



Artigo

Processos interativos em cursos de graduação a distância: algumas concepções dos docentes

Interactive processes in distance undergraduate courses: teachers' conceptions

Procesos interactivos en cursos de grado a distancia: algunas concepciones del profesorado

Blanca Martín Salvago¹, Maria Cristina Lima Paniago²

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande - MS, Brasil

Resumo

Este artigo é um recorte da pesquisa realizada para a Tese de doutorado *Entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância em uma IES privada*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, estudo de caso, em que os sujeitos da pesquisa foram os professores que, durante o primeiro semestre de 2019, atuavam na mediação pedagógica dos cursos de Administração e de Ciências Contábeis de uma IES privada. O objetivo deste trabalho é apresentar as concepções dos docentes pesquisados a respeito do processo de interação com os alunos e seus entrelaçamentos com a prática pedagógica, analisando a relação da variável interação com a sensação de distância (Distância Transacional) do ponto de vista dos professores. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: questionário, respondido por 14 professores, dos quais foram selecionados 10 para a segunda fase, e entrevistas semiestruturadas. Os cursos a distância trazem novos desafios à prática docente no que se refere à interação, pois o aluno não tem as mesmas características dos alunos dos cursos presenciais: a maior autonomia, o silêncio virtual, a assincronia da comunicação são alguns elementos que representam desafios aos docentes no exercício da prática docente. O papel do professor continua sendo de mediador do processo de ensino e aprendizagem, mas com características diferenciadas. Conclui-se que a interação com o aluno da Educação a Distância traz novos desafios à prática docente a distância, sendo necessário se familiarizar com a presença virtual, utilizando novas estratégias no que se refere à interação com os alunos. Quanto maior é a

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – PPGE/UCDB. Coordenadora Pedagógica da UCDB Virtual. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância – GETED. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2694-3886>. E-mail: blanca@ucdb.br.

² Professora doutora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância – GETED. Pesquisadora Produtividade CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8631-4961>. E-mail: cristina@ucdb.br

interação, menor o sentimento de solidão no curso e, portanto, menor a distância transacional por parte dos alunos.

Abstract

This article is an excerpt from the research carried out for the doctoral thesis *Human-affective interrelationships in interactive processes in distance undergraduate courses in a private HEI*. This is a qualitative research, a case study, in which the research subjects were the professors who, during the first semester of 2019, worked in the pedagogical mediation of Administration and Accounting courses at a private HEI. The objective of this work is to present the conceptions of the researched professors regarding the process of interaction with students and its interweavings with the pedagogical practice, analyzing the relationship of the variable interaction with the sensation of distance (Transactional Distance) from the professors' point of view. The data collection techniques used were a questionnaire, answered by 14 teachers, of which 10 were selected for the second phase, with semi-structured interviews. Distance courses bring new challenges to teaching practice concerning interaction, as the student does not have the same characteristics as students in on-site courses: greater autonomy, virtual silence and communication asynchrony are some elements that pose challenges to teachers in the exercise of teaching practice. The teacher's role continues to be the mediation of the teaching and learning process, but with different characteristics. Thus, we concluded that the interaction with the student from Distance Education brings new challenges to the distance teaching practices, being necessary to familiarize with the virtual presence, using new strategies relating to interaction with students. The greater the interaction, the lower the feeling of loneliness at the course and, the lower the transactional distance by the students.

Resumen

Este artículo es un recorte de la investigación realizada para la tesis doctoral *Entrelazamientos humano-afectivos en procesos interactivos en cursos de grado a distancia en una IES privada*. Se trata de una investigación cualitativa, un estudio de caso, en el que los sujetos de investigación fueron los docentes que, durante el primer semestre de 2019, trabajaron en la mediación pedagógica de los cursos de Administración y Contabilidad de una institución privada. El objetivo de este trabajo es presentar las concepciones de los docentes investigados sobre el proceso de interacción con los estudiantes y los entrelazamientos con la práctica pedagógica, analizando la relación de la variable interacción con la sensación de distancia (Distancia Transaccional) desde el punto de vista del docente. Las técnicas de recogida de datos fueron un cuestionario, respondido por 14 docentes, de los cuales 10 fueron seleccionados para la segunda fase, con entrevistas semiestructuradas. Los cursos a distancia traen nuevos retos a la práctica docente en lo que respecta a la interacción, ya que el alumno no tiene las mismas características que los alumnos en los cursos presenciales: mayor autonomía, silencio virtual, comunicación asincrónica son algunos elementos que representan desafíos para los docentes en el ejercicio de la práctica docente. El papel del docente sigue siendo de mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero con características diferentes. Se concluye que la interacción con el alumno de la Educación a Distancia presenta nuevos desafíos para la práctica docente a distancia, siendo necesario la familiarización con la presencia virtual, utilizando nuevas estrategias de interacción con los alumnos. A mayor interacción, menor sensación de soledad en el curso y, por tanto, menor distancia transaccional por parte de los alumnos.

