

Narrativas de experiências do processo formativo em um curso de pedagogia EaD: constituir-se professor

Denise de Almeida¹

Adriana Azevedo²

Resumo: As muitas urgências das salas de aula, especialmente quando focalizamos a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental I, trazem-nos a inquietante certeza de que ainda há muito que refletir, discutir, planejar e, claro, muito que fazer pela Educação em nosso país. São muitas as veredas que se desenham em nossos horizontes. Para uma perspectiva mais exitosa, exige-se a pluralidade. Nesta pesquisa, entende-se que o ensino superior corresponde a uma dessas veredas, notadamente quando se ocupa da formação de professores para a educação básica. Nossas atenções se voltaram aos cursos de pedagogia oferecidos na modalidade a distância, com o objetivo de comprovar que essa formação em ambiente virtual não subtrai ao futuro professor as mesmas condições de ensino-aprendizagem do ensino tradicional, validando as ferramentas inerentes às tecnologias digitais de informação e comunicação. Para tanto, nossos estudos se alicerçaram em Josso (2004, 2010), Azevedo e Passegi (2016), que norteiam a investigação científica em Educação – em especial, na EaD – a partir de uma abordagem hermenêutico-fenomenológica, pautada em Freire (2012), sempre com alusão às contribuições de diversos autores que também se debruçaram sobre temáticas análogas, como Delory-Momberger (2008, 2012, 2014), Ferrarotti (2010, 2014), entre tantos outros. O material de análise foi constituído de fontes autobiográficas, produzido por participantes que estavam prestes a concluir sua graduação e traziam, para suas narrativas, as reminiscências de seus primeiros anos escolares, as influências dos professores com os quais se depararam ao longo das jornadas acadêmicas e, em especial, suas vivências durante os estágios supervisionados. Dessas narrativas emergiram temas que viabilizaram interpretações, permitindo reflexões a respeito de seus vínculos com a profissão escolhida, incidindo sobre as expectativas de cada participante, passando por suas reminiscências e por seus sentimentos de ansiedade e afetividade, além das demonstrações de pertencimento em relação à profissão escolhida, desvelando um percurso formativo determinante para o processo de constituir-se como docente.

Palavras-chave: Narrativas escolares. Ressignificação da experiência. Formação docente. Estágio supervisionado.

Abstract: The many needs found in classrooms, especially when we focus on early childhood education and the early years of elementary school, bring us the unsettling certainty that there is still much to reflect, discuss, plan and, of course, much to do for

¹ Doutora e Mestre em Educação, formada em Pedagogia e Direito, coordenadora de cursos de Licenciatura da Universidade Braz Cubas. Foi orientanda de Doutorado da Profa. Dra. Adriana Azevedo. E-mail: dhelui@gmail.com.

² Doutora em Comunicação Social, Mestre em Educação, Pedagoga. Docente Permanente do PPGE e Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Metodista de São Paulo. E-mail: adriana.azevedo@metodista.br.

Education in our country. Many paths present themselves in our horizon. For a more successful perspective, plurality is required. In the present research, it is understood that higher education corresponds to one of these paths, especially when it concerns the training of teachers for basic education. Our attention was focused on undergraduate courses in pedagogy offered as distance learning courses, with the aim of proving that the training in a virtual environment does not deprive the future teacher of the same teaching-learning conditions of traditional education, validating the inherent tools of digital information technologies and communication. Therefore, our studies were based on Josso (2004, 2010), Azevedo and Passegi (2016), who guide scientific research in Education – particularly in EaD – from a hermeneutic-phenomenological approach, based in Freire (2012), always with reference to the contributions of several authors who also dealt with analogous themes, such as Delory-Momberger (2008, 2012, 2014), Ferrarotti (2010, 2014), among many others. The material for analysis was composed of autobiographical sources, produced by participants who were about to complete their undergraduate studies and who brought to their narratives the reminiscences of their first school years, the influences of the teachers they encountered throughout the academic journey and, especially, their experiences during the supervised internship. From these narratives, themes emerged that enabled interpretations, allowing reflections on their links with the chosen career, on the expectations of each participant, including their reminiscences and their feelings of anxiety and affectivity, as well as demonstrations of belonging to the chosen career, revealing a formative course that is crucial to the process of becoming a teacher.

