

DOSSIÊ

Análise Qualitativa/CIAIQ 2017

Proponentes

Susana Oliveira e Sá
Ana Isabel Rodrigues
Jaime Ribeiro

Este dossiê possui uma seleção de sete artigos do 6º Congresso Ibero-Americano em Análise Qualitativa/CIAIQ, que se realizou na cidade de Salamanca entre os dias 12 e 14 de julho de 2017. A investigação qualitativa assume cada vez mais terreno e individualidade na investigação em geral na Educação (AMADO, 2014) e em particular na investigação em Engenharia e Tecnologia. Com os desafios que são colocados, nos dias de hoje, à Engenharia e Tecnologia, os investigadores procuram ainda mais recursos a metodologias quer quantitativas, quer mistas ou somente qualitativas para recolher e tratar os seus dados. Por outro lado, a própria transversalidade característica da investigação ligada à Educação, permite-nos usar em qualquer área do saber que nos permite recorrer à investigação qualitativa sem obstáculos de ordem epistemológica, no que diz respeito ao acesso e compreensão do fenómeno educativo, ultrapassando hoje a discussão clássica entre o qualitativo e o quantitativo, entre o sujeito e o objeto (SÁ & COSTA, 2017).

- **LA MUESTRA CUALITATIVA EN LA PRÁCTICA: UNA PROPUESTA**

Luis Mena Martinez

- **CARACTERÍSTICAS DE LA MOTIVACIÓN EN EL USO REDES SOCIALES VIRTUALES, A PARTIR DE LA METÁFORA DE LA SINAPSIS CEREBRAL Y SOCIAL**

Luis Eduardo Ruano Ibarra
Jairo Alberto Maca Salazar

- **QUANDO OS JORNALISTAS SE TRANSFORMAM EM FONTE DE PESQUISAS QUALITATIVAS**

Ana Carolina Rocha Pessôa Temer
Simone Antoniaci Tuzzo

- **TECNOLOGIAS DIGITAIS DE ACESSO À LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Andrea Karla Ferreira Nunes
Vinicius Silva Santos
Jacques Fernandes Santos

- **EXAMES DEFINITIVOS DE DROGAS PELA POLÍCIA TÉCNICO-CIENTÍFICA DO ESTADO DE GOIÁS (BRASIL): IMPACTOS E REPERCUSSÕES NOS STAKEHOLDERS**

César Augustus Adorno Ferreira Lima
Serigne Ababacar Cissé Ba
Paulo Alexandre de Castro

- **FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: INTERAÇÕES ATRAVÉS DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA ONLINE**

Anna Cecília Sobral Bezerra
Francislê Neri de Souza

- **NARRAR-SE E CONSTITUIR-SE PROFESSORA: UMA EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Gleice Paixão
Fabrícia Borges
Lídia Rios

Autoras | Authors

GLEICE PAIXÃO*
gampaixao@hotmail.com

FABRÍCIA BORGES**
fabricia.borges@gmail.com

LÍDIA RIOS***
lidiarios9@gmail.com

**NARRAR-SE E CONSTITUIR-SE PROFESSORA:
UMA EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA NA EAD****NARRATING AND CONSTITUTING TEACHER: A TEACHING
EXPERIENCE IN DISTANCE EDUCATION**

Resumo: Neste artigo, é apresentada a narrativa de uma professora sobre sua expectativa de experiência profissional na modalidade da Educação a Distância. Para produção de dados, utilizou-se a entrevista narrativa devido à compreensão de que, por meio da narrativa de história de vida, pode-se ter acesso à experiência do outro a partir de sua própria interpretação. A entrevista narrativa é aqui destacada como um instrumento importante para a pesquisa qualitativa, pois se ocupa do que é pessoal/subjetivo e, ao mesmo tempo, daquilo que é cultural/coletivo. Analisou-se a entrevista sob a perspectiva da análise temática, destacando-se os temas principais presentes na narrativa. Com a análise da entrevista, percebeu-se que a identidade da professora é construída precipuamente por suas relações presenciais e, por conseguinte, observa-se sua dificuldade em se identificar com a modalidade a distância.