Palavras-chave: Interação, Educação a Distância, Distância Transaccional.

Keywords: Interaction, Distance Education, Transactional Distance.

Palabras claves: Interacción, Educación a Distancia, Distancia Transaccional.

1. Introdução

Este artigo tem o objetivo de apresentar as concepções de um grupo de professores que, durante o primeiro semestre de 2019, atuavam na mediação pedagógica³ de dois cursos de graduação (Administração e Ciências Contábeis) na modalidade a distância de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, a respeito do processo de interação com os alunos e seus entrelaçamentos com a prática pedagógica.

Via de regra a Educação a Distância (EaD) é pensada e definida como processo de ensino e aprendizagem em que os envolvidos se encontram separados física e temporalmente e, por causa dessa separação, se faz necessário o uso de diversas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para estabelecer atos de comunicação síncrona ou assíncrona, com o intuito de superar ou, ao menos, minimizar a sensação de distância.

Segundo a teoria da Distância Transacional, de Michael Moore (2002), o importante em um curso a distância não é a separação geográfica que separa professores e alunos, “mas sim as relações pedagógicas e psicológicas que se estabelecem na EaD. Portanto, independentemente da distância espacial ou temporal, os professores e os alunos podem estar mais ou menos distantes em EaD, do ponto de vista transacional” (MAIA; MATTAR, 2007, p. 15). Segundo a mesma teoria, em qualquer processo de ensino e aprendizagem pode-se encontrar distância transacional, inclusive no ensino presencial.

Para Moore (2002), são três as variáveis que influenciam para que haja uma maior ou menor distância transacional. Essas variáveis são: o diálogo educacional, ou seja, a interação entre alunos e professores e entre os alunos entre si; a estruturação dos programas educacionais e a autonomia do aluno. Em programas com menor distância transacional, os alunos recebem orientações por meio do diálogo com os professores, enquanto em programas com distância transacional acentuada, “os diálogos são escassos ou inibidos, pois os materiais didáticos são estruturados para que possam fornecer as orientações, as instruções e o aconselhamento [...]” (PELLI; ROSA, 2016, p. 29).

Devido à importância dos processos interativos para minimizar a sensação de distância, na pesquisa realizada com o intuito de analisar os entrelaçamentos humano-afetivos em cursos a distância, um dos assuntos mais abordados, tanto no questionário como nas entrevistas, foi a concepção dos professores a respeito da interação, trazendo para discussão os conflitos, as dificuldades, as conquistas e estratégias utilizadas na mediação pedagógica.

³ No âmbito da Educação a Distância, “o conceito de mediação pedagógica surgiu [...] no contexto da “pedagogia progressista” e em contraponto à abordagem tecnicista, hegemônica nos anos 1970. [...] Visa à emancipação baseada em estratégias e técnicas planejadas para colocar o foco no aluno, nos objetivos de aprendizagem” (CRUZ, 2018, p. 431).

2. Metodologia da Pesquisa

Este artigo é um recorte da pesquisa realizada para a Tese de doutorado *Entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância em uma IES privada*, pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram um questionário e entrevistas. O questionário continha questões fechadas e abertas para obter o perfil dos professores e fazer uma primeira aproximação às concepções dos docentes quanto ao assunto objeto da pesquisa, foi enviado via *e-mail* a 17 professores, dos quais 14 responderam e aceitaram participar da posterior, entrevista.

Para a realização das entrevistas, foi selecionado um grupo de 10 professores com experiência de mais de 6 anos de atuação em cursos de graduação a distância e lotados com 6 horas ou mais, em disciplinas em que os professores desenvolvem o processo de interação diretamente com os alunos. Na classificação de Huberman (1992), todos os professores entrevistados estavam na terceira fase: fase da diversificação, entre os 7 e os 25 anos. Nesta fase, segundo o autor, os professores têm mais segurança e optam por estratégias mais diversificadas, são mais dinâmicos e procuram novos desafios.

As categorias de análise, que emergiram da leitura e familiarização com os dados coletados, foram agrupadas em sete eixos temáticos: aluno, docente, interação, redimensionamento do tempo na prática docente, comunicação, distância transacional e, finalmente, inter-relações.