Keywords: School narratives. Resignification of experience. Teacher training. Supervised internship.

Introdução

A Educação a Distância (EaD) foi, em seu início, um símbolo ambíguo. Ao mesmo tempo em que muitos professores temiam a diminuição de seus espaços físicos e de seu prestígio diante dos recursos virtuais, os entraves geográficos deixaram de ser empecilho para muitos brasileiros, até então excluídos da educação formal. O tempo mostrou, de forma cabal, que mudam algumas atribuições, mas o professor na Educação a Distância tornou-se mais imprescindível ainda.

Outro aspecto positivo que se credita à EaD é o fator econômico. Num país que precisa tanto de profissionais qualificados para acelerar seu desenvolvimento em todos os sentidos, sempre foi urgente ampliar o acesso aos cursos de formação profissional. Entretanto, esse acesso foi historicamente negado aos mais desprovidos financeiramente. Com valores mais modestos para suas mensalidades, aliada à

organização do tempo de ensino mais flexível, o contingente de excluídos tende a encolher.

Esse pêndulo favorável à Educação a Distância fertilizou o terreno para sua disseminação. O crescimento foi tão veloz e exponencial que descortinou outra necessidade de ajuste: a qualificação do professor. Tornaram-se imperativos os domínios das novas tecnologias, as atualizações mais céleres de seus conhecimentos específicos e em sua cultura geral, assim como a incorporação de práticas que já não se encontram mais acomodadas nas metodologias tradicionais de ensino.

Paraviabilizar a presente pesquisa, convidamos, como participantes, alunas matriculadas no último semestre do curso de Pedagogia. Essas acadêmicas já haviam concluído seus estágios na esfera da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação inclusiva e gestão escolar, além de horas destinadas à formação continuada de professores. Nosso intuito foi desenvolver um estudo crítico acerca dos cursos de Pedagogia (EaD), bem como uso de tecnologia em práticas educativas em uma dimensão de reflexão, a partir de vivências no espaço universitário com o uso das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação).

Assim, esta pesquisa teve como propósito consignar um perfil de discente forjado na dinâmica da Educação a Distância e ponderar sobre a pertinência dessa modalidade, que já assegurou seus espaços no contexto de formação profissional e, em especial, na formação de professores para a educação básica.

O cenário da educação a distância

Nosso objeto de estudo, a Educação a Distância, não se esgota em seu nicho de atuação acadêmica, pois suas ramificações se tornaram indelévels em toda a sociedade contemporânea, na medida em que possibilitaram ampliar o espectro profissional do mercado de trabalho. Entende-se que descrever a trajetória desta modalidade é vital para que se possa concebê-la no atual cenário educacional brasileiro.

Para entender a arquitetura que deu à Educação a Distância a envergadura que ela tem hoje, há que se refazer os passos que já foram percorridos num processo constante de análises e sínteses, de descobertas e constatações, de deslumbres e

isenções. Pretende-se isolar o fenômeno para melhor compreendê-lo, num cenário de múltiplas perspectivas.

A Educação a Distância, na modalidade de Internet que se reconhece como de maior adesão no mundo, pode ser considerada como resposta à necessidade de inclusão e ao impacto da tecnologia, que se fizeram notar no mundo após a década de 1990. De acordo com Alves (2011), a Educação a Distância classifica-se como modalidade de ensino em que o professor e o aluno não se encontram no mesmo espaço físico e passam a ter relações limitadas.

