade educacional, jurídica, empresarial, sanitária e jornalística”. De maneira geral, “o caso é dado ao profissional para que reúna informações sobre um determinado produto, evento, fato ou fenômeno social contemporâneo complexo, situado em seu contexto específico” (CHIZZOTTI, 2008, p. 135).

Esse movimento acontece para reunir os dados importantes acerca do objeto de estudo e, assim, alcançar um conhecimento mais vasto sobre esse objeto, dissipando dúvidas, elucidando questões conexas, e, principalmente, formando atos futuros. Os estudos de caso são, portanto, descrições intrincadas e holísticas de uma realidade específica, que abrangem uma quantidade de dados, que são alcançados essencialmente por observação subjetiva. Eles são “mais indicados para aumentar a compreensão de fenômenos do que para delimitá-los” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 135). O estudo de caso é uma possibilidade existente na literatura a respeito da quantidade significativa de métodos e de abordagens considerados como pesquisa qualitativa.

Neste estudo de caso, de forma particular, sempre levamos em consideração os aspectos sobre a natureza da experiência como elemento a ser investigado; o conhecimento que se deseja obter e a probabilidade de generalização de estudos por meio do método. O fato de ele estar epistemologicamente em concordância com nossas experiências se constituiu como o que havia de mais interessante em sua realização, sobretudo porque nossos estudos foram abalizados na relação entre a profundez e o tipo da experiência, a expressão dessa experiência e a concepção que tínhamos dela. Neste método, a ênfase sempre esteve no entendimento, baseado fundamentalmente no conhecimento subentendido.

Além da seleção do tipo de pesquisa e do método mais adequado para nossa pesquisa, trouxemos uma discussão sobre a importância de se constituir um

espaço-tempo de forma responsiva-ativa em pesquisas em Linguística Aplicada – LA, área em que está inserido este processo investigativo. Para isso, fizemos reflexões de ordem teórico-prática a respeito dos usos da linguagem nos mais distintos contextos selecionados no trabalho docente. Esse movimento contribui para a potencialização do estudo, por se voltar, especialmente, para intermediações nas questões que envolvem a linguagem. O que revitalizou, nesse sentido, a ação de investigar, pois a criatividade, de uma maneira geral, volta-se para o respeito às relações entre os sujeitos, às subjetividades, às interações, à valorização do universo sociocultural, facilitando, com isso, o acesso aos saberes e ao conhecimento acerca da linguagem.

A LA se perfaz como um campo em que a língua é percebida dentro de um movimento vivo, maleável, dialógico – de muitas vozes.

Assim sendo, Moita Lopes (2006), tem

a compreensão de que LA não é aplicação de linguística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo [...]. Tendo começado sob a visão de que seu objetivo seria aplicar teorias linguísticas [...], principalmente, ao ensino de línguas, a LA já fez a crítica a essa formulação reducionista e unidirecional de que as teorias linguísticas forneceriam a solução para os problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula. O simplismo aqui é claro. Como é possível pensar que teorias linguísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar/aprender línguas em sala de aula? Uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas [...] (MOITA LOPES, 2006, p. 17-18).

A argumentação, para dar conta da grande complexidade que envolve os fenômenos da linguagem, na sala de aula, desenvolveu-se numa outra direção, assumindo um novo arcabouço teórico: o da interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade gerou novos entendimentos sobre a questão – o mais importante deles foi o fato de que o/a linguista/a aplicado/a, a fim de compreender uma questão de pesquisa, teria, agora, de dialogar com outras áreas do conhecimento, gerando “configurações teórico-metodológicas próprias” (MOITA LOPES, 2006, p. 19). Muitas são as questões a serem investigadas sobre os fenômenos da linguagem, a exemplo da desta pesquisa. E todas elas numa perspectiva interdisciplinar em campos de grande autonomia de investigação. “Essa lógica da interdisciplinaridade possibilita, então, à LA, escapar de visões

preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco do processo investigativo no que é marginal” (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

O problema de pesquisa, nesse sentido, passa a “ser construído interdisciplinarmente e a relevância desse enfoque na problematização de questões de uso da linguagem dentro ou fora da sala de aula começou a ser levantada” (MOITA LOPES, 2006, p. 19) – o que não foi diferente nesta pesquisa. Esses processos investigativos acontecem não somente nos espaços da sala de aula. Atingem, ao contrário disso, vários outros espaços em que se produz comunicação, conhecimentos, nas mais diversas práticas sociais de uso da linguagem. A LA se volta para investigações acerca dos mais diversificados universos do discurso, as quais acentuam a relevância das muitas vozes nele inseridas. Nesta área, os sujeitos são valorizados por meio de uma produção de conhecimento que traz benfeitorias para suas vidas pelo fato de levar em consideração aquilo que lhes é singular, deixando de lado situações que sempre deixaram as pessoas à margem, em nome de um conhecimento “verdadeiro”.

Segundo Moita Lopes,

a LA não tenta encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas. Havia nessa perspectiva uma simplificação da área, então entendida como lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem, apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estudadas, que não, necessariamente, se replicam da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

E é exatamente no viés da interdisciplinaridade que a Linguística Aplicada se constitui como híbrida ou nômade. Transgressora por essência, a LA leva em consideração as muitas transformações ocorridas na sociedade nas instâncias econômicas, culturais, tecnológicas. Ela, essencialmente, pesquisa a linguagem nos seus contextos de uso, nas mais distintas formas de interações e em constante diálogo com outras áreas do saber. Trata-se, portanto, de um campo de investigação aplicada, interdisciplinar, que se volta para a resolução de problemas relacionados à linguagem, que sejam importantes socialmente, de forma contextualizada, na busca por respostas pertinentes e úteis para os sujeitos.

Diante disso, por compreendermos a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em extensa combinação de fatores contextuais, a exemplo desta pesquisa, corroboramos a fundamental relevância de pesquisas nesta área, para que consigamos ter visões mais amplas acerca do fenômeno pesquisado. O que interessa a essa área é a utilidade prática da linguagem para os sujeitos em seu cotidiano. Tudo isso realizado com vistas a contribuir com o conhecimento teórico.

A concepção de Moita Lopes, dessa forma, entende que

a necessidade de reinvenção deva ser compreendida como central em qualquer empreendimento de pesquisa (cf. Moita Lopes, 2004), ainda que não queira clamar aqui que estamos diante de uma nova verdade, mas sim de alternativas para a pesquisa em nosso campo, que refletem visões de mundo, ideologias, valores etc. de seus proponentes e que, claro, como outras, têm suas limitações e são contingentes (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

A urgência de se pensar outros modos de teorizar e fazer LA, nesse sentido, advém da necessidade de fazer pesquisa no contexto aplicado onde as pessoas se relacionam entre si, considerando, para o entendimento mais amplo, as mudanças conexas com a vida sociocultural, política e histórica experienciadas por elas. O que não quer dizer que muito da pesquisa que se conhece como LA contemple a vida social, cultural, política e histórica (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Mesmo nesse contexto último, a LA, na tentativa de entender nossos tempos, de dar espaços para outros olhares, de ouvir novas vozes responsáveis por dar mais vigor à nossa vida em sociedade, de se voltar para a compreensão da vida social por meio de outras histórias, dialoga com vinculações teóricas que têm nos conduzido a uma (re)consideração dos modos de produção de conhecimento. Na pesquisa qualitativa, sob essa ótica, a intersubjetividade se faz presente no decorrer do processo de interpretação. Daí a presente necessidade de irmos construindo significados, neste universo, com a efetiva participação de todos/as os/as que estão envolvidos/as na investigação, valorizando tudo o que compõe o momento da pesquisa, a exemplo das interações verbalizadas, das negociações, das relações.

Para Moita Lopes (2006),

é preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados das pesquisas, como também a identificar as

questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista: uma dimensão essencial em áreas aplicadas” (MOITA LOPES, 2006, p. 22).

Trata-se, sendo assim, de produzirmos conhecimento, de compreendermos os muitos significados existentes neste movimento de busca e construções, dentro de uma postura ética, responsável, a partir de teorizações que dialoguem com o “mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também com os desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação” (MOITA LOPES, 2006, p. 22).

As pesquisas que se desenvolvem no campo da LA, portanto, sobre questões, em especial, da linguagem em uso (dentro ou fora dos espaços de educação formal), como a nossa, precisam se perfazer em ambientes reais de acontecimento – e sempre considerando o lugar, o tempo, a cultura, a sociedade em que esses empregos aconteceram, para que sejam atribuídos sentidos mais amplos aos processos investigados. Tais sentidos, inclusive, precisam dar oportunidade de os envolvidos vislumbrarem mudanças reais, caso elas sejam necessárias. Por isso, a preocupação essencializada com o processo e não com o produto, precisa ser latente, especialmente porque estamos vivenciando tempos de grande efervescência social, cultural, política e histórica – são tempos em que os ideais da modernidade têm sido postos em xeque (MOITA LOPES, 2006).

A perspectiva de pesquisa que situa as práticas sociais a serem investigadas num vácuo social, tomando como base, para isso, um sujeito homogêneo, refratário da história e das ações discursivas nas quais interatua e as quais o constituem como ser precisa levar em consideração a heterogeneidade, a historicidade e o social como base fundante de todo movimento que busca compreender realidades em contextos os mais adversos possíveis, considerando essencialmente, conforme Moita Lopes (2006)

a definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso (Moita Lopes, 2002), como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc.. (MOITA LOPES, 2006, p. 23, 25).

Esta pesquisa vincula-se a uma LA que se constitui “como área de pesquisa mestiça e ideológica, que considera, inclusive, os interesses a que servem os conhecimentos que produz” (MOITA LOPES, 2006, p. 26). É uma área de estudos indisciplinar, que, além de causar desconforto, representa, muitas vezes, “uma ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis” (MOITA LOPES, 2006, p. 26).

Há, segundo Moita Lopes (2006), no trabalho com a LA, dois outros pontos a se considerar:

o primeiro diz respeito à posição de outridade em que a LA é frequentemente colocada. Creio que tal localização é uma posição politicamente relativa e tem a ver com quão empoderado se está posicionado nas práticas sociais para agir e resistir. [...] O segundo ponto se refere à visão implícita na alternativa de LA aqui apresentada: a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 26-27).

A posição de alteridade, representada por diversas vozes, possivelmente, pode não apenas trazer, à tona, alternativas para se compreender a contemporaneidade, como também de contribuir com a edificação de uma agenda anti-hegemônica em um mundo global – ao passo que redesenha a vida em sociedade e as formas de conhecê-la (MOITA LOPES, 2006). A consideração dessa multiplicidade de vozes, em nossa pesquisa, validou possibilidades de compreender as construções identitárias de forma muito mais plural, sobretudo em decorrência dos diversos contextos e sujeitos investigados. “As mudanças epistemológicas nesse cenário complexo têm sido impactantes.

Originária de um mundo que entendia a pesquisa como necessariamente positivista, a pesquisa em Ciências Sociais hoje questiona as formas tradicionais de conhecimento” (MOITA LOPES, 2006, p. 23, 25). E não somente isso: ela também “abre um leque muito grande de desenhos de pesquisa de natureza interpretativista (Moita Lopes, 1994) e de modos de construir conhecimento sobre a vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 23, 25).

Moita Lopes (2006), ainda destaca “um pós-modernismo de oposição ou um pós-modernismo ético” para a LA dos dias atuais, ao dizer que

1. a imprescindibilidade de uma LA mestiça, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos do conhecimento, de modo a poder dialogar com o mundo contemporâneo (cf. O capítulo de Pennycook);
2. uma LA que explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria [...];
3. uma LA que redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o [...];
4. LA como área em que ética e poder são pilares cruciais [...], uma vez que não é possível relativizar todos os significados: há limites éticos que devem nos orientar (MOITA LOPES, 2006, p. 31).

O que fica evidente, para nós, pesquisadoras do campo da LA, é que existe, na realidade, um espaço de forças de grande complexidade e plural por essência. Nossa pesquisa precisou estar assentada dentro desse mote, de tal forma que o entrelaçamento de sentidos se configurou para o estabelecimento sentidos, de maneira ampla, sem amarras e demarcações preestabelecidas de territórios e significações. Esse entendimento reposicionou nosso olhar para o docente participante da pesquisa, por haver um alargamento no movimento que fazemos em relação ao outro do processo investigativo, bem como uma ampliação do movimento em direção aos discursos oriundos dele e ao que está posto em suas salas de aula virtuais.

Aqui se estabelece um novo universo de produção de significados, de realização de práticas e de produção de técnicas. São novos tempos, e, neles, outras instituições. Em processos investigativos como este, entendermos os procedimentos subjetivos e as relações de grandes discursividades implicadas nas ações. Não podemos, tomando como base esses pressupostos, adotar posicionamentos e análises superficiais acerca do fenômeno em estudo – “a tendência de muitos estudos contemporâneos em LA é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbrincada em ampla amalgamação de fatores contextuais” (FABRÍCIO, 2006, p. 47-48).

O entendimento mais plural sobre pesquisas em LA é muito necessário, nos dias atuais, pelo fato de ele provocar estudos diversos que se voltam para as práticas linguísticas dentro de um explícito interesse de analisar a linguagem numa perspectiva inter e transdisciplinar. Tudo isso com vistas “ao estabelecimento de seu vínculo com as epistemologias e os questionamentos suscitados pela vida social contemporânea” (FABRÍCIO, 2006, p. 48-49). Tal ponto de vista é proveniente

da compreensão de que os fenômenos sociais só existem se estiverem imersos em um campo de problematizações, o que torna mais difícil “a linguagem como objeto autônomo, que existe em si mesmo e dentro de um domínio claramente delimitado” (FABRÍCIO, 2006, p. 48-49).

A linha investigativa de natureza tradicional, de acordo com (Fabrício, 2006), é a que ainda direciona boa parte da produção de conhecimento nos campos dos estudos em linguagem – tanto na vertente canônica da linguística quanta na aplicada. É por tal motivo, de acordo com Fabrício, que a LA se encontra em momento de revisão de suas bases epistemológicas, a reboque da compreensão

- 1) de que, se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva;
- 2) de que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;
- 3) de que há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos (FABRÍCIO, 2006, p. 48-49).

A abertura para essa pluralidade de discursos objetiva trazer para nossa pesquisa, por exemplo, de maneira dilatada, toda a complexidade que compreende os fenômenos socialmente constituídos e seus desdobramentos políticos. Tem, ainda, como finalidade provocar o encontro de diferenças e alteridades e, “ao friccioná-las, fazer estremecer construções piramidais e gerar novas perspectivas” (FABRÍCIO, 2006, p. 58-59). Apropriamo-nos, nesta pesquisa, de uma LA engajada em processos de (des)caminhos ou, como sugere Signorini (1998), centrada em pontos de deriva, sem alvo certo, que assentindo o fluxo, não sabe aonde vai chegar. “Tem metas, mas tem, ao mesmo tempo, a clareza de que não pode predeterminar ou prescrever o próprio destino” (FABRÍCIO, 2006, p. 58-59). Pesquisas em LA precisam questionar de que forma as práticas discursivas da atualidade podem ser abordadas na perspectiva da trama movente de modo a ir ao encontro do que poderia ser compreendido como LA contemporânea (FABRÍCIO, 2006).

As práticas discursivas situadas sócio historicamente devem ser associadas às condições de produção, circulação e interpretação. “Elas estão ligadas diretamente ao desenvolvimento de uma orientação crítico reflexiva que trabalha na investigação de como a linguagem opera no mundo social e no exame das

questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea” (FABRÍCIO, 2006, p. 48-49). “A reconfiguração da LA como prática interrogadora é, então, inseparável da enorme reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes na contemporaneidade” (FABRÍCIO, 2006, p. 48-49).

Porém, “o que as novas orientações em LA aqui discutidas propõem não é, em absoluto, o abandono da fecunda teorização ou do rico ferramental analítico e descritivo produzido por essas áreas” (FABRÍCIO, 2006, p. 58-59). Ao contrário disso, “há o convite para a utilização desses construtos em contínua experimentação nos jogos de verdade, desconfiando da formação de sistemas explicativos coesos, desestabilizando conceitos naturalizados e desprendendo-se de consensos tranquilizadores” (FABRÍCIO, 2006, p. 58-59).

Como já explicitado, o novo causa persistência e descontinuidade. E isso não seria diferente no campo dos conhecimentos consagrados. Ao longo da história, “quebras de moldes e derretimento de grilhões tendem a coexistir com cânones, às vezes revestidos de outras roupagens, configurando um território multifacetado no qual convivem múltiplas vozes” (FABRÍCIO, 2006, p. 48-49). Nesta perspectiva, precisamos diferenciar traços envoltos na adoção de novos posicionamentos críticos acerca da linguagem, para, dessa forma, articular posturas outras nos estudos linguísticos. Dentre eles, a orientação explícita para o desenvolvimento de uma *“agenda política, de uma agenda transformadora/intervencionista de uma agenda ética*, decorrente da ideia de que as práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas” (FABRÍCIO, 2006, p. 48-49, grifos da autora).

E isso deve acontecer levando-se em consideração estas condições:

- interrogar-nos acerca da relevância social da temática e do objetivo geral de nossos estudos, tendo em vista os atores sociais que vivenciam as práticas envolvidas no fenômeno a ser focalizado;
- refletir sobre como a temática vem sendo tradicionalmente tratada, atentando para considerações que guardem traços e pressupostos de uma episteme ocidentalista (sobretudo a construção de relações de causalidade, articulações de obviedade, explicações definitivas, certezas bem alicerçadas, provas incontestáveis, ideias consensuais etc.);
- inserir o objeto de estudo em amplo campo de problematizações, contextualizando-o local ou globalmente no momento contemporâneo;

- mapear a rede semântica e a episteme em jogo, necessariamente sustentadas por uma multiplicidade de vozes, sistemas de valoração, discursos e regimes de verdade;
- detectar os intertextos que compõem a teia de significados que constroem o objeto;
- estranhar sentidos essencializados e dogmas mumificados construídos na cultura com relação ao objeto, lembrando que toda etiqueta verbal agrega de forma pragmática, porém unificadora, uma miríade de estados e eventos diferentes que só ganham sentido quando inscritos em determinado campo semântico, ligado a práticas e valores socioculturais em contextos específicos (cf. Freire Costa, 2001);
- historicizar o objeto, compreendendo como foi produzido, dentro de qual regime de verdade, respondendo a quais conjunturas históricas e socioculturais e com quais pressupostos;
- ser cauteloso/a quanto a generalizações possíveis, circunscrevendo os sentidos produzidos aos discursos e às práticas dos atores sociais que os fabricam e vivenciam (o que inclui o/a próprio/a pesquisador/a). Para isso, precisamos nos certificar de quais são os jogos de linguagem vigentes;
- ter ciência de que nossas descrições e observações de eventos não são neutras e não podem ser feitas de fora da linguagem nem da rede de significações que compõem o nosso repertório; não nos sendo facultada a capacidade de dela nos abstrair para produzir conhecimento sobre algo. Daí ser mister a explicitação das “regras do jogo” que conduzem por um percurso possível;
- apresentar nossos trabalhos como fabricação de “edifícios”, móveis cujos “alicerces” líquidos não permitem a solidificação do conhecimento “erguido”, seu esgotamento ou o alcance de um alvo certo. A mobilidade permite a proliferação, a ampliação e a multiplicação de perspectivas. Assim, podemos contemplar o movimento e a continuidade da pesquisa, indicando possíveis implicações e desdobramentos;
- pensar, operando em uma dimensão ética, nos possíveis efeitos e consequências do caminho percorrido pelo pesquisador, interrogando-nos a quem eles podem atingir/beneficiar/prejudicar, e de que forma;
- problematizar a compreensão produzida acerca do objeto/fenômeno que nos intriga, fazendo-o dialogar com outras perspectivas e abordagens e verificando quais são os regimes de verdade por elas canceladas;

- reexaminar o trabalho, submetendo-o não só à crítica de nossos pares, como também à crítica daqueles que pensam diferentemente de nós;
 - engajar-nos no embate de ideias como troca argumentativa e exposição de razões, evitando a simples refutação de pensamentos divergentes;
 - revisitar posições e reavaliar nossas escolhas (FABRÍCIO, 2006, p. 59-60).
- Nós, pesquisadoras, afiliamo-nos a uma LA:
- que se institui como prática problematizadora, compreendida em questionamento contínuo das bases primeiras que orientam nossa forma de conduzir a vida;
 - que entende as questões de linguagem para além da regra pela regra, porque as percebe como demandas de ordem política;
 - que não busca respostas fechadas em si mesmas por estarem dentro de contextos diversos e não apreensíveis;
 - que entende que a produção de conhecimento não possui neutralidade pelo fato de se voltar para práticas constituídas sócio historicamente em contextos específicos;
 - que tem a possibilidade de se autocriticar em seu percurso investigativo;
 - e que, de forma essencial, tem grande preocupação com a ética nesse processo de construção de sentidos, por isso põe sempre em xeque os significados habituais – “coloca-se em movimento contínuo e auto reflexivo de deriva de si, sem destino fixo (FABRÍCIO, 2006, p. 61).

Toda essa compreensão de pesquisa se perfaz como imprescindível, para alcançarmos patamares de resultados cada vez mais abarcantes sobre nossos processos investigativos. A procura por referenciais teóricos que nos possibilitem o aprofundamento do diálogo reflexivo baseado não apenas na experiência subjetiva, por vezes limitada e limitante, mas, sobretudo, na discussão coletiva, deve ser, portanto, uma prática contínua.

Apostamos aqui nos “descaminhos e na *desaprendizagem* de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer” (FABRÍCIO, 2006, p. 60-61, grifos da autora) – aquele que se desenvolve no “trânsito por diferentes regimes de verdades e diferentes áreas disciplinares” (FABRÍCIO, 2006, p. 60-61, grifos da autora), conseguindo, então, desfamiliarizar os sentidos neles presentes e modificar a experiência da própria área de conhecimento na qual se insere (FABRÍCIO, 2006, p. 60-61).

Este estudo de linguagem, diante disso, analisou as formas de “ser do sujeito, de construção de sentido e de produção de conhecimento contemporâneas. Além disso, buscou conhecer como esse ser respondeu mais fecundamente às contingências, problematizações e urgências de nossos tempos” (FABRÍCIO, 2006, p. 60-61), em contínuos questionamentos, numa aposta direta nos percursos nômades como “estímulo ao desejo de curiosidade e criação, do pensar impensado e de, apoiando-se no conhecido, torná-lo outro e estranhá-lo, para ousar ultrapassá-lo” (FABRÍCIO, 2006, p. 60-61). O que não significa dizer que tudo pode ser feito. Trata-se de uma constante aposta nos “descaminhos e na *desaprendizagem* de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer [...], desfamiliarizando os sentidos neles presentes e modificando a experiência da própria área de conhecimento na qual se insere” (FABRÍCIO, 2006, p. 60).

É importante salientar, também, que a caminhada dos sujeitos contemporâneos também vem sendo descrita em “termos de desestabilização, descontrole, destradicionalização e vertigens perante as transformações céleres em todos os âmbitos da vida social, cultural, política e econômica” (FABRÍCIO, 2006, p. 45-46). Dessa forma, nosso comportamento científico vai delineando a sistematização de que necessitamos para chegarmos à elaboração de um conhecimento de forma organizada, estrutural (sem rigidez), multissemiótica.

E isso pode ser ratificado no dizer de Fabrício, ao refletir sobre o fato de que, hoje,

está em operação um campo de forças plurais que entrelaça uma série de novos significados, modos de produção de sentido, práticas, técnicas, instituições, procedimentos de subjetivação e relações discursivas, tornando problemática a adoção de pontos de vista e explicações causais simplistas a respeito dos fenômenos sociais (FABRÍCIO, 2006, p. 47-48).

Cabe aqui reforçar que a ciência não é definitiva. Ela apenas nos dá respostas temporais. E isso é muito bom, porque nos serve de fomento a novas inquietudes, a novos questionamentos e insatisfações – a novas pesquisas, portanto. Por isso, a “tendência de muitos estudos contemporâneos em LA é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbrincada em ampla amalgamação de fatores contextuais” (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

A respeito disso, Souto Maior (2013) diz que

o pesquisador da linguagem especificamente, ao se instituir como aquele que rege um estudo, há alguns pontos a serem considerados: os interesses acadêmicos próprios, a postura esperada no meio e a sua concepção de vida. Esses pontos se reagrupam nos modelos que o pesquisador vivencia e assume ao produzir conhecimento sobre as práticas languageiras. Esse sujeito gera concepções de vida ao produzir seja por interesses acadêmicos próprios ou provenientes explicitamente da coletividade a que responde. Segundo Bakhtin (2003, p. XXXIII-XXXIV), o reagrupamento só é possível ao se assumir Responsabilidade e Culpa. Desse modo, o sujeito observador pode adotar uma postura responsável e responsiva ao apropriar-se das ideias, reconsiderá-las a um dado sistema social geral e sugerir outras conotações a serem eticamente recuperadas num todo funcional ativo em relação a suas consequências (SOUTO MAIOR, 2013, p. 7).

Para Souto Maior (2013), “o que o pesquisador da linguagem constrói é resposta ativa de sua constituição. Considera-se, desse modo, que o excedente de visão daquilo que observa tem relação direta com o que, em determinado estudo, é produto de observação de outro” (SOUTO MAIOR, 2013, p. 8). Essa compreensão nos mostra que fazer pesquisa na área de linguagem é se colocar diante de um universo de entraves teóricos e práticos por ela abarcados, com a devida consciência de que, com a linguagem, estamos trabalhando também no plano da ciência aplicada, dos objetos experimentais – em constante mudança.

A interpretação acerca da identidade do/a profissional docente que atua na EaD/lfal, nesta pesquisa, é fruto de uma observação em um contexto específico. Por isso, partindo do pressuposto de que a sociedade vive estreitamentos reais, o que foi compreendido necessita ser continuamente interpretado, para, assim, ser revisto sempre que necessário (e pertinente).

Sobre isso, Souto Maior (2013) ainda reforça o fato de que pesquisas em LA

se delineiam num quadro em que o sujeito, como ser social e histórico, trata de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana (dele mesmo, do outro e daquele constituído na pesquisa), e responde conscientemente a essas imagens, assumindo-as nos encaminhamentos que promove com seu discurso institucional (SOUTO MAIOR, 2013, p. 10).

E isso dialoga com a fala de Fabrício (2006) ao dizer que

esse ponto de vista é fruto do entendimento de que os fenômenos sociais só existem inseridos em um campo de problematizações, o que torna mais difícil estudar a linguagem como objeto autônomo, que existe em si mesmo e dentro de um domínio claramente delimitado – linha de investigação tradicional que ainda norteia significativa parcela da produção de

conhecimento no campo de estudos linguísticos, tanto no chamado “núcleo duro” da linguística (cf. RAJAGOPALAN 2003) quanto na da linguística aplicada (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Pensando nisso, consideramos, nesta pesquisa, os saberes docentes de um professor que leciona na EaD, num claro movimento de diálogo entre o que aprendeu, na universidade, no campo do trabalho, nas experiências vividas, enfim, e o que de fato vivencia na prática. E isso prenhe do sentido de sempre levarmos em conta o contexto das realidades postas, pois “a linguagem é uma prática social e que, ao estudarmos a linguagem, estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva; nossas práticas discursivas não são neutras” (FABRÍCIO, 2006, p. 48-49); elas “envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social. E há, na contemporaneidade, uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos” (FABRÍCIO, 2006, p. 48-49).

São muitos os dilemas enfrentados com relação a escolhas a serem feitas, para garantir “respostas” sobre como compreender que práticas são mobilizadas pelo professor do Curso de Licenciatura em Letras-Português a distância do Ifal participante deste processo investigativo, bem como a implicação delas no trabalho pedagógico que desenvolve em suas salas de aula virtuais. E isso com vistas ao conhecimento de suas identidades enquanto profissional docente nesta modalidade de ensino – o que se faz determinante para a compreensão do objeto.

O conhecimento sobre os discursos do docente colaborador da referida graduação sobre seu fazer pedagógico nos componentes em que atua (aplicação de um questionário) e o trabalho prático que desenvolve em suas salas de aula virtuais (análise do ambiente do componente curricular no *Moodle*) nos deram subsídios para entender o que está nos discursos do docente e o que realmente usa desse dizer no cotidiano de suas salas de aula – numa análise da relação existente entre o discurso e a prática.

A abordagem qualitativa, nesse contexto, configurou-se como a mais eficaz forma de investigação; pois, nela, as compreensões e as interpretações vieram à tona num movimento de olhar para o interno e o externo da pesquisa e do/a pesquisador/a. Quando concebemos este processo investigativo, instrumentalizadas com os conhecimentos adquiridos ao longo de nossa vida

peçoal, acadêmica e profissional, estávamos buscando um meio eficaz de realizar intermediações numa realidade acerca da tríade identidades profissionais – saberes docentes – EaD (ambicionamos mudar a realidade em algum aspecto).

A questão de como se constroem as identidades docentes de um professor da EaD – na relação existente entre o discurso e a prática – é uma questão a ser compreendida, a fim de que realidades contextuais sejam projetadas, trazidas dentro da complexidade que lhe são inerentes por natureza. A certeza da importância de se tratar dessa temática e a vontade de agir sobre realidades específicas, em alguma medida, impulsionam-nos para a pesquisa, a partir de critérios de exequibilidade e legitimidade. Nossa pretensão foi a de trazer resultados significativos para a área em que atuamos (ensino de Língua Portuguesa) – mais precisamente para o trabalho que é desenvolvido na Educação a Distância do Instituto Federal de Alagoas. Sem falar que esse movimento também tem muita importância para a comunidade em geral, devido ao seu grau de representação científica.

Nossas questões sobre o fato de observar as identidades docentes, neste contexto, dão conta de respostas provisórias ao problema que levantamos. Trata-se de prognósticos primários que vêm muito antes da constatação dos fatos. Fatos estes que, sem dúvida, foram interpretados para precisar sua validação, num “claro” movimento de, conforme nos diz Fabrício (2006),

preocupação em situar sócio historicamente as práticas discursivas e associá-las às suas condições de produção, circulação e interpretação –, o desenvolvimento de uma orientação crítico-reflexiva que trabalha na investigação de como a linguagem opera no mundo social e no exame de questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea (FABRÍCIO, 2006, p. 49).