Para analisar as práticas pedagógicas na EaD com possibilidades interativas e comunicativas, o estudo centrou-se nas categorias classificadas em três eixos temáticos: processo de interação, redimensionamento do tempo na prática docente e comunicação. Neste artigo, apresentamos os resultados da análise do primeiro eixo temático, processo de interação, com as seguintes categorias: participação dos alunos, diálogo e escuta dos alunos.

A Teoria Crítica da Educação foi utilizada para dar sustentação à análise dos dados, para fundamentar a sistematização do conhecimento originado das fontes de informações coletadas. Para isso foram utilizados os pressupostos teóricos principalmente dos seguintes autores: Michael Moore (2002), autor da Teoria da Distância Transacional; Romero Tori (2017) para a reflexão da possibilidade de uma educação virtual, mas sem distância; a obra de Paulo Freire (1987; 2016; 2017), para a compreensão da educação como ato comunicativo, tendo como base a interação e o diálogo.

3. Importância dos processos interativos na prática docente

Segundo Tardif e Lessard (2014), a felicidade no trabalho do professor vem da alegria de trabalhar com seres humanos e poder vê-los evoluir, crescer, se desenvolver, aprender, fazer descobertas. O professor, na sua atividade profissional, está continuamente interagindo com seus alunos. “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (*Ibidem*, p. 31). Para os autores, o fato de o professor trabalhar com seres humanos não é mais um elemento a ser levado em conta, muito menos é algo

insignificante ou periférico na atividade docente: “trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões” (*Ibidem*, p. 35).

Se quisermos compreender o ser humano, temos que entendê-lo de maneira indivisa, na sua totalidade e, portanto, não podemos desconsiderar o aspecto volitivo e afetivo, pois o amor, a amorosidade, está tanto na fundação do ser humano como no seu horizonte (LEITE, 2011). O ser humano é um animal que depende do amor para viver e sobreviver e adocece quando é privado dele e isso vale tanto para a criança como para o adulto, em qualquer idade (MATURANA, 2004).

É por meio dos processos interativos que se estabelecem em um curso que se podem alimentar os laços afetivos entre os participantes, incentivando a identificação com o curso e seus participantes e o sentimento de pertença. Portanto, podemos afirmar que no contexto da educação, a interação entre professor e aluno é fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, e influencia “a formação social e cultural do indivíduo em maior ou menor escala, de acordo com a concepção educacional adotada” (TEIXEIRA; BARROS, 2018, p. 370).

As teorias de aprendizagem que têm como base o interacionismo, afirmam que a interação é fundamental para que haja construção do conhecimento, portanto, para não cair em mera entrega ou transmissão de informações, é necessário superar propostas baseadas apenas no autodidatismo, na ação isolada do aprendente, pois a construção do conhecimento não acontece necessariamente apenas pelo fato de ter acesso à informação (VALENTE, 2011).

Paulo Freire (1987) vê no amor ao ser humano e ao mundo a condição para que seja possível o diálogo, a interação. Pois “é fundamental [...] partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2017, p. 55).

A ação docente acontece por meio de interações entre os professores e os alunos. Em qualquer contexto de educação, a interação com o aluno não é um aspecto secundário ou periférico do trabalho do professor (TARDIF, 2001), “[...] a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem [...] o espaço no qual ele penetra para trabalhar [...] Ensinar é um trabalho interativo” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 235, grifos do autor).

Mais ainda se consideramos a Educação a Distância: as interações constituem o núcleo da mediação pedagógica e determinam a própria natureza dos procedimentos e da pedagogia, pois, por meio delas é possível aproximar os sujeitos. Moore e Kearsley (2008) destacam três tipos de interação, que consideram fundamentais para que efetivamente haja aprendizagem: interação aluno-professor, aluno-aluno e aluno-conteúdo.

Segundo pesquisa desenvolvida por Rebolo (2012, p. 41), o componente relacional do trabalho docente é apontado pelos professores como propiciador de bem-estar, quando as relações são positivas, “são determinantes, fundamentais do sucesso do ensino e do bem-estar do professor. Mas, quando são negativas, geram conflitos, frustrações e prejudicam o trabalho”. Portanto, é

recomendável que as instituições de ensino propiciem um ambiente de diálogo em que as relações aceitem a diversidade e a pluralidade de pontos de vista e estejam baseadas na sinceridade, “que estimulem a solidariedade e o apoio mútuo, que valorizem o trabalho realizado e que estejam pautadas em dinâmicas que as tornem positivas e não conflituosas” (*Ibidem*).