Uma das observações construídas durante o estudo refere-se à tímida inserção desta modalidade em alguns setores, seguida de uma célere eclosão em consequência da dependência de tecnologia desenvolvida pela sociedade. A Educação a Distância conquistou destaque após a década de 90. No entanto, Nunes (2015) informa que Caled Philips, em 1978, já a tratava como forma de ensinar independentemente de espaço, referindo-se à modalidade por correspondência. Nestas, as aulas eram direcionadas por meio de lições escritas e os estudantes participavam de maneira quase autodidata, uma vez que não tinham acesso direto ao professor em tempo real. No entanto, os alunos enviavam as lições semanalmente.

No século XX, Educação a Distância passou a ser tema frequente de estudos. As universidades de Oxford e de Cambridge (Inglaterra) ofereceram cursos de extensão, assim como a de Chicago e a de Wisconsin (EUA). Esse avanço serviu também como experiência para resultados de estudos comprobatórios sobre a eficiência e alcance dos cursos de Educação a Distância. Ainda tratando do contexto histórico, considerado fundamental para compreensão da evolução da Educação a Distância até nossa realidade atual, observa-se que, de acordo com Nunes (2015) e Alves (2011), em 1928 a BBC promoveu cursos para a educação adulta via rádio. Tal tecnologia seria utilizada pelo mundo com os mesmos objetivos. Até que, dois anos mais tarde, em 1930, também chegaria ao Brasil, alcançando muitos alunos, principalmente no ensino fundamental.

É importante observar que a evolução da Educação a Distância está – e sempre esteve – relacionada ao processo de desenvolvimento histórico-cultural incorporado pela sociedade, sendo então potencializada a partir da década de 1960, com base na

revolução industrial e nos efeitos dela decorrentes que impregnaram todas as camadas da sociedade.

Assim, ainda em uma linha histórica, foi a partir de 1970 que os primeiros modelos sistemáticos e estruturados foram observados na Inglaterra e, como consequência, passaram a ser referência mundial.

No século XXI, após identificar que a Educação a Distância poderia ser uma ferramenta cada vez mais presente e efetiva no ensino, mais de 80 países a receberam em seus sistemas formais e não formais de educação, promovendo o acesso a diversos estudantes.

No Censo da Educação Superior de 2016, cujo resultado foi divulgado em 2017, verifica-se que o número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, atingindo quase 1,5 milhão em 2016, o que já representa uma participação de 18,6% do total de matrículas da educação superior (MEC/INEP, 2017).

Sob esta perspectiva, é possível compreender que o espaço virtual ganha dimensões cada vez mais contundentes nas percepções dos brasileiros, principalmente por fornecer possibilidade de acesso ao ensino em regiões de baixíssimo desenvolvimento socioeconômico, ou ainda em regiões remotas do Brasil (ARAÚJO e FREITAS, 2005), proporcionando autonomia para que os indivíduos possam ter notadamente oportunidade de escolha em sua formação (MUGNOL, 2009).

Formação de professores

Para compreender como a Educação a Distância vem consolidando seu espaço no cotidiano acadêmico, é imperativo observar quais foram os caminhos paralelamente percorridos pela formação docente, o que significa atentar para as respostas que foram dadas ao longo desse processo, de assimilação ou rejeição por parte dos envolvidos. Há que se considerar nesse estudo que, como sinônimo de inovação, a Educação a Distância despertou interesses e entusiasmos, mas também trouxe desconforto àqueles que a decodificaram como ameaça à sua zona de conforto ou entenderam que suas vantagens não compensavam os esforços para sua implantação.

Sabe-se que no atual estágio de expansão da modalidade a distância, cujos efeitos são indelévels e irreversíveis, a formação de professores é o ponto nevrálgico

das discussões sobre esse tema. Essa formação deve assegurar que o docente esteja alinhado com a nova arquitetura do processo ensino-aprendizagem, o que exige novos direcionamentos, tanto de forma extrínseca como intrínseca, ou seja, tanto na adaptação aos novos mecanismos e condução da sociedade, como uma mudança interior para encarar o dinamismo e a velocidade do conhecimento.