Para Souto Maior (2013),

perguntar e refletir sobre essa prática de nomear as coisas do mundo, interpretá-las e demonstrá-las sistematicamente como se assim elas estivessem na observação, possibilita o olhar de novo para os valores instituídos e a assunção do estado lacunar das certezas estabelecidas. Esse outro dizer, conseqüentemente, possibilita a desnaturalização de práticas. Somente a possibilidade em relativizar as certezas, assumindo a fala coletiva, já propõe ao sujeito de pesquisa uma proximidade com um futuro não fatalístico (SOUTO MAIOR, 2013, p. 16).

O contexto sócio-histórico de construção discursiva, de acordo com Souto Maior (2013), deve sempre ser considerando, atentando para o fato de que “é possível dizer que a vida é feita dos dizeres, das pessoas que dizem e do que é dito, tudo isso numa relação constitutivamente argumentativa” (SOUTO MAIOR, 2013, p. 19). A “solução” para nosso problema de pesquisa depende exatamente da metodologia que adotamos nessa busca por entendimentos de uma realidade situada, contextualizada. À luz dos fundamentos teóricos selecionados, refletimos sobre nosso objeto na direção das sínteses das descobertas realizadas, com o apoio da revisão da literatura. O percurso trilhado para o conhecimento a respeito do que já foi escrito sobre a temática da pesquisa nos deu a possibilidade de elaborarmos um panorama teórico que só ampliou o nosso saber sobre o objeto pesquisado.

Nesse diálogo de muitas vozes, vale salientar que, segundo Souto Maior (2013),

a produção de conhecimentos, nessa perspectiva, compromete-se com as relações entre o coletivo e o singular, considerando, dessa feita, as dimensões ética e teórica da existência humana. Reconsidera-se o papel dos estudos de hoje dentro de uma nova responsividade, na revisão dos papéis dos sujeitos de pesquisa que assumem a construção das reflexões teóricas. A compreensão dessa construção é formulada como lugar de mediação e não como lugar de completude e transparência de sentido (AMORIM, 2001, p. 48). Desse modo, a reelaboração de significados sociais é o norte desse novo pesquisador que assume não só um papel na academia, mas principalmente no mundo no qual e para o qual é autor (SOUTO MAIOR, 2013, p. 22).

Considerando os apontamentos de Souto Maior (2013), acerca do papel dos sujeitos de pesquisa, devemos registrar que este processo investigativo teve início com um levantamento de discussões teóricas acerca da importância da temática. Depois, todo o material foi estudado, resumido, resenhado. Por último, aconteceu um processo de reflexão sobre o que foi lido a respeito do problema em análise. A busca por respostas – não “prontas” e “fechadas em si mesmas” – para a questão da identidade docente e sua relação com a interface teoria e prática, dentro de um movimento que dá vez e voz ao sujeito pesquisado, promoveu, neste contexto, processos investigatórios de grande complexidade e significância para o ensino no Curso de Licenciatura em Letras-Português a distância do Ifal.

O que se faz necessário perseguir, diante disso, é o movimento em direção a uma metodologia de pesquisa que melhor responda aos nossos anseios enquanto

pesquisadores/as – sempre atentos/as à construção de sentidos entre o particular e o plural no decorrer do processo.

Por isso, para Fabrício (2006),

a LA, área de forte tradição anglo-saxônica, encontra-se em processo de reconstrução, reinventando-se, em termos de regime de “não verdade”, i.e., uma forma de vida que, em lugar de investir na delimitação de um perfil disciplinar claramente contornado, passa a apostar no diálogo transfronteiras (envolvendo diversas áreas e diferentes modos de produção de conhecimento) e a assimilar a metáfora da trama como modelo de conhecer – entendendo que o conhecimento produzido e as “verdades” a ele atribuídas são deste mundo, fabricadas pela própria sociedade que neles se apoia (FABRÍCIO, 2006, p. 52).

É importante salientar que o saber e a inventividade não podem andar apartados do compromisso com a ética. Nossa relação direta com o conhecimento não pode ser entendida como a teorização do real. A técnica é parte integrante de nossas pesquisas – “nossas construções devem objetivar uma vida melhor” (FABRÍCIO, 2006, p. 62). Esse movimento deve caminhar na direção de “atender” às demandas de todos os que estão envolvidos direta e indiretamente na pesquisa, na tentativa de construir sentidos para as questões postas – que não necessariamente precisem ser definitivos – até porque nunca o são, mas que possam ser caminhos para novos movimentos. Nas Ciências Humanas, então, “conjugam-se as dimensões ética e estética para dar origem a uma outra dimensão que é a epistemológica” (FREITAS, SOUZA e KRAMER, 2003).

Pensando nisso, observarmos a ideia de que a realidade está sempre em movimento, porque, a partir da célebre proposição de que “é impossível banhar-nos nas águas do mesmo rio duas vezes, porque o rio, e também nós, já não somos os mesmos. A pluralidade no panorama filosófico é tida como possível princípio norteador da construção de sentidos para a experiência” (FABRÍCIO, 2006, p. 53).

Levando em consideração esse vaivém das águas, neste processo investigativo, tivemos nove grandes movimentos:

- a revisão da literatura acumulada sobre a temática;
- a construção de um questionário para ser respondido por um professor do Curso de Licenciatura em Letras-Português da EaD/Ifal;
- a aplicação do questionário;
- as análises do questionário;

- a busca por dados nas salas de aula dos professores sujeitos da pesquisa por meio da observação dos ambientes no *Moodle*;
- as análises dos ambientes virtuais das salas de aula do docente colaborador da pesquisa;
- o diálogo entre a teoria selecionada e os dados colhidos;
- as discussões acerca dos resultados encontrados;
- e o processo de escritura do próprio texto da tese.

Todas essas movimentações construídas dentro da concepção de que “ideias, conceitos e a própria noção de realidade e de subjetividade são instituídas e se assentam sob uma base fluida e inconstante” (FABRÍCIO, 2006, p. 54). O efeito realidade, nesse sentido, constrói-se como um sistema aberto, urdido por nossas práticas discursivas, “teia” semântica movente sobre um solo líquido, sempre em processo (FABRÍCIO, 2006).

Na escritura desta tese, encontramos um método (mais) eficaz para caminhar no sentido de atender às necessidades de todo o processo de investigação, especialmente nas áreas de conhecimento a serem pesquisadas. E o método – adequado ou inadequado – foi o grande aliado nisso tudo, pois foi o que tornou possível todo o processo de construção textual, que foi sendo “produzido” dentro de um percurso, por vezes retilíneo, por vezes tortuoso – mas sempre criativo. A delimitação do tema pesquisado, a seleção do *corpus* investigado, os autores com os quais dialogamos o tempo todo durante a produção da tese, trazendo os aportes que serviram para subsidiar a discussão, a análise dos dados colhidos, bem como a ação de alinhar todas essas partes por meio das várias leituras realizadas constituíram o contexto da pesquisa.

A ação, organizada em torno de nós, que, como pesquisadoras, constituímos-nos como autoras do nosso texto num movimento nem sempre harmonioso entre nós, o que lemos e o que escrevemos. O modo de produção de conhecimento nos apresentou muitas (e pertinentes) implicações epistemológicas para a pesquisa contemporânea, as quais pudemos vivenciar, no decorrer do processo.

De acordo com Fabrício (2006),

- 1) não há campos autônomos do conhecimento desligados da cultura, da sócio história e do conjunto de crenças, ações, normas e práticas propiciadoras de certos regimes de percepção, de cognição e de vontade;
- 2) sujeitos e objetos não são a-históricos; por conseguinte, o estudo do objeto produz o objeto;

3) as ideias de “mundo real” e de “sujeito” são efeitos atrelados aos eixos imbrincados de poder/saber/subjetividade, provocados por relações de forças constituintes de arranjos sempre provisórios, mutáveis e moduláveis (FABRÍCIO, 2006, p. 55-56).

Este texto é, portanto, uma experiência que anda de “mãos dadas” com a própria experiência do nosso processo de construção textual – da escrita *per se* –, já que é por meio dela que a investigação se “perfaz”. A noção de linguagem como ação e seu caráter cambiante, fugaz e contingente tem três implicações importantes, que levamos em conta no decorrer de nosso processo de escritura:

- os sentidos estão intrinsecamente relacionados com a maneira como interagimos em nosso cotidiano por meio da linguagem;
- a linguagem pode possuir, em alguma medida, certo grau de estabilidade sem necessariamente ter de recorrer a uma representação de algo que lhe é exterior;
- e a desconstrução da crença no início da existência de um significado singular para as coisas, “mostrando que o problema está em nossa tendência em naturalizar regras que terminam por consagrar formas de vida, ideias e crenças, fazendo-nos acreditar em uma entidade que as governe – nossa ‘compulsão’ metafísica” (FABRÍCIO, 2006, p. 57).

O percurso desta pesquisa segue alguns rastros para sua escritura: de início, apresentaremos os critérios para a seleção do objeto pesquisado; na sequência, o motivo que orientou a escolha do método; e, por último, a aplicabilidade da metodologia.

4. 1 Começo do Processo – Iniciando Considerações

O *corpus* da pesquisa foi definido, nos primeiros meses do doutorado, depois de muito pensarmos acerca de um processo investigativo que contemplasse o discurso de um professor do Curso de Licenciatura em Letras-Português a distância do Ifal, sobre o próprio contexto de atuação, em relação direta com seu fazer pedagógico no ambiente virtual de aprendizagem – inserido no *Moodle*.

De início, direcionamos nosso olhar para o docente que ministra aulas, na modalidade a distância, a fim de pesquisar quais saberes ele mobiliza em seu

cotidiano e de que forma sua identidade profissional é construída nesse cenário específico de atuação. Daí em diante, começamos uma discussão para saber que caminho(s) percorreríamos para o melhor desenvolvimento do processo investigativo.

Acreditamos, desde sempre, que o universo da Educação a Distância representaria, para nossa pesquisa, um celeiro de oportunidades para o entendimento do objeto investigado. Inicialmente, sem a formalização devida, alguns/algumas docentes já tinham garantido sua participação no processo. Não houve dificuldades para estabelecer parcerias no quadro de profissionais do Curso de Licenciatura em Letras-Português a distância do Ifal. Ao contrário, inclusive, pelo fato de todos/as saberem da escassez de pesquisas sobre a EaD do Ifal.

Deixamos evidente, no convite, que o docente colaborador participaria destes dois momentos, caso aceitasse nosso pedido: responder a um questionário contendo seis perguntas sobre saberes (acadêmico, curricular, experiencial, disciplinar, profissional, cultural) mobilizados em suas práticas docentes, na EaD, no componente com o qual estariam trabalhando no semestre letivo 2018.1; e permitir que seus ambientes da sala de aula virtual, no *Moodle*, fossem analisados. Registramos para eles/elas, ainda, que os resultados obtidos no questionário seriam trazidos para o diálogo com o aporte teórico pesquisado, a fim de que, por meio da relação existente entre a teoria e a prática (esta observada nos ambientes de aula no AVA), pudéssemos conhecer as identidades docentes (dentro do processo de mobilização dos saberes) no cenário da EaD/Ifal. Nosso trabalho se orientou em torno de uma organização que lhe garantisse um caminho possível na busca por compreensões, não aquelas “verdadeiras” e “definitivas”, mas contextuais e transitórias – é o método a serviço da tese.

Quisemos, desde sempre, para o desenvolvimento da pesquisa, trabalhar com um docente que ministrasse aulas de uma unidade curricular de grande importância para a formação de professores/as, em um Curso de Licenciatura, sobretudo no que diz respeito à condição de pensar que a sociedade, a escola e o ser humano estão diretamente conectados e um exerce influência no outro. A escola tem um grande papel na formação do homem, que, por sua vez, tem conexão direta com a sociedade, ou seja, a sociedade nada mais é do que um resultado da educação.

O componente escolhido foi Sociologia Geral e da Educação. E o fizemos pelo trabalho que é feito na área, pelos/as docentes, com os/as professores/as em formação, para compreender a realidade social, a econômica, a cultural e até mesmo a política do nosso país, a fim de que os/as estudantes tenham uma visão crítica e questionadora, para formar sujeitos que consigam compreender a realidade na qual estão inseridos/as, para poderem atuar sobre ela, de forma crítico-reflexiva. Como parte da ciência que estuda os processos sociais de ensino e de aprendizagem, a referida área, que explora o que acontece dentro do ensino, desde as relações estruturadas até o papel das instituições de ensino na sociedade, foi a selecionada – e essa escolha não demorou muito. Logo, decidimos que queríamos investigar as construções identitárias de um docente que desse aula nessa área do saber.

Na sequência, convidamos, no final de 2018, o docente que estava dando aula de Sociologia Geral e da Educação para colaborar com o processo investigativo. De imediato, o docente deu seu sim. Deu seu sim, principalmente, porque, há dois anos, vem ministrando aulas no Curso de Licenciatura em Letras-Português a distância do Ifal, sem se sentir, conforme nos disse, preparado para o contexto da docência na EaD, de alguma forma; deu seu sim, por acreditar na realidade da expansão do ensino superior a distância, no país, sobretudo pelo fato de as ofertas de cursos híbridos, cada vez mais, combinarem componentes curriculares presenciais com outros através da modalidade a distância; deu seu sim, por reconhecer que o conhecimento não está mais necessariamente restrito a uma sala de aula com um docente, presencialmente, ministrando aulas, mas se dá, também, por meio de diferentes ambientes; deu seu sim, por entender que alguns estudos mostram que o modelo híbrido preserva a qualidade da oferta, desde que os componentes curriculares a distância tenham qualidade tecnológica, tutores preparados e bem valorizados financeiramente, além de material didático de boa qualidade; deu seu sim, porque compreende que a EaD carece de pesquisas, em especial, a respeito das identidades docentes.

O professor colaborador da pesquisa é docente do quadro efetivo de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Alagoas, graduado em Letras – Língua Portuguesa e Literatura, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e mestre em Sociologia da Educação pela mesma Instituição de Ensino. Realiza pesquisas nos campos dos saberes em Mídia-

educação/Educomunicação; Linguística Aplicada; Linguística Textual; Análise do Discurso; Sociologia da Educação; Pedagogia Crítica; e Escrita Criativa. Há dois anos, ministra aula no Curso de Licenciatura em Letras-Português a distância do Ifal, onde tem trabalhado, entre outras unidades curriculares, com o componente SOCIOLOGIA GERAL E DA EDUCAÇÃO, que será objeto de estudo de sua prática neste trabalho. Além disso, também atua nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e nos Cursos Técnicos Subsequentes do Ifal, no Campus em que está lotado.

Como entusiasta do poder que a educação possui sobre a vida pessoas, o docente se mostrou muito interessado com todo o processo que começara no convite. Para ele, a educação é o caminho assertivo, é um dos pilares mais importantes para a construção de contextos de vida melhores para todos/as. A educação tem a possibilidade, de acordo com o professor colaborador, de transformação social, cultural, na vida de uma pessoa. Em tempos em que ela (a educação) é posta, em segundo plano, nos investimentos de um país, e os/as professores/as, cada vez menos valorizados/as, o docente precisa, para o professor sujeito da pesquisa, ter a certeza de que o papel dele é essencial para a transformação da sociedade. É importante dizer que, para o professor, nós não sairemos de crise nenhuma sem a educação, sem professores/as em sala de aula acreditando no potencial de mudança do processo de ensino e aprendizagem.

Para Signorini (2006), o ator intermitente configura-se mais “como uma arquitetura móvel multidimensional do que uma consistência interna, ou um todo heterogêneo, de contornos definidos e estáveis, ou mesmo uma trajetória ou forma de permanência no tempo” (SIGNORINI, 2006, p. 336). Isso evidencia o fato de “os processos de subjetivação que o constituem se darem sempre local e provisoriamente e de forma tangencial às unidades tradicionais de ancoragem do sujeito, comumente tidas como estáveis e homogêneas – do tipo língua, nação, personalidade, ego etc.” (SIGNORINI, 2006, p. 336). Foi a partir desse entendimento que o sujeito de pesquisa instituiu-se: em processo, em fluxo, em mutação, multiforme por essência.

Buscamos construir os dados, a partir de grandes movimentos investigativos: a revisão da literatura acumulada sobre a temática; o questionário aplicado constituído por seis perguntas; bem como sobre a observação do ambiente da sala de aula do docente no Ambiente Virtual de Aprendizagem – o *Moodle*, sempre

levando em consideração a natureza complexa dos sujeitos – vistos aqui como “atores intermitentes” ou “flutuantes” (SIGNORINI, 2006). Ou seja, um “ator que opera entre possibilidades disjuntas e/ou contraditórias, que (des)articula, que se faz nó, nexos, encruzilhada, a partir da multiplicidade heterogênea e polifônica dos códigos e narrativas sociais a que está exposto” (SIGNORINI, 2006, p. 336). O sujeito de pesquisa, neste texto, foi entendido como sendo “um sujeito que se constitui entre linguagens, ou seja, no/pelo trançado de múltiplas e heterogêneas formas de linguagem” (SIGNORINI, 2006, p. 336), a fim de ultrapassarmos as instâncias reducionistas de análise.

4. 2 Construção do *Corpus*

As discussões que empreendemos até aqui, notadamente, apontam para uma crescente disposição de entendimento da realidade interpretada dentro de uma grande rede de sentidos e de significações. Isso fez com que a abordagem de cunho qualitativo, por nós desenvolvidas, trilha-se caminhos novos no tocante à metodologia e à epistemologia relacionadas à Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) de perspectiva mestiça e ideológica, que interroga sobre o mundo, sobre as práticas e sobre os sentidos, desnaturalizando padrões e significados únicos. Neste intrincado, entre escolha de materiais e processo de significado teórico-metodológico, a forma como construímos nossa pesquisa adquiriu extrema importância, já que tangenciou aspectos de objetividade e validação do estudo.

Ponderamos, desde o início da construção deste texto, sobre a construção de um conjunto de materiais, documentos, que pudéssemos analisar para dar conta do nosso maior objetivo neste processo investigativo: refletir sobre como se constituem as identidades docentes de um professor que atua no Curso de Licenciatura em Letras-Português a distância do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), a partir da análise da relação existente entre o discurso e a prática.

A escolha dos elementos para compor esta pesquisa esteve o tempo todo “ancorada”, dentre outros fatores de igual relevância, no fato de ela, prioritariamente, voltar-se para o entendimento de como se imbricam teoria e prática na formação de professores/as que atuam em salas de aula *online* no

decorrer do processo formativo de outros/as professores/as.

Optamos, ainda, por investigar um docente que estivesse lecionando componentes curriculares que contribuem para a constituição da identidade do/a futuro/a professor/a, de forma mais teórico-prática, a exemplo de Sociologia Geral e da Educação, Estágio Curricular Supervisionado, dentre outros. Isso justifica o fato de o docente colaborador da pesquisa ser professor do componente curricular Sociologia Geral e da Educação. Levamos em consideração, no recorte arbitrário dos elementos definidos, as respostas dos questionários direcionados aos/às docentes e a construção das salas de aula virtuais de aprendizagem, no *Moodle*. Aplicar sobre eles a metodologia que selecionamos – o estudo de caso –, a fim de que conseguíssemos atingir a finalidade do trabalho, que é a análise dos discursos do docente, bem como sua atuação, no AVA, com vistas a refletir sobre a constituição de suas identidades docentes.

Os discursos constitutivos do questionário aplicado para o docente colaborador da pesquisa e a constituição de suas salas de aula virtuais, bem como sua atuação nesses espaços de mediação tecnológica, compreendida por meio da observação da página do componente curricular Sociologia Geral e da Educação, trouxe-nos as evidências necessárias da realidade, permitindo, assim, que avaliássemos os fatos dentro desse contexto específico, evitando generalizações simplistas, provenientes de uma relação de causa e consequência, e a não validação do conhecimento construído no decorrer do processo investigativo.

O questionário, constituído de seis perguntas, foi elaborado para realizar o levantamento dos discursos desse sujeito de pesquisa sobre possíveis saberes que mobilizam em suas atuações, na referida graduação, bem como para conhecer possíveis implicações desses saberes também mobilizados no trabalho pedagógico que desenvolve em suas salas de aula virtuais, com vistas ao conhecimento sobre suas constituições identitárias.

Os questionamentos feitos ao professor colaborador da pesquisa nos colocaram diante de reflexões/discussões bem abarcantes sobre a constituição da identidade profissional do/a professor/a que trabalha diretamente com a formação de outros/as professores/as, no universo da modalidade a distância, a saber:

- Qual o papel da Educação a Distância (EaD) na contemporaneidade?;
- De que maneira você se vê como professor/a da Educação a Distância?;

- Como organiza suas aulas na Educação a Distância?;
- Quais são as dificuldades que enfrenta para lidar com os conteúdos/temas na Educação a Distância?;
- Como entende que o trabalho desenvolvido nos componentes curriculares que leciona na Educação a Distância corrobora o processo de formação dos/as estudantes?
- Que conhecimentos mobiliza em suas aulas na Educação a Distância? E de que maneira eles são mobilizados?

Depois dos questionários, iniciamos as análises das salas de aula virtuais do professor selecionado para a pesquisa – docente de Sociologia Geral e da Educação. A escolha dessa área do conhecimento, conforme já dito anteriormente, esteve diretamente ligada ao fato de ela estabelecer, por essência, um diálogo teórico-prático que envolve a atuação docente.

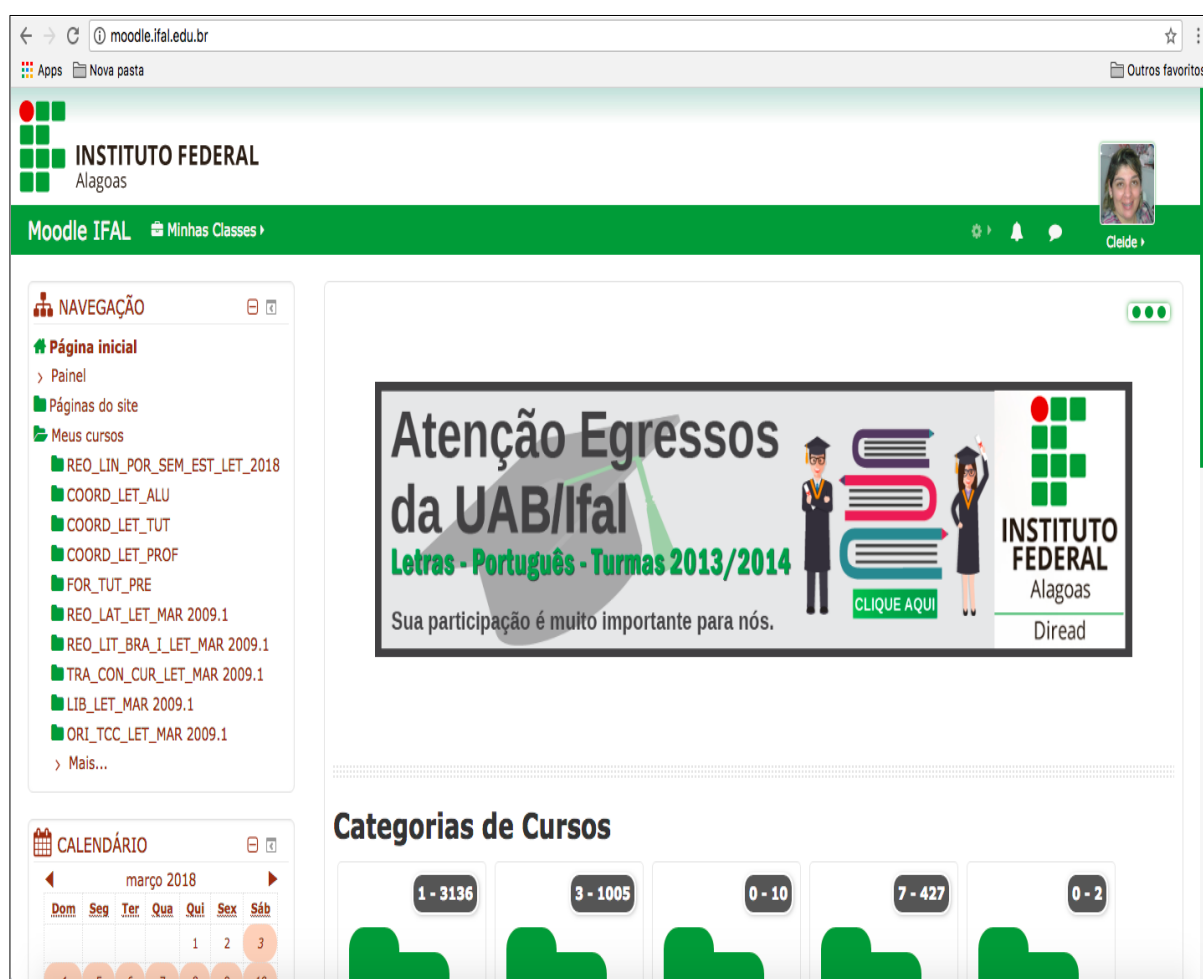


Figura 1 – Página de abertura do ambiente Moodle/EaD/Ifal/<http://moodle.ifal.edu.br/>

The screenshot shows the Moodle IFAL interface. The top navigation bar includes 'Moodle IFAL', 'Minhas Classes', and 'Neste curso'. The breadcrumb trail is 'Página Inicial > Cu > UA > Lic > Le > SOC_GER_EDU_LET_CAJ 2017'. The left sidebar, titled 'NAVEGAÇÃO', lists various course pages and categories like 'Cursos' and 'UAB'. The main content area is titled 'Sociologia Geral e da Educação - Cajueiro/AL' and contains a 'Geral' section with a welcome message and a list of topics. The right sidebar includes 'USUÁRIOS ONLINE' (showing Cleide Calheiros da Silva), a 'CALENDÁRIO' for March 2018, and 'ÚLTIMOS AVISOS'.

Figura 2 – Página de abertura do ambiente do Componente Curricular Sociologia Geral e da Educação Moodle/EaD/Ifal/ /Polo de Apoio Presencial de Cajueiro/<http://moodle.ifal.edu.br/>

O componente curricular Sociologia Geral e da Educação se constitui como um espaço bastante privilegiado, que desloca o professor e seus saberes para o centro das análises – análises estas que ultrapassam as questões de organização curricular. Trata-se de um importante lugar para reflexões sobre a relevância desse espaço no processo de formação inicial de professores/as. Além disso, o referido componente se institui como sendo uma oportunidade para que os/as docentes em formação possam ser “teoricamente” iniciados na docência, a partir de movimentos de grandes compreensões sobre a sociedade de uma forma mais ampla. O que lhes dará condições de descobrirem que ensinar é uma atividade de grande complexidade, especialmente, porque deverão, neste processo, apresentar, aos/às estudantes, mundos outros, garantindo-lhes o conhecimento do novo. O estudo do componente curricular Sociologia Geral e da Educação se constitui como uma possibilidade de (des)aprendizagem para todos os envolvidos, de fato.

O conhecimento dos saberes mobilizados pelo docente, em seus discursos,

no contexto de trabalho, bem como a implicação desses saberes em seu fazer pedagógico, nas salas de aula virtuais em que interatua, foram de fundamental relevância para o conhecimento de suas identidades enquanto profissional docente. O *corpus* foi somente mais um passo rumo à consolidação do que seria investigado para um maior entendimento a respeito da questão demarcada na pesquisa.

A teoria dos discursos em diálogo com o fazer pedagógico dentro do *Moodle* constituiu-se como material para análises identitárias de grande complexificação. O conhecimento acerca do tensionamento existente nessa relação se fez como imperativo para uma maior compreensão do fenômeno. A opção pela investigação, na EaD/Ifal, aconteceu, dentre os interesses já dispostos ao logo deste texto, por causa do desejo de investigar a relação teórico-prática constante no universo dessa modalidade de ensino – tão carente de pesquisas, no geral, sobretudo as que investigam identidade profissional de professores/as formadores/as de professores/as, como também sobre saberes docentes.

A manutenção de um contato específico, próximo e direto com a situação onde os fenômenos acontecem apontam diretamente para o fato de eles sofrerem influência do contexto no qual estão inseridos. Daí a necessidade de analisá-los em/no contexto. Por isso, a construção dos dados foi feita a partir do nosso contato imediato, contínuo, com a situação estudada, cujo destaque se volta para o processo em detrimento do produto e se (pre)ocupa, além disso, em trazer à tona a perspectiva dos/as participantes da pesquisa.

A partir das concepções que orientam nossa ação, das práticas que elegemos para a investigação, dos procedimentos e das técnicas que adotamos neste trabalho, como também dos instrumentos de que dispomos para auxiliar a pesquisa, fizemos uma busca sistemática e rigorosa de informações. Essa sistematicidade teve a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados “para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em uma problemática específica” (CHIZZOTTI, 2008, p. 19).

A pesquisa não buscou apresentar um padrão único de realidade por “admitir a maleabilidade e a contradição que compõem os contextos diversos, bem como pelo fato de a investigação depender das concepções, dos objetivos e dos valores das pesquisadoras do estudo” (CHIZZOTTI, 2008, p. 26). Tudo isso na busca pelos

sentidos do evento, a partir do “significado que os sujeitos dão ao que falam e fazem” (CHIZZOTTI, 2008, p. 28). O movimento de busca, aqui empreendido, sempre caminhou na direção de lugares de contestação da neutralidade científica do discurso positivista, com vistas à afirmação da vinculação da pesquisa com os problemas ético-políticos e sociais, tomando como base, para isso, a prática, a emancipação humana e a transformação social.

5 REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Passaremos agora ao conhecimento de como o docente colaborador desta pesquisa pensa o processo de formação de seus estudantes-professores/as do Curso de Licenciatura em Letras-Português a distância do Ifal, a partir dos componentes curriculares que leciona, bem como ao conhecimento de como ele põem em prática o planejamento, a organização e a execução de seus componentes curriculares, nesta modalidade de ensino, a fim de compreender como se constituem suas identidades docentes na análise existente entre o discurso e a prática.