Palavras-chave: Entrevista Narrativa; Identidade Docente; Educação a Distância; Professora.

Abstract: In this paper, the narrative of a teacher about her expectation of a professional experience in the Distance Education modality is presented. The narrative interview was used to produce data due to the understanding that through the narrative of life history one can have access to the experience of the other from his own interpretation. The narrative interview is here highlighted as an important instrument for qualitative research, because it deals with what is personal / subjective and, at the same time, what is cultural / collective. The interview was analyzed from the perspective of the thematic analysis, highlighting the main themes present in the narrative. With the analysis of the interview, it was noticed that the identity of the teacher is built primarily by their face-to-face relationships and, therefore, their difficulty in identifying with the distance modality is observed.

Keywords: Narrative Interview, Teacher's Identity, Distance Education; Teacher.

**NARRATIVAS: INSTRUMENTOS IMPORTANTES PARA A
PESQUISA QUALITATIVA**

A ação de pensar e verbalizar sobre algo, sobre as experiências vividas, rememorar-las e/ou revisitá-las não segue uma construção lógica ou argumentos indutivos, mas segue ritmos como o da contação de histórias ou de narrações (BRUNER, 2004). Além disso, não há experiência humana que não possa ser expressa em forma de narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000). Por meio das narrativas, não se percebe a pessoa em si, mas como

Aceito em: 5/02/2018
Recebido em: 10/09/2017

DOSSIÊ**Análise Qualitativa/CIAIQ 2017****Proponentes**

Susana Oliveira e Sá
Ana Isabel Rodrigues
Jaime Ribeiro

ela constrói a si mesma, posto que, quando alguém conta a sua vida, é sempre uma realização cognitiva e nunca um recital de algo tão claro como um cristal (BRUNER, 2004).

Em se tratando de pesquisa científica, como na narrativa o narrador e a figura central são a mesma pessoa, certos dilemas de cunho metodológico são gerados, dilemas que se desdobram frente à fidedignidade do conteúdo da narração, que é um atributo deveras perseguido pela cientificidade em geral. Há muito tempo se considera que aquilo que as pessoas falam não é necessariamente aquilo que elas fazem. Bruner (1997) critica essa afirmação ao asseverar que separar o que a pessoa diz daquilo que ela faz é “fazer má filosofia, má psicologia e leis impossíveis” (p. 27). Para o autor, dizer e fazer compõem uma unidade funcionalmente inseparável e tentar dissociá-las é trabalho estéril.

Para a pesquisa qualitativa, as questões de fidedignidade – se tomadas como sinônimo de literalidade – não são perseguidas com a análise de uma narrativa, pois o que se busca é compreender *como* e *o quê* o narrador pensa sobre si. Silva e Trentini (2002) sintetizam o que representam as narrativas: “Narrativas são sempre versões editadas do que aconteceu, não são descrições objetivas e imparciais, pois a pessoa sempre faz escolhas sobre o que quer contar” (p. 426). Por conseguinte, literalidade não é a questão central quando se trata de pesquisa com técnica de entrevista narrativa.

A busca pela racionalização na ciência tendeu a suscitar dúvidas sobre a veracidade das informações obtidas por meio de narrativas, porque estas não seriam passíveis de verificação, validação e conformação sob a perspectiva objetiva. Contudo, essa é uma visão de ciência que a pesquisa qualitativa vem contrapor e, de antemão, estabelecer que os pontos de vista subjetivos são o primeiro ponto de partida para essa abordagem (FLICK, 2009), e isso, por si só, já vai de encontro à objetividade reinante nas pesquisas científicas.

Diante do anteriormente exposto, neste texto as narrativas são consideradas como instrumentos importantes de pesquisa qualitativa, porque é por meio delas que se pode ter acesso à experiência do outro, ainda que de modo indireto, uma vez que a pessoa traz à tona a sua experiência da maneira como ela a percebeu, da maneira como a interpretou. A pessoa que narra sua história, já a narra do ponto de vista do agora, tecendo reconstruções do passado com a sua compreensão atual (SILVA; TRENTINI, 2002).