Não há dúvida de que os professores têm papel primordial no desenvolvimento das sociedades, tanto para aquelas que se encontram em condições de subdesenvolvimento, quanto para o ordenamento e a sustentabilidade daquelas já consideradas desenvolvidas. Desta feita, cabe observar as concepções de Zanelli (2015), ao mencionar a formação de professores como um processo necessário no mundo contemporâneo, cada vez mais exigente de mão de obra qualificada, sobretudo no mundo acadêmico. Para o autor, “formar docentes e formá-los continuamente tornou-se um propósito inexorável”, no sentido de fazer com que estes professores acompanhem a tendência tecnológica, construção e formação dos novos saberes.

Neste sentido, reconhece-se que a concepção de um padrão para tal formação ainda é motivo de muitas controvérsias, mesmo porque, deve-se reconhecer que a formação de uma sociedade e o processo de ensinar nesta sociedade transcendem os padrões meramente acadêmicos, devendo-se respeitar fatores globais, locais e culturais.

Atribui-se ao protagonismo docente, historicamente, a criação de condições favoráveis para os avanços pedagógicos em direção às mais diversas áreas do conhecimento, conforme Litto e Formiga (2009) e Azevedo (2012).

Os primeiros registros sobre a história da formação de professores no Brasil têm início no final do século XIX, a partir da criação de cursos específicos das Escolas Normais. O ensino das “primeiras letras”, apontado por Gatti (2010), tinha como correspondência o nível secundário e, a partir do século XX, o ensino médio.

Estendeu-se essa formação a professores do ensino fundamental (anos iniciais) e educação infantil. Provavelmente tal movimento tenha percorrido a história do ensino brasileiro por conta da influência das mudanças enfrentadas na sociedade, considerando questões ligadas à transição de ordem administrativa, à revolução

industrial, à expansão econômica, já que cada cenário social impacta diretamente na forma de ensinar (CERTEAU, 2013).

A literatura sobre a história da formação de professores também aponta outro momento de preocupação no início do século XX, em que se voltou a atenção para o “secundário” (correspondente aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio) de cursos regulares e específicos (GATTI, 2010, p. 1356). Tal preocupação esteve relacionada diretamente ao contexto imigratório enfrentado pelo Brasil, principalmente nos grandes centros – como a cidade de São Paulo, que recebiam milhares de pessoas de culturas e costumes diversos.

Desta forma, no século XX, em especial nos anos de 1930, as transformações sociais exerceram um grande impacto na educação brasileira, influenciando também as políticas voltadas à formação de bacharéis nas poucas universidades existentes. Esse momento foi também impulsionado pelos avanços obtidos na Europa e, principalmente, pelo desempenho de educadores em trabalhar a pedagogia de forma científica, experimental e sistematizada. Ainda que o reflexo não fosse imediato, as tendências europeias acabavam repercutindo nas políticas educacionais brasileiras.

A partir do momento em que o Brasil toma posicionamento expansivo, procurando se adequar aos modelos europeus e abrindo seus portos para transações comerciais, a preocupação com o ensino e, conseqüentemente, com a formação de docentes, mais uma vez, leva a cogitar novos parâmetros.

Na sequência, observa-se que, em meados dos anos 1980, foram iniciadas diferentes pesquisas sobre a Educação a Distância. Estas redundaram em produções focadas, principalmente, no estado de conhecimento e no papel que a formação docente desempenharia para a qualidade e a efetividade do ensino como um todo. Com essas elucidações sobre formação docente, princípios teóricos, práticos e epistemológicos acerca do ensino e pesquisa foram se materializando. Deste modo, foi possível observar categorias como identidade, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional, saberes docentes, formação inicial e continuada, tipificações metodológicas e princípios relacionados à pesquisa e investigação sobre o processo profissional docente (SOUZA, 2004).