Muitos são, dentre tantos, os fatores que nos impulsionam na busca pelo entendimento de como as identidades de professores/as que formam outros/as professores/as se constituem, na contemporaneidade, em meio aos sujeitos da pós-modernidade, tais como:

- as políticas existentes sobre a formação de professores/as em nosso país;
- os currículos nacionalmente postos nos cursos de formação de professores/as;
- os Projetos Pedagógicos dos Cursos de formação de professores/as;
- a profissionalização dos/as docentes que lecionam em cursos de formação de professores/as, bem como a dos/as que são formados/as em cursos de formação de professores/as;
- os saberes docentes que constroem a prática dos/as professores/as em seu cotidiano nas salas de aula em que interatuam;
- a própria carreira docente, com seus pontos de dificuldades, a exemplo da desvalorização social que possui, especialmente nos dias presentes;

- as novas configurações sociais;
- a falta de oportunidades para as minorias em quase todas as instâncias da vida humana;
- as exigências desumanas de um sistema capitalista que despreza os valores da ética e do respeito ao outro em detrimento da corrida pelo “ouro”.

O entendimento sobre todas essas questões acima registradas, bem como por todas as outras existentes e não postas em evidência (não por serem menores) nos impulsionam a buscar uma maior compreensão sobre a temática da formação identitária profissional do/a professor/a, no atual contexto social, político, econômico, cultural – de nosso país. O conhecimento sobre a forma como os/as professor/as estão atuando nos cursos de formação profissional de professores/as, problematizando suas ações, suas concepções de ensino e aprendizagem, bem como o entendimento sobre qual profissional esse docente pensa construir – sobretudo os que dão aulas na EaD – é de fundamental relevância, para o entendimento e a busca pelas intermediações necessárias.

A análise está dividida em duas partes: o discurso e a prática. O nosso intuito, com essa organização, não foi apresentar esses movimentos como estanques, pelo contrário, foi apresentá-los como complementares na constituição das identidades docentes e dos sentidos.

5. 1 Os Discursos do Professor João

Estudos sobre discursos, no contexto da Educação, constituem-se como elemento de enorme importância para uma compreensão mais ampla das relações que acontecem entre as pessoas neste ambiente e que se estabelecem a partir dele. A forma como determinado sujeito assume seu discurso na linguagem também indica espaços sociais através dos quais ele se constitui nas interações. A esse respeito, podemos citar Moita Lopes (2002), quando ele diz que “a pessoa [é] um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes” (MOITA LOPES, 2002, p. 36-37).

As análises e as reflexões, aqui empreendidas, foram construídas em torno das respostas dadas pelo professor João⁸, no questionário semiestruturado que lhe foi enviado, por e-mail, no dia 23 de dezembro de 2018, tendo sido devolvido, por e-mail, no dia 16 de janeiro de 2019, com as devidas respostas. De posse das análises das respostas dadas no questionário, pelo referido docente, cruzamos os dados construídos com o trabalho realizado pelo professor João na sala virtual que produziu para ministrar o componente curricular Sociologia Geral e da Educação (60h/a), em um dos seis Polos de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil – UAB/Ifal.

O questionário de pesquisa, constituído pelas perguntas: (1) Qual o papel da Educação a Distância (EaD) na contemporaneidade?; (2) De que maneira você se vê como professor/a da Educação a Distância?; (3) Como organiza suas aulas na Educação a Distância?; (4) Quais são as dificuldades para lidar com o conteúdo na EaD?; (5) Como entende que o trabalho desenvolvido nas disciplinas que leciona na EaD corrobora com o processo de formação dos/as estudantes e (6) Que conhecimentos mobiliza em suas aulas na EaD? E de que maneira eles são mobilizados?, permitiu-nos refletir sobre os conhecimentos dos saberes mobilizados pelo docente, em seus discursos, no contexto de trabalho, bem como a implicação desses saberes em seu fazer pedagógico, nas salas de aula virtuais em que interatua. Essa compreensão se constituiu como de fundamental relevância para o conhecimento de suas identidades enquanto profissional docente. O *corpus*, nesta seara, foi somente mais um passo rumo à consolidação do que seria investigado para um maior entendimento a respeito da questão demarcada na pesquisa.

As práticas discursivas, nas quais estudantes e professores/as estão inseridos/as, cotidianamente, precisam ser objeto de constante discussão, a fim de que possamos, como pesquisadores/as, contribuir com tais práticas ao investigarmos o discurso por meio de um olhar reflexivo. O discurso desempenha, finalmente, papel produtivo no processo de construção de identidades, isso porque, nas distintas práticas sociais, assumimos distintos papéis que, fundamentalmente, transitam entre discursos de diferentes naturezas.

Partimos, nesse sentido, do pressuposto teórico de que os enunciados criados nos processos interacionais promovidos entre os/as professores/as e toda a

⁸ O nome JOÃO foi escolhido para garantir o anonimato do sujeito de pesquisa, como também o sigilo necessário a respeito da pesquisa realizada. Essa ação contribuiu para a construção de dados que poderiam ser comprometidos, caso o entrevistado tivesse a sua identidade revelada.

comunidade acadêmica da qual fazem parte formam suas identidades docentes. E essa constituição acontece, a cada evento comunicativo em que os sujeitos estão inseridos, já que, nos alinhamos com as teorias sócio construcionistas e com a visão de que o processo identitário é um fenômeno discursivo, construído e negociado na interação.

Conhecer a realidade do professor João nos ajudou a entendê-lo melhor dentro de sua docência, especialmente porque as identidades, nesta pesquisa, além de uma série de outros entendimentos, é compreendida como uma forma de pertencimento, de identificação com um dado grupo social, com uma filosofia ou com outros contornos de organização em que o discurso se faz presente.

No primeiro bloco de perguntas, quisemos saber um pouco sobre o sujeito de pesquisa, o que já foi trazido nas especificações da metodologia. Ao ser convidado a participar desta pesquisa, prontamente disse que seria um prazer ser colaborador e parceiro de um processo investigativo voltado para o universo da Educação a Distância, especialmente pelo fato de terem escassas pesquisas na área. O interesse do docente também foi acentuado pelo fato de o recorte da temática ter se voltado para a questão das identidades docentes dos/as professores/as que trabalham na EaD – modalidade tão complexa e, de certo modo, quase nunca abordada nos cursos de formação inicial de professores/as, segundo o docente. No momento do convite, o docente também deixou evidente as muitas inquietações que permeiam seu trabalho na EaD do Ifal, sua experiência primeira nesta modalidade.

Refletimos sobre a conversa informal que tivemos com o docente no momento inicial do convite – pensando sobretudo na preocupação que ele demonstrou ter com a produção desta tese, a partir do nosso olhar para o trabalho que desenvolve em um curso de formação de professores na EaD/Ifal. A preocupação do docente nos fizeram ponderar, novamente, acerca da constituição deste texto como uma arena onde se confrontam, de fato, muitos e diversificados discursos: o meu e o da minha orientadora, como pesquisadoras; o dele como o do sujeito analisado; o dos teóricos aqui trazidos para discussões de toda ordem; o dos/as professores que comporiam as bancas de qualificação e defesa; bem como toda a polifonia a que tivemos acesso em nosso percurso formativo nas comunidades das quais participamos em nosso cotidiano.

Construir sentidos, nesta seara, implica, como nos diz Amorim (2003), um movimento de renúncia de toda ilusão de transparência nos nossos discursos, bem como nos discursos do outro. A diversidade, a complexidade e as configurações sociais, cada vez mais imbrincadas tecnologicamente, precisariam ser analisadas dentro das experiências dos sujeitos imersos num mundo em constante transformação, como o é o da EaD. Mas, é igualmente importante ressaltar, segundo Amorim (2003), que “a ilusão de transparência a que se renuncia não deve porém ser confundida com uma renúncia à teoria e a todo trabalho de objetivação e conceitualização” (AMORIM, 2003, p. 12).

A multiplicidade de vozes existentes, na instituição deste texto, não retira de nós, pesquisadoras, o trabalho minucioso de análise. Antes reforça ainda mais a responsabilidade ética que devemos ter entre nós e o outro, entre o que percebemos, entendemos, sobre os discursos do outro e os nossos, especialmente pelo lugar de fala que ocupamos e pelos valores que nos constituem, os quais não coincidem com os do outro. Com o entendimento bakhtiniano sobre a necessidade de nos distanciarmos do relativismo e do dogmatismo tão presentes na contemporânea sociedade neoliberal, constitutiva de sujeitos pós-modernos que tendem a relativizar valores e realidades, o reconhecimento de discursos singulares produzidos em meio ao plural, ao desigual, ao conflituoso, ao tensionado, ao assimétrico se faz imperativo, sob pena de não percebermos a indiferença, o apagamento das desigualdades sociais presentes nos dizeres postos.

Depois de uma semana decorrida do convite feito ao professor João para participar desta pesquisa, enviamos o questionário ao docente via *e-mail*. Um mês depois, recebemos a devolutiva do documento pelo mesmo canal de comunicação/interação. A ansiedade era grande para conhecer mais um pouco as demandas, as inquietações do docente em relação a seu fazer pedagógico na EaD/Ifal, bem como para compreender a relação do seu dizer com o seu fazer em meio às questões que o atravessavam e o constituíam em seu dia a dia na Educação a Distância.

Nosso movimento, a todo tempo, volvia-se para o estabelecimento de reflexões e análises sobre as identidades constitutivas do professor João, imerso na modalidade de ensino a distância, com todos os atravessamentos sociais da contemporaneidade. Tais atravessamentos vão permeando e permeabilizando suas crenças, seus valores, seu fazer pedagógico, seus créditos, numa sociedade que

lhe cobra resultados, mas não o olha a partir do valor profissional que possui de fato. Ao contrário disso, põe-no numa condição de desprestígio e de apagamento nas mais diversas esferas da vida em comunidade.

Iniciamos, então, o trabalho de análise dos discursos construídos pelo professor João, no bojo das seis respostas dadas no questionário da pesquisa, atentando sempre para o valor histórico dialógico dessa constituição, como também para o fato de que nossa tarefa de pesquisadoras é a de compreender como o docente se vê, para, na sequência, assumirmos nosso lugar exotópico. E, daí em diante, trazermos o que vemos a partir do como ele se vê (AMORIM, 2003).

Esse desdobramento nos consentiu possibilidades de enxergar no outro o que ele não consegue enxergar nele mesmo. Trata-se da ressignificação desse outro, a partir das nossas lentes, numa configuração arquitetada de um lugar que nos é singular por essência. Esse lugar, somente nós podemos assinar por ele. E a assinatura é aquilo que nos torna responsáveis por esse espaço ocupado em determinados momentos e contextos (AMORIM, 2003). Levando em consideração a questão da responsabilidade e da ética na pesquisa em Ciências Humanas, iniciamos as análises dos discursos do professor João, entendendo o processo de teorização como ato (Bakhtin, 2003), por estarmos numa posição singular e concreta, assumindo nossos posicionamentos e teorizações, assinando-os, responsabilizando-nos por eles em face de tantos outros numa conjuntura autêntica e real.

No segundo bloco de perguntas, fizemos alguns questionamentos ao professor João, para sabermos como ele compreende o papel da Educação a Distância na contemporaneidade.

Em sua resposta, João diz o seguinte:

A EaD, a partir de uma visão filosófica sobre o conhecimento, recoloca no centro do debate educacional a autonomia e a motivação dos sujeitos sobre seus processos de aprendizagem – em que a ética e a responsabilidade sobre si parecem ser uma das questões mais importantes nesta modalidade de ensino. De um ponto de vista mais sociológico, em que podemos pensar sobre a distribuição desigual de cursos e conhecimentos, a EaD amplia o acesso às instituições formais de ensino e ao conhecimento especializado produzido pelas universidades. Além disso, por suas especificidades, possibilita a desconstrução de modelos conservadores de ensino-aprendizagem.
 Fonte: dados da pesquisa

O docente demonstra entender, a partir de seu discurso, que a EaD está diretamente relacionada com as infinitas inovações advindas da tecnologia, com as novas demandas da sociedade, com as atuais reivindicações de um/a aluno/a mais autônomo/a, como também de uma educação mais acessível a quem queira estudar. Para o professor João, uma das questões fundamentais, na análise do papel da Educação a Distância, e talvez a mais controversa, diz respeito ao papel do/a professor/a, nesta modalidade de ensino, convocado a exercer uma multiplicidade de funções nunca antes vivenciada (e vale salientar que, para muitas das quais, não se sente parte constitutiva, nem foi devidamente preparado/a para nelas atuar com reflexão, criticidade e agenciamento).

Em seu discurso, o docente pontua o seguinte:

De um ponto de vista mais sociológico, em que podemos pensar sobre a distribuição desigual de cursos e conhecimentos, a EaD amplia o acesso às instituições formais de ensino e ao conhecimento especializado produzido pelas universidades.

Fonte: dados da pesquisa

O professor João assinala, nesse momento de sua fala, que a ampliação do acesso ao conhecimento, por meio de um paradigma de ensino, vai muito além daquele restrito ao modelo convencional – presencial por essência. Segundo João, a EaD atende, também, às camadas mais pobres da sociedade, por causa do atual contexto histórico-social, que coaduna com o avanço da política econômica do neoliberalismo no Brasil (sistema de governo este que tem acentuado, cada vez mais, as desigualdades entre os menos e os mais favorecidos financeiramente).

Sem essa modalidade de ensino, para o docente, muitos estudantes não teriam condições de se deslocar para os grandes centros urbanos, a fim de ter acesso ao ensino superior dito tradicional. Para além desse processo de democratização do ensino superior citado pelo professor João, em que ele ressalta a importância de os/as discentes terem acesso ao conhecimento produzido na academia:

A EaD amplia o acesso às instituições formais de ensino e ao conhecimento especializado produzido pelas universidades.

Fonte: dados da pesquisa

É importante dizermos que acompanhamos a EaD se configurar principalmente como uma possibilidade real de melhoria da qualidade do ensino,

notadamente por adequá-lo às novas e contemporâneas exigências do século XXI. Além disso, essa modalidade também se firma como uma necessidade para atender a uma formação integral dos sujeitos, dando-lhes condições de se desenvolverem como pessoa e como profissional numa sociedade tão demarcada pelas acentuadas desigualdades. Em países como o Brasil, que ainda possui grandes e sérias desigualdades sociais, pouco investimento nos processos de desenvolvimento da cidadania, enorme precariedade nos investimentos educacionais, a educação deve ser (re)definida como possibilidade de diminuição das desigualdades, o que a colocaria num espaço em acordo com as demandas da população – como o lugar privilegiado do desenvolvimento social.

O que vemos hoje, porém, ainda é uma educação voltada para a produção e para o consumo, em detrimento dos sujeitos que precisam ser formados dentro das suas reais necessidades e de sua comunidade. Educar para a cidadania implica autonomia, conforme o professor João diz, no bojo de seu discurso. É ainda oportuno, ademais, problematizar o registro que o docente fez sobre a importância do acesso que os/as estudantes têm ao conhecimento elaborado dentro da universidade. O professor João trata, no contexto dessa primeira pergunta do questionário, das várias possibilidades que a Educação a Distância propicia acerca do desenvolvimento de novos modos de ensinar, usando, para isso, as novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, que são ferramentas muito importantes, disponíveis socialmente, presentes na vida cotidiana de todos/as que possuem “acesso” às benesses do desenvolvimento contemporâneo. O que se traduz, para nós, como um axioma contrário aos valores estabelecidos socialmente pelo pensamento oficial e reproduzidor das desigualdades.

Dada a natureza da EaD, o docente afirma que:

*Além disso, por suas especificidades, a EaD possibilita a desconstrução de modelos conservadores de ensino-aprendizagem.
Fonte: dados da pesquisa*

Em seu discurso, o docente aponta para a necessidade de se (re)pensar as práticas pedagógicas, com o intuito de, possivelmente, nelas incorporar as TICs, objetivando a construção de oportunidades de aprendizagem aberta, autônoma, ativa, indispensáveis a uma formação mais abarcante dos sujeitos. Os desafios dessa desconstrução dos modelos de ensino e aprendizagem são imensos e

envolvem, dentre tantos, reformulações dos currículos escolares, reorganização dos métodos de ensino, ênfase maior para os processos de aprendizagem e para a interdisciplinaridade dos trabalhos a serem desenvolvidos nas salas de aula (quer virtuais ou não). A ética e o respeito, nesse movimento de (des)construção de sentidos, no universo da EaD, segundo o discurso do professor João, ganha grande relevância no processo de aprendizagem, quando ele afirma que:

A ética e a responsabilidade sobre si parecem ser uma das questões mais importantes nesta modalidade de ensino.

Fonte: dados da pesquisa

O reconhecimento que tais valores são determinantes para que a formação dos sujeitos se dê de maneira autônoma e responsável nas instâncias da aprendizagem, na EaD, implica em assumir uma posição singular, que convoca os sujeitos a serem éticos e responsáveis nesta arena de confronto de valores chamada Educação a Distância. E isso não se institui de modo diferenciado no ensino presencial.

Na segunda pergunta do segundo bloco, quisemos saber como o docente João se vê atuando na Educação a Distância. Em sua resposta, ele questiona sua identidade de professor da EaD:

Essa não é uma das identidades com as quais me identifico, tendo em vista que me vejo, atualmente, como professor do Ifal que atua em três diferentes níveis de ensino (Médio Integrado, Técnico-Subsequente, Graduação), atuando nas modalidades presenciais e a distância. No entanto, na UAB, a identidade como professor na EaD é um tanto provisória, fluida, frágil, tendo em vista o próprio vínculo de trabalho: bolsa, modular, sem efetividade. Nesse aspecto, muitas vezes senti-me mais como um colaborador do que um professor da EaD – UAB. Nesse tempo de atuação, tenho me pensando também mais como um designer instrucional que facilita o percurso de aprendizagem dos estudantes.

Fonte: dados da pesquisa

João trouxe para o debate dois fatores que, segundo ele, contribui para sua não identificação como docente da EaD:

- o fato de trabalhar, paralelamente, em vários níveis e modalidades de ensino no Instituto Federal de Alagoas;
- e o fato de o trabalho, na EaD, não ser constante, pela natureza modular do programa. Como bolsista, o professor João alegou não ter uma identidade definida (assinalou a ideia de que, quando o componente curricular acaba, o docente deixa

de se sentir professor da EaD).

Partindo desses dois pressupostos indicados pelo docente João, o não se sentir à vontade para atuar na docência da EaD, ou porque a modalidade acontece em paralelo ao ensino dito tradicional (e, portanto, mais prestigiado), ou porque, quando o componente curricular chega a seu fim, o/a professor/a deixa de se sentir inserido/a na referida modalidade, está diretamente relacionado com os discursos socialmente válidos (e que bem o conhecemos) para ambas as modalidades – em termos de valores, crenças. Para o ensino presencial, todos os bons discursos; para o ensino a distância, as dúvidas, as incertezas, as desconfianças e todas as relativizações.

A função de um/a professor/a na modalidade presencial não se distancia da exercida pelo/a professor/a na modalidade a distância. Em verdade, possui o mesmo paradigma canônico de educação, desdobrado em outras funções, constituída de uma superespecialização e de uma divisão em segmentos de tarefas e de responsabilidades típicas do universo da modalidade a distância. O trabalho do/a professor/a, na EaD, exige a segmentação da ação de ensinar, a qual engloba uma multiplicidade de atividades; sendo essa segmentação a propriedade basilar da Educação a Distância. O que contribui para os discursos postos de não identidade, de não identificação com a modalidade.

Vale salientar, nesse sentido, que o uso intensificado dos recursos tecnológicos digitais de comunicação e informação tem tornado o ensino muito mais complexo, mas não adverso do que acontece na forma presencial. Em ambos os casos, o que está em pauta o tempo todo é o como despertar a aprendizagem dos/as discentes, tornando-os/as sujeitos de seus processos formativos e de como os utilizarão para mudar as realidades postas – em sua vida, na vida de sua comunidade, de seu país.

O professor João tem consciência de que, no modelo tradicional de ensino, o processo se volta para uma organização segmentada de trabalho, que se desenha distante do/a professor/a – que é a pessoa principal deste modelo de ensino. Tal condição torna o processo independente de uma conjuntura de ensino motivada pela subjetividade e, deste modo, em tese, mais prático. Ao dizer, ainda, que “a identidade docente não é uma identidade com a qual se identifica”, o professor João registra que, diversamente do processo presencial, o fazer pedagógico, na EaD, que só acontece de maneira articulada, entre muitos atores, é uma nova situação

para o/a docente dar conta. Essa compreensão faz com que ele ainda não consiga se entender dentro desse universo, de forma confortável, já que há uma alteração real no contato (antes direto) que possui com seus/suas estudantes, na sala de aula, bem como com os outros autores que com ele trabalha nessa modalidade: tutores presencial e *online*, *design* gráfico, coordenador de curso, coordenador de polo.

As identidades são, ainda hoje, uma construção de difícil conceituação, por possuir uma natureza de complexa descrição e de ausência de sentido universal. Para alguns teóricos, elas se constituem como híbridas, instáveis, fragmentadas, inacabadas. Para outros, dinâmica, contínua, contraditória, inconsistente. Para todos, possuem a linguagem como a base da intermediação nas construções identitárias dos sujeitos. No contexto da profissão docente, nem sempre é simples definir as identidades constitutivas dos sujeitos, sobretudo porque elas estão imbrincadas com a forma como os/as professores/as se relacionam, com a maneira como usam a linguagem para fazer sentido de si mesmos/as, como também do/s outro/s com os quais se relacionam, como profissionais situados em um determinado contexto.

Aqui, compreendemos que o professor João, ao se dizer para nós, criou socialmente uma autoimagem dele mesmo, para ele e para o outro. Nesse movimento, forneceu-nos subsídios, ainda que pequenos, sobre suas referências, suas formações político-ideológicas, o lugar social de onde fala. Nesse processo de se mostrar para nós, como pesquisadoras, João foi-se constituindo como pessoa, para ele e para nós, suas interlocutoras diretas. Por meio de suas falas, atribuímos a ele identidades, fundamentalmente, porque não controlamos os muitos efeitos de sentidos decorrentes da opacidade da língua. Ao enunciar, o professor João nos possibilitou evidenciar quem ele é, pois, nas cenas de seus dizeres, o docente fala de um lugar social que constituiu e continua constituindo seu dizer.

Quando o professor João diz que não se identifica com a EaD, entendemos que, por ser a identidade uma construção de natureza social, constituída nas práticas discursivas nas quais os sujeitos se inserem, no discurso, de fato, seu dizer carrega uma representação de suas múltiplas identidades. Desse modo, não vemos que essa não identidade está pronta e fixa. Mas, antes, está sendo construída e formada nas práticas de uso da linguagem das quais ele participa.

Sobre isso, como explica Hall (2006), é bom registrarmos que

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.13).

Como as identidades são moldadas, a cada tempo, durante a interação, e emergem no contexto do discurso, o atual posicionamento do docente seguirá seu curso de continuidade e transformação. Os/As docentes, como pesquisadores/as de sua própria prática pedagógica, precisam constantemente refletir sobre as funções do/a professor/a que atua na EaD, bem como analisar como tais funções se relacionam com seus distintos papéis dentro dessa modalidade de ensino. Além do mais, é muito importante entender como esses papéis contribuem para a construção das identidades docentes e de que forma a tecnologia se “comporta” neste processo. E, nesse sentido, vale salientar que, “em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente” (NÓVOA, 2019, p. 6).

O entendimento da constituição identitária do/a docente que atua na EaD carece ainda de muitas pesquisas, as quais analisem não apenas a ação de cada sujeito no decorrer do processo, como também as relações estabelecidas entre eles/as dentro desse universo de saberes e de pessoas. A identidade, como processo não fechado em si mesmo, dá condições de os sujeitos, a exemplo do professor João, em permanente estado de fluidez, compreender que a mudança, que está relacionada ao “tornar-se” e não ao “ser”, é factual no decorrer de sua constituição identitária. A construção identitária é, nesse sentido, elaborada e reelaborada no discurso, nos momentos de engajamentos nas muitas práticas discursivas das quais participamos.

Para Bauman (2005),

a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que

ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p. 21-22).

Como as identidades são instituídas, de forma discursiva, nas interações entre os sujeitos, é válido, aqui, enfatizarmos que, na relação com o outro, com os discursos, com os/as estudantes, enfim, a do professor João, não indiferente a essa concepção, poderá transformar-se em seu dizer de não identidade, de não identificação, principalmente por estar inserido em um contexto sociocultural, histórico e político, que os tornam únicos e distintos de qualquer outro.

Sobre isso, é importante dizer, segundo Nóvoa (2019),

tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *Tornar-se pessoa* – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.) (NÓVOA, 2019, p. 6).

A construção deste texto, decerto, nesse sentido, proporciona-nos reflexões acerca das mudanças que estão ocorrendo na relação entre professor/a, estudante e conhecimento, bem como sobre as consequências diretas a respeito da produção de novas identidades docentes, oriundas da agregação de sujeitos outros no desenvolvimento do processo de ensinar e aprender.

Na terceira pergunta do segundo bloco, indagamos como o docente organiza suas aulas na Educação a Distância. Em sua resposta, o professor João nos diz que:

A educação a Distância pode ser organizada e operacionalizada de muitas formas. No contexto das disciplinas de Sociologia Geral e da Educação, Linguística Textual e Análise do Discurso na UAB – Ifal, alguns fatores externos são levados em consideração para a organização das aulas:

- a) Orientações da coordenação;*
- b) Semanas no ambiente (geralmente 4)*
- c) Objetivos da Disciplina (Ementas).*

A partir dessas três condicionantes, começo a organizar minhas aulas por meio de algumas perguntas:

- a) O que os estudantes devem ser capazes de discutir ao final da disciplina? O que é essencial nesta disciplina para os alunos com os quais trabalho? Em se tratando de pouco tempo, essa pergunta é crucial para*

que eu possa eleger os principais tópicos/temas de cada aula, geralmente organizadas do geral/amplo para o específico e/ou do menos complexo ao mais complexo (mas às vezes inverte, porque o pensando é complexo, “rizomático” e hipertextual);

b) Dependendo da disciplina, às vezes começo pensando na atividade final e em quais conhecimentos deverão ser construídos para que os estudantes tenham insumos, recursos, repertórios para poderem realizá-la. Um exemplo: em uma das disciplinas pensei que seria interessante produzir uma espécie de manifesto ou carta aberta sobre as recentes reformas educacionais. Para isso, os estudantes deveriam ter discutido currículo e os fins da educação numa perspectiva crítica em aulas anteriores. Então, parti do final para construir o início e o meio da disciplina;

c) Depois disso, passo a selecionar objetos educacionais sobre os temas/tópicos de cada aula: textos, hipertextos, vídeos, áudios (quando encontro) e as atividades que ajudariam os estudantes a explorar esses objetos (perguntas, roteiros, atividades que os “obriguem” a ler, estudar, refletir).

d) Tento explorar vários recursos e solicitar tarefas avaliativas diferenciadas que permitam os estudantes fazerem uma “tradução” de artigos ou vídeos em outro objeto discursivo. Exemplo: ler um artigo científico para produzir uma palestra. A palestra, neste caso, é um gênero discursivo socialmente situado (existe no mundo!) que funciona como um dispositivo de leitura (do artigo científico). Na EaD, fico sempre me perguntando “por que os alunos devem ler tal texto? Que tarefas eles farão com esse texto ou conhecimento?”

Fonte: dados da pesquisa

Ao dizer, de forma mais específica, que:

A educação a Distância pode ser organizada e operacionalizada de muitas formas. No contexto das disciplinas de Sociologia Geral e da Educação, Linguística Textual e Análise do Discurso na UAB – Ifal, alguns fatores externos são levados em consideração para a organização das aulas:

a) Orientações da coordenação;

b) Semanas no ambiente (geralmente 4)

c) Objetivos da Disciplina (Ementas).

Fonte: dados da pesquisa

Percebemos que o professor João tem noção de que, a partir de uma nova divisão de trabalho, as funções de suas atividades docentes na EaD se espaçam e compreendem um processo de organização, planejamento e execução com base numa divisão que se localiza em um tempo e em um espaço diferenciados. Essa divisão, é importante dizer, põe provocações não conhecidas anteriormente acerca da separação espaço, tempo e lugar.

Para apreender a ação docente, nesse cenário, o professor João registra o seguinte:

Começo a organizar minhas aulas por meio de algumas perguntas:

a) O que os estudantes devem ser capazes de discutir ao final da

disciplina? O que é essencial nesta disciplina para os alunos com os quais trabalho? Em se tratando de pouco tempo, essa pergunta é crucial para que eu possa eleger os principais tópicos/temas de cada aula, geralmente organizadas do geral/amplo para o específico e/ou do menos complexo ao mais complexo (mas às vezes inverte, porque o pensando é complexo, “rizomático” e hipertextual);

b) Dependendo da disciplina, às vezes começo pensando na atividade final e em quais conhecimentos deverão ser construídos para que os estudantes tenham insumos, recursos, repertórios para poderem realizá-la. Um exemplo: em uma das disciplinas pensei que seria interessante produzir uma espécie de manifesto ou carta aberta sobre as recentes reformas educacionais. Para isso, os estudantes deveriam ter discutido currículo e os fins da educação numa perspectiva crítica em aulas anteriores. Então, parti do final para construir o início e o meio da disciplina; c) Depois disso, passo a selecionar objetos educacionais sobre os temas/tópicos de cada aula: textos, hipertextos, vídeos, áudios (quando encontro) e as atividades que ajudariam os estudantes a explorar esses objetos (perguntas, roteiros, atividades que os “obriguem” a ler, estudar, refletir);

e d) Tento explorar vários recursos e solicitar tarefas avaliativas diferenciadas que permitam os estudantes fazerem uma “tradução” de artigos ou vídeos em outro objeto discursivo. Exemplo: ler um artigo científico para produzir uma palestra. A palestra, neste caso, é um gênero discursivo socialmente situado (existe no mundo!) que funciona como um dispositivo de leitura (do artigo científico).