Esse componente relacional, se positivo, além de gerar bem-estar para todos os envolvidos, influencia também no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Kolb-Bernardes (2010) destaca a importância de que o aluno se sinta acolhido com tudo o que ele é, com toda sua realidade, com o que sonha, pensa e vive, com suas angústias, medos, desejos, afetos e desafetos. Segundo a autora, o compartilhamento de experiências e de histórias de vida pode dar um sentido novo para o conhecimento, sentido construído pelo afeto das crianças e adultos que convivem no ambiente educacional.

4. Processos interativos em Educação a Distância: concepção dos professores pesquisados

A Educação a Distância distingue-se por ser um processo de ensino e aprendizagem em que os participantes estão física e espacialmente separados. Para poder superar a distância, é fundamental “uma compreensão profunda da natureza da interação e de como facilitá-la por meio de comunicações transmitidas com base em tecnologias” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 152). Os autores distinguem três tipos de interação: interação do aluno com o conteúdo, com o professor e com os colegas de curso.

Na Educação a Distância esses três tipos de interação precisam do uso da mediação de um equipamento, de um sistema ou ferramenta tecnológica para que o aluno possa interagir com o conteúdo e com os outros participantes que se encontram separados fisicamente: tanto com os colegas quanto com o professor. Por isso, na literatura sobre a educação a distância, é comum encontrar o uso do termo interação, que se refere à relação ou comunicação entre seres humanos, e o termo interatividade, referido à capacidade de um sistema ou equipamento possibilitar a interação (FERREIRA, 2010).

A prática docente, em qualquer contexto de ensino, deve estar permeada de interações, pois se trata de uma atividade humana que se baseia fundamentalmente na interação entre pessoas. “Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2014, p. 118).

Para Moore e Kearsley (2007), uma das causas do fracasso nos programas de Educação a Distância é a falta de interação, talvez por considerar que a mera apresentação de conteúdos, a entrega de material didático ao aluno seria o suficiente. Porém, isso seria cair na mesma dinâmica de um curso por correspondência, com a única diferença do meio pelo qual se fornece o material didático aos alunos, ignorando as possibilidades de interação que oferece um curso virtual, com todas suas ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona.

O professor Pedro⁴ (2019), indo ao encontro desta afirmação, percebe que a interação é o grande diferencial na aula presencial ou a distância. Se não houver essa interação, a figura do professor é até prescindível: “Já aconteceu, dependendo de como conduzir a aula, de repente eu não explorei tanto a interação no presencial, falo ‘essa aula poderia tranquilamente ser um vídeo, sem interação, poderia ser um vídeo, sem problema’”.

Outros professores destacam a ausência de interação dos alunos no ambiente virtual e atrasos no envio das atividades (professoras Mariana, Marvel, Sol e Rosa). Segundo Tori (2017), a causa da desmotivação pode ser a falta de autonomia do aluno. Quando a pessoa percebe que não tem autonomia, isso pode causar perda de autoestima e desmotivação para a realização das atividades educacionais. Mas ter autonomia não basta, as pessoas precisam se relacionar, o aluno não pode cair na autossuficiência: “Ter a consciência de que ninguém se basta a si mesmo é um bom começo. Este parece ser um requisito fundamental para começar a exercer a autonomia” (ROMÃO, 2008, p. 124-125). Para esta autora, a abertura à interação, participação e cooperação é fundamental para um bom exercício da autonomia do aluno.

Porém, o professor Juan (2019) pensa que, mesmo que não haja interação com o professor, se o aluno está interagindo com o conteúdo, já considera que pode ser suficiente para ele aprender, e, portanto, relativiza a necessidade constante da interação com colegas e professor.

Belloni destaca a importância do aspecto temporal na interação, pois, “o contato regular e eficiente, que facilita uma interação satisfatória e propiciadora de segurança psicológica [...] é crucial para a motivação do aluno, condição indispensável para a aprendizagem autônoma” (2006, p. 54). Para a autora, a interação deve ser “regular e eficiente”, isto é não basta a quantidade, mas tem que prezar também pela qualidade dessa interação.

Tori (2017, p. 81) considera que “uma aula não precisa ter interação o tempo todo para ser interativa [...]. A sensação de interatividade é suficiente para fazer com que todos se sintam interagindo, ainda que a interação ocorra apenas em alguns momentos e com poucos alunos” e coloca dois exemplos para ilustrar essa situação: em um caso, um professor tem apenas vinte alunos, mas a aula dele é monótona e fica mais tempo olhando para a lousa que para os alunos, sem lançar provocações aos alunos. Enquanto outro professor tem oitenta alunos, mas demonstra empolgação, ensina com bom humor, dirige frequentemente perguntas aos alunos.