Bahia e Souza (2012, p. 25) postulam que “vivemos um grave quadro de crise das licenciaturas em nosso contexto educacional, como consequência de um longo período de desvalorização da carreira docente – infelizmente, podemos afirmar hoje que, de uma maneira geral, poucos querem ‘ser professores’”. Neste sentido, Arroyo (apud PEREIRA, 2000) sugere um questionamento acerca do sucateamento do profissional do ensino. Aponta que os participantes que se formam professores na universidade, ao ingressarem no mundo do trabalho, sofrem o que ele chama de deformação, uma vez que o contexto não contribui para o desenvolvimento profissional.

Gatti (2010) lembra que, historicamente, os cursos que formaram professores estiveram desde sempre instituídos a partir da separação formativa entre professor polivalente (educação infantil e anos iniciais do Ciclo I) e professor especialista de disciplina (Ciclo II), estabelecendo um confinamento e dependência em relação aos cursos de bacharelado.

Essa distinção acabou atribuindo um valor social de menor ou maior capacidade/importância para o professor polivalente e o professor “especialista”. Além disso, o não acompanhamento dos movimentos da sociedade contemporânea, cada vez mais exigente quanto à capacidade multidisciplinar, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos acadêmicos, dificulta a condição de se construir o conhecimento em uma base sólida, efetiva e prática (GATTI, 2010).

As primeiras legislações no século XXI, que continuam ainda vigentes, instauraram representações na sociedade, na academia e na política – abrangendo os cursos, a carreira e os salários – que reforçam a distinção e separação formativa desses dois profissionais. Assim, os percalços enfrentados tanto na formação docente, quanto no próprio ensino, além da inovação na estrutura das instituições e cursos formadores de professores, contrapõem-se à representação tradicional e aos interesses instituídos. Este estado de coisas tem dificultado o repensar e o reestruturar a formação de modo mais integrado e em novas bases (GATTI, 2010).

É imperativo salientar, no atual contexto, as discussões a favor de uma multiplicidade de adjetivações para definir a formação de professores com base na reflexão sobre a prática, versando sobre o professor-pesquisador, prático-reflexivo ou

professor reflexivo, ou seja, “o professor como um intelectual crítico”. Importante considerar que as “críticas feitas sobre esses conceitos a partir da sistematização sobre a autonomia do professor” tornam-se cada vez mais frequentes (SOUZA, 2004, p. 41).

No entanto, mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. É sob esse enfoque que se adentra no século XXI, com uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática, ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p. 1357).

No que tange ao contexto da Pedagogia, foi somente em 2006 que o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1/2006, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, propondo que os cursos deixassem de ser bacharelados e passassem a ser licenciaturas. Enfatizou-se, então, a formação de professores com atuação voltada à educação infantil, aos anos iniciais do ensino fundamental e ao ensino médio na modalidade Normal, no caso de necessidade, à educação de jovens e adultos, à educação especial e, finalmente, à atuação na gestão escolar. Tal proposta buscou fazer com que os docentes tivessem qualificações específicas para atuarem de forma direcionada, de acordo com suas respectivas qualificações.

A formação inicial dos docentes atualmente ocorre em cursos de Pedagogia ou licenciaturas específicas, ainda embasadas por matrizes curriculares que buscam atender as legislações decorrentes do contexto que deve compor, e que seria satisfatório para o ensino de determinada matéria, ou até mesmo, no desenvolvimento inicial dos alunos.

Ao se repensar a formação inicial e o exercício profissional docente, foram observadas lacunas, forçando a criação de cursos emergentes. Esses cursos têm como foco a formação do professor, no que se refere ao exercício de sua atividade docente (PIMENTA, 1996).

A formação contínua, para Pimenta (1996), deve ser pensada como prática mais frequente em cursos de suplência ou atualizações de conteúdos de ensino. Eles são

pouco eficientes, se pensados como ações para alterar práticas docentes e, por consequência, as situações de fracasso escolar, isso por não considerarem, de fato, a prática pedagógica do professor em seus contextos. Por não se destacar essa prática como ponto de partida e chegada da formação, “acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir novos saberes em novas práticas” (PIMENTA, 1996, p. 74).