Fonte: dados da pesquisa

A compreensão, segundo o docente, de como se dá a articulação e a convergência entre sua atuação e as inter-relações entre docentes e estudantes se constitui como de fundamental importância. A finalidade desse entendimento é a de entender como isso se processa em todos/as aqueles/as que estão, junto a ele, desempenhando esse papel, pois há funções diversas sendo realizadas. Existe, na realidade da EaD, uma fragmentação do trabalho docente, o que nem sempre é percebido com a profundidade necessária. O professor João diz conhecer o processo de organização de suas aulas na EaD. Segundo ele, as aulas do universo dessa modalidade, para depois dos movimentos de escolher, organizar, construir o conhecimento, precisam ser pensadas, antes de tudo, a partir de uma preparação autoral em sua constituição.

Para o docente, as unidades curriculares, dispostas na EaD, devem ser ponderadas, tomando como princípio norteador, primeiramente, a concepção de que os textos que compõem a base dos materiais didático-pedagógicos precisam se constituir em torno de diferentes suportes e temáticas. Há, outrossim, a percepção de que todo esse movimento é um movimento de muitas “mãos” e que precisa ter, como objetivo fim de todo o processo, o aprendizado dos/as estudantes, a formação de cada um/a deles/as da forma mais ampla possível.

O professor João registra, ainda, a mudança ocorrida na função de orientação do processo de aprendizagem pelo fato de ela passar a ser desempenhada não mais em contatos reservados e grupais de sala de aula ou por meio de observação pessoal, mas em atividades de tutoria a distância, em geral, particularizada, mediatizada por múltiplos elementos acessíveis. No dizer do docente João, entre essas duas funções situadas nos pontos extremos do processo, tantas outras advêm, tornando complexa a identificação de quem é o/a professor/a da Educação a Distância de fato e de direito. A fala do professor João, na segunda resposta do questionário, sobre o fato de não saber qual sua identidade na EaD, está também associada a essa percepção.

Ao considerarmos a teoria de Hall (2009), sobre identidades, a fim de analisar a não identificação do docente João com o trabalho que desempenha na EaD, assinalamos que esse conceito, para ele, não será definitivo, muito menos uma escolha certa, fixa, a identidade com o ensino presencial, em contraponto a essa não identidade. A identidade, tendo como essência a história, fará com que João não se fixe nessa percepção de não identificação com o trabalho docente, na EaD, por muito tempo. E isso decorre da consideração de que as construções identitárias acontecem enquanto a história acontece. Situada discursivamente no lugar do que está por vir; as identidades docentes compreendem as condições objetivas por que se pautam as formações discursivas, bem como os valores, as crenças subjacentes a tal construção.

De acordo com Hall (2009), a identidade constrói-se na relação com o outro, nos contrastes, na aceitação ou na refutação, ou seja, a identidade e a diferença estão subjacentes ao processo de compreensão de si mesmo/a e do outro, no decorrer da história. Dessa forma, para que João se reconheça como sendo parte da EaD ou se identifique como um docente que possui certas características inerentes à modalidade de ensino em pauta, buscará, na diferença, a referência para tal identificação – e não estamos tratando aqui do outro como paradigma.

A docência, na EaD, segundo o professor João, é um processo de grande complexificação, multifacetado, constituído por um número significativo de pessoas (todas participantes da ação de montagem do ambiente nas plataformas de mediação digital). Isso faz com que o/a docente dessas salas de aula virtuais seja um/a só e muitos ao mesmo tempo: o autor que elege temas, que organiza planos de ensino, que seleciona programas, que produz consigna para se fazer presente

no universo *online* de forma singular e objetiva, e tantos outros quês. Em sintonia com o/a professor/a do componente curricular, compõem o quadro, ainda, os editores, que trabalham com a qualidade comunicacional dos textos postados, na busca por uma maior clareza das ideias; o tecnólogo educacional, que institui pedagogicamente as ferramentas que precisam ser usadas, na intenção de afiançar a finalidade dos objetivos pedagógicos; o *design* gráfico, que trabalha para potencializar a imagem e a arte final dos textos selecionados para compor os ambientes das unidades. Essa lista diz respeito apenas aos materiais impressos.

Outras funções são adicionadas a esse processo, quando envolvem ações mais intrincadas no que diz respeito ao uso de materiais que serão montados, com o auxílio de vídeos, áudios, informáticos. É aí que entram outros personagens para compor a equipe de produção: editores, operadores, programadores, dentre tantos outros. É importante salientar que muitas dessas tarefas se estruturam em torno de ações técnicas, mas implicam diretamente na qualidade do que se vai dispor para os/as estudantes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Talvez esteja em tudo isso a dificuldade relatada pelo professor João sobre o reconhecimento de sua identidade docente na EaD.

Temos também de considerar, no discurso do docente João, as atividades relacionadas à supervisão, ao projeto e à coordenação do processo em sua totalidade e em seu contexto (o que se pensa inicialmente sobre o desenvolvimento do componente curricular, a distribuição de materiais e a avaliação da atuação do/a estudante do princípio ao término das tarefas das unidades curriculares.), sobretudo quando ele diz que:

Na EaD, fico sempre me perguntando por que os alunos devem ler tal texto? Que tarefas eles farão com esse texto ou conhecimento?
Fonte: dados da pesquisa

Diante de tantas funções que permeiam o trabalho do/a professor/a que atua na EaD, que vão da produção e organização dos componentes curriculares, nas plataformas de medição tecnológica, ao acompanhamento do processo de aprendizagem com a tutoria, às orientações, às atividades, às avaliações (bem como à produção delas), fica evidenciada, na resposta do docente João, a necessidade de uma ação racionalizada dos trabalhos a serem desenvolvidos nos

ambientes midiáticos de ensino e aprendizagem. Esse entendimento está relacionado ao fato de eles serem, em sua essência, formas de organização mais flexíveis, descentralizadas, com uma concepção de trabalho menos particularizada e segmentada. O que não fica tão distante do que é feito pelo/a professor/a que trabalha no modelo presencial de ensino. A diferença é que, neste, o movimento vai acontecendo de maneira processual, centralizada, automática, bastante especializada e hierarquizada, no cotidiano das ações.

Na quarta pergunta do segundo bloco, perguntamos quais são as dificuldades que o professor tem para lidar com os temas na EaD, ao que ele nos respondeu:

No caso da UAB – Ifal: a) Tempo para cada disciplina. Quatro semanas para as disciplinas regulares de 60h, com apenas uma atividade motivadora para os estudos, é pouco; b) Falta de objetos educacionais diferenciados para alguns temas ou disciplinas; e c) Recursos limitados e pouco incentivo para a produção de objetos educativos diferenciados: produção de documentários ou de videoaulas (com qualidade), produção de sites/software interativos, por exemplo.
 Fonte: dados da pesquisa

O professor João vem registrando, ao longo do questionário que, no campo específico da EaD, a função docente é múltipla, advertindo para o fato de que toda essa multiplicidade de funções não acontece em todas as experiências e que, obviamente, o arrolamento delas não ambiciona ser extenuante e muito menos categórico. O docente assinala, em sua fala, que o desenvolvimento da função docente, no ensino presencial, é validada por um sujeito apenas; ao contrário do que trabalha na Educação a Distância, que desenvolve sua função em meio a uma série de outras, a saber:

- a professor/a formador/a;
- o/a professor/a produtor/a e realizador/a de cursos e materiais;
- o/a professor/a pesquisador/a;
- o/a professor/a tutor/a;
- o/a professor/a tecnólogo/a educacional;
- o/a professor/a recurso/a;
- o/a professor/a monitor/a;
- o/a *designer* gráfico; dentre outras funções de igual relevância.

Diante de tantos papéis postos em ação, na EaD, há de se chamar a

atenção, de forma especial, para estes, também:

- nortear os estudos e orientar a aprendizagem;
- ensinar a realizar pesquisas;
- selecionar e processar informações;
- aprender a aprender continuamente;
- preparar os planos de ensino, os currículos e os programas da unidade curricular;
- selecionar os temas e os conteúdos a serem trabalhados no componente curricular;
- elaborar textos de base para as unidades curriculares;
- pesquisar e atualizar concepções teóricas e métodos de ensino e aprendizagem;
- discutir sobre a prática pedagógica;
- nortear a pesquisa dos/as estudantes;
- orientar os/as discentes, em seus estudos, no que diz respeito ao componente curricular;
- elucidar dúvidas e explicar assuntos relativos aos teores da unidade;
- acompanhar a evolução das atividades feitas, bem como a das avaliações realizadas;
- organizar pedagogicamente os conteúdos/temas;
- produzir materiais adequados aos suportes técnicos disponíveis nas plataformas de mediação digital;
- integrar as equipes pedagógicas e técnicas;
- assegurar momentos contínuos de interlocução com os/as estudantes nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem; dentre outros.

Neste cenário, os/as professores/as, talvez, ainda não tenham os três ciclos de atuação desta modalidade muito claros em seu processo de trabalho:

- a concepção e a produção do componente curricular;
- o planejamento e a organização da divisão dos materiais didático-pedagógicos num lugar, tempo e contexto bem adversos do comumente encontrado no universo do ensino presencial;
- e a responsabilização pelo acompanhamento dos/as estudantes no decorrer do processo de aprendizagem e pela interação com eles/as, a contento, de forma virtual, no tempo decorrido do trabalho com a unidade curricular.

Muitas são as questões para dar conta na EaD. Talvez, por tudo o que aqui está posto, exista a dificuldade para os/as docentes que atuam na EaD, de uma forma geral, percebam-se como professores/as dessa modalidade de ensino tão complexa. O não entendimento de todo o universo contido dentro do trabalho do/a professor/a que leciona na EaD se configura como um entrave para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem dentro dessa modalidade de ensino, que vive, constantemente, sua festa de inovação e progresso contínuo.

No processo de ensino e aprendizagem, na EaD, há questões bem complexas, no tocante à sua organização: do/a professor/a para o/a estudante; do ensino para a aprendizagem – que deve ser pensada com base na criação de novas metodologias, de métodos outros, de técnicas inovadoras, mais amoldadas às características e realidades dos/as estudantes e às transformações sociais. Trata-se da figura central do/a professor/a dando lugar a outros papéis, a outras funções, que se espaçam em lugares diversos mais ou menos apartados do/a discente.

O/A professor/a, na EaD, atuará diante de um tipo de estudante que precisará se fortalecer cotidianamente: independente, protagonista de sua própria aprendizagem. Não se trata mais de lidar com menos do/a estudante resguardado/a e orientado/a (ou controlado/a) do ensino tradicional. Trata-se de uma nova lógica no universo educacional, de uma posição até então não tão aparente: a de professor/a agente de letramento. Neste cenário, o docente é a pessoa a quem o/a estudante recorre quando sente determinada necessidade – não que isso não exista no ensino presencial. A questão é que a EaD já iniciou num movimento contrário ao presencial, nesse sentido.

Para Nóvoa (2019), esse ciclo do desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada. E isso ocorre

face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro-negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos. Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada (NÓVOA, 2019, p. 10).

Para fazer frente a essa nova demanda, o/a professor/a precisa estar em constante formação, tanto em sua área específica, quanto em relação aos novos processos de ensino e às novidades tecnológicas. A redefinição da função do/a professor/a é decisiva para a realização da Educação a Distância (bem como para o acontecimento do ensino presencial, efetivamente, já que essas duas modalidades são hoje uma realidade no cotidiano dos/as estudantes). O desempenho positivo do/a docente, segundo o discurso do professor João, está diretamente ligado a um modelo dialógico, que acontecerá nas salas de aula virtuais, nos ambientes multimeios e em outras formas de interação midiática; da posse unilateral da ciência à construção plural do conhecimento, através de processos investigativos; do isolamento subjetivo ao trabalho em equipes indisciplinadas e intrincadas; bem como do domínio à parceria no processo de educação para a cidadania.

Na quinta pergunta do segundo bloco, questionamos como o professor João entende que o trabalho desenvolvido nos componentes curriculares que leciona, na EaD, corrobora o processo de formação de seus/as estudantes, e ele nos respondeu que seu trabalho contribui para a formação dos/as estudantes em três aspectos:

a) Exigência de reflexão por meio da aplicação de conceitos – não somente sua reprodução – embora em algumas atividades a reprodução possa ser relevante para a acomodação de novos conhecimentos;

b) Intolerância a qualquer tipo de plágio, exigindo honestidade intelectual e autonomia na produção do saber. Essa é uma das questões mais problemáticas na EaD, que demanda muito tempo de correção, nem sempre eficaz, tendo em vista a quantidade de alunos em algumas turmas. É quase impossível ficar checando cada trabalho, embora muitas vezes eu tente e instruo os tutores a fazerem o mesmo;

c) Produção de gêneros textuais e/ou atividades socialmente situadas que exijam do estudante engajamento nos estudos e nas leituras: palestras, ensaios, estudos dirigidos, discussão em fórum, manifestos (wiki).

Fonte: dados da pesquisa

O docente João suscita-nos reflexões sobre a questão da inovação na educação e sobre como essa progressão nos demanda determinados discursos e posturas docentes. Observamos isso quando o professor João pontua que um dos aspectos corroborados, por sua atuação docente, é a “exigência de reflexão”. Nesse movimento identitário da construção de seu papel, que é o de “exigir”. Em contrapartida com a construção identitária ideal do/a discente, que seria o de se pautar nessa exigência, o professor revela, discursivamente, o procedimento

pedagógico de reprodução e produção de conhecimento. O docente João, no seu dizer, expõe, no campo da ética do discurso, uma avaliação sobre a prática docente de reprodução, justificando seu discurso, quando diz que “em algumas atividades a reprodução possa ser relevante para a acomodação de novos conhecimentos”.

Além disso, instiga-nos a pensar sobre a imprescindível redefinição da formação de professores/as na expectativa de uma formação profissional cada vez mais apropriada às mudanças globais que têm acontecido na atual sociedade em que estamos imersos/as. Numa dimensão da ética discursiva, o docente João encaminha, como uma de suas funções, determinado aspecto orientador ético-social, ao dizer que exige de seus/suas discentes “honestidade intelectual e autonomia na produção do saber”.

Pelo discurso do professor João, interpretamos e desvelamos vozes que entoam sobre a necessidade de uma educação que precisa preparar os/as estudantes para serem autônomos/as, criativos/as, capazes de aprender a aprender de forma contínua (com reprodução e produção de sentidos). Existe, hoje, a crença de que as instituições de ensino superior precisam formar os/as estudantes para exercerem funções inerentes ao campo profissional escolhido, as quais só vão conhecer, teoricamente, ao término dos cursos. É importante salientar que tais funções podem sofrer alterações constantes, devido às mudanças sociais em curso.

Ao contrário disso, o discurso do professor João registra o que segue:

Acredito que meu trabalho corrobora na formação dos estudantes em três aspectos:

a) Exigência de reflexão por meio da aplicação de conceitos – e não somente sua reprodução – embora em algumas atividades a reprodução possa ser relevante para a acomodação de novos conhecimentos;

b) Intolerância a qualquer tipo de plágio, exigindo honestidade intelectual e autonomia na produção do saber.

Fonte: dados da pesquisa

O professor João deixa em evidência, em sua resposta, que a educação precisa preparar os/as estudantes para serem autônomos/as, criativos/as, capazes de aprender a aprender de forma contínua. Se assim o forem, o campo profissional é consequência – só acontecerão benefícios. A preparação dos/as discentes, por parte das instituições de ensino, deve, ainda, levar em consideração os processos de inovação. A formação sólida dará, aos/às discentes, a possibilidade de continuarem seus processos formativos mesmo depois de concluírem a formação

inicial. Nesse ponto, é importante destacar que o Brasil tem registrado, na contemporaneidade, uma pequena melhoria no tempo de permanência dos/as professores/as em processos formativos, bem como no uso de novos métodos e de seleção diversificada de temáticas/conteúdos a serem trabalhados em sala de aula (ainda que esse progresso não tenha se refletido nos indicadores de qualidade do ensino, de forma geral).

Uma modificação positiva, entretanto, precisa ser registrada no trabalho desenvolvido pelo/a professor/a da EaD: a da inovação pedagógica – a exemplo da inserção das metodologias ativas e das teorias construtivistas, sociointeracionistas, no cotidiano das ações docentes. Há um consenso em relação à extrema necessidade de o/a professor/a em exercício estar em constante formação. Esseajuizamento social está estritamente relacionado com o paradoxo existente entre a formação inicial dos/as professores/as e as experiências reais com os/as estudantes, em sala de aula, bem como com as relações contraditórias e ambíguas exercidas pelas novas tecnologias digitais de informação e comunicação na vida de todos/as dentro e fora do mundo da escola.

E, sobre isso. É relevante dialogar com Nóvoa (2019), quando ele diz que

a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2019, p. 11).

O/A professor/a precisa ser um profissional em busca das atualizações necessárias, com base nas demandas geradas no contexto em que trabalha. E, para o atendimento dessa demanda, as formações continuadas devem promover condições para isso se perfazer como um desdobramento de caráter prático do trabalho realizado pelo/a docente. Sabemos, porém, das dificuldades reais sobre a necessidade de os/as professores/as estarem em constante formação no Brasil. O professor João enfatiza, em sua resposta, a demanda da educação de promover a cidadania, as mudanças de atitudes e de comportamentos para desencadear, nos/as estudantes-professores/as, uma nova forma de pensar, de agir criticamente, com responsabilidade e ética, capazes de resolver problemas de seu cotidiano.

O professor João assinala algumas questões que precisam receber atenção especial no trabalho dos/as docentes, em suas salas de aula virtuais, para atender às demandas de uma formação crítico-reflexiva, comprometida com a melhoria da vida em sociedade, a saber:

b) Intolerância a qualquer tipo de plágio, exigindo honestidade intelectual e autonomia na produção do saber. Essa é uma das questões mais problemáticas na EaD, que demanda muito tempo de correção, nem sempre eficaz, tendo em vista a quantidade de alunos em algumas turmas. É quase impossível ficar checando cada trabalho, embora muitas vezes eu tente e instruo os tutores a fazerem o mesmo.

Fonte: dados da pesquisa

O trabalho docente com os/as estudantes, segundo o professor João, precisa promover a emancipação, que acontece através do estímulo ao desenvolvimento de uma consciência crítica. A noção é a de que a organização do processo educativo deve colaborar com a formação de valores capitais aos sujeitos e benéficos para as mudanças sociais tão necessárias na contemporaneidade. O docente possui a compreensão da importância do desenvolvimento de uma educação que protagoniza a ação discente. Porém, também registra um dos maiores percalços existentes na educação brasileira para o estabelecimento desse protagonismo: a enorme quantidade de estudantes, por turma. E essa condição não é uma prerrogativa somente da modalidade de ensino a distância.

Na sexta pergunta do segundo bloco, perguntamos quais conhecimentos o docente mobiliza em suas aulas na EaD e de que maneira eles são mobilizados. O professor João nos deu esta resposta:

O conhecimento científico é o principal a ser mobilizado nas aulas. No entanto, tento atuar na perspectiva de múltiplos letramentos, em que o científico é apenas um deles. Neste aspecto, os estudantes são levados a:
a) ler diferentes gêneros discursivos (o que implica interagir, traçar hipóteses, acionar conhecimentos prévios, inferir, deduzir, concluir etc.);
b) produzir diferentes gêneros como palestras, ensaios, manifestos, artigos, etc. Acredito que algumas atividades mobilizam não um conhecimento, mas uma habilidade: a criatividade, a capacidade de síntese, a localização de informações relevantes, etc.;
c) refletir (e se posicionar como autores) com os conceitos para entender ou resolver problemas educacionais.

Fonte: dados da pesquisa

Para o docente João, a formação pedagógica se encontra em um período oportuno no que diz respeito ao agenciamento de práticas flexíveis e

especializadas, tomando como base, para isso, o contexto escolar. Nessa seara, a Educação a Distância possui enormes potencialidades. A resposta ainda discute o fato de o/a professor/a não se colocar mais como o centro das ações, embora seu movimento seja essencial para o desenvolvimento do processo formativo de seus/as estudantes na EaD. O docente demonstra saber que suas funções de agente de letramentos continuam imprescindíveis para o progresso da aprendizagem dos/as discentes, especialmente pelo caráter prioritário e estratégico de seu trabalho no sentido de estabelecer melhorias, nos sistemas educacionais, fundamentalmente por aproximar os temas a serem trabalhados com as realidades da turma. Para Nóvoa (2019), essas melhorias nos sistemas educacionais ocorrerão

a partir de uma “nova concepção da formação inicial” que “deve dar origem a novas políticas de inserção na vida profissional (residência docente) e a um novo desenho da formação continuada dos professores, fortemente assente nas escolas e numa reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico” (NÓVOA, 2019, p. 13).

O docente João também redefine as finalidades da formação dos/as estudantes, dentro de sua área específica de atuação profissional, levando em consideração o contexto mundial de rápidas modificações em todas as dimensões da vida social, que demandam adequações dos sistemas educacionais para atender às novas exigências. Suas propostas de trabalho caminham numa perspectiva de educação intercultural, voltada para o progresso social e para a construção da cidadania, e enfatiza o papel importante dos/as professores/as como grupo de grandes estratégias (fica sublinhado, em seu discurso, que inovações na educação passam fundamentalmente pela melhoria na formação dos/das professores/as-formadores/as).

Ressaltamos que a interpelação de questões sociais, políticas e culturais, no processo de construção das identidades profissionais, pode contribuir tanto para o sentido de pertencimento a uma dada esfera social, quanto de diferença, ou seja, de contraste sobre si mesmo/a e acerca do grupo socialmente trabalhado. Nessa perspectiva, é mister construirmos identidades múltiplas, ao longo de nossas vidas, uma vez que, ao assumirmos, por exemplo, o papel social de professor/a, não deixamos os demais papéis de fora desse processo. As identidades profissionais vão sendo constituídas sócio historicamente, nas nossas relações sociais, nas

formações das quais participamos, das experimentações cotidianas, do nosso caminhar na escola, desde crianças. Elas assumem, portanto, no decorrer da história, diferentes dimensões na vida de cada um/a.

Conforme Nóvoa (2019), vale ressaltar que

a configuração deste novo *ambiente formativo* implica o reconhecimento da importância dos papéis singulares desempenhados pelos diferentes atores internos e externos à comunidade acadêmica. A ideia de *terceiro lugar* implica operar com a ideia de diferenciação e convergência de papéis, combatendo a crença, bastante difundida na cultura acadêmica, da existência de uma hierarquização do sistema de saberes que legitima uns em detrimento de outros, reforçando as relações assimétricas de poder (NÓVOA, 2019, p. 14).

Em seu dizer, o professor João também corrobora com a ideia de que seu trabalho se desenvolve a partir de novas perspectivas e de outros contornos sociais, os quais precisam ser desenvolvidos, tomando como referência uma proposta de formação reflexiva do/a professor/a. Para o docente João, o professor que pesquisa e conjectura a respeito de sua prática, para extrapolar o mero discurso retórico e obter maiores sistêmicas, sem dúvida, desenvolve seu fazer pedagógico de maneira ativa-responsiva.

Entendemos que as formações docentes precisam estar diretamente ligadas, na contemporaneidade, às capacidades:

- comunicacional (para sair do isolamento acadêmico e aprender a trabalhar em equipe – a comunicação interpessoal é de fundamental relevância neste processo);
- técnica (para um mundo cada vez mais informatizado);
- para o trabalho com metodologias diferenciadas (para estar sempre em busca, dentre outras situações, das atualizações teóricas e metodológicas da área);
- criadora (para potencializar as ações a serem desenvolvidas de forma transformadora, inovadora; é um reinventar a roda constantemente).

O professor João traz, em seu discurso, que, no atual contexto do ensino superior, a competência técnica e a capacidade de agregar materiais didático-pedagógicos, em suportes tecnológicos mais sofisticados, sobretudo os multimidiáticos, é um grande desafio. Desafio este que exige dos/as professores/as, em seus processos de formação inicial, a necessidade de atualização nas dimensões didática, pedagógica e tecnológica.

Para ampliar esse entendimento, trazemos Nóvoa (2019), quando ele diz que

se trata de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente. Do lado da Universidade, é importante que haja uma grande abertura, no diálogo com as escolas e os professores, induzindo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. Do lado das escolas, é importante que haja um compromisso de acolhimento e de trabalho com os licenciandos e os professores iniciantes. O mais importante é a constituição de uma *casa comum*, na qual a formação esteja ligada com o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública (NÓVOA, 2019, p. 14).

A formação de professores/as, analisada, nesse sentido, a partir de uma perspectiva mais global, de acordo com o professor João, a busca, como direcionamento básico, acerca do entendimento dos aspectos teóricos em sua relação, deve ser uma constância:

- com a prática pedagógica;
- com o campo educacional;
- com o contexto social global (especialmente no que diz respeito ao papel fundamental do desenvolvimento científico e técnico nas sociedades contemporâneas);
- com as questões metodológicas e práticas colocadas pelas novas tecnologias digitais da informação e da comunicação à educação.

O/A professor/a deverá, portanto, segundo o docente João, tornar-se parceiro/a dos/as estudantes no processo de construção do conhecimento, em atividades de pesquisa e na procura por inovação pedagógica.

Todas as seis respostas dadas pelo professor João, no questionário de pesquisa, serão, a partir de agora, à luz da teoria selecionada nesta pesquisa, postas em análise, em relação à sua prática no Ambiente Virtual de Aprendizagem, na plataforma de mediação tecnológica *Moodle*. É importante, a partir de então, considerarmos o que diz Moita Lopes (2003), sobre a importância do discurso neste processo discursivo que acabamos de analisar. Para o teórico, é impossível dissociar o discurso da produção social da identidade, já que o discurso e a identidade são construtos gerados a partir das/nas relações sociais.

Segundo Luz e Souto Maior (2019), os discursos e representações desses/as profissionais docentes, ao longo do tempo, são re-construídos a partir de

deslocamentos – de lugares, de situações históricas etc. – que esses/as docentes assumem diante da relação que estabelecem com sua prática pedagógica, com os discursos da mídia sobre sua profissão, com o campo das legislações e das atualizações dessas, com as crenças que constituem nossas relações cotidianas e que são repassadas como uma tradição discursiva e prática, com demais dimensões que compõem as relações dialógicas humanas (BAKHTIN, 2014).

Os discursos provindos do docente João trazem suas marcas identitárias específicas, as quais o localizam em um tempo e em um espaço de grande tensionamento e singularidade. As compreensões, por nós produzidas, sobre o professor João, sempre estiveram situadas em locais históricos e institucionais, no interior de formações e práticas discursivas que lhe são inerentes, como docente, na EaD.

Os espaços enunciativos do professor João refletem, portanto, vozes que ressoam de vários lugares discursivos que os constituíram como professor:

- da academia;
- das políticas educacionais;
- das formações docentes iniciais e continuadas;
- das inter-relações com o outro;
- dos referenciais sobre as modalidades de ensino;
- das práticas curriculares;
- dos canais de comunicação midiáticos.

E todos os espaços supracitados (e tantos outros) auxiliam o processo de construção de sentidos. Além disso, registramos que as identidades do docente João também são oriundas das relações discursivas de poder específicas nos contextos em que são constituídas. As identidades, sujeitas às relações de poder, não podem ser compreendidas como ingênuas, desprovidas de interesses outros. Para Coracini (2013), constituindo-se na linguagem, os sujeitos (a exemplo do professor João), diante da profissão constituída em meio ao social, assumem posições discursivas e são, inevitavelmente, afetados por dizeres e relações de poder, construindo, dessa forma, suas identidades.

5. 2 A Prática do Professor João

O componente curricular Sociologia Geral e da Educação (60 horas), unidade do terceiro período do Curso de Licenciatura em Letras-Português a distância do Ifal, foi ministrado pelo professor João, no período de 14 de abril a 11 de maio de 2018. Organizada, no *Moodle*, em quatro semanas, a unidade foi estruturada em três partes: 1ª) GERAL; 2ª) QUATRO SEMANAS DE TRABALHO; 3ª) PROVAS. Implantada pelo docente, a partir de abordagens de caráter sociointeracionista, conectada a um conjunto de saberes que visavam ir além das limitações de uma formação de professores/as da área de Letras, que tratam a língua/a linguagem como abstração.

O trabalho do professor João, no processo de construção de sua sala de aula, evidenciou uma prática que dá condições de os/as estudantes intervirem em suas realidades nos mais diversos espaços sociais a que têm acesso. Na primeira parte da disposição do componente curricular, no *Moodle*, o professor João inicia seu discurso estabelecendo um diálogo com a turma. Na oportunidade, deseja a todos/as as boas-vindas e faz um convite aos/às estudantes para que possam interagir, a partir de então, sobre o embrincamento existente entre sociologia, educação e linguagem. Ainda no contato inicial, na parte intitulada de GERAL, o docente evidencia que o desafio será grande, mas que, a partir de um trabalho inter/transdisciplinar, de muito envolvimento do grupo, o percurso formativo se dará de forma exitosa. Na relação dialógica entre estudantes e professor, tendo todo o material disponibilizado na plataforma (e todos os outros a que a turma tiver acesso, como referência de estudos para o componente), o crescimento será para professor e estudantes.

O professor João finaliza a consigna de abertura do componente curricular reafirmando a importância de as interlocuções ocorrerem, no decorrer da unidade, de forma intensa, especialmente nos fóruns, por entender que esses espaços são propícios para o diálogo tão necessário ao processo de aprendizagem na EaD. Ele ainda se coloca à disposição para o estabelecimento desse contato com os/as estudantes de maneira contínua e presente.