Mesmo que no exemplo colocado por Tori, em que ele se refere à educação presencial, o número de alunos não atrapalha à interatividade, na Educação a Distância, o número de alunos por professor e a frequência de oportunidades que se oferecem ao aluno influenciam diretamente na maior ou menor distância interativa e, portanto, na distância transacional (TORI, 2017).

Kenski distingue entre estar desacompanhado e se sentir só. Na EaD as pessoas estão desacompanhadas, mas a interação pode ajudar a minimizar a sensação de solidão e, portanto, diminuindo a distância transacional. A questão é: “como utilizar as tecnologias interativas de comunicação e informação na docência para superar a solidão e viver a emoção na “aula”? Como pedir auxílio

⁴ Os nomes dos docentes são pseudônimos que cada professor escolheu para preservar o anonimato.

à tecnologia para [...] não se sentir só, mas apenas desacompanhado, nas aulas virtuais?” (KENSKI, 2006, p. 120). Segundo a autora, então, na EaD estar desacompanhado é uma realidade, mas se sentir só, mesmo sem presença física, pode ser evitado por meio da interação.

Trazemos aqui as concepções dos professores a respeito de duas variáveis que influenciam diretamente na presença ou ausência de interação e, portanto, na sensação de solidão: a (falta de) participação dos alunos, o silêncio virtual e a escuta.

Segundo Freire e Shor (1986, p. 20), “a pior coisa que existe é estar dentro de uma sala de aula onde os estudantes estão em silêncio”. Porém, temos que reconhecer que a educação tradicionalmente não tem incentivado a participação dos alunos, pois se supunha que quem sabe é o professor e, portanto, é ele que deve expor seu conhecimento aos alunos, que deveriam, então, acolhê-lo em silêncio e com disciplina para ser reproduzido no dia da prova.

De acordo com Freire e Shor (1986, p. 148), os alunos acabaram internalizando “os papéis passivos, que a sala de aula tradicional reservou para os alunos. [...] Depois de anos em aulas de transferência de conhecimentos, em cursos maçantes, recheados com soníferas falas professorais, muitos se tornaram não-participantes”.

O silêncio não faz parte da natureza do aluno, foi algo criado por uma concepção que entende que quem tem algo a dizer é o professor (FREIRE; SHOR, 1986). Portanto, o silêncio atual dos alunos deve ser entendido ainda dentro dessa cultura que relega o aluno a uma atitude passiva e silenciosa. “Um dos problemas mais sérios é como enfrentar uma poderosa e antiga tradição de transferência do conhecimento. Até os estudantes têm dificuldades em entender um professor que não faz transferência de conhecimento” (*Ibidem*, p. 22).

Pode ser esse o principal motivo pelo qual muitas vezes os alunos também na Educação a Distância, preferem o silêncio, a não participação ativa. Mas na educação virtual, podemos acrescentar mais um possível motivo desse silêncio: trata-se de uma realidade (a virtual) relativamente nova. Do mesmo jeito que as primeiras gerações que usaram o telefone para se comunicar com pessoas que não estavam fisicamente presentes não tinham a mesma relação com o aparelho que a que nós temos hoje, já familiarizados com esse meio de comunicação, facilitado pelo uso diário do celular. Talvez, com o passar do tempo, aconteça a mesma coisa com a comunicação virtual, mas esse processo de familiarização podemos dizer que está apenas começando.

Muitos professores entrevistados dizem ficar incomodados quando os alunos não participam. “Saber que ele está lá e nunca participou...me incomoda” (AYRTON, 2019). Às vezes a fala do professor deixa transparecer um desejo de controle do aluno e fica incomodado quando não consegue saber o que está acontecendo: “Pois é, mas eu me incomodo, ele tem que estar enviando atividades, eu tenho que ver” (FRANCIS, 2019).

A professora Sol (2019) diz se questionar quando o aluno não participa: “Será que ele assistiu uma vez ao vídeo e não gostou? O que será que eu poderia ter feito diferente para que ele acessasse”. Aqui vemos que a professora se sente corresponsável pela falta de interação do aluno e reflete, procurando nela qual pode ser o motivo do silêncio dos alunos.

Na mesma linha, a professora Luciana (2019) expressa que se incomoda com a não participação dos alunos e pensa que pode ser porque ela esteja fazendo alguma coisa de errado. E acrescenta que no presencial, mesmo quando o aluno não se manifesta, o fato de saber que ele está lá, já é tranquilizador: “[Na EaD], como eu não estou olhando para ele... no presencial a gente olha no olho do aluno, você vê que ele está lá. Às vezes nem sei por que ele está lá, ele te olha, mas não te enxerga, mas ele está ali. Na EaD, não, não tem como olhar para ele” (LUCIANA, 2019).