A contemporaneidade surge, então, como um momento de repensar a introdução ou a utilização da tecnologia de forma estratégica. Para Kipnis (2009), considera-se o cenário atual como um período de transição da revolução tecnológica que teve início na década de 1970 e que adentrou o século XXI com maior clareza em relação, não só à necessidade de mudanças, como também em relação ao seu direcionamento.

Ao repensar a introdução da tecnologia na educação, Demo (2009) adverte que antes de aplaudir as transformações advindas da tecnologia, é importante destacar que, sob a ótica da educação, sempre se faz necessário considerar de que se trata afinal. De maneira crescente, processos que envolvam aprendizagem e novas tecnologias obrigam instituições educacionais, e a própria pedagogia, a se revisitarem de maneira radical.

É na nova construção e inserção do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e sua correlação com a tecnologia, que o olhar docente ganha novas perspectivas. Quanto ao *uso da tecnologia*, Masetto (2013) adverte que trabalhar com ela com o objetivo de promover encontros interessantes e motivadores entre professores e alunos não significa privilegiar técnicas de aulas expositivas e recursos audiovisuais, mais consagrados ou mais modernos, utilizados para a transmissão de informações, conhecimentos, experiências ou técnicas. Não significa também substituir a lousa e giz por transparências (que podem ser, sob o ponto de vista técnico, mal elaboradas ou até muito bem construídas em *PowerPoint* ou também usando *Datashow*).

Há de se considerar que alguns fatores importantes estiveram e estão diretamente ligados ao acesso e desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil. O primeiro deles é a expansão da tecnologia digital no Brasil, com linhas telefônicas e

cabos de internet que se espalharam pelo país, após a introdução de grandes conglomerados de empresas internacionais, posterior à década de 2000. Em paralelo, observou-se uma economia solidificada, responsável por promover acessibilidade de computadores em grande escala. Com o aumento do potencial interativo das tecnologias de comunicação e da informação, surge a Educação a Distância como uma maneira de acesso e democratização do ensino, da formação e do conhecimento.

De acordo com Moran (2013), o Brasil aos poucos soube aproveitar o que as tecnologias traziam para incluir ferramentas para uma educação virtual valorada, surgindo como opção estratégica na formação de professores:

A Educação a Distância, antes vista como uma modalidade secundária ou especial para situações específicas, destaca-se hoje como um caminho estratégico para realizar mudanças profundas na educação. É uma opção cada vez mais importante para aprender ao longo da vida, para a formação continuada, para a aceleração profissional, para conciliar estudo e trabalho (MORAN, 2013, p. 63).

Constituir-se professor

A pesquisa foi realizada com quinze alunas de um curso de Pedagogia EaD, do Estado de São Paulo, tendo por princípios teóricos a abordagem biográfica de Delory-Momberger, (2008, 2012), Ferrarotti (2010, 2014), Passeggi, (2010, 2011), Josso (2004, 2010), Bruner (2014). Com respaldo nas ressalvas realizadas por Pineau e Le Grand, buscou-se, nessa pesquisa, que as alunas do curso de Pedagogia EaD respondessem por meio de suas narrativas: *Quais os caminhos que tinha percorrido em seu processo formativo? Como eram suas experiências de formação na Educação a Distância? O que as levou a escolher o curso de Pedagogia EaD? O que conseguiram aprender na formação e o que vão aplicar? Como as suas histórias profissionais e as percepções pessoais foram influenciadas pela EaD? O que elas tinham a falar sobre isso? Como perceberam seus conhecimentos durante as aulas, traziam defasagens?*