INSTITUTO FEDERAL Alagoas

Moodle IFAL Minhas Classes Neste curso

Página Inicial > Cu > UA > Lic > Let > SOC_GER_EDU_LET_ARA 2017.2

NAVEGAÇÃO

- Página inicial
- Painel
- Páginas do site
- Meus cursos
 - REO_LIN_POR_SEM_EST_LET_2018
 - COORD_LET_ALU
 - COORD_LET_TUT
 - COORD_LET_PROF
 - FOR_TUT_PRE
 - REO_LAT_LET_MAR 2009.1
 - REO_LIT_BRA_I_LET_MAR 2009.1
 - TRA_CON_CUR_LET_MAR 2009.1
 - LIB_LET_MAR 2009.1
 - ORI_TCC_LET_MAR 2009.1
 - Mais...
- Cursos
 - UAB
 - Bacharelado em Administração Pública
 - Licenciatura / Ciências Biológicas
 - Licenciatura em Letras/Português
 - Letras 2009.1 - Maragogi/AL
 - Letras 2009.1 - S.José da Laje/AL

Sociologia Geral e da Educação - Arapiraca/AL

Geral

SOCIOLOGIA GERAL E DA EDUCAÇÃO

Sejam bem-vindos/as!

Espero que possamos produzir um diálogo entre sociologia, educação e linguagem! O desafio é imenso, mas é na inter ou transdisciplinaridade que tenho apostado meu fazer docente. Dessa forma, o percurso formativo que estou propondo, em diálogo com a ementa da disciplina, contempla:

- reflexões sobre as condições de surgimento da Sociologia como disciplina;
- estudo de conceitos básicos dos considerados fundadores: Marx, Durkheim e Weber;
- leituras contemporâneas produzidas no campo específico da Sociologia da Educação.

Desde já, reafirmo a importância dos fóruns como espaço de compartilhamento de dúvidas e de informações. Para isso, é importante organização. Recomendo que as leituras sejam feitas no **início da semana**.

Em todo o processo, coloco-me à disposição de vocês.

Bons estudos!

USUÁRIOS ONLINE

1 usuário online (últimos 5 minutos)

Cleide Calheiros da Silva

CALENDÁRIO

janeiro 2019

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

ESCONDER EVENTOS

- Esconder eventos - global
- Esconder eventos - categoria
- Esconder eventos - curso
- Esconder eventos - grupo
- Esconder eventos - usuário

ÚLTIMOS AVISOS

Acrescentar um novo tópico

7 Ago, 10:43 Rodrigo Barbosa Ramos
PROVA FINAL
5 Jul, 11:55 Rodrigo Barbosa Ramos
PROVA - RETORNO/Gabarito
5 Jul, 11:23 Rodrigo Barbosa Ramos
Tópicos antigos ...

Laje/AL

- Letras 2011.1 - Maragogi/AL
- Letras 2012.1 - Arapiraca/AL
- Letras 2012.1 - Maceió/AL
- Letras 2012.1 - Palmeira dos Índios/AL
- Letras 2012.1 - Penedo/AL
- Letras 2012.1 - Santana do Ipanema/AL
- Letras 2013.1 - Arapiraca/AL
- Letras 2013.1 - Maceió/AL
- Letras 2013.1 - Maragogi/AL
- Letras 2013.1 - Palmeira dos Índios/AL
- Letras 2013.1 - Santana do Ipanema/AL
- Letras 2014.1 - Arapiraca/AL
- Letras 2014.1 - Maragogi/AL
- Letras 2014.1 - São José da Laje/AL
- Letras 2017.2 - Arapiraca/AL
 - POL_EDU_ORG_LET_ARA_2017
 - DOC_EDU_LET_ARA_2017
 - LIT_POR_LET_ARA_2017
 - LIT_BRA_LET_ARA_2017
 - FON_FON_LET_ARA_2017.1
 - TEO_LIT_TEX_PRO_LET_ARA

Avisos

- Plano de Ensino
- Livro da disciplina - O que é sociologia

Fóruns

- Fórum Social

COORDENAÇÃO UAB/IFAL

Materiais de estudo

- Teorias Clássicas e Educação
- DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA
- A ORIGEM DA SOCIOLOGIA
- Material(is) complementar(es)**
- Introdução à Sociologia - Giddens
- A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL
- Max Weber - Entrevista com Gabriel Cohn

Neste vídeo, o professor Cohn reflete sobre a contribuição de Weber à sociologia.

Figura 3 – Página de abertura do Componente Curricular Sociologia Geral e da Educação/Polo de Apoio Presencial de Arapiraca/<http://moodle.ifal.edu.br/>

Na sequência, antes do início da primeira semana de aula, o docente João abre um espaço intitulado de AVISOS. Nele, estabelece quatro momentos de fala com a turma. Trata-se de orientações sobre as PROVAS PRESENCIAS E FINAIS,

bem como sobre os *feedbacks*, depois de aplicadas e corrigidas as avaliações. Publica, em seguida, o PLANO DE ENSINO (ação importante para organizar a compreensão dos/as estudantes, a respeito do desenvolvimento da unidade curricular); e o LIVRO DA UNIDADE, intitulado de *O que é Sociologia*, de Carlos Benedito Martins.

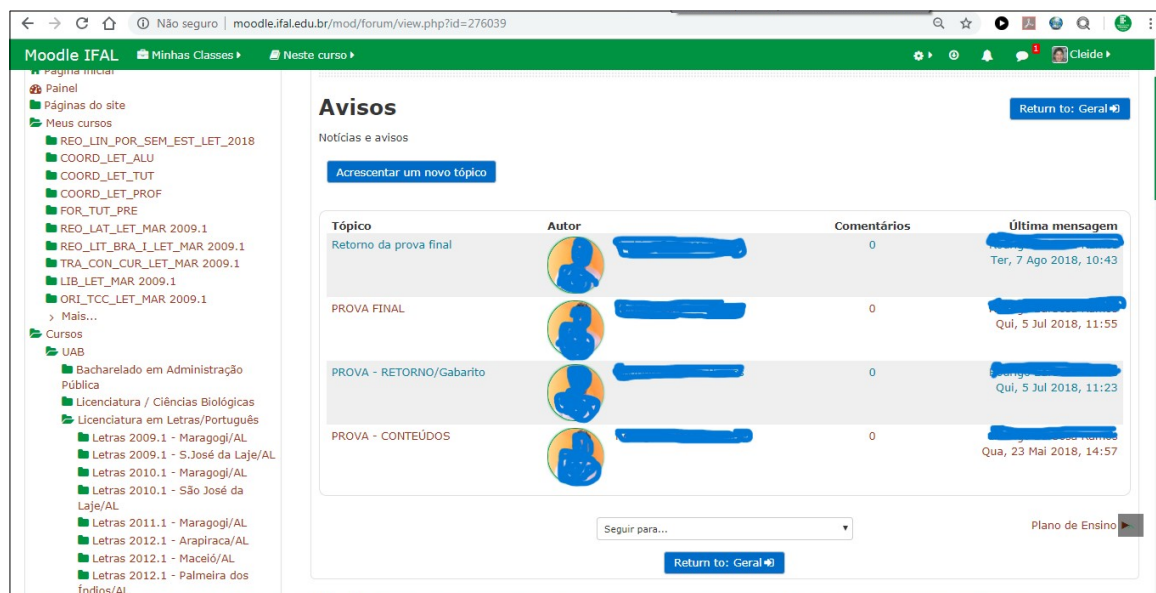


Figura 4 – Página do Fórum de abertura da primeira semana do Componente Curricular Sociologia Geral e da Educação/Polo de Apoio Presencial de Arapiraca/<http://moodle.ifal.edu.br/>

No componente curricular do professor João, fica evidenciado que os/as estudantes terão espaços de grande dialogia, pois dois FÓRUNS foram abertos pelo docente: 1) o FÓRUM DE DÚVIDAS (criado com o intuito de os/as discentes mandarem mensagens para o grupo, a fim de socializar avisos e eventos, de partilhar informações); 2) e o FÓRUM SOCIAL (um canal para um diálogo direto entre professores/as-estudantes-coordenação do curso, para registrar perguntas, realizar questionamentos e tirar dúvidas, encaminhar sugestões e reclamações).

O docente João concluiu a primeira parte da unidade, publicando MATERIAIS DE ESTUDO (dois textos em formato Pdf: *Teorias Clássicas e Educação* e *Dicionário de Sociologia*; e um em formato *Power Point: A origem da Sociologia*) e MATERIAIS COMPLEMENTARES (um texto em formato Pdf: *Introdução à Sociologia – Giddens*; um texto em formato *Power Point: A constituição do ser social*; e o link <https://www.youtube.com/watch?v=XeXtOpETjWs>, contendo uma entrevista com Gabriel Cohn, sobre a contribuição de Max Weber para a

Sociologia), a fim de a turma ir se ambientando com as discussões que seriam feitas no decorrer dos estudos.

Na segunda parte da unidade curricular, a da constituição das QUATRO SEMANAS DE TRABALHO, o professor João organizou o componente curricular em quatro semanas. Na primeira semana, de 14 a 20 de abril de 2018, o docente disse aos/às discentes que daria prosseguimento às “leituras e conversas realizadas no encontro presencial acerca dos clássicos da Sociologia”. Alertou, ainda, para o fato de a turma se deter aos estudos de Durkheim e Marx, especialmente porque o objetivo da semana seria o de “retomar alguns conceitos básicos e aprofundá-los no que se refere ao entendimento do social e da educação”. O docente sugeriu ainda que os/as discentes assistissem “aos vídeos disponibilizados como material complementar na primeira semana”. Dessa forma, segundo ele, teriam “mais pontos de referência para a compreensão dos textos da semana”.

Para finalizar a consigna, o professor João disse, aos/às estudantes, que disponibilizou um texto-base e algumas aulas-resumo, no formato de apresentação em formato *Power Point*, e sugeriu, ainda, que fizessem a leitura dos capítulos 1 e 2, principalmente, do livro da unidade *O que é Sociologia*. A subdivisão dessa semana seguiu quase o mesmo paradigma da abertura do componente; a diferença estava no acréscimo das atividades semanais, a saber: 1). um FÓRUM DE DÚVIDAS; 2) alguns MATERIAIS DE ESTUDO; 3) outros MATERIAIS COMPLEMENTARES; 4) e uma ATIVIDADE SEMANAL.

Primeira semana

The screenshot displays the Moodle IFAL interface for the course 'Sociologia Geral e da Educação'. The top navigation bar includes the Moodle IFAL logo, 'Minhas Classes', and 'Neste curso'. The sidebar on the left lists various course components and modules, including 'TEO_LIT_TEX_PRO_LET_ARA 2017.2', 'SOC_GER_EDU_LET_ARA 2017.2', and 'Letras 2017.2 - Maceió/AL'. The main content area features a section titled '14 abril 2018 - 20 abril 2018' with a welcome message from the professor, a list of activities, and a 'Fórum de dúvidas' section. The bottom section, titled 'Material(is) complementar(es)', lists additional resources such as 'Karl Marx e a história da exploração do homem', 'COMPREENDEDO OS CLÁSSICOS - DURKHEIM', and 'Émile Durkheim - Entrevista com Raquel Weiss'.

14 abril 2018 - 20 abril 2018

Olá, pessoas, tudo bem?!

Nesta semana vamos seguir com as leituras e conversas realizadas no encontro presencial acerca dos clássicos da sociologia. Contudo, vamos nos deter em Durkheim e em Marx. Meu objetivo é retomar alguns conceitos básicos e aprofundá-los no que se refere ao entendimento do social e da educação.

- Sugiro que vocês assistam aos vídeos disponibilizados como material complementar da primeira semana. Assim, terão mais pontos de referência para a compreensão dos textos da semana. Disponibilizei um texto-base e algumas aulas-resumo no formato de apresentação de power-point.
- Sugiro também que sigam na leitura do livro da disciplina: "O que é sociologia" (capítulos 1 e 2, principalmente).

Novamente insisto para que tirem as dúvidas dos textos nos fóruns!

Abraços!

Bons estudos.

Fórum

Fórum de dúvidas

Atividade da semana

Palestra - Os clássicos da sociologia e a educação

Materiais de estudo

Teorias Clássicas e Educação

Material(is) complementar(es)

Karl Marx e a história da exploração do homem

COMPREENDEDO OS CLÁSSICOS - DURKHEIM

Por que ler Marx?

Neste vídeo, o professor Clóvis de Barros Filho faz uma reflexão sobre alguns dos conceitos básicos do pensamento de Carl Marx.

Émile Durkheim - Entrevista com Raquel Weiss

Neste vídeo, a pesquisadora retoma as principais questões relacionadas à obra de Durkheim. Assista aos 15 primeiros minutos, em que a entrevista retoma alguns conceitos que trabalhamos na aula presencial.

Alienação X Trabalho

A história das Coisas

Para compreender a ALIENAÇÃO: Tempos Modernos - Charles Chaplin

Trabalho e formação do ser social

Figura 5 – Página da primeira semana do componente curricular Sociologia Geral e da Educação – Polo de Apoio Presencial de Arapiraca/<http://moodle.ifal.edu.br/>

No FÓRUM DE DÚVIDAS, foram feitas oito postagens pelos/as estudantes, mas nenhuma foi intermediada pelo professor João, nem pelo tutor da turma. É importante dizer que o docente João, em suas respostas ao questionário da pesquisa, demonstrou ter total consciência do papel fundamental que o/a professor/a possui como agente do diálogo; sabendo, inclusive, que, quando este não acontece, a aprendizagem fica prejudicada.

No processo de estímulo à turma a se posicionar, o docente deixou registrado que o contraditório surge, que a ampliação acontece, que a transformação dos conhecimentos postos nesses espaços de interação toma forma. Nosso entendimento, a partir dessa ausência de diálogo entre o docente João e os/as estudantes é o de que o trabalho colaborativo dificulta o desenvolvimento da aprendizagem do grupo, bem como a obtenção de resultados desejados no componente ministrado, especialmente no que diz respeito ao processo formativo dos/as estudantes-professores/as.

Segundo Belloni (2015),

a educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação, como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes. A sala de aula pode ser considerada uma “tecnologia”, da mesma forma que o quadro-negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas (“tecnologias”) pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendente. Na Educação a Distância (EAD), a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna essa modalidade de educação bem mais dependente da mediatização que a educação convencional, do que decorrer a grande importância dos meios tecnológicos (BELLONI, 2015, p. 58).

A compreensão da importância da mediação dentro do processo de ensino e aprendizagem, na EaD, está diretamente relacionada ao desenvolvimento dos sujeitos. A mediação é o caminho pelo qual a linguagem se torna fundamental no processo do aprender a aprender continuamente, através da interação social, por meio de instrumentos tecnológicos. Ela promove a prática pedagógica e a construção ativa do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento social, o profissional, o psicológico. Dentro do contexto educacional, é ela quem proporciona a interação entre professores/as e estudantes, contribuindo significativamente para o progresso cognitivo, para o desenvolvimento de habilidades que ajudam os

sujeitos em seu estado funcional e em seu próprio comportamento. A mediação contribui para a valorização da aprendizagem autônoma, criativa, inovadora e produtora de sentidos.

Paiva e Rodrigues Jr. (2004) traçam um detalhado paralelo entre os processos interacionais em sala de aula presencial e nos fóruns educacionais, para refletir, entre outras coisas, sobre o fato de os/as docentes, mesmo exercendo o papel de mediadores/as dos processos de ensino e aprendizagem, exercem menos poder no fórum do que na sala de aula tradicional, conforme podemos observar no quadro dos referidos autores a seguir.

Quadro 2 – Interação presencial x interação virtual

Interação na sala de aula tradicional.	Interação em fórum educacional.
Participantes se encontram no mesmo espaço geográfico.	Participantes estão geograficamente dispersos.
Interação síncrona.	Interação assíncrona.
Acontece dentro de um tempo limitado medido por horas.	Acontece dentro de um espaço temporal maior (dias, semanas, meses).
Mediada pelo professor.	Mediada pelo computador.
O professor aloca os turnos.	Os participantes interagem livremente, apesar de o professor poder sugerir tópicos iniciais.
Organiza-se através de pares adjacentes.	Organiza-se em “threads” ou sequências.
A participação se dá de forma linear.	A participação não é linear, isto é, o participante se insere em qualquer ponto do <i>continuum</i> da interação.
Discute-se um tópico de cada vez e conversas paralelas perturbam os grupos conversacionais.	Vários tópicos podem ser desenvolvidos ao mesmo tempo com os mesmos participantes.
Raramente um interlocutor fica sem	Alguns interlocutores não conseguem atrair os participantes, o

resposta.	que não significa que não sejam lidos.
Limitações de memória fazem com que um interlocutor solicite ao outro a repetição de sua fala.	Não acontecem pedidos de repetição e sim negociações de sentido.
Um interlocutor nunca repete a mesma fala de forma idêntica. Quando muito, usa paráfrases.	Um erro pode levar à duplicação da mensagem.
Não há como voltar no tempo e recuperar uma fala <i>ipsis litteris</i> .	Toda a interação fica arquivada e pode ser lida ou continuada a qualquer tempo.
Há mais digressões e mudanças explícitas de <i>footing</i> .	Há menos digressão e mudanças explícitas de <i>footing</i> .
Linguagem menos elaborada.	Linguagem bem cuidada.

(Paiva e Rodrigues Jr., 2004)

Os fóruns, para Paiva e Rodrigues Jr. (2004) trazem, para o cotidiano dos processos de trabalho, dentro dos espaços escolarizados, interações mais colaborativas e menos assimétricas. Além dessa perspectiva, outras questões vêm à tona, trazendo o entendimento de que os ambientes presenciais e virtuais não possuem equivalências diretas. Em seu discurso, o docente João sempre chamou a atenção para o acompanhamento mais de perto dos processos de aprendizagem, por meio do diálogo, das interações. Porém, isso nem sempre aconteceu no percurso do componente curricular, nem mesmo por parte do tutor, no processo de divisão de responsabilidades.

Os/As estudantes foram convidados, nos FÓRUNS, a deixarem a passividade de lado e se constituírem como autores de suas dúvidas, de seus questionamentos; mas, o contrário não aconteceu a contento: o professor João não explorou, nesse sentido, as possibilidades interacionais, para construir ainda mais sentidos junto à turma. Nesse cenário, o trabalho de construção do conhecimento não priorizava a participação, na interação.

A sala de aula virtual do professor João foi construída, a partir de um universo muito vasto de recursos didático-pedagógicos. Entre os MATERIAIS DE ESTUDO, foram disponibilizados:

- um texto em formato PDF intitulado de *Teorias Clássicas e Educação*;
- dois textos em formato *Power Point*, a saber: *Karl Marx e a história da exploração do homem* e *Compreendendo os clássicos – Durkheim*;
- dois *links* de vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=m93ihi0DIgE&index=2&list=PLKvMVTzLlfQPmAY_r0HD_zKtEJO9dKZoa (neste, o professor Clóvis de Barros Filho faz uma reflexão sobre alguns dos conceitos básicos do pensamento de Carl Marx) e https://www.youtube.com/watch?v=BeK3FDE_ly0&t=839s (neste, há uma retomada das principais questões relacionadas à obra de Durkheim).

Nos MATERIAIS COMPLEMENTARES, três vídeos e um texto em formato Pdf foram socializados com os/as estudantes:

- https://www.youtube.com/watch?v=ICzur-O_WWU (que trata da temática Alienação X Trabalho);
- https://www.youtube.com/watch?v=3c88_Z0FF4k (vídeo *Story of Stuff*);
- <https://www.youtube.com/watch?v=XFXg7nEa7vQ> (vídeo de introdução do filme *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin) e o texto em formato PDF *Trabalho e formação do ser social*.

Todo o material postado, na sala virtual do componente curricular, dialogava com a ideia contida nos discursos do docente João: a de que o/a professor/a precisa disponibilizar, criar, articular, incentivar, inovar os espaços de interação e aprendizado dos/as estudantes. O que ficou comprometido, neste espaço, foi o movimento de discussão sobre o que foi postado no ambiente de mediatização tecnológica. De acordo com o professor João, a prioridade devia se voltar para o convívio, a parceria, a ação comunicativa, na certeza de que, mesmo separados, no tempo e no espaço, sempre haveria alguém com quem partilhar, com quem junto refletir e aprender sobre algo (embora nos FÓRUNS da unidade isso não tenha ocorrido).

Para Belloni (2015),

a interação entre o professor e o estudante ocorre de modo indireto no espaço (a distância, descontígua) e no tempo (comunicação diferida, não simultânea), o que acrescenta complexidade ao já bastante complexo

processo de ensino e aprendizagem na EaD. Nas análises e definições de EaD, [...], a ênfase é colocada na descontinuidade (alunos dispersos, não podendo deslocar-se para reunir-se); todavia, é importante lembrar que o aspecto temporal, embora muitas vezes negligenciado, é de extrema importância: o contato regular e eficiente, que facilita uma interação satisfatória e propiciadora de segurança psicológica entre os estudantes e a instituição “ensinante”, é crucial para a motivação do aluno, condição indispensável para a aprendizagem autônoma. A rigor, os problemas gerados pela separação no espaço (descontinuidade) podem ser mais facilmente superados por sistemas eficientes de comunicação pessoal simultânea ou diferida entre os estudantes, tutores e professores e entre os próprios alunos (BELLONI, 2015, p. 58-59).

O papel da mediação, na EaD, é de suma importância, tendo em vista o fato de o distanciamento físico sempre exigir recursos, habilidades, competências, estratégias e comportamentos diferentes dos convencionais – os pautados na exposição oral e no contato direto, presencialmente. Com a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação, na EaD, bem como pelo desenvolvimento do AVA, a função mediadora do/a docente tomou um significativo impulso, sobretudo pelas possibilidades e pelas exigências da configuração desse ambiente. O uso dos dispositivos comunicacionais implica na aquisição de habilidades e competências comunicativas, por parte de docentes e discentes. Além disso, existe também a preocupação com o estabelecimento de momentos de interação, os quais podem promover possibilidades reais para a realização de atividades colaborativas, por meio das quais a aprendizagem acontece, de forma coletiva, plural e em parceria. Para isso, os chats, os fóruns, os blogs, dentre outros, são ferramentas dispostas para a efetividade dos processos interacionais no trabalho dos professores/as junto aos/as estudantes.

A primeira semana foi finalizada com a atividade intitulada de *Palestra – Os clássicos da sociologia e a educação*. Essa atividade publicada pelo docente João, na primeira semana do componente curricular analisado, suscitava um trabalho de desenvolvimento da capacidade criadora, agregando a isso os conhecimentos adquiridos com os estudos já realizados desde o início da unidade. A turma foi convidada, pelo docente João, a montar uma palestra a partir da seguinte situação: imaginar que seriam os/as coordenadores/as pedagógicos/as de uma escola e, como gestores de ensino, organizariam uma semana pedagógica de formação de professores/as. Além da organização do evento, os/as estudantes também participariam efetivamente da ação, ministrando a palestra intitulada de *Durkheim e Marx: conceitos básicos para pensar a sociedade e a educação*.

The screenshot shows a Moodle IFAL interface. The top navigation bar includes 'Moodle IFAL', 'Minhas Classes', and 'Neste curso'. A sidebar on the left lists various courses and subjects. The main content area displays an assignment titled 'Palestra - Os clássicos da sociologia e a educação'. The assignment description asks students to imagine they are a pedagogical coordinator organizing a week of teacher training, with a lecture on Durkheim and Marx. It lists questions about Marx and Durkheim's concepts and asks for a reflection on their contemporary relevance. The assignment includes a grade range of 0-100, a deadline of April 23, and evaluation criteria. A download link for 'Atividade segunda semana.docx' is provided.

Palestra - Os clássicos da sociologia e a educação

Imagine que você seja o coordenador pedagógico de sua escola e está organizando uma semana pedagógica de formação de professores. Além da organização do evento, você também ministrará uma palestra intitulada "Durkheim e Marx: conceitos básicos para pensar a sociedade e a educação".

Com essa situação comunicativa (palestra sobre os autores), você deverá elaborar um roteiro de fala formal (palestra), abordando as seguintes questões:

- Marx - Trabalho, alienação, educação (entre outros)
- Durkheim - trabalho, fato social, educação (entre outros)

Você deverá também fazer uma reflexão sobre a atualidade (ou não) dos conceitos para pensar a sociedade contemporânea.

Nota: 0-100
Prazo: 23 de abril

Critérios de avaliação. O texto será avaliado levando em consideração:

- 1) conceitos listados para cada autor;
- 2) articulação entre os conceitos e a educação;
- 3) reflexão pessoal sobre os conceitos;
- 4) gênero textual adequado ao solicitado (roteiro de palestra/fala formal).

Atividade segunda semana.docx

Sumário de avaliação

Figura 6 – Página da primeira do Componente Curricular Sociologia Geral e da Educação/Polo de Apoio Presencial de Arapiraca/<http://moodle.ifal.edu.br/>

A proposta do docente João visava estimular os/as estudantes a produzirem uma palestra sobre as temáticas já estudadas, no decorrer do componente curricular, dentro de um paradigma que considerava uma situação semelhante a uma possível realidade posta na realidade dos ambientes de trabalho nas instituições de ensino. De forma criativa, os/as discentes, como protagonistas de suas aprendizagens, simulariam o real, no virtual. O interessante da atividade é que ela, de forma teórico-prática, fomentava, na turma, o processo de construção de um texto, sabendo seu lugar de fala; o tema a ser explorado; o público com o qual o/a estudante dialogaria; o tempo e o lugar em que usaria a produção; o porquê da construção dos gêneros.

Na atividade de elaboração da palestra, as condições de produção foram dadas, no sentido de articular os conhecimentos teóricos em estudo aos saberes da prática docente. O trabalho se constituiu premente de sentidos, pois o auditório social com quem os/as discentes interagiriam simulava o fazer pedagógico no lócus

docente. A tarefa de criar uma palestra, para ser ministrada na semana pedagógica da escola, em que, de forma simulada, eram gestores/as de ensino, instituiu-se como um exemplo que bem ilustra o discurso do professor João, quando ele fala da necessidade de formar sujeitos autônomos, emancipados, reflexivos, usando, nesse movimento, a diversidade de gêneros textuais, sobretudo os que se relacionam diretamente com o universo da profissão de professor/a.

A construção da atividade, da forma como foi pensada para os/as discentes, encaminhou condições, para que se inserissem, por meio de uma simulação, no ambiente profissional, e, com ele, interagisse, num processo de grande reflexão teórico-prático. Além disso, possibilitou, aos/às estudantes, reflexões sobre as possibilidades de uso da língua oral e escrita para além de modelos abstratos de produção textual. Vemos, nesse exercício de docência do professor João, sua construção identitária em um lugar de grande tensão ético-discursiva na relação existente entre a teoria e a prática, a partir de atividades que promovem tal interlocução.

Vale salientarmos, aqui, que a não participação do docente João, nos fóruns abertos para o estabelecimento de processos interacionais, por exemplo, é um movimento que também ilustra esse estado de tensionamento, que pode ser gerado pelas ambiguidades existentes na divisão de atividades realizadas na docência na EaD, sobretudo pela divisão de responsabilidades instituídas na modalidade. Divisão esta, ainda, carente de ajustes no processo de compreensão quanto aos papéis de cada sujeito imerso no trabalho realizado no decorrer dos componentes curriculares promovidos/ofertados.

Quando o docente João sugeriu a criação de um evento que representasse a semana pedagógica de uma escola, assim como a produção de uma palestra para ser proferida no mesmo acontecimento, ele deixou evidente, em seu fazer pedagógico, o envolvimento com metodologias ativas, as quais põem os/as estudantes em processos de aprendizagem de grande autonomia intelectual. Ademais, usou de estratégias de ensino que fomentam a produção de gêneros textuais diversos numa relação entre a teoria e a prática – alcançando, dessa forma, a esfera profissional, como explicitamos mais acima.

Os gêneros textuais selecionados para a realização das atividades foram trazidos com o objetivo de mobilizar ações de aprendizagem, a partir de saberes especializados, advindos da prática docente do professor João ao longo de sua

carreira como formador de professores/as. Vemos, na organização da atividade, um trabalho racionalizado pelo docente João para delimitar as interfaces de um aprendizado voltado para o entendimento de uma prática social no ensino da língua/linguagem, como também volvido para a formação docente dos/as estudantes/as-professores/as de forma significativa.

O roteiro de trabalho elaborado pelo professor João abordou temas inerentes à formação docente. O gênero palestra, por exemplo, contribuiu com o estabelecimento de discussões acerca da produção de *Marx – Trabalho, alienação, educação (entre outros)*; e de *Durkheim – trabalho, fato social, educação (entre outros)*, o que estimulou os/as estudantes a realizarem uma reflexão sobre a atualidade (ou não) dos conceitos, a fim de eles/as pensarem sobre a sociedade contemporânea e nela poderem intervir, de forma crítica, reflexiva e proativa.

Para Bakhtin (1979, p. 78-79), o que realmente importa, nesse direcionamento de ensino,

não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor, o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta, dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível.

Vemos, na atividade de produção do evento da semana pedagógica, bem como na da elaboração da palestra, por exemplo, o envolvimento de uma concepção de ensino e aprendizagem voltada para o social, para o agenciamento de ações que fomentam o trabalho com a língua/linguagem em situações concretas de uso. Trata-se da concretização dos discursos proferidos pelo docente quando da resposta do questionário. O encaminhamento da atividade consente aos/às estudantes-professores/as em formação se compreenderem dentro de um movimento complexo relativo ao ensino de língua/linguagem materna na escola, o qual orienta a constituição de sujeitos crítico-reflexivos de suas próprias aprendizagens. Este entendimento contribui significativamente não somente com a constituição de profissionais éticos e comprometidos, de fato, com a transformação social, como também com o estabelecimento de uma formação que privilegia a inovação pedagógica.

A organização das atividades da primeira semana do componente curricular ministrado pelo professor João ressalta uma questão relevante para o ensino, que é saber, a partir da realidade social dos/as estudantes e dos temas importantes para sua formação, quais gêneros trazer para o trabalho na escola. Atentemos para “os gêneros que funcionam em sala de aula, sobretudo porque essa escolha dependerá de uma negociação entre as instituições, o professor e os alunos” (BAZERMAN, 2006, p. 33). Trata-se de um processo de contínuas negociações entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Daí a necessidade de conhecer a realidade dos/as estudantes, na medida do que for possível, para, na sequência, selecionar as atividades que realmente poderiam motivar a turma. Depois disso, escolher os gêneros mais adequados às realidades trazidas pelo grupo, como, teoricamente, foi feito pelo professor João. Nesse processo de negociação com os/as estudantes, para a escolha das temáticas a serem trabalhadas e os gêneros mais propícios ao desenvolvimento dos processos de produção de sentidos, o docente precisará também trazer, para a turma, o que faz parte das necessidades de formação dos sujeitos – o que, na maioria das vezes, não é sugerido pelos/as discentes.