Outro aspecto das narrativas que merece destaque é que elas não se resumem ao produto de uma experiência individual, pois são construídas dialogicamente (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017) e utilizam for-

mas culturais populares para descreverem experiências que são compartilhadas (SILVA; TRENTINI, 2002). Mulyert, Sarubbi Jr., Gallo, Rolim Neto e Reis (2014) acreditam que os processos que ocorrem na sociedade são formados por ações individuais e que as entrevistas narrativas podem evidenciar aspectos desconhecidos da realidade social a partir dos discursos individuais e, além disso, a narrativa, para esses autores, coincide com uma perspectiva de movimento na sua qualidade teórica, pois, por meio da narrativa, é possível acessar novas questões que podem acarretar em nova orientação da área em estudo.

Neste artigo, é apresentada a narrativa de uma professora sobre sua expectativa de experiência docente em uma disciplina de graduação de uma universidade pública da região central do Brasil (PAIXÃO, RIOS; BORGES, 2017). A disciplina foi estruturada no formato semipresencial, com uso de recursos da modalidade de Educação à Distância (EAD). A EAD tem sido largamente utilizada na educação após ter sua previsão legal afirmada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Senado Federal, 1996) e por ter sido recebida pela sociedade como a solução para a falta de acesso aos cursos presenciais.

A EAD traz consigo muitos questionamentos, sobretudo sobre a (in)existência da formação docente para atuar na modalidade. Ainda assim, é uma política educacional fortemente observada na educação superior e que vem tendendo a se expandir até a educação básica, por meio de sua inserção na educação profissional no ensino médio. Mas, se a EAD está aumentando seu leque de atuação, como estaria a atuação do professor nessa modalidade? Amparada legalmente no Brasil após 1996, a EAD tem sido recebida de que forma pelos professores que nela atuam?

Evidenciar a narrativa de uma experiência docente na EAD tem como foco mostrar como pensa uma profissional que tem uma experiência nessa modalidade de ensino e quais os conflitos que surgem na hora de ensinar por meio do uso de tecnologias por quem não teve sua formação pautada por elas.

A CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no contexto de uma disciplina desenvolvida no formato semipresencial em um curso de graduação (PAIXÃO, RIOS; BORGES, 2017). Segundo o plano da disciplina, houve a intenção de fazer com que momentos presenciais e a distância dialogassem continuamente. A disciplina foi organizada em quatro módulos no formato semanal, e o texto de apresentação da disciplina enfatiza, de antemão, que as discipli-

nas semipresenciais são semelhantes às presenciais quanto às exigências acadêmicas e ainda ressalta a obrigatoriedade de horário de estudo e das atividades a cumprir.

Realizou-se entrevista narrativa com uma das professoras da disciplina que estava atuando como docente pela primeira vez com o formato semipresencial e, por conseguinte, com a modalidade EAD. Cabe destacar, que a referida disciplina era realizada anteriormente de forma totalmente presencial e era a primeira vez que acontecia com o formato reformulado. Ressaltamos que a opção pelo uso da entrevista narrativa se deu em razão de considerá-la como uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade e com características específicas. Como destacam Jovchelovitch e Bauer (2000), o surgimento da entrevista narrativa foi motivado por uma crítica ao esquema pergunta-resposta aplicado em grande parte das entrevistas. Portanto, consideramos que para fomentarmos a narrativa de uma experiência, a entrevista narrativa conseguiria abarcar a profundidade do relato e trazer à tona dados de extrema relevância para a compreensão da identidade docente.

Destacamos que a entrevista realizada com a professora teve como intuito fazer com que a entrevistada narrasse sua experiência docente na disciplina organizada sob o formato semipresencial, sobretudo no tocante à sua experiência com a modalidade a distância e ao impacto dessa experiência no desenvolvimento de sua identidade como docente. Seguindo a metodologia do uso de entrevistas narrativas, a iniciação se deu a partir de um tópico inicial a respeito da sua experiência docente com a intenção de que a entrevistada discorresse sem interrupção. Após as codas, isto é, sinais de finalização dados pela entrevistada (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000), a entrevistadora utilizou-se de perguntas com a finalidade de compreender alguns aspectos da narração, porém evitou o uso de perguntas que indicassem referência a atitudes ou que pudessem suscitar discussões sobre as contradições presentes na narrativa.