Esses questionamentos, numa lógica pessoal de cada aluna, permitiram que fossem delineando a compreensão de suas histórias e de como passaram a ser influenciadas pela EaD. As narrativas das alunas demonstraram que as construções de seus conhecimentos foram embasadas em suas necessidades, “cuja narração não pode ser mais do que uma reconstrução subjetiva e arbitrária, carente de qualquer objetividade” (PINEAU e LE GRAND, 2012, p. 107). A pesquisa mostrou, a partir das

vozes das alunas, suas percepções, reflexões, realizadas a partir das suas narrativas. A materialização textual permite, e neste caso permitiu a alunos participantes da pesquisa, que a descrição de experiências humanas alcance um grau de objetivação que auxilie a interpretação e a compreensão do fenômeno investigado.

Nesse momento, todos os universos das narrativas das alunas convergiram para suas compreensões e percepções da tecnologia e do lugar em que esta tecnologia foi capaz de atuar, assim como os momentos compartilhados na frente de um computador buscando conhecimento foram, e ainda serão, muito mais presentes em suas respectivas vidas futuras.

Essa busca se deu “justamente porque a vida humana não é uma história, mas intervalos de turvação às voltas com múltiplas histórias, continuidades e descontinuidades a serem articuladas, que os vivos procuram fazer da vida uma história” (PINEAU e LE GRAND, 2012, p. 108).

Ao emergir o tema expectativa, percebemos estar diante de profissionais que não ignoram a existência de dissabores no ambiente pedagógico, mas que não se escondem desses desafios, e mostram-se dispostas a neutralizar os obstáculos com perseverança.

Quando a afetividade se mostrou recorrente nas narrativas, percebemos que as figuras centrais dos ambientes escolares, os professores e os alunos, suscitavam emoções bastante intensas entre as participantes. Seus vínculos afetivos, ora com os professores que lhes foram inspiradores, ora com as crianças que estão ávidas para chamar de “seus alunos”, por si só, poderiam justificar suas escolhas pelo curso de Pedagogia.

Partindo das inúmeras leituras das narrativas de cada participante, emerge como tema de grande relevância o pertencimento. Relaciona-se ao pertencimento, o sentimento de realização pela escolha convictamente acertada, da qual deriva o desejo de se tornar um profissional cada vez mais ajustado aos novos tempos, ciente de que o aprimoramento consistente se vincula à formação continuada.

Esse pertencimento em relação ao exercício docente pode ser verificado nos trechos em que as participantes relataram as experiências obtidas durante o estágio curricular supervisionado.

Considerações finais

A educação formal, especialmente no Brasil, esteve sempre inserida num contexto de conflitos e emergências. Os resultados desalentadores expressos nos mais diversos rankings, criados com o objetivo de mensurar qualitativamente o desempenho dos estudantes de todos os segmentos, reiteradamente têm deixado nosso cenário pedagógico imerso na angustiante perspectiva de não saber qual problema resolver primeiro. Tudo parece prioritário, ainda que as políticas públicas, independentemente de seu êxito inicial, sejam abortadas a cada ruptura de comando.

Não temos a pretensão de apontar qual é – ou mesmo se existe – um setor da educação que deva assumir o status de mais relevante na condução dos resultados no âmbito da educação brasileira, que se traduzam no respeito aos direitos de aprendizagem e na equidade de oportunidades aos cidadãos. A esfera científica, antes de se render à polarização, deve estar comprometida com o detalhamento das condições de cada segmento. Afinal, para que haja a equação de um problema, é preciso dissecá-lo, conhecer todas as suas entranhas, apropriar-se da anatomia de cada possibilidade de solução. Assim, ao pesquisador é delegada a tarefa de, ao delimitar sua proposta de pesquisa, embrenhar-se num feixe de probabilidades que remontem os bastidores de um determinado questionamento e sinalizar, ao final de seu percurso, para a validade de algumas respostas. É, portanto, o momento de retornar às perguntas que motivaram essa pesquisa e apresentar uma devolutiva, com base nas valiosas contribuições dos autores que orquestraram, pela batuta de suas vivências e responsabilidades com a educação, a composição do cenário ora delineado.