Toda a disponibilidade para montar o componente curricular no ambiente virtual deve caminhar *pari passo* com o trabalho de intermediação nas “respostas” trazidas pelos/as estudantes nas atividades desenvolvidas. A tarefa de produção da palestra, por exemplo, foi postada pelos/as estudantes, no *Moodle*, dentro do que havia sido solicitado pelo docente, mas receberam apenas os *feedbacks* da tutora. É importante destacarmos que os comentários e as orientações sobre os possíveis ajustes que deveriam ser feitos nos trabalhos postados se organizavam apenas em torno do aspecto estrutural e linguístico do texto, desconsiderando a qualidade dos discursos constituídos, mesmo com o advento das novas tecnologias digitais da comunicação e da informação disponíveis na plataforma, para potencializar os processos interacionais.

Os processos de intermediação, nos trabalhos dos/as estudantes com relação ao que precisa ser melhorado, quando postado no AVA, precisam acontecer, a fim de o ensino e a aprendizagem se desenvolvam a partir de movimentos problematizadores, com reflexões e críticas acerca do progresso necessário aos discentes. Esse exercício de diálogo do professor com o que foi produzido pelos/as estudantes, no decorrer do componente curricular, promove,

aos/às discentes, compreensões sobre a necessidade de sempre voltar ao que produziram com um olhar cada vez mais criterioso – e de grande significação para a vida pessoal, acadêmico-profissional.

Precisamos enfatizar a importância de os/as docentes em formação construírem os devidos conhecimentos acerca dos conteúdos específicos e das temáticas da área em que lecionarão – a partir da intermediação de seus/suas professores/as. E isso está diretamente relacionado a uma série de demandas: o entendimento sobre os conceitos; a compreensão acerca dos processos, dos procedimentos, dos fatos etc.. Os estudos de Gauthier et al. (1998), Tardif (1991) e Shulman (1987) chamam a atenção para essa condição, que se perfaz como preponderante, pelo entendimento de que é necessário conhecer para poder interferir de forma significativa no que está posto há muito tempo.

É importante chamar a atenção aqui para o que aconteceu depois que os/as discentes receberam as orientações da tutora acerca das atividades postadas no ambiente *Moodle*: o grupo não voltou à discussão para realizar a refacção de seus trabalhos. Talvez aí a interação do professor João pudesse ser determinante no sentido de conscientizar a turma a respeito da revisão daquilo que foi produzido. O retorno aos trabalhos é condição para o aprendizado significativo, sobretudo quando as intermediações em torno das atividades produzidas privilegiam os discursos construídos, e não somente aspectos estruturais e linguísticos.

A ausência de interação implicou em os/as estudantes se constituírem como sujeitos caminheiros ou “zapeadores” do ambiente da unidade curricular no AVA. Talvez a não refacção das atividades se deva à contínua falta de intermediações do docente João no decorrer do componente (fato que pode corroborar também para a produção de trabalhos de menor qualidade). Os processos dialógicos e de interação ganharam novos contornos e significados nesta nova modalidade de ensino e aprendizagem (a EaD), mas as práticas docentes, em sua maioria, continuam sobrevivendo às dificuldades de os/as professores/as se entenderem dentro desse novo universo. Daí a urgência em se considerar as interações como preponderantes no trabalho desenvolvido em sala de aula – virtual ou presencial.

Sobre isso, no plano da responsividade, somos seres de resposta, Para Bakhtin (2003),

cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma 'resposta' aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subteme-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de outra esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Os/As estudantes do curso de Licenciatura em Letras-Português a distância do Ifal, futuros/as professores/as da língua/linguagem, precisam, na prática social acadêmica, entender que seu fazer de sala de aula necessita “mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias em situações concretas de uso da língua escrita de interesse do aluno” (KLEIMAN, 2008, p. 509). E isso precisa acontecer com o auxílio direto dos/as professores/as, sob pena de a formação se constituir com certa lacuna.

É importante destacar que essa problemática relativa a não realização de mediações nos trabalhos produzidos pelos/as estudantes contrasta com a importância da correção como possibilidade de crescimento para discentes e docentes. As reflexões apresentadas, neste texto, levam-nos a tomar um posicionamento de um sujeito que se constitui na/pela linguagem. Linguagem entendida como atividade, realizada por sujeitos que são social, histórica e culturalmente situados/as.

Muitas são as questões que afetam diretamente a qualidade do ensino, nas instituições brasileiras, dentre eles, o número excessivo de estudantes, nos espaços de sala de aula; os baixos salários; as péssimas condições de trabalho; o não acesso a formações continuadas (por falta de tempo; pela carência de cursos de formação continuada para todos/as que desejarem se qualificar; pela ausência de políticas de progressão na carreira docente), bem como o entendimento da questão da alteridade no trabalho desenvolvido nos componentes curriculares que ministram componentes curriculares ministrados, quer nas salas de presenciais, quer nas salas de aula virtuais. E ampliando mais a questão da alteridade em Bakhtin (2003), nós nos defrontamos com a demanda da presença constitutiva de vozes como princípio fundante da arquitetônica linguística, pois que, em todos os seus trabalhos ele defende que as palavras e os pensamentos se instauram através de várias vozes, ecoando cada uma de maneira diferente ao mesmo tempo. É o humano se construindo, e embasando o fazer científico. Daí a

necessidade de, na sua construção de uma epistemologia para as ciências, ser tido, por Bakhtin (2003), como um ser social que fala e que só pode ser (re)conhecido por meio de seus textos.

Nesse cenário, discussões sobre identidades docentes na contemporaneidade se constituem como desafiadoras, por envolverem discussões a respeito dos currículos dos cursos, do trabalho desenvolvido pelos/as docentes responsáveis pela formação de outros/as professores/as, nas instituições de ensino do país. Tais questões precisam ser pensadas no sentido de saber se os processos de ensino e aprendizagem contribuem, de maneira preponderante, para a construção das identidades a serem assumidas pelos/as estudantes-professores/as em seu fazer pedagógico – ainda que sejam identidades em constante processo de ressignificação.

Outros métodos e processos de trabalho precisam ser criados para melhorar a produtividade e, com isso, a qualidade dos sistemas educacionais. Sendo assim, as novas tecnologias digitais de informação e comunicação podem dar sua contribuição como elementos de progresso da ação dos sistemas, atuando como ferramentas pedagógicas a serviço da formação dos sujeitos. Para tanto, a concepção de educação precisa ser vista como um processo de autoaprendizagem, centrada em sujeitos capazes de gerir seus próprios processos de lidar com a aprendizagem.

O professor João, ao pedir aos/às estudantes, na primeira atividade, que imaginassem a construção de um evento para a semana pedagógica da escola onde supostamente eles/as fossem o/a coordenador/a pedagógico/a, e de uma palestra para ministrar no mesmo episódio, assumiu uma perspectiva histórica, cultural e social da língua/linguagem, gerando uma nova ordem na organização dos processos de ensino e aprendizagem que acontecem em torno de uma prática situada de leitura e escrita. Vemos o trabalho do docente como um movimento contínuo de dar sentido ao que se produz: quem produz algo, produz para um determinado auditório social, dentro de um contexto específico, com uma finalidade negociada entre os/as participantes dos eventos e das práticas constituídas sócio historicamente (BAKHTIN, 2003).

Sobre isso, é importante registrar que o trabalho desenvolvido pelo docente João, no processo de construção de seu componente curricular, no AVA, considerou, como diz Belloni (2015),

que, a formação inicial de professores/as tem, pois, que prepará-los para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas e também para a formação continuada, numa perspectiva de formação ao longo da vida. Embora se possa observar uma melhoria no nível geral de formação dos professores (pelo menos nos países industrializados e mesmo no Brasil), tanto em termos de anos de estudo quanto em termos de conteúdos e metodologias, isso não parece refletir-se na melhoria dos indicadores de qualidade do ensino em geral. Além disso, uma variável importante como a integração de novas tecnologias na formação inicial de professores permanece uma grande dificuldade, já que exige grandes investimentos e profundas mudanças nos sistemas de ensino superior responsáveis por esta formação (BELLONI, 2015, p. 92).

Nesse sentido, as atividades empreendidas pelo docente João acompanham as demandas de formação inicial e continuada na contemporaneidade e aponta para estas duas grandes tendências que andam lado a lado com a questão: 1) a promoção de formação inicial e mesmo continuada muito próximas de uma realidade situada social, cultural e historicamente no ambiente onde os/as discentes vão possivelmente trabalhar; 2) e a reestruturação dos currículos e das metodologias de ensino, no sentido de dar aos/às estudantes a possibilidade de construir habilidades distintas na forma de aprender, de aprender a aprender continuamente. Precisamos pensar na criação de um currículo que esboce uma formação que reflita o projeto de sociedade que esperamos perseguir. E isso é muito mais do que pensarmos sobre esse esboço, a expectativa e o projeto, sobretudo porque se ancora na busca por conhecer os valores, as tradições, as crenças dos sujeitos envolvidos e das comunidades das quais esses sujeitos fazem parte.

A compreensão sobre a necessidade de um novo currículo nos conduz ao entendimento de que “os saberes envolvidos na atuação docente são situados: eles envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social” (KLEIMAN, 2008, p. 511). O trabalho com a prática social de uso da linguagem deve ser desenvolvido a partir de estratégias e táticas que deem condições de os/as estudantes-professores/as se constituírem e construírem sentidos em seu cotidiano de professores/as em formação.

A atividade da palestra e da semana pedagógica, anteriormente referenciada, deram a possibilidade de os/as discentes vivenciarem identitariamente um papel específico de seu campo de trabalho. Entendemos que esse encaminhamento também potencializa tanto o empreendimento ético discursivo de papéis sociais da

profissão, quanto situações, mesmo que imaginárias, para o desenvolvimento desses papéis institucionais. O que enxergamos no fazer pedagógico do professor João é um trabalho pautado para além dos conhecimentos científicos: ele desenvolve uma prática que fomenta a aprendizagem, levando em conta situações que acontecem no cotidiano das instituições de ensino, a exemplo dos eventos que marcam as semanas pedagógicas, as palestras de formação continuada – tudo advindo de suas experiências pessoais ou profissionais (TARDIF, 2010).

A atividade de produção de um evento acadêmico, bem como a de uma palestra, na situação posta pelo professor João, constituem-se como um processo de ensino e aprendizagem centrado no/a estudante. O que nos consente observar a existência de uma concepção de trabalho pensada, a partir da realidade da turma, nas características socioculturais dos/as estudantes, de seus conhecimentos e experiências, de suas demandas e perspectivas, com vistas ao estabelecimento de uma formação cidadã e profissional de qualidade, sendo a integralização de tudo isso com um direcionamento metodológico que se utiliza de estratégias e materiais que proporcionam as condições para a aprendizagem significativa dos sujeitos, no decorrer da formação pessoal e profissional de cada um/uma deles/as.

Nos currículos dos cursos de formação de professores/as, no geral, quase não há unidades curriculares voltadas para discussões sobre o ensino na EaD – pouco ou nada se discute a respeito da temática de maneira mais sistêmica. E isso, decerto, traz as implicações aqui discutidas, dentre elas, o sentimento de que não se tem identidade com a modalidade, mesmo trabalhando nela – o que se perfaz como paradoxal por essência. Ensinar em um curso de Licenciatura em Letras-Português, na modalidade EaD, requer um trabalho pautado nos mesmos princípios do ensino presencial. Trata-se de dar aos/às estudantes-professores/as possibilidades de trabalhar com a língua/linguagem a partir do entendimento de que as práticas e os eventos de leitura e escrita são sociais por essência e que, por isso, só fazem sentido, no cotidiano das salas de aula virtuais ou presenciais, se ambos forem promovidos dentro de um contexto real de uso, situado sócio historicamente.

O que ampara o ensino de qualidade em cursos de formação inicial de professores/as, na área de Letras, dentro ou fora da EaD, é o estabelecimento de um projeto formativo que desenvolva um trabalho com o ensino e a aprendizagem da língua/linguagem de maneira social e interacionista. A educação, de uma forma

mais global, e o ensino superior, de forma mais particular, precisam mudar sua forma de lidar com a aprendizagem. Precisamos promover condições para os/as estudantes aprenderem com autonomia, construindo conhecimentos, de forma interdisciplinar, entendendo esse movimento como processo e não como produto.

Sobre isso, Nóvoa (2019) diz que

é preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na *metamorfose da escola*. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir (NÓVOA, 2019, p. 14).

O/a estudante, sendo assim, torna-se sujeito de sua aprendizagem, pois vai além da assimilação de conceitos e de informações de forma irrefletida para, então, entrar no movimento de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011) dos sentidos postos, capaz de abstrair os conhecimentos e aplicá-los em seu cotidiano, em situações adversas das estudadas em sala de aula.

Além de todo arcabouço teórico que professores/as possuem para a realização do trabalho com os/as estudantes, no ambiente acadêmico, é importante aqui registrar a necessidade de esses conhecimentos passarem, no cotidiano escolar, por um processo contínuo de ressignificação. E esse processo diário precisa levar em consideração os contextos específicos de cada instituição, bem como as turmas constituídas, os interesses dos/as estudantes, o que se tem de recursos materiais para o desenvolvimento das aulas, a realidade das comunidades das quais eles fazem parte e a do entorno da escola. Quanto mais os/as professores/as têm acesso a essas demandas e a tantas outras pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem, maiores serão as possibilidades de o trabalho docente se desenvolver de forma significativa para os/as estudantes.

A formação docente, nesse sentido, desenha-se como sendo uma construção que nasce, antes de tudo, nas experiências subjetivas, advindas, obviamente, dos processos formativos pelos quais os/as professores/as passam na academia, no decorrer de seus estudos teóricos, e que se “consolida” nos mais variados procedimentos e metodologias adotados no cotidiano do chão das escolas pelas quais eles/as passam (TARDIF, 2014).

Na segunda semana, que foi do dia 21 a 27 de abril de 2018, o professor João, em diálogo com a turma, afirmou que focalizaria a discussão semanal em torno da Sociologia Educacional contemporânea. Entre os percursos possíveis, ele decidiu priorizar os estudos sobre currículo – tema sobre o qual trabalhou com o grupo por duas semanas. Para essa discussão, sugeriu o livro base *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva, acerca da temática. Neste livro, o autor percorreu diferentes concepções sobre o currículo e apresentou as principais teorias: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. João encerrou a consigna orientando a turma a estudar, de modo particular, as condições de surgimento da área e as teorias tradicionais presentes nos Capítulos I – *Introdução* (p. 11-17) e II – *Nascem os estudos sobre o currículo – as teorias tradicionais* (p. 21-27), para dar conta das discussões da semana.

Segunda semana

The screenshot shows a Moodle IFAL course page. The browser address bar indicates the URL is moodle.ifal.edu.br/course/view.php?id=5461. The page header includes 'Moodle IFAL' and navigation links like 'Minhas Classes' and 'Neste curso'. A sidebar on the left contains 'ADMINISTRAÇÃO' with links to 'Administração do curso' and 'Relatórios'. The main content area is titled '21 abril 2018 - 27 abril 2018' and contains the following text:

Olá, pessoas!

Então, resolvi focalizar nossa discussão já na sociologia educacional contemporânea. Entre os percursos possíveis, priorizei os estudos do currículo - tema sobre o qual trabalharemos por duas semanas. Nesta, vamos fazer uma revisão histórica do surgimento do campo. O livro-base é "*Documentos de Identidade - uma introdução às teorias do currículo*", de Tomaz Tadeu da Silva.

Neste livro, o autor percorre diferentes concepções do currículo e apresenta as principais teorias: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

Para esta semana, vamos estudar as condições de surgimento do campo e as teorias tradicionais.

I - Introdução (p. 11 - 17);

II - "Nascem os estudos sobre o currículo - as teorias tradicionais" (p. 21- 27);

Below the text, there are several activity links:

- Fórum de dúvidas da 2ª semana
- Atividade da semana**
- Envio do Estudo Dirigido
- Roteiro de leitura - estudo dirigido
- Materiais de estudo**
- Livro - Introdução
- Livro - Teorias tradicionais sobre Currículo
- Material(is) complementar(es)**

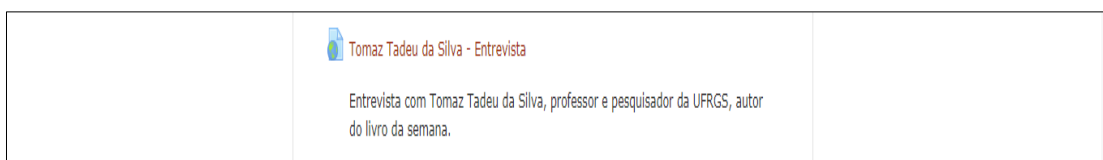


Figura 7 – Página da segunda semana do componente curricular Sociologia Geral e da Educação – Polo de Apoio Presencial de Arapiraca/<http://moodle.ifal.edu.br/>

O professor João abriu o FÓRUM DE DÚVIDAS, mas dele não participou, deixando os questionamentos dos/as discentes/as sem a devida devolutiva. Das oito postagens, sete foram de estudantes/as e uma da tutora, que deu uma orientação sobre a atividade da semana, sem maiores interações. Nesse sentido, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, apesar de se constituírem, potencialmente como um lugar de aprendizagem colaborativa e de interação, foi pouco explorado como tal no componente curricular em análise. Esses espaços interativos só se tornam interativos de fato se as ferramentas disponíveis adquirirem um significado tanto por parte do/a professor/a quanto por parte do/a estudante, no processo de construção de sentidos.

O trabalho que o professor João desenvolveu, na EaD, em seu componente curricular Sociologia Geral e da Educação, teve o foco voltado para a aprendizagem dos/as estudantes, quando ele organizou os estudos e as atividades, de forma a desenvolver a autonomia, o protagonismo e a produção de sentidos, levando-se em conta as relações existentes entre os conhecimentos teóricos e os práticos. Porém, a ausência do professor João, nos fóruns, por exemplo, acentuou a necessidade de uma formação docente voltada para demandas que o prepare para a atuação na EaD, no sentido de explorar, no cotidiano de seu trabalho, no AVA, a inovação tecnológica e suas implicações pedagógicas. Talvez o pouco desenvolvimento de processos interacionais no trabalho do docente aconteça pelo fato de essa modalidade de ensino ser tão carente de estudos ainda: as pesquisas sobre a Educação a Distância são bem tímidas. O que dificulta a apreensão de um sentido em torno das identidades docentes dos/as professores/as que atuam na formação profissional docente nesta esfera de ensino. Além do que já foi registrado, no decorrer desta tese, que é a ausência de componentes que tratem da Educação a Distância nos cursos de formação de professores/as do país.

Nesse sentido, quando o docente João abre vários fóruns e deles não participa, entramos em contato com um ponto de tensão entre a visão de

língua/linguagem que aparentemente o docente possui e a ação advinda desse entendimento. O que vemos, na realidade, é que há, relação teórico-prática, uma espécie de “apartamento”, que impede, em alguma medida, o diálogo profícuo entre o que se sabe e o como se faz o que se sabe. Isso deixa em evidência que somente os saberes teóricos, como também os oriundos das experiências pedagógicas, na licenciatura, não dão conta de processos de ensino e aprendizagem que evidenciem a prática reflexiva, crítica, política e cultural, que coadunam com um projeto pedagógico que entende teoria e prática como sendo fundamentalmente indissociáveis à ação docente.

Mais à frente, no processo de organização do componente curricular Sociologia Geral e da Educação do professor João, foram publicados dois MATERIAIS DE ESTUDO: o primeiro e o segundo capítulos do livro *Documentos de identidade – Uma introdução às teorias do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva. O docente João postou, também, em MATERIAIS COMPLEMENTARES, uma entrevista com o autor do livro adotado na semana, Tomaz Tadeu da Silva, professor e pesquisador da UFRGS, por meio do *link* <https://www.youtube.com/watch?v=MWgnaDJU-Kk>, para ampliar as discussões. Finalmente, para fechar a ATIVIDADE SEMANAL, o professor João solicitou um estudo dirigido, a partir da leitura dos dois materiais citados no parágrafo anterior. No estudo, ele fez os questionamentos:

- Qual a problematização proposta pelo autor em relação à ideia de “teoria”?
- O que se pode entender por “discurso”, de acordo com Silva?
- Qual é a relação entre currículo, identidade e poder?
- Para sistematizar a leitura do capítulo II, faça uma síntese do pensamento dos autores listados no quadro: Bobbit, Ralph Tyler, John Dewey;
- Responda às questões a partir do que leu (seu pensamento, suas palavras):
a) o que podemos criticar sobre as teorias tradicionais? b) por que podemos pensar currículo como um campo de estudos sociológicos?

Esses questionamentos feitos pelo professor João nortearam o olhar crítico e reflexivo dos/as estudantes para os textos já lidos, no decorrer da semana, a fim de que atribuíssem sentido às leituras realizadas, como também transformassem e aplicassem os conhecimentos postos de forma significativa em outras realidades. Ao analisarmos a atividade da semana, o estudo dirigido, percebemos uma das funções mais importantes do trabalho docente na contemporaneidade sendo posta

em prática em seu fazer pedagógico na EaD: a de pesquisador, de agenciador de letramentos, tudo mediado, em especial, pelas novas tecnologias digitais de informação e comunicação.

O estudo dirigido põe os/as estudantes-professores/as diante de movimentos reflexivos de grande relevância em seu processo formativo. A atividade se constituiu como um convite ao desenvolvimento do refletir sobre a própria prática pedagógica, sob a condição de que nenhum currículo pode ser entendido como inocente ou indiferente, uma vez que ele está implicado em relações de poder, as quais trazem no bojo de sua organização as visões de sociedade que se quer estabelecer. Como elemento de grande opacidade, o entendimento sobre o currículo posto provoca um caminhar no sentido de construir identidades docentes de grande complexidade. Não compreendê-lo, no entanto, dentro da profundidade aqui posta pelo professor João, para análise e reflexão, é passar pelo processo de formação profissional docente e não se dar conta de que ele possui uma história vinculada diretamente à constituição social e, sendo assim, à educação.

O trabalho do professor João nos faz refletir sobre a relação entre a teoria e a prática que constitui sua práxis docente de professor formador em um curso de formação de professores/as. Mais especificamente nos direciona o olhar para o que ele diz e o que ele faz; entre o como ele entende seu fazer pedagógico e o como ele o põe em prática; entre as identificações que diz possuir com o ensino presencial e as que ele apresenta em seu trabalho, na EaD, com vistas ao entendimento de como se constituem suas identidades nesse universo.

Tomando como referência o que já analisamos e discutimos até então a respeito do trabalho do docente João, sentimo-nos autorizadas a dizer que suas formações identitárias são frutos de negociações entre o que ele acredita ser o melhor para a formação dos/as estudantes/as-professores/as e o que de fato consegue fazer. Essas negociações vão se delineando dentro das seguintes disposições:

- os movimentos de grande singularidade na forma como João fomenta a aprendizagem dos/as estudantes por meio da diversidade de materiais didático-pedagógicos disponibilizados, no ambiente *Moodle*;
- as naturezas das atividades pensadas para desenvolver o pensamento ato dos/as estudantes acerca do que foi socializado no componente curricular;

- as formas como teoriza o fazer e o põe em prática no cotidiano dos componentes que ministra na EaD.

O trabalho desenvolvido pelo professor João para transpor os fundamentos e as pressuposições teórico-metodológicas para situações reais no dia a dia de sua prática pedagógica em sala de aula é de grande complexidade. E essa complexidade se dá em meio a construções permeadas por uma multiplicidade de vozes, situadas sócio historicamente em distintos contextos, constituídas de crenças e valores adversos e de tensionamentos constantes. Trata-se de uma arena de lutas entre o quê e o como ensinar, entre o quando, o onde e o de que forma se aprende, sempre levando em consideração a natureza social do currículo.

Na terceira semana, que foi do dia 28 de abril a 04 de maio de 2018, o docente João orientou a turma a ler mais um capítulo do livro *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo, as teorias críticas*, de Tomaz Tadeu da Silva, intitulado de *Onde a crítica começa: ideologia, reprodução, resistência*" (p. 29-36). Além disso, o professor publicou alguns vídeos que, segundo ele, seriam "bem úteis para compreender os textos". Como o tema já havia sido discutido em aula, o docente João sugeriu que comessem pelos vídeos e depois passassem para a leitura dos textos. No final da consigna, solicitou, ainda, que os/as estudantes usassem o FÓRUM DE DÚVIDAS da semana.

É importante destacar que as atividades acadêmico-científicas elaboradas pelo professor João, até o momento, têm dado prioridade a situações em que os/as discentes realizam leituras reflexivas, críticas, analíticas, dentro de uma organicidade que pode lhes dar condições para compreenderem os elementos teóricos e metodológicos dos conhecimentos estudados. Constatamos, na arquitetura das atividades propostas pelo professor João, o estímulo constante à (re)elaboração subjetiva/coletiva dos temas propostos por meio do pensamento ato, bem como a aplicação didática e pedagógica de suas experiências, no decorrer do curso, a princípio, e, depois, em seu fazer profissional nas instituições de ensino onde já trabalhou e onde trabalha atualmente.

O professor João, a partir da articulação que intenciona estabelecer entre a teoria e a prática, no curso de seu componente curricular, comporta-se como um agente de letramentos, sobretudo por causa de sua postura reflexiva, multifacetada, plural, investigativa e parceira de seus/suas estudantes. Ele assume uma postura de docente que considera os/as estudantes como agentes de sua aprendizagem.

Por isso, seu trabalho, em sala de aula, é o de mobilizador de ações que estimulam a turma a participar efetivamente de práticas situadas de uso da leitura e da escrita.

O que fica em evidência, ao organizar as atividades de sua unidade curricular é que ele considera não somente o contexto social da turma, de cada sujeito, mas também a concepção de que as atividades precisam possibilitar o desenvolvimento das potencialidades de cada um/a no tocante ao agir e ao refletir sobre esse agir – com responsabilidade e ética. A questão que fica em evidência, novamente, no zeloso trabalho construído pelo professor João, em seu componente curricular Sociologia Geral e da Educação, no AVA, é o fato de ele, novamente, nessa semana da unidade, não potencializar os processos interacionais nos fóruns, sobretudo. No fórum da semana, o professor estabeleceu um contato, depois de alguns dias, para saber se o grupo estava sentindo dificuldades para fazer o estudo dirigido – atividade-fim da semana.

Terceira semana

The screenshot shows a Moodle IFAL course page. The browser address bar indicates the URL is moodle.ifal.edu.br/course/view.php?id=5461. The page header includes 'Moodle IFAL', 'Minhas Classes', and 'Neste curso'. The main content area is titled '28 abril 2018 - 4 maio 2018' and contains the following text:

Olá, pessoas!

Nesta semana leremos mais dois capítulos do livro "Documentos de Identidade - uma introdução às teorias do currículo", de Tomaz Tadeu da Silva, agora com alguns dos capítulos sobre as teorias críticas, a saber:

cap. III - "Onde a crítica começa: Ideologia, reprodução, resistência" (p. 29 - 36);

Publiquei alguns vídeos que são bem úteis para compreender os textos. Como o tema já foi discutido em aula, sugiro que comecem pelos vídeos e depois passem para a leitura dos textos.

Use o fórum de dúvidas da semana!

Abrços e bons estudos.

Below the text, there are several activity links and icons:

- Fórum de dúvidas da 3ª semana
- Atividades da semana
- Ensaio - orientações
- Envio do Ensaio
- Materiais de estudo
- Animção sobre Capital Cultural - Pierre Bourdieu

Below these links, there is a video player with the text:

Neste vídeo podemos revisar o conceito de capital cultural, discutido no encontro intermediário, e apresentado no capítulo "onde a crítica começa".

At the bottom, there is a link for the book: Livro - Onde a crítica começa, with a button labeled 'Material(is) complementar(es)'.

Figura 8 – Página da terceira semana do componente curricular Sociologia Geral e da Educação – Polo de Apoio Presencial de Arapiraca/<http://moodle.ifal.edu.br/>

Nesse novo locus de ensino e aprendizagem, com os papéis dos/as professores/as e dos/as estudantes foram ressignificados, e os desafios se apresentam bem complexificados. No FÓRUM SEMANAL disposto pelo docente João, na terceira semana de atividades, a turma não respondeu à pergunta feita pelo docente. Talvez isso tenha acontecido pelo fato de o grupo ter esperado pelos processos de intermediação desde o início do componente curricular – sem muito sucesso –, uma vez que os *feedbacks* raramente aconteciam. Os fóruns se constituem como gêneros textuais privilegiados. Neles, a interação é fomentada, na maioria dos cursos em EaD. Mas, apesar de sua centralidade no processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade, parece que os fóruns não foram compreendidos, no decorrer do componente curricular, como possibilidades de ampliação dos processos interacionais dentro de toda a complexificação que possuem.

A falta de interação entre professor, tutor e estudantes se tornou visível no decorrer dos trabalhos do componente curricular em análise. Esse fato se constituiu como uma questão séria, especialmente porque sabemos que é nos processos interacionais que a aprendizagem se constrói de forma efetiva. Vemos, no Ambiente Virtual de Aprendizagem do docente João, a não utilização das ferramentas síncronas e assíncronas disponíveis no processo de interação entre professor/a/tutor/a-estudante, estudante-estudante. A consciência que o docente possui sobre a necessidade de interação no processo de ensino e aprendizagem não é suficiente, para que ela se institua de fato, pois, se assim o fosse, seria a base comportamental do processo de ensino e aprendizagem durante o curso – e não o foi. O fato é que essa mudança comportamental está diretamente relacionada com uma mudança cultural nos processos de ensino e aprendizagem.