É importante que o entrevistador não faça interferências diretas no momento de narração do entrevistado, para que não se prejudique o fluxo de pensamento (GREENHALGH, RUSSEL; SWINGLEHURST, 2005). Se ocorrer a interferência, existe o perigo da produção da informação ser mais do pesquisador e não tanto do entrevistado. Muylaert et al. (2014) ressaltam que é a colaboração entre entrevistador e entrevistado, por meio da interação, que faz suscitar o processo de acesso às reminiscências da memória. O momento da entrevista se estabelece como um cronotopo, em que tempo e espaço da relação participante-pesquisador coincidem-

se e promovem o encontro – um encontro dialógico, em que a construção da história narrativa é também de uma mediação e interação com o entrevistador; portanto, uma construção de ambos sobre um evento do participante (VOLÓCHINOV, 2006).

A entrevista partiu de uma questão exmanente para as questões imanentes. As questões exmanentes são as que são trazidas para a entrevista pelo entrevistador. Tais questões são elaboradas no momento de planejamento que antecede a entrevista propriamente dita. Já as questões imanentes são as que surgem no decorrer da entrevista a partir da narrativa do entrevistado (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000).

Após a transcrição da entrevista, foram levantados os temas que emergiram da narrativa e separados os subtemas. A partir disso, analisou-se tematicamente a narrativa da professora, uma vez que as entrevistas narrativas podem ser analisadas de diferentes formas após a captação e a transcrição dos dados por se apresentarem como uma contação de história (MUYLEAERT et al., 2014).

A opção pela análise temática se deveu ao fato de ela fornecer uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que potencialmente pode providenciar um conjunto de dados rico, detalhado e complexo (BRAUN; CLARKE, 2006). Martins e Ferreira (2016) observam que a análise temática é um método que consiste na construção de um referencial de codificação com uso de procedimento de redução do texto qualitativo até chegar às palavras-chave e, seguidamente, desenvolve-se um sistema de categorias em que os textos podem ser codificados. Optou-se por denominar esta redução de redução a temas e subtemas, por se entender que tais termos se aproximam mais da proposta da análise, e pelo aporte, à perspectiva bakhtiniana, que entende tema como um sistema de signos dinâmico e complexo que procura se adaptar às condições de um dado momento (VOLÓCHINOV, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do relato da professora sobre sua constituição como docente, partindo de experiências ocorridas na infância e passando por elementos provenientes de sua formação acadêmica, revelaram-se os seguintes temas:

Tema 1: Experiências

Em termos conceituais, falar de experiência – seja ela profissional, de vida, docente, entre outras – é algo complexo. Apesar disso, pode-se lançar mão do que

SMOLKA (2006) apresenta: “falar de experiência nos remete à cotidianidade da vida, à singularidade, aos acontecimentos e aos saberes que a vida impõe a uma pessoa” (SMOLKA, 2006, p.103). Também é útil o que Larrosa (2002, p. 21) aventou: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. A experiência, para Larrosa, é algo que atravessa a vida da pessoa, não só o que passa por ela de resvalo, pois há protagonismo nessa (experienci)ação.

A experiência é algo inescapável, pois todas as pessoas têm experiência(s) (ROSA, 2015). Além do que, Rosa (2015) afirma que experiência é um conceito-chave para as ciências, já que toda ciência produz seus dados a partir da experiência de fenômenos produzidos pelo tipo de objeto que elas estudam. Entretanto, como também nos ensina Rosa, diferentemente das outras ciências, para a psicologia não importa se a experiência é real ou imaginária, ela simplesmente é uma experiência.

A experiência está sempre em movimento, tem fluxo e fluidez. Quando acontece, só a percebemos posteriormente e apenas podemos relatá-la a partir do passado, pois é algo que não se fixa objetivamente. Experiência é, também, um conceito que combina três funções psicológicas básicas: afeição, cognição e comportamento; e, ao mesmo tempo, dá significado e sentido ao *self* (ROSA, 2015).

A construção da identidade docente como resultante da experiência(ção) humana não poderia deixar de ser um processo complexo e amplo, que tem seu início já nos primeiros anos