Ao nos permitirem acompanhá-las em suas reminiscências, as participantes nos deram a grata oportunidade de adentrar mais do que suas histórias. Na coadjuvância que cabe ao pesquisador quando compartilha de momentos tão indeléveis e imponderavelmente decisivos na formação de cada indivíduo, somos imbuídos da responsabilidade pelo testemunho, afinal, trata-se de uma visita ao passado que trouxe novos significados aos episódios rememorados.

Os relatos das participantes demonstram que foram submetidas a provocações acadêmicas similares às que acontecem em cursos presenciais, permitindo-nos apreender que as tecnologias digitais de informação e comunicação de que a Educação

a Distância pode se valer passaram por um processo evolutivo considerável, capaz de aparelhar o ensino superior para oferecer qualidade adequada às expectativas nas demandas dessa modalidade.

Não se pode afiançar que a EaD esteja em completa paridade com a esfera presencial, pois tal pensamento compromete a continuidade dos avanços que ajudarão de forma incontestada no desenvolvimento do país, mesmo porque avançar também deve ser a tônica de todos os segmentos e modalidades da educação brasileira. O que vale ressaltar é que conseguimos conferir a EaD, com a incorporação de tecnologias mais produtivas e com a melhor preparação de profissionais para atuar nesse ambiente virtual, uma mudança de paradigma em que um não está mais em detrimento do outro, pois presencial e virtual podem, à revelia de suas indiscutíveis diferenças, formar profissionais com o protagonismo e autonomia de que nosso país tanto se ressentia.

É imperativo, entretanto, atentar para a prerrogativa de que devemos ter clareza para enfrentar as muitas mazelas que rondam o ponto nevrálgico de nossas boas intenções. Excesso de otimismo pode refrear nossos impulsos de avanços. Mas, a observação de que a EaD tem formado docentes em condições de discernir que a conclusão de um curso de Pedagogia é apenas o início de seu processo formativo, sinaliza que há esperança.

Enviado: 14 novembro 2017

Aprovado: 20 dezembro 2017

Referências

ALVES, Lucineia. *Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*. São Paulo: ABED, 2011.

ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia Siqueira de. *Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA*. Salvador: ISP/UFBA, 2005.

AZEVEDO, Adriana Barroso; PASSEGGI, Maria Conceição. *Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias da educação*. São Bernardo do Campo: Editora Metodista, 2016.

AZEVEDO, Adriana Barroso. *Orientação didático-pedagógica em cursos a distância*. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo: Editora Metodista, 2008.

AZEVEDO, José Carlos de Almeida. Os primórdios da EAD no ensino superior brasileiro. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. 2ª ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, v. 2.

BAHIA, Norinês Panicacci. *Curso de pedagogia presencial e a distância: marcas históricas e tendências atuais*. International Studies on Law and Education, 10, jan-abr, CEMOrOC-Feusp/ IJI-Univ. do Porto, Portugal, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. In: *Educação e pesquisa*, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999.

KIPNIS, Bernardo. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, Fredric Michael ; FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MASETTO, MARCOS. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21ª ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MUGNOL, Márcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. In: *Diálogos de educação*. Curitiba, 2009, mai./ago., v. 9, n. 27, p. 335-349.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no mundo. In: LITTO, Fredic Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *A experiência em formação*. Porto Alegre: Educação, 2011.

PEREIRA, José Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, 1996, jul./dez., v. 22, n° 2, p. 72-89.

PINEAU, G.; LEGRAND, J. L. *As histórias de vida*. Natal: EDUFRN, 2012.

PLACCO, Vera Maria (Org.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2004.

ZANELLI, José Carlos. Prefácio. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; VALLE, Luiza E. L.; MATTOS, Maria J. V. (Orgs.). *A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas*. Porto Alegre: Penso, 2015.