No FÓRUM SEMANAL, o docente João postou alguns MATERIAIS DE ESTUDO: o vídeo *Animação sobre Capital Cultural – Pierre Bourdieu*, <https://www.youtube.com/watch?v=Qlc6GBBeCO50>, que revisa o conceito de capital cultural, discutido no encontro intermediário do componente curricular e apresentado no capítulo do livro *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo, as teorias críticas intitulado de Onde a crítica começa*, de Tomaz Tadeu da Silva.

Depois, em MATERIAIS COMPLEMENTARES, o docente João publicou dois vídeos:

- a palestra *Aparelhos Ideológicos de Estado*, https://www.youtube.com/watch?v=8j0hr9FB-J0&list=PLjz-295APz96jfgM9M-_9QUXn0mauGbnQ&index=3, proferida pelo professor Matheus Passos, para apresentar um dos conceitos de Louis Althusser, que é citado no capítulo *Onde a crítica começa*, do livro de Tomaz Tadeu da Silva, *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo, as teorias críticas*;
- e a entrevista de Pierre Bourdieu, <https://www.youtube.com/watch?v=F2WXVTdfAOk>, produzida nos anos 2000, para socializar uma coletânea de entrevistas com o sociólogo Pierre Bourdieu.

Segundo o professor João, em seu discurso, os/as estudantes não recebem todas essas informações de forma passiva. Para o professor, os/as discentes interagem diretamente com o conhecimento, mas não sozinho, pois esse processo é intermediado pelas tecnologias disponíveis. Assim, tanto o professor-formador quanto os/as estudantes-professores/as devem estar em interação mediatizada pelas interfaces disponíveis que viabilizam a comunicação colaborativa e interativa. O que não acontece de forma real, já que os processos interacionais não são vistos no decorrer de todo o componente curricular com a efetividade de que necessita, para ampliar os sentidos postos.

Na ATIVIDADE SEMANAL, postada no AVA, o docente pediu aos/as estudantes que produzissem um ensaio, tomando como base, para isso, o referencial teórico sobre a relação do ensino de língua e literatura a partir do conceito de capital cultural. Vemos, na proposta apresentada, um movimento de grande mudança em relação às atividades elaboradas para a turma por parte do professor João: as tarefas não foram constituídas a partir de padrões preestabelecidos e modelares, encontrados facilmente em materiais didáticos postados em rede ou em livros impressos, de caráter essencialmente descritivo. Ao contrário disso, as atividades produzidas pelo professor João efetivavam uma ação de grande reflexividade sobre as questões postas – o que sempre oportunizou, aos/as discentes, condições para se constituírem como agentes de seus percursos formativos.

The screenshot shows a Moodle IFAL interface. At the top, the browser address bar displays 'moodle.ifal.edu.br/mod/assign/view.php?id=282178'. The header includes the 'INSTITUTO FEDERAL Alagoas' logo and a user profile picture. The navigation bar shows 'Moodle IFAL', 'Minhas Classes', and 'Neste curso'. The breadcrumb trail indicates the path: 'Página Inicial > Cu > UA > Lic > Let > SO > 28 > Envio do Ensaio'. The left sidebar contains a 'NAVEGAÇÃO' menu with links to 'Página inicial', 'Painel', 'Páginas do site', 'Meus cursos' (listing various courses like 'REQ_LIN_POR_SEM_EST_LET_2018', 'COORD_LET_ALU', etc.), 'Cursos' (listing 'UAB' and 'Bacharelado em Administração'), and 'Mais...'. The main content area is titled 'Sociologia Geral e da Educação - Arapiraca/AL' and features the 'Envio do Ensaio' activity. A blue button indicates 'Return to: 28 abril 2018'. The text describes the essay activity and lists evaluation criteria: a) gênero textual, b) esforço interpretativo, and c) adequação das normas linguísticas.

Figura 9 – Página da quarta semana do componente curricular Sociologia Geral e da Educação – Polo de Apoio Presencial de Arapiraca/<http://moodle.ifal.edu.br/>

A atividade ensaio foi corrigida apenas pela tutora, sem a intermediação direta do professor João. Os/As estudantes, separados/as geograficamente do docente e do tutor, no tempo e no espaço, receberam os *feedbacks* dentro de um padrão pontual de correção, com indicação de melhoria do trabalho (geralmente ligadas a aspectos linguísticos e estruturais do texto), quando necessário.

Sem devolutas sobre o que foi proposto pela tutora, os/as estudantes, talvez, no decorrer de seu processo formativo, não tenham reunido uma série de características que poderiam promover a autonomia no AVA, o que contribuiria para desencadear transformações na vida pessoal e profissional de cada sujeito. Nesses espaços e tempos descontínuos, os/as estudantes precisam sempre ter a responsabilidade de organizar, realizar e postar as atividades solicitadas e de participar, de forma ativa, dos momentos de interação. Por outro lado, o/a professor/a também precisa estar presente ativamente nesses movimentos, sob

pena de eles (os momentos interacionais) se tornarem esféricos e de menor valor nos processos de ensino e aprendizagem. O trabalho desenvolvido pelo professor João, em seu componente curricular, deixa em evidência um ponto nevrálgico no trabalho docente na EaD: o lugar de interação entre os/as participantes no decorrer do processo formativo.

Na atividade central dessa semana, por exemplo, a tutora deu os *feedbacks* (de forma solitária) para os/as estudantes, sem retorno da parte destes/as. Esse direcionamento deve ter dificultado a compreensão acerca da aprendizagem de cada um/a por parte do docente. O que observamos – e muito nos chamou a atenção –, na sala de aula do professor João, foi a ênfase dada, em muitos momentos, às tecnologias exploradas e não às benesses que ela pode trazer para o progresso da aprendizagem da turma.

Na sala de aula do docente João, as interações entre eles não aconteceram de maneira efetiva. O que se faz imperativo destacar, nesse sentido, é o fato de o foco do trabalho não precisar se voltar exclusivamente para as tecnologias; uma vez que os AVA são potencializadores de estratégias e mediações de aprendizagem. Saber explorá-los é, portanto, crucial para as relações que se estabelecem entre os sujeitos nesses ambientes. A colaboração cresceria, possivelmente, de maneira significativa, se o professor João e os/as estudantes discutissem entre si; se o professor João, pelo papel importante que tem nesse novo paradigma, como agente do diálogo, desenvolvesse um trabalho colaborativo, a fim de facilitar a aprendizagem do grupo e a obtenção dos resultados desejados na unidade ministrada.

Para explicar a noção de atitude responsiva ativa, ou de responsividade, Bakhtin recorre a um outro conceito, o de “compreensão responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003), pois, para ele, o sujeito se posiciona ativamente em relação a determinado discurso após compreendê-lo e essa compreensão é sempre “ativamente responsiva”. Os discursos se encontram nos discursos do outro, e, por isso, não podem não participar dos processos de interação preche de vida e de tensionamentos. Não há sentido em dizer que o sentido pertence a uma palavra enquanto palavra apenas. A significação de uma palavra acontece no processo interacional – no processo de compreensão ativa e responsiva. Os sentidos não estão dados na palavra. Eles são o resultado da tríade discursiva (BAKHTIN, 2010).

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena (BAKHTIN, 2003, p. 271). Daí a necessidade de as interações, no trabalho desenvolvido pelo professor João, serem efetivas, sob pena de comprometer a aprendizagem ativa da turma.

Os/As estudantes precisam ser engajados/as em atividades e projetos coletivos que ultrapassem as experiências concretas subjetivas, pois ações dessa natureza contribuem para o desenvolvimento de uma perspectiva metacognitiva, que se volta para o contextual, o real, como objeto de análise e de reflexão – e não somente da ação pela ação. Nesse sentido, atividades postuladas como possibilidades de transformações cognitivas são as que envolvem os/as estudantes na participação direta em movimentos que reflitam sobre as demandas oriundas da sociedade civil organizada na busca por melhores condições de sobrevivência para a coletividade. O diálogo da ciência com a vida de verdade, a que acontece do lado de fora dos muros escolares, é o que dá sentido ao que se aprende dentro da escola.

Na quarta e última semana, que foi de 05 a 11 de maio de 2018, para finalizar seu trabalho no componente curricular, o professor João anunciou aos/às estudantes que estes/as estudariam as orientações de Apple e as reformas do Ensino Médio, para construir um manifesto redigido coletivamente na ferramenta disposta no *Moodle*, a *wiki*. O docente continuou explicando, na consigna da semana, que o objetivo era o de refletir a respeito das teorias que foram estudadas até o momento da unidade curricular. Ele seguiu o texto de abertura da semana dizendo que tudo se tratava de um exercício criativo e intelectual, em que está presente uma concepção de Estado, de sociedade, de cultura, de escola, de currículo e de educação. Por fim, desejou que a turma aprendesse e se divertisse no decorrer do processo de aprendizagem.

Quarta semana

5 maio 2018 - 11 maio 2018

Oi turma,

Essa semana vamos estudar as orientações de Apple e as reformas do Ensino Médio para construir um [manifesto](#) redigido coletivamente (wiki).

Meu objetivo é que possamos refletir, com esse processo, as teorias que estudamos até aqui. Nesse exercício criativo e intelectual está presente uma concepção de Estado, de sociedade, de cultura, de escola, currículo e de educação.

Espero que aprendam e se divirtam no processo!

Bons estudos!

[Fórum de dúvidas da 4ª semana](#)

Atividades da semana

[Manifesto sobre a reforma do Ensino Médio](#)

[Notas da wiki](#)

Materiais de estudo

[Livro - a crítica neomarxista de Michael Apple](#)

[Artigo - Reforma do Ensino Médio](#)

[Site politize - O que muda no ensino médio?](#)

Conteúdo síntese sobre as mudanças.

[MEC - Novo Ensino Médio](#)

[MEC - Novo Ensino Médio](#)

Portal Oficial do MEC sobre as reformas do chamado Novo Ensino Médio.

Material(is) complementar(es)

[Vídeo - Hegemonia em Gramsci](#)

[Artigo sobre o conceito de hegemonia](#)

[Artigo - Educação e Estado Neoliberal](#)

[Resenha crítica - Michael Apple](#)

Provas

[Prova Presencial](#)

Oculto para estudantes

[Prova Substitutiva](#)

Oculto para estudantes

[Prova Final](#)

Oculto para estudantes

[Frequência](#)

Oculto para estudantes

Figura 10 – Página da quarta semana do componente curricular Sociologia Geral e da Educação – Polo de Apoio Presencial de Arapiraca/<http://moodle.ifal.edu.br/>

O docente, na organização de seu componente curricular, abriu o FÓRUM DE DÚVIDAS, que foi acessado por alguns/algumas estudantes para discutir como fariam a wiki, e pela tutora da turma, que os/as orientou a dar início ao texto da *web*

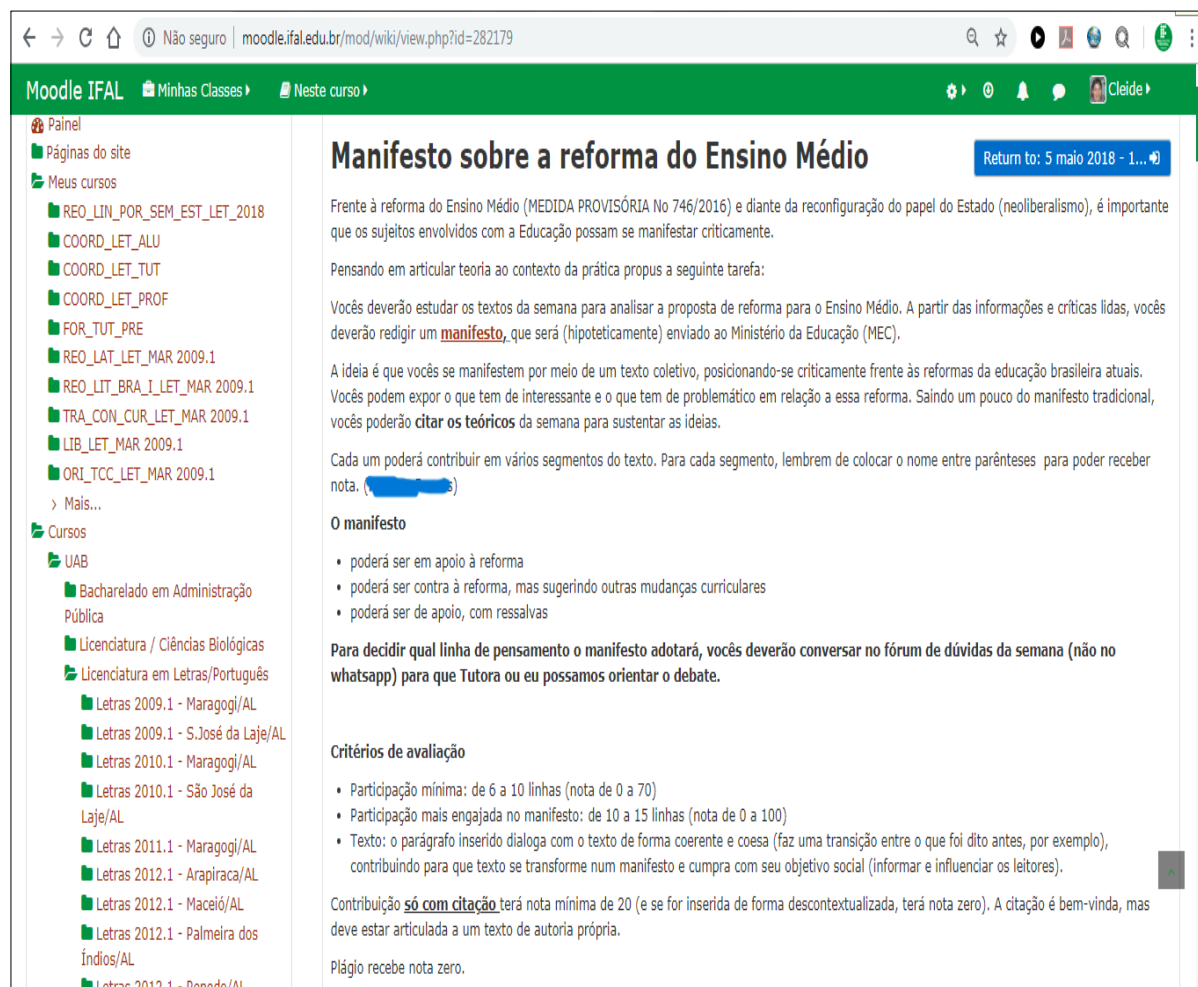
site, objetivando a realização do trabalho, para o conhecimento dos desdobramentos possíveis, a partir da colaboração e da revisão de todos/as. Na concepção do docente João, o trabalho de construção coletiva de conhecimentos (wiki) está ancorado no fato de que, quando os/as estudantes trabalham em parceria, produzem sentidos mais densos e, do mesmo modo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes.

Percebemos que o professor João assumiu, em seu trabalho, no decorrer da unidade, no processo de formação de professores/as, a postura de agente de letramentos. E isso ficou evidente na proposta curricular organizada para a turma, sobretudo quando o docente instiga os/as estudantes imersos/as nesse processo de formação profissional de professores/as a se tornarem sujeitos de suas próprias aprendizagens, engajados/as nas mais diferentes atividades disponibilizadas para eles/elas no ambiente virtual do componente. Para ampliar essa concepção de trabalho, o professor João, na seção que intitulada de MATERIAIS DE ESTUDO, publicou para os/as estudantes o livro *A crítica neomarxista*, de Michael Apple, e o artigo *Reforma do Ensino Médio*, de João Ferreti e Monica Ribeiro da Silva, bem como indicou o *site Politize* e o do *Ministério da Educação (MEC)*, para leituras sobre a atual Reforma do Ensino Médio.

Ampliando as possibilidades de leituras qualificadas, em MATERIAIS COMPLEMENTARES, o professor orientou o estudo de mais dois artigos: 1) *Hegemonia e cultura: a dimensão política da educação e a formação escolar em Antônio Gramsci*, de Anita Helena Schlesener, e 2) *As influências do modelo neoliberal na educação*, de Ediane Carolina Peixoto Marques Lopes e Marina Caprio; uma resenha crítica do livro *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*, de Michael Apple; e o vídeo *Hegemonia em Gramsci*, <https://www.youtube.com/watch?v=gmCebWEqTYI>, com a professora Marilena Chauí.

Da forma como o professor João estruturou as semanas, o/a estudante não estaria mais comprimido/a a movimentos passivos de ouvir, ver, anotar e reproduzir. A disposição da unidade instigou a turma a inventar, transformar, construir, ampliar, e, de tal modo, tornar-se (co)autor/a no processo de construção de sentidos. O professor João parece ter a noção de que, ao disponibilizar um universo de possibilidades, novas oportunidades de aprendizagem se desenharão para os/as discentes. E foi o que aconteceu, por exemplo, na ATIVIDADE SEMANAL do

momento último da unidade, quando o docente solicitou ao grupo a produção de um manifesto na wiki.



The screenshot shows a Moodle IFAL page titled "Manifesto sobre a reforma do Ensino Médio". The page is in Portuguese and discusses the 2016 reform of the Brazilian secondary education system. It includes sections for the purpose of the manifesto, criteria for evaluation, and a list of courses. The left sidebar shows a navigation menu with various course categories and specific course listings.

Manifesto sobre a reforma do Ensino Médio

Return to: 5 maio 2018 - 1...

Frente à reforma do Ensino Médio (MEDIDA PROVISÓRIA No 746/2016) e diante da reconfiguração do papel do Estado (neoliberalismo), é importante que os sujeitos envolvidos com a Educação possam se manifestar criticamente.

Pensando em articular teoria ao contexto da prática propus a seguinte tarefa:

Vocês deverão estudar os textos da semana para analisar a proposta de reforma para o Ensino Médio. A partir das informações e críticas lidas, vocês deverão redigir um **manifesto**, que será (hipoteticamente) enviado ao Ministério da Educação (MEC).

A ideia é que vocês se manifestem por meio de um texto coletivo, posicionando-se criticamente frente às reformas da educação brasileira atuais. Vocês podem expor o que tem de interessante e o que tem de problemático em relação a essa reforma. Saído um pouco do manifesto tradicional, vocês poderão **citar os teóricos** da semana para sustentar as ideias.

Cada um poderá contribuir em vários segmentos do texto. Para cada segmento, lembrem de colocar o nome entre parênteses para poder receber nota. ()

O manifesto

- poderá ser em apoio à reforma
- poderá ser contra à reforma, mas sugerindo outras mudanças curriculares
- poderá ser de apoio, com ressalvas

Para decidir qual linha de pensamento o manifesto adotará, vocês deverão conversar no fórum de dúvidas da semana (não no whatsapp) para que Tutora ou eu possamos orientar o debate.

Crêterios de avaliação

- Participação mínima: de 6 a 10 linhas (nota de 0 a 70)
- Participação mais engajada no manifesto: de 10 a 15 linhas (nota de 0 a 100)
- Texto: o parágrafo inserido dialoga com o texto de forma coerente e coesa (faz uma transição entre o que foi dito antes, por exemplo), contribuindo para que texto se transforme num manifesto e cumpra com seu objetivo social (informar e influenciar os leitores).

Contribuição **só com citação** terá nota mínima de 20 (e se for inserida de forma descontextualizada, terá nota zero). A citação é bem-vinda, mas deve estar articulada a um texto de autoria própria.

Plágio recebe nota zero.

Figura 11 – Página da atividade postada na quarta semana do componente curricular Sociologia Geral e da Educação – Polo de Apoio Presencial de Arapiraca/<http://moodle.ifal.edu.br/>

Na atividade, o docente pediu, aos/às estudantes/as, sujeitos imersos no universo da Educação, que se manifestassem, criticamente, frente à reforma do Ensino Médio (MEDIDA PROVISÓRIA No 746/2016) e diante da reconfiguração do papel do Estado (neoliberalismo) nesta tomada de decisões arbitrárias de uma forma geral. A atividade foi pensada, conforme o professor João, para articular a teoria estudada ao contexto da prática. Sob sua orientação, a turma deveria estudar os textos da semana, para analisar a proposta de reforma para o Ensino Médio em discussão na sociedade, à época, em 2018, tempo de acontecimento do componente curricular Sociologia Geral e da Educação.

Na perspectiva bakhtiniana, o fundamento da vida do texto está posto no intervalo existente entre duas consciências, a do docente João e a dos/as estudantes, e é nesta relação complexa que reside o motivo de existência de todo texto. O texto só se desenvolve na área limítrofe entre dado – texto pronto, acabado – e “vir a ser” – texto que será criado a partir do texto primeiro, a exemplo da semana pedagógica, da palestra, dos diálogos cotidianos no AVA. Dessa inter-relação entre o texto e o contexto, surge o pensamento axiológico, que, ao “reproduzir” o que foi dado, recria-o (BAKHTIN, 2010).

A partir das informações e críticas lidas, os/as discentes teriam de redigir um manifesto, o qual seria (hipoteticamente) enviado ao Ministério da Educação (MEC). A ideia era que os/as estudantes manifestassem, por meio de um texto coletivo, seus posicionamentos a respeito das atuais reformas da educação brasileira. No texto, o grupo poderia expor o que tem de interessante e o que tem de problemático em relação a essa mudança proposta pelo governo.

Para além do manifesto tradicional, os/as estudantes/as poderiam citar os teóricos da semana para sustentar as ideias. Cada um/a poderia contribuir em vários segmentos do texto. Em cada segmento, tinham de se lembrar de colocar o nome entre parênteses para poder receber nota. O manifesto poderia ser em apoio à reforma, contra a reforma, mas sugerindo mudanças curriculares em diálogo com a formação que estão construindo no curso de Licenciatura em Letras-Português a distância do Ifal, ou de apoio, com ressalvas (que foi o escolhido pela turma).

Nesse movimento, a respeito dessas constantes transformações, Bakhtin (2010) diz que

o enunciado nunca é apenas reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (BAKHTIN, 2010. p. 326).

Nesse processo de re-criação do dado em criado, percebemos a presença da característica bivocal da responsividade, já que esta toma posse de um enunciado para recriá-lo ou reagir a ele de formas e em condições adversas. A segunda voz do enunciado é produtora de sentidos. O texto se perfaz como texto a partir da segunda voz que lhe atribui significações. Na relação criadora com a

língua, conforme Bakhtin (2010), todas as palavras possuem voz, não existem palavras sem “dono”. Em cada palavra, existem vozes, “às vezes, infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais” (BAKHTIN, 2010. p. 330). Em outros momentos, existem “vozes próximas, que soam concomitantemente” (BAKHTIN, 2010. p. 330).

A proposta pedagógica do docente assume grandes desafios, no sentido de criar condições mais adequadas ao processo formativo de estudantes/as-professores/as, no decorrer do curso:

- maior acesso a pesquisas;
- construção coletiva de conhecimentos em atividades que promovem maior interação entre os sujeitos;
- redimensionamento do currículo, para dar condições de o grupo de estudantes renovar, transformar e aplicar os conhecimentos constituídos de forma colaborativa, apoiando-se sempre nos recursos tecnológicos.

Todo esse movimento de mudança foi organizado, para que os/as estudantes-professores/as fossem capazes de refletir sobre as situações socialmente postas, com criticidade, ética e responsabilidade tomando como base, para isso, os discursos proferidos. Sabemos que os processos de comunicação e de interação são um universo de encontros e desencontros. A intenção do/a professor/a, bem como a dos/as estudantes nem sempre são construídas nos enunciados, que, por sua vez, podem não ser compreendidos pelos interlocutores. Por isso, por vezes, o encadeamento discursivo do texto fica comprometido.

Daí a importância de os diálogos, nas plataformas de mediação tecnológica, acontecerem, de forma contínua, para haver a compreensão ativa responsiva, acerca das temáticas em análise no componente curricular (BAKHTIN, 2010). Os enunciados precisam ser entendidos, porque a compreensão fomenta a resposta – “cada diálogo ocorre como que no fundo de uma compreensão responsiva de um terceiro invisivelmente presente, situado acima de todos os participantes do diálogo (parceiros)” (BAKHTIN, 2010. p. 333).

A construção das identidades docentes do professor João se relaciona com os sentidos que ele produz nos diálogos dos quais participa na cotidianidade de suas ações, inseridas em lugares de muitas falas e de incontáveis formações discursivas. A formação identitária do referido docente, de fato, passa pela análise de sua práxis como professor formador, pois é nas suas inter-relações com os sujeitos

– professor e estudantes – que sua formação acontece, mesmo que os processos de internalização sejam diferentes de acordo com o contexto sociocultural e com a história de vida de cada licenciando/a, o que confere relevância a ele como docente do ensino superior, neste caso específico.

Esta pesquisa traz à tona a importância de o/a professor/a da educação superior compreender que uma formação de qualidade influencia sobremaneira a prática pedagógica desenvolvida por seus/suas estudantes licenciandos/as quando estes/as se inserem na prática docente. Aqui é mister ressaltar a importância de pesquisas que, ao tratarem da temática das identidades docentes, na EaD, promovam reflexões acerca dos processos formativos que envolvem docentes e estudantes em um universo em que diversas vinculações teóricas ainda carecem de muita investigação e estudo. Os programas de Educação a Distância precisam tratar com bastante atenção as interações entre docentes e estudantes, entre estudantes e estudantes, entre docentes e tutores/as, entre docentes e tutores e gestores/as de ensino, por ser esta uma condição imprescindível para que os cursos ofertados nessa modalidade possam ser exitosos na formação dos/as estudantes; no constante redimensionamento do trabalho dos/as docentes que ministram aulas nesse universo. Os processos interativos, nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, a exemplo do *Moodle*, não acontecem à margem os usos da linguagem. Antes, ela se põe de modo incontornável.

Neste sentido, para Libâneo,

a formação continuada do professor, apodera-se de uma definição ímpar, no que diz respeito à condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, s/d, p. 227).

Ainda segundo Libâneo,

a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO, s/d, p.230)

A formação continuada de professores/as é fundamental para a apreensão de sentidos sobre as necessidades da carreira, bem como acerca do trabalho a ser potencializado, nas instituições de ensino brasileiras, nas mais diversas áreas do saber, sobretudo pelo entendimento de o universo da docência estar em constante processo de construção. A profissionalização dos/as professores/as está, hoje, em grande medida, diretamente relacionada com a constituição de sentidos que dê condições de os/as docentes criarem novas culturas profissionais de colaboração, sobretudo.

Nesse contexto, a formação continuada, conforme Libâneo (2004),

pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

As identidades não nascem com os sujeitos, nem são constituídas por eles/as, de forma isolada, em suas experiências subjetivas; antes, são processos históricos, contínuos e sociais, que se constituem nos processos de desenvolvimento humano, por isso, nas relações e interações entre as pessoas durante toda a caminhada de sujeito em construção. Nós somos aquilo que dizemos de nós mesmos e também o que outros nos dizem sobre nós. As identidades docentes, como a do professor João, em análise, constituem-se, dessa maneira, num processo contínuo de fazer-se e de refazer-se a partir de experiências e significações.

O professor João, na continuidade de seu trabalho no componente Sociologia Geral e da Educação, na terceira parte da unidade, trouxe o ambiente das PROVAS. Nele, não houve registro de orientações acerca dos instrumentos avaliativos que seriam realizados para concluir mais uma etapa do trabalho, nem discorreu sobre as metodologias que seriam usadas no desenvolvimento das avaliações.



Figura 12 – Página da parte final do componente curricular Sociologia Geral e da Educação – Polo de Apoio Presencial de Arapiraca/<http://moodle.ifal.edu.br/>

Sentimos, aqui, a necessidade de registrar que os estímulos à interação mútua entre os/as interaguintes da turma, constituem-se como um campo fértil para que se os sujeitos se reúnam em torno de contínuas problematizações. A própria relação entre os/as discentes/as já é uma demanda que origina uma negociação constante. Cada ação expressa possui um momento periódico a respeito da relação e do desempenho dos/as integrantes do grupo. A postura de manter ativa as interações nos AVA está relacionada diretamente com a aprendizagem significativa, que acontece dentro de um movimento de grande dialogia.

As análises, aqui empreendidas, permitiram-nos refletir sobre os saberes docentes do professor João e de sua relação com a formação profissional dos/as estudantes-professores/as, bem como, ainda, com o próprio exercício da docência. O professor deixou evidente, no decorrer da construção de sua unidade curricular, que seu saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 54). Percebemos, ainda, tanto no discurso do professor, quanto em sua prática, a existência dos quatro tipos diferentes de saberes, segundo Tardif (2014), implicados em seu fazer docente: os saberes da formação profissional; os saberes curriculares, os saberes disciplinares, e, finalmente, os saberes experienciais – todos imbrincados entre si.

Reconhecemos que o docente sempre acionou, no decorrer do componente curricular, os saberes da formação profissional, pois o tempo todo, o docente acionava os conhecimentos pedagógicos, relativos às técnicas e aos métodos de ensino – todos autenticados cientificamente e adquiridos no decorrer do seu

processo formativo. O professor João também trabalhou, junto aos/as estudantes, com os saberes disciplinares de sua área de atuação, a Sociologia, produzidos e acumulados pela sociedade durante o desenvolvimento da humanidade, da ciência – e o fez de maneira reflexiva, crítica e autônoma. Os curriculares apareceram sob a forma de Plano de Ensino e de Ementa – documentos baseados no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, que apontou os objetivos, os conteúdos, os procedimentos usados no decorrer da unidade curricular. E, por fim, os saberes experienciais do docente João deram o tom do trabalho em sua sala de aula virtual, com criatividade, inovação e criticidade. Estes, provenientes da própria prática do professor, no exercício de sua profissão, adquiridos no decorrer de sua carreira docente, produzidos nas vivências de situações particulares relacionadas ao ambiente da escola e das relações constituídas com estudantes e colegas de profissão, os saberes experienciais tiveram, de fato, lugar de destaque no fazer docente do referido professor. Isso está diretamente ligado ao fato de os/as professores/as estabelecerem com os saberes disciplinares, curriculares e profissionais uma relação de exterioridade em relação à sua produção e socialização.