Segundo Freire e Shor (1986, p. 127), mesmo que o desejo de o professor seja a participação, o silêncio é um direito do aluno. “O diálogo não tem como meta ou exigência que todas as pessoas da classe devam dizer alguma coisa”. Porém, eles também reconhecem que, caso a maioria dos alunos decida fazer uso do direito de não participar, isso pode acabar com a interação.

E, poderíamos acrescentar à fala de Freire e Shor que do mesmo jeito que os alunos se acostumaram com o papel passivo da aula tradicional, na fala da professora Luciana, de alguma maneira transparece também o sentimento de uma certa tranquilidade em saber que, no ensino presencial, mesmo que o aluno não participe, o fato de ver ele lá sentado, em silêncio, supõe a falsa segurança de que tudo está conforme o esperado.

Já o professor Juan considera que não dá para confundir silêncio do aluno com falta de participação:

[...] se essa participação for entendida como o aluno interagir, comentar o que o professor comentou, conversar com outros alunos e responder a fórum... Eu acho que isso não é o mais relevante. E eu já penso que o aluno pode ser muito participativo fazendo todas as atividades, todos os exercícios, assistindo aos vídeos, sem nunca se manifestar. Ele pode aprender muito bem só seguindo o roteiro, então acredito que muitos alunos estão sendo muito participativos, mas a gente tem confundido o silêncio dele com a falta de participação (JUAN, 2019).

Para este professor, se o aluno interage com o conteúdo, mesmo que não tenha interação com os pares, nem com o professor, não haveria problema. Porém, isso seria limitar as potencialidades de um curso virtual, ignorando as possibilidades de comunicação com os outros participantes e com o professor. Estaríamos mais próximos de uma educação bancária, em que o estudante é considerado mero receptor (FREIRE, 1987). Temos experiência do que o professor Juan coloca inclusive no ensino presencial: às vezes, o aluno não fala nada, não pergunta, não responde, mas está atento a tudo o que acontece na aula e acompanha com atenção e dedicação, mesmo sem falar. É uma maneira de participar.

O professor Pedro (2019) vai na mesma linha, pois considera que, para ele o problema é quando o aluno não realiza as atividades, podendo comprometer a aprendizagem, mas se ele não se manifesta, para ele não é necessariamente um problema: “Eu acho que é o caso do aluno que [...] fica muito na dele, ele não quer interagir, mas ele está ali, tentando fazer. Agora, aquele que não faz atividades, que está sumido, aí eu mando mensagem: olha

“você não apareceu, a gente já começou, estamos caminhando, como você está?”

A professora Marvel já diz abertamente que ela não se incomoda com o silêncio virtual e apela ao respeito:

“Não, não me incomoda. Deve ter um respeito, eu respeito as pessoas nem sempre querem trazer uma conversa e podem passar um semestre todo, um curso todo, sem se pronunciar, desde que ele esteja aprendendo, fazendo as atividades... eu me comunico com eles e não espero resposta. Eu respeito esse silêncio, acho que cada um tem o seu perfil, cada um é diferente (MARVEL, 2019).

Segundo Freire e Shor (1986, p. 149), o silêncio dos alunos pode corresponder a duas situações: alunos que, mesmo em silêncio participam tomando “anotações e acompanham a voz do professor diligentemente”, porém, outros “sentam-se em silêncio e devaneiam”, ignorando a aula. Essa distinção fica mais fácil no ensino presencial, pois, como dizia a professora Luciana, lá estamos vendo, enquanto na Educação a Distância, gera incômodo a muitos professores, talvez até pelo fato de escapar do controle do professor o que está acontecendo nos bastidores.

O silêncio virtual pode ser imposto explicita ou implicitamente, por exemplo, com uma atitude autoritária do professor, é possível que os alunos prefiram adotar o silêncio. Seja qual for o motivo do silêncio, Albuquerque (2014) destaca que faz parte da atitude de escuta do docente saber ler nas entrelinhas e inclusive saber interpretar o silêncio. Romão (2008) também destaca que é necessário que o docente reflita para poder escutar no silêncio educativo.

No mesmo sentido, Redin destaca:

“O silêncio pode e deve ser a matriz do pensamento e da criação, e não sua ausência, negação. Vivemos a era da comunicação e da informação [...] e, por isso mesmo, corremos o risco da ausência ou da carência da autonomia do pensamento original, da autoria, do pensamento próprio que nasce na experiência do silêncio interior (REDIN, 2017, p. 372).

Então, temos que concluir que o silêncio nem sempre é negativo. É negativo quando se trata de uma imposição, quando a incomunicação é consequência de um processo de dominação (MARTIN-BARBERO, 2014). Mas o silêncio que leva à reflexão e maturação é algo positivo. Aliás, o silêncio é necessário, tão necessário como a comunicação. Deve haver momentos de comunicação e momentos de silêncio e de reflexão. A autoria autêntica seria resultado dos dois momentos: silêncio para refletir e espaço para se comunicar e dialogar em uma comunicação multidirecional, saindo do papel de mero receptor.

Outro aspecto destacado por Paulo Freire (2016), é a escuta, fundamental em um diálogo. “É escutando que aprendemos a falar *com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. [...] O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*” (p. 111, grifos do autor). Em uma educação dialógica a escuta é fundamental para que a

comunicação não se veja reduzida a um monólogo. Mas é importante também observar as duas palavras utilizadas por Freire para especificar o tipo de escuta válido: escuta paciente e crítica. O educador tem que saber valorizar a fala do educando, sua experiência, sua leitura de mundo, respeitando a diferença e a singularidade de cada um: “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar” (*Ibidem*, p. 118). Mas saber escutar não significa concordar com ele: “Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando” (*Ibidem*, p. 120).

Para a professora Marvel, é fundamental que o professor tenha uma atitude de escuta e que deixe claro para o aluno que o canal de comunicação está aberto e que pode ser utilizado pelo aluno para fazer qualquer tipo de participação, com assuntos acadêmicos ou de qualquer natureza:

Olha, a princípio, quando a gente entra numa [...] nova turma, nós temos que fomentar esse canal aberto de comunicação, primeira coisa, trazer esse aluno para perto de forma que a comunicação não seja apenas para tirar dúvidas, mas se ele estiver com alguma outra situação, por que não, até extra-acadêmica, ele poder conversar, por que não ter esse canal aberto. Então, saber ouvir é o que vai tornar a relação entre o docente e o aluno talvez uma relação mais próxima (MARVEL, 2019).

O professor Pedro destaca também a importância da escuta, como atitude fundamental no processo de construção do conhecimento:

A gente fala bastante quando a gente grava vídeo aula, quando faz material, fala bastante. A partir daí, é a escuta e aí você vai intervindo ou mediando. Eu penso muito nisso, mas a gente tem que escutar muito. Eu acho que essa é a construção que a gente tem. Não tem como você falar em educação, educação de fato, se você não escutar (PEDRO, 2019).

O silêncio do aluno, quando se trata de Educação a Distância, tem conotações diferentes e se vive muitas vezes de maneira mais “trágica”, pois na educação presencial, mesmo que o aluno não fale, ele é visto e sua presença é sentida pelos outros colegas e pelo professor. Os presentes podem perceber se o estudante está atento e acompanhando o desenvolvimento da aula ou se está “de corpo presente”. Porém, na Educação a Distância, a presença do aluno só pode ser percebida por meio de sua participação, por meio de sua fala. Se permanecer em silêncio, mesmo que ele esteja, para os outros, é como se não estivesse.

Concordamos com Tardif (2014) em que o conhecimento da matéria que o professor leciona é condição necessária, mas não é suficiente para o trabalho pedagógico. “A tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la” (p. 120). E esse processo de transformação, de construção junto com os alunos faz com que o aspecto da interação do docente com os estudantes não seja um fator

secundário, mas, pelo contrário, determina a própria natureza do processo. “Somente o contexto do trabalho interativo cotidiano permite compreender as características cognitivas particulares da docência, e não o inverso” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 32-33).

5. Considerações finais

Os professores pesquisados se sabem inacabados e em processo de formação, percebem que ainda estão em período de adaptação ao contexto do ensino e aprendizagem virtual. Percebe-se nos depoimentos recolhidos nos questionários e nas entrevistas que para falar e refletir a respeito de sua experiência como docentes na EaD, os professores continuamente recorrem à comparação com a realidade conhecida do ensino presencial, tanto quando se referem à sua atuação docente, como quando falam das características do aluno na EaD. Isso mostra que, mesmo que muitos docentes tenham já longa experiência na Educação a Distância – todos os professores entrevistados têm nove anos ou mais de prática docente nesta modalidade –, para eles, a referência de ensino continua sendo o presencial e, a partir dessa experiência, vivida como alunos e como docentes, analisam a sua prática como docentes na EaD.

A interação com o aluno da Educação a Distância traz novos desafios à prática docente a distância, pois o professor percebe que não pode tratar o aluno da EaD como se tivesse as mesmas características, perfil e necessidades dos alunos que o professor conhece tradicionalmente nas salas de aula dos cursos presenciais. A maior autonomia do aluno, o silêncio virtual, a assincronia da comunicação com os alunos, por exemplo, são elementos que representam desafios aos docentes no exercício da prática docente, sobretudo no dia a dia da interação com eles.