Ao contrário do que acontece com os experienciais: os/as docentes possuem controle sobre eles. No dia a dia de sua função, na sala de aula virtual, o professor João vivenciou situações reais, a partir das quais a aptidão, a competência para compreender e decidir qual a melhor tática diante do ocorrido acionou os saberes da experiência do docente. Apesar da crença socialmente construída acerca da ideia de que, no trabalho docente, os saberes em destaque são os advindos da formação profissional (que dizem respeito aos procedimentos e técnicas pedagógicas), para Tardif (2014), os saberes disciplinares (que são os conhecimentos específicos a serem ensinados), os curriculares (que são os da assimilação de como lidar com os conhecimentos que serão objetos do processo de ensino) e os específicos (que se constituem como sendo o fruto da união de todos e que se baseiam e se legitimam no cotidiano da ação docente) são mobilizados pelos/as professores/as, de forma relacional. Essa mobilização relacional aconteceu em todas as semanas da unidade curricular analisada.

Os saberes profissionais, para Tardif (2014), têm, portanto, raízes distintas e só podem ser compreendidas se considerados em todos os seus aspectos. Para nós, o ponto pacífico de tudo isso é o fato de que todos os saberes serem

mobilizados, ao mesmo tempo, numa relação de grande simbiose, objetivando a promoção de práticas e eventos de letramentos, no intuito de dar, aos/às estudantes, possibilidades de se compreenderem como sujeitos de seus processos de constituição identitária nas complexas sociedades contemporâneas.

O trabalho do professor João deixou essa concepção em evidência: há, de fato, um entrecruzamento de saberes em suas ações docentes, perceptíveis desde a primeira consigna à última palavra proferida pelo docente na última semana do componente curricular. Na relação existente entre o discurso e a prática, o professor João demonstra que sua atuação, na Educação a Distância, está em processo. Notadamente, ele registra, em seu dizer, que não se identifica com o trabalho docente na EaD por diversos fatores, dentre eles, e talvez o mais imperativo em sua fala, está o referente à desvalorização do trabalho nessa modalidade de ensino, de forma particular.

Para Tardif (2014)

um professor não possui habitualmente uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica (TARDIF, 2014, p. 65).

Para o professor João, a cada quantidade de horas trabalhadas, finda o processo de trabalho, na EaD. Com o término do componente curricular ofertado, acomoda a atuação docente num trabalho modular, pontual por essência, e fecha o ciclo, como se fechasse junto uma identidade em processo. No processo teórico-prático do trabalho do professor João, parece haver grande compreensão do acerca de como deve ser o desenvolvimento de suas funções docentes no exercício de seu papel de professor nesta modalidade de ensino. O que fica evidente é um esforço para a construção de uma realidade que tenta, o tempo todo, dialogar com uma formação ativa, comprometida com o progresso pessoal e profissional dos/as estudantes, com vistas à compreensão das realidades postas, socialmente, para as transformações que se fazem necessárias, no particular e no coletivo.

Constatamos que o docente construiu um conteúdo, no ambiente virtual de aprendizagem, a partir de um olhar criterioso sobre o processo de formação docente dos/as estudantes. O que precisará melhorar, no exercício cotidiano, são

os movimentos interacionistas, os quais ocorreram, ao longo dos trabalhos, por parte do professor, de forma muito tímida, ainda carente de promoção de diálogos crítico-reflexivos com regularidade, no processo de construção de sentidos. É importante interagir com o conhecimento, gerar saberes outros e, com isso, construir as identidades, tanto dele, enquanto professor da turma, bem como a dos/as discentes (TARDIF, 2014). E essa compreensão é de fundamental importância para o estabelecimento de espaços educativos cada vez mais instigadores acerca do auto conhecimento, do desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender.

O docente deixou, em destaque, nas consignas de abertura da unidade curricular e ao longo das quatro semanas, o entendimento sobre a importância da função social da profissionalidade docente, o trabalho prático desenvolvido no decorrer do processo caminhou na compreensão da realização de trabalho plural, colaborativo, de grandes reflexões sobre o processo de construção ativa de conhecimentos. A dificuldade apresentada, diante desse entendimento, esteve relacionada com o fato de a EaD ser um terreno de muitos – e, ao mesmo tempo, de ninguém. Com funções múltiplas e segmentadas, o/a professor/a que trabalha na EaD, talvez, ainda precise apreender sua identidade nesse universo de possibilidades – é como se os muitos sujeitos que colaboram com o processo de ensino e aprendizagem fragilizassem, em alguma medida, uns aos outros, ao não se encontrarem de forma clara dentro desse novo mundo de oportunidades. O que pode ser minimizado se os cursos de formação de professores/as tratarem dessa questão desde o início da formação dos sujeitos.

Sobre isso, ainda ficou evidente a ausência de interação entre os/as estudantes e entre sujeitos responsáveis pelo processo de promoção da aprendizagem nas salas de aula virtuais. Essa solidão *online* possivelmente seja o detonador da existência de um/a professor/a que não se identifica com a modalidade da Educação a Distância. Parece que é o “a distância” que não está claro dentro deste movimento de mudança. Quando, em relação a isso, o professor João diz que “essa não é uma das identidades com as quais me identifico”, mesmo atuando na EaD, ele assinala não se identificar com o seu papel, ao trabalhar na Educação a Distância, deixando um sentimento de angústia aparente. Trata-se da fala de um professor fragmentado, fragilizado diante do “novo”.

Vemos aqui a necessidade de os cursos de formação inicial e continuada de

professores/as atentar para políticas que desenvolvam o sentimento de pertencimento dentro da modalidade EaD, especialmente em virtude de ela ser uma realidade mundial em processo de expansão. Além disso, metodologias e práticas pedagógicas, em um exercício dialético e infinito de renovação, precisam ser revisitadas, a fim de acompanhar as transformações e as exigências dos/as estudantes em processo de formação. É necessário evitar o desajustamento e a desmoralização dos/as professores/as, bem como o mal-estar docente que cresce, a cada dia, porque os processos de ensino de qualidade precisam se tornar mais essenciais (NÓVOA, 1999).

A articulação da prática pedagógica com as teorias se perfaz como fundamental, para contextualizar os conhecimentos, concebendo-lhes sentidos. Além disso, a constante atualização, para não correr o risco de realizar uma prática pouco dialogada com as reais necessidades dos/as estudantes, carece de investimentos em políticas públicas relativas à formação continuada dos/as professores/as brasileiros/as. O investimento na formação dos/as professores/as formadores/as pode contribuir com o processo de construção identitária dos/as docentes que atuam ou que vão atuar na EaD, com vistas à melhoria de seu fazer pedagógico, já que a forma instituída da EaD tem aprofundado a crise de identidade dos/as profissionais da Educação a Distância.

Por se tratar de outro universo de constituição de trabalho docente, muitos/as dos/as professores/as que lecionam, na EaD, mesmo oriundos/as do ensino presencial, sentem o estranhamento e, por isso, não se reconhecem como parte integrante da docência na Educação a Distância, a exemplo do professor João, em análise. O desenvolvimento de um trabalho docente mais coerente com as novas funções que lhe são inerentes dentro desse novo cenário de se fazer educação depende do entendimento que se tem acerca das identidades constitutivas da docência nesse universo. Dentre os muitos comportamentos requeridos nesta “nova” realidade estão:

- o interlocutivo;
- o colaborativo;
- a atitude dialógica;
- a constante necessidade de reflexão sobre a própria prática pedagógica;
- o emprego dos recursos informáticos no desenvolvimento crítico-reflexivo dos/as estudantes;

- a conciliação dos saberes técnicos, pedagógicos, tecnológicos, experienciais, no fazer docente;
- a exploração de múltiplas linguagens, dentre outros.

Todos esses comportamentos precisam ser postos em prática com a certeza de que a vida é, cotidianamente, mutante, e que, por isso, os saberes docentes e, conseqüentemente, as identidade dos/as professores/as também o são – tudo na vida está em constante processo de significação. Nas análises que fizemos sobre o trabalho desenvolvido pelo docente João, percebemos o impacto do ensino *online* sobre sua identidade profissional. Suas funções docentes, mediadas pela tecnologia, possuem mudanças reais, mesmo o professor João não reconhecendo essa condição. Daí a necessidade de ponderar sobre os valores e os sistemas de crenças que amparam essas práticas.

O professor João, no decorrer do seu fazer docente, na EaD, demonstrou uma perspectiva da vivência de práticas mais elaboradas, mais ricas, mais abertas e, portanto, mais significativas. No entanto, no exercício das práticas, não foram priorizadas interlocuções pedagógicas inovadoras, criativas e autênticas, sobretudo as que reavivam contextos e experiências pautadas no dinamismo, na diversidade, e, ainda, que possuam caráter desafiador. O processo de intermediação produtivo sugere um tratamento diferenciado para com a linguagem. O interessante é sempre o docente questionar em que medida os seus saberes e os seus fazeres, na trajetória que acontece dentro de suas salas de aula, estão mais voltados para a reprodução de representações estabilizadas nas instituições de ensino e em que medida delas se afastam.

O espaço educativo, presencial ou virtual, ainda carece de um olhar mais significativo sobre a importância das relações que precisam ser estabelecidas entre interlocutores reais, os quais se posicionam a partir de suas próprias experiências e de discursos outros que os constroem como seres unos e, em tempo, de múltiplas identidades. As análises da sala de aula do professor João demonstram ser fundamental para a compreensão da prática docente inserida no contexto. A pretensão não é a de mudar tais ambientes, mas de propor o debate e a reflexão sobre esse espaço educativo como local de construção de saberes e de troca de experiências – e, sobretudo –, de construções identitárias docentes, quer dos/as formadores/as, quer dos/das estudantes.

Ser professor/a implica exercício de constante diálogo entre teoria e prática, a fim de que a distância entre o que se diz e o que se faz seja, consideravelmente, diminuída, quiçá, definitivamente resolvida. Diante disso, a necessidade de o/a professor/a possuir a consciência do inacabamento desse processo, pois que o aprendizado é contínuo e permanente, faz-se essencial. Os posicionamentos e as imagens que cada docente tem de si mesmo/a, construídas nas relações consigo mesmo/a e com o outro e confirmados em suas práticas discursivas, instituídos em dado tempo e lugar, constroem suas identidades docentes.

As identidades docentes, na EaD, constituem-se em torno de características que lhe são caras para a construção de sentidos no fazer docente de professores/as, a exemplo da flexibilidade; dos processos de formação continuada serem constantes, nos âmbitos da teoria, da tecnologia, da cultura; da inclusão no movimento de valorização dos sujeitos em suas subjetividades; de uma maior compreensão sobre os escritos; do trabalho mais efetivo acerca do protagonismo estudantil; do fomento à construção subjetiva de conhecimento, considerando sempre a aprendizagem colaborativa; das interações; do progresso do trabalho docente, com vistas a apoiar o desenvolvimento dos/as discentes. Essas características são fundamentais em qualquer modelo educacional – especialmente no da EaD.

Os/As docentes carregam consigo simbologias, marcas, crenças, valores, que lhes consentem uma identidade pessoal e profissional. A forma como cada professor/a organiza seu pensar, seu agir sobre o mundo, suas salas de aula, suas aulas, suas relações estabelecidas com os/as estudantes, com os pares da docência, e sua história de vida se constituem como perspectivas essenciais, sobretudo quando desejamos desvelar a organização do cotidiano e da cultura docente.

No caso da formação de professores/as, a crítica, para além de considerar as teorias e os métodos, precisa considerar as experiências, as vivências, no fazer pedagógico. O processo de formação é sempre um processo de se formar também. Daí a importância de sempre construir tempos de contínua reflexão sobre o trabalho, sobre nós mesmos e sobre as nossas práticas. Diante disso, não se perfaz como significativo distanciar a pessoa do/a profissional. Por isso, os/as professores/as precisam ter condições de se preparar para “um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise” (NÓVOA, 2009, p.

12). Os/As professores/as constituem suas próprias identidades docentes nos contextos nos quais estão inseridos/as. Na contemporaneidade, esse contexto está imerso no mundo.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Falar sobre identidade docente, na contemporaneidade, é uma atividade bastante complexa – principalmente pelos múltiplos sentidos que a palavra adquiriu no decorrer da história. A construção identitária do/a professor/a, no atual contexto social, está diretamente relacionada com a ressignificação que acontece em sua vida, por meio da linguagem e das práticas discursivas, nas quais se insere, no dia a dia. Os discursos permitem, a partir do lugar de fala em que os sujeitos estão e das formações discursivas que os constituem, compreender como as identidades se constroem em meio a múltiplas vozes, as quais são responsáveis por instituir sujeitos históricos, culturais, sociais (BAKHTIN, 2003).

Os discursos e as ideologias são materializados quando usamos a linguagem. A partir dessa materialidade discursiva, nós nos revelamos, em nossas enunciações, ao outro. As identidades são construídas, portanto, nesses processos interacionais cotidianos. Imersos/as num constante processo de subjetivação que acontece socialmente, os/as docentes vão ocupando lugares na sociedade e se inserindo em determinadas instâncias discursivas. Ao assumir, em um dado momento histórico, as múltiplas vozes que os/as constituem como sendo suas; os interdiscursos os definem a partir de dizeres outros, os quais se embrincam e constroem os sentidos da teia discursiva. A heterogeneidade dos enunciados possibilita a compreensão de como os sujeitos se constituem como tal – tendo o discurso como disposição para o existir (BAKHTIN, 2003).

Os discursos que constituem os sujeitos numa relação de alteridade são instituídos por uma diversidade de palavras constitutivas dos dizeres outros. Essa construção se dá por meio da assimilação dos diálogos estabelecidos socialmente e corresponde a uma forma peculiar de interação com a vida. Tal construção acontece numa relação direta com os gêneros e os tipos discursivos, os quais vão interferindo na maneira como nos instituímos como sujeitos do discurso (BAKHTIN,

2003). Daí o entendimento de que os enunciados são o resultado do processo de interação entre pessoas socialmente posicionadas.

Quando, nesta pesquisa, construímos nossos discursos, fomos elaborando uma imagem de nós próprias e, a partir da qual, as identidades também foram sendo delineadas. A construção da identidade docente se perfaz dentro dessa totalidade enunciativa. Na materialidade discursiva, ao selecionarmos as temáticas, os elementos composicionais dos textos, a instituição dos sujeitos envolvidos no processo de interlocução, os gêneros e as tipologias, os registros linguísticos a serem usados, delimitamos os espaços identitários nos quais, também, nós nos instituímos.

Discutimos, no decorrer deste trabalho, o fato de a identidade não ser um dado adquirido; uma propriedade; um produto; mas, antes de tudo, um lugar de lutas e de conflitos. Um espaço de construção de formas de ser e de estar na profissão. Fomos compreendendo, no caminho de pesquisa, que é muito mais adequado falar em processo identitário: é aí que reside o ser e o estar professor/a, o como se sentir e se dizer docente. A constituição das identidades docentes, portanto, na relação existente entre os discurso e as práticas, resulta, nesse sentido, de um processo social, cultural, de grande dinamicidade, de constante resignificação, advindo dos discursos que compreendem o universo da docência e da ética discursiva do que representa sua autoimagem social.

Por entendermos as identidades como algo apartado da fixidez, em constante processo de construção e reconstrução de sentidos, sob diversas perspectivas (a exemplo da diáspora, da líquida ambivalência, do binarismo, da multiplicidade do espaço e do tempo, do hibridismo), nós as enxergamos movidas pelas incertezas, pela crise. Além disso, construída pela heterogeneidade social e cultural. Os processos de globalização – e, por isso mesmo –, interculturais, sustentados pelas TDIC, permitem o constante movimento de deslocamento para a formação das múltiplas representações e significações híbridas, oriundas de um processo discursivo, resultante de vozes e histórias diversas, constituindo uma perspectiva não mais essencialista. O que pode ser constatado na prática pedagógica do docente João.

Ao considerarmos o atual contexto educacional vivenciado, vemos que os docentes, como sujeitos da linguagem, sociais, discursivos, e, ao mesmo tempo, subjetivos e plurais, inseridos em diversas práticas discursivas, nas incontáveis

interações realizadas com seus interlocutores, vão condicionando o surgimento das questões identitárias.

Conforme indica Hall (2011),

a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2011, P. 13).

No processo social, as identidades docentes vão sendo constituídas e legitimadas, sobretudo porque os sujeitos, sócio historicamente constituídos, desde os sentidos primeiros de sua existência até o presente momento de suas vidas, são os responsáveis por essa variável e complexa construção do discurso, que ultrapassa a noção de outro como inconsciência (LACAN, 1979). O outro, no processo de construção identitária docente, é um eterno embate de forças ideológicas que se manifesta por meio de uma abordagem discursiva, ao acionar os elementos da linguagem – o que é possível observar na relação existente entre os discursos e as práticas didático-pedagógicas do professor colaborador da pesquisa.

Ao analisarmos discursos e da prática do professor João, entramos em contato com as disposições a respeito de como ele age como sujeito – em certa medida – e como realiza as atividades da docência na EaD. A condição do trabalho docente se constitui numa dimensão de rede discursiva, a partir de gêneros específicos, elaborados no ambiente de trabalho e para o trabalho. Os textos produzidos pelo professor João nos permitiram entender a ação docente e seus dimensionamentos nas esferas sociais e educacionais. Uma das compreensões que emergiram foi a de que existem, ao levarmos em conta a constituição das identidades docentes, formações discursivas estratificadas em cada área do saber, as quais, instituídas por meio dos processos interacionais, estabilizam-se nas ações socialmente constituídas. É como se existissem enunciações oriundas de determinadas construções discursivas, a exemplo de quando o professor João diz que “não se identifica com a EaD” e “que a EaD foi instituída para atender aos/às estudantes que moram em cidades afastadas dos centros urbanos, as quais se localizam no interior do estado”.

A convergência desse entendimento nos conduziu à compreensão de que as identidades, de uma forma geral, constituem seus sentidos, a partir de mentalidades constituídas discursivamente, que exprimem o desejo de preservar e legitimar os domínios de poder que possuem os grupos, as esferas sociais. Os discursos dominantes, neste contexto, fazem dos/as professores/as, vítimas, sobretudo se não se enquadrarem nas formações discursivas (im)postas pelo sistema. Submissos dos próprios discursos, muitas vezes, para não serem excluídos dos processos de ensino e aprendizagem, acabam por mimetizar o que, na dimensão da ética discursiva, seria o mais esperado para uma suposta identidade docente.

A compreensão dos discursos docentes é essencial para análises mais complexas, com vistas ao entendimento, o mais amplo possível, das identidades construídas por meio das formações discursivas. O processo de construção da identidade docente, no entanto, não possui seus limites no tempo e no espaço das salas de aula, já que a identidade vem sendo construída desde o período escolar, nas experiências primeiras, instituídas ainda enquanto estudantes, nas relações com os/as docentes; depois, na universidade, bem como nas práticas sociais nas quais esses sujeitos se inserem.

Por essa razão, os sentidos aqui identificados, nos discursos do professor João, serem entendidos como temporários, haja vista que as construções de sentidos estão sempre vivendo sua festa de renovação, oscilando de acordo com o contexto de produção. O entendimento mais plural é que o referido docente poderá vivenciar desafios outros, como professor, em seu processo de formação continuada, os quais incidirão, indubitavelmente, no processo de construção de suas identidades profissionais. Além disso, os contextos sociais, políticos, econômicos, educacionais, nos quais os/as docentes estão inseridos/as, a função social da profissionalidade docente, bem como as mudanças históricas vividas pelos/as professores/as, no exercício de sua profissão, segundo Tardif (2014), levando-se em consideração um panorama mais amplo da sociedade, também conjuram os sentidos da docência socialmente constituídos. Os contextos, sendo assim, precisam receber atenção especial em pesquisas que buscam o entendimento acerca de como as identidades docentes se constituem, sobretudo porque essa condição fornece compreensões ampliadas sobre o que de fato contribui para tal construção.

A constituição das identidades docentes, conforme já mencionado

anteriormente, na relação existente entre o discurso e a prática, resulta, nesse sentido, de um processo social, cultural, de grande dinamicidade e de constante ressignificação advindo dos discursos que compreendem o universo da docência e da ética discursiva do que representa sua autoimagem social. Nessa seara de reconhecimento, é importante destacar a relevância social dada a certas profissões e a outras nem tanto. Compreendemos que as imagens socialmente constituídas sobre a profissão docente trazem implicações nas representações, bem como nos discursos que constituem as identidades dos/as professores/as de profissão.

A multiplicidade de discursos e a dispersão que circundam os/as professores/as, sua profissionalidade, seu fazer docente, constroem sua identidade profissional. E tudo isso vai sendo configurado a partir da pluralidade de vozes, dos movimentos de reconhecimento e de posicionamento diante da diferença com o outro, como também das práticas e dos saberes acumulados ao longo do percurso histórico, social, ideológico dos sujeitos. Para Bauman (1998), no processo de construção das identidades, as descobertas, as construções, as invenções são extremamente necessárias, para que elas não se tornem demasiadamente firmes, e, por isso, adira ao corpo. O objetivo estratégico dos dias atuais, com relação às construções identitárias estão voltados para o fato de as identidades deverem estar livres da fixidez de outrora.

Esse entendimento, para Nóvoa (1992), traz para a arena, a importância do desenvolvimento pessoal dos/as docentes. Tardif (2000) também reconhece a necessidade de desenvolvimento dessa dimensão pessoal, na vida do/a professor/a, defendendo que ela ocupe lugar de destaque na formação docente, uma vez que, por meio do desenvolvimento pessoal, acessamos o lugar dos princípios, das crenças, dos valores que constituem a identidade do/a professor/a; lugar de fala geralmente demarcado pelos processos afetivos e pelos saberes advindos da experiência.

Daí a importância de pesquisas que reforçam as necessidades de se trazer à tona o desenvolvimento pessoal, nas políticas públicas, bem como nos currículos dos cursos de formação de professores/as, a exemplo desta. O foco dos cursos de formação de professores/as frequentemente recai sobre as produções acadêmicas, esquecendo-se de que elas devem estabelecer um constante vínculo com as experiências e relações pessoais que o/a professor/a desenvolve ao longo de sua formação e até em momentos anteriores a ela. Somado a isso, destacamos a

necessidade de assumirmos um compromisso político-social com nossas pesquisas, de modo particular, com as desenvolvidas em cursos promovidos pelas universidades públicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rogério Eduardo. **“O Manoel de Barros antes de Manoel de Barros ou a arqueologia de um estilo”**. In.: Poesia Sempre, ano 13; número 21, Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional; 2005; 51-59.

AMORIM, Marília. **A contribuição de Mikhail Bakhtin**: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange & KRAMER, Sonia (orgs.) Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-25.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BAKHTIN, M./Volochínov, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10 ed. São Paulo: Hucitec/Anna Blume, 1979.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Marina Yaguello. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. (V.N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahub e Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).

BAJTIN, M. M. **Hacia una filosofía del acto ético**: de los borradores y outros escritos. Trad. Tatiana Bubnova. Rubí (Barcelona): Anthropos; San Juan: Universidade de Puerto Rico, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski** / Mikhail Bakhtin; tradução de Paulo Bezerra. – 4. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética**: a teoria do romance / Mikhail Bakhtin; tradução de Aurora Fornoni Bernardini. – 7. ed. – São Paulo: Ucitec; 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Bezerra, Paulo. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora, 2017.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BAUMAN, Z. (2005). **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar.

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da

LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília: Presidência da República. Disponível em:
<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/ftp/leis/D2494.doc>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República. Disponível em:
<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/ftp/leis/lein9394.doc>.

CELANI, Maria A. Alba. **Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada**. Linguagem e Ensino. v. 8, n.1, p 101-122, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais / 2. ed.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. IN: _____ e col. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

EZRA POUND. **Abc da Literatura**. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. 10.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2003. p.23-24

FABRÍCIO, Branca F. **“Mise em abîme: o debruçar-se sobre o nada”**. In: _____. Implementação de mudanças no contexto educacional: discursos, identidades e narrativas em ação. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, Estudos de Linguagem, 2002, p. 57-105.

FABRÍCIO, B. F. **Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”**: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45 a 65.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e Mudança Social. (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A perspectiva sócio-histórica**: uma visão humana da construção do conhecimento. FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange J. e; KRAMER. **Ciências Humanas e Pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2003.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa de abordagem histórico-cultural**: um espaço educativo de construção de sujeitos. Teias (Rio de Janeiro), v. 10, p. 1-12, 2009.

FREITAS, SOUSA e KRAMER. **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin / Maria Teresa Freitas, Solange Jobim e Souza, Sonia Kramer (orgs.). – São Paulo, Cortez, 2003. – (Coleção questões da nossa época; v. 107).

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1990.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e**

diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9 ed. São Paulo: Vozes, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (12. ed.). Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 294.

LACAN, J. (1979). Seminário XI: **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro. Zahar [19641].

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. São Paulo: Alternativa, xxxx.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. São Paulo: Alternativa, xxxx.

LINDSTROM, Lamont. **Context contests**: debatable truth statements on Tanna (Vanuatu) In: DURANTI, A & GOODWIN, C. Eds. *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: São Paula, 2018.

LUZ, Lilian Soares de Figueiredo. **As práticas linguístico-discursivas em consignas e as identidades docentes na constituição de saberes**: estudo interpretativo em turmas de letras EAD do Ifal / Lilian Soares de Figueiredo Luz – 2017. 216 f.: il.

LUZ, Lílian Soares F. SOUTO MAIOR, R. de Cássia. **Identidades docentes e a ética discursiva nas interações sugeridas nas consígnias de abertura no contexto da educação a distância**. Calidoscópio. 17(2): 395-413 maio-agosto, 2019.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.

MENDONÇA, E. F. **PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: impactos na gestão da educação e da escola. Aguiar, Márcia Angela da Silva; Dourado Luiz Fernandes (Org). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Livro Eletrônico. Recife: ANPAE. 2018. Disponível em: < [http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4- Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf](http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf)>. Acesso em: 05 janeiro 2020.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, 232 págs.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Da aplicação linguística à linguística aplicada indisciplinar**. Palestra proferida na UFPB e UFG. No prelo, 2007.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
Disponível: <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho e formação docente no século XXI**.
Palestra proferida ao Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo
em 31 de maio de 2017. Novo Hamburgo: 2017. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>. Acesso em: 23 set. 2018.

NÓVOA, António. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.

PAIVA, V. L. M.; RODRIGUES JR., A. S. 2004. **Fóruns on-line**: intertextualidade e
footing na construção do conhecimento. In: I. L. Machado; R. Melo (Orgs.).
Gêneros: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da
UFMG, pp. 171-189.

POUND, Ezra Loomis. **A arte da poesia**. Tradução DANTAS, Heloysa e PAES,
José Paulo. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

POUND, Ezra Loomis. **Os Cantos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. Linguagem, identidade e a
questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa.. **Os processos de globalização**. In: SANTOS,
Boaventura de Sousa (org.). Globalização: fatalidade ou utopia? Porto:
Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas
globais a uma ecologia de saberes, Novos estud. – CEBRAP n. 79 São Paulo nov.
2007, <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>

SHOTTER, John. **Social accountability and the social construction of you**. In:
SHOTTER, John and GERGEN, Kenneth J. eds. *Texts of Identity*. London: Sage,

cap. 9, 1989, p. 133-151.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. **Como e o que os professores aprendem**: uma perspectiva em transformação. Cadernos Cenpec, São Paulo, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2ª. Ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2008.

SHULMAN, L. S. C. **Knowledge and Teaching**: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57 (I), p. 1-22, 1987.

SIGNORINI, I. e M. C. CAVALCANTI (orgs.) (1998) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras. ISBN 85-85725-33-8. Pp. 216.

SIGNORINI, Inês. (Org). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado / Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

SILVA, Cleide Calheiros da. **A construção da autoria em textos de alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental**: a pontuação no gênero memórias literárias / Cleide Calheiros da Silva. – 2015. 194 f.: il.

SILVA, Rozirlania Florentino da. **Identidade e responsividade**: uma análise das construções identitárias responsivas de um professor de língua portuguesa de uma escola pública da cidade de Maceió – AL / Rozirlania Florentino da Silva – 2018. 170 f.: il.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **Pensamento bakhtiniano nos estudos da linguagem**: A ação do pesquisador como ato responsável. Revista Polifonia. v. 20, n. 27 (2013). Disponível em:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/index>. Acesso em: 10/04/2018.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, M. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, n. 13, Jan-Abr/2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa, Antídoto, 1979.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Wenger, E. (1998). **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge, UK: Cambridge University.

APÊNDICE

APÊNDICE A: I. QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL

Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL
Orientadora da Pesquisa: Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Souto Maior
Doutoranda: Cleide Calheiros da Silva

Questionário da Pesquisa

IDENTIDADES DOCENTES NO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS A DISTÂNCIA DO IFAL – reflexões sobre aspectos e processos identitários

Informações Gerais

Bloco 1

1. Sexo:

☐ Masculino	☐ Feminino	☐ Outro
------------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------

2. Faixa de idade:

☐ Até 25 anos	☐ De 25 a 35 anos	☐ De 35 a 45 anos
☐ De 45 a 60 anos	☐ Acima de 60 anos	

3. Formação acadêmica:

☐ Doutorado	☐ Mestrado	☐ Especialização
------------------------------------	-----------------------------------	---

4. Tempo em que leciona na Educação a Distância:

☐ 1 ano ou menos	☐ mais de 1 a 3 anos	☐ mais de 3 a 5 anos
☐ mais de 5 a 10 anos	☐ mais de 10 anos	

Bloco 2

1. Qual o papel da Educação a Distância (EaD) na contemporaneidade?
2. De que maneira você se vê como professor/a da Educação a Distância?
3. Como organiza suas aulas na Educação a Distância?

4. Quais são as dificuldades que enfrenta para lidar com os conteúdos/temas na Educação a Distância?
5. Como entende que o trabalho desenvolvido nos componentes curriculares que leciona na Educação a Distância corrobora o processo de formação dos/as estudantes?
6. Que conhecimentos/saberes mobiliza em suas aulas na Educação a Distância? E de que maneira eles são mobilizados?