O papel do professor continua sendo de mediador do processo de ensino e aprendizagem, mas com características diferenciadas, pois, para exercer a mediação pedagógica sem a presença física, os docentes têm que recorrer a novas estratégias na sua prática. Continua sendo função do docente, por exemplo, motivar os alunos para a participação ativa nas atividades propostas, mas essa motivação tem que ser trabalhada por meio da utilização das ferramentas de comunicação do Ambiente Virtual de Aprendizagem, devido à não presença física.

O professor tem consciência de seu papel de mediador na Educação a Distância. Mesmo com a ausência física, há diferentes maneiras de se fazer presente de maneira efetiva e afetiva, valendo-se das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Pode-se fazer presente (presencialidade) incentivando o aluno, provocando-o, apontando novas possibilidades, chamando-o à participação. Essa atitude do professor alimenta o sentimento de pertença, a identificação do aluno com o curso e com o grupo, e estabelece um relacionamento com o aluno, fazendo com que este se sinta motivado e mais seguro, sabendo-se acompanhado pelo professor. Quanto maior é a interação, menor o sentimento de solidão no curso e, portanto, menor a distância transacional de parte dos alunos.

A prática docente deve estar permeada de interações em qualquer contexto de ensino, mas na Educação a Distância, a discussão a respeito da interação cobra maior destaque devido à separação física de professores e alunos e destes entre si. Todos os assuntos abordados nesta tese se relacionam de uma maneira ou de outra com a interação e seus desdobramentos, como a preocupação dos docentes com o silêncio virtual, com o diálogo, a escuta dos alunos etc.

A falta de interação provoca estranheza nos docentes, mesmo que haja discrepâncias na maneira de entender o silêncio virtual: uns ficam incomodados e procuram motivar os alunos para a participação, enquanto outros consideram que é um direito do aluno e que há diferentes maneiras de aprender e, portanto, o silêncio tem que ser respeitado. Como já foi abordado, nem todos os professores percebem a importância da interação e do diálogo professor-aluno para a aprendizagem, considerando que a interação com o conteúdo poderia ser o suficiente.

Referências

ALBUQUERQUE, Gabriel Arcanjo Santos de; BRITO, Glaucia da Silva. Mídias Digitais. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018. p. 451-452.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

CRUZ, Dulce Márcia. Mediação Pedagógica. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018. p. 429-432.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O Dicionário da Língua Portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 171-197.

SALVAGO, B. M.; PANIAGO, M. C. L. *Processos interativos em cursos de graduação a distância: algumas concepções dos docentes*. Dossiê Práticas educativas emergentes: desafios na contemporaneidade

KENSKI, Vani Mireira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Série Prática Pedagógica).

KOLB-BERNARDES, Rosvita. **Segredos do coração**: a escola como espaço par o olhar sensível. **Cad. Cedes**. Campinas, v.30, n.80, jan/abr, 2010.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MATURANA, Humberto. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**. Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004. p. 25-115.

MOORE, Michael G. **Teoria da Distância Transacional**. 2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

PELLI, Débora; ROSA, Milton. Minimizando a Distância Transacional: aplicando Teorias da Educação a Distância para mediar a aprendizagem de conteúdos da Geometria Plana com a utilização do software GeoGebra na Plataforma Moodle. In: MACIEL, Cristiano; ALONSO, Kátia Morosov; PANIAGO, Maria Cristina Lima. (Org.) **A Educação a Distância: interação entre sujeitos, plataformas e recursos**. Cuiabá: EdUFMT, 2016. p. 23-50.

REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. (Org.) **Docência em questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 23-60.

REDIN, Euclides. Silêncio. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 371-373.

ROMÃO, Eliana. **A relação educativa**: por meio de falas, fios e cartas. Maceió: EDUFAL, 2008.

SALVAGO, B. M.; PANIAGO, M. C. L. *Processos interativos em cursos de graduação a distância: algumas concepções dos docentes*. Dossiê Práticas educativas emergentes: desafios na contemporaneidade

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.16, p. 15-47, jan./jun. 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Daísa; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Interação e Interatividade. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 369-372.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

VALENTE, José Armando. Educação a Distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação a Distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011. p. 13-44.

Contribuição dos autores

Autor 1: Participação ativa na discussão e análise dos resultados. Redação parcial e final.

Autor 2: Participação ativa na discussão e análise dos resultados

Enviado em: 24/novembro/2020 | Aprovado em: 24/junho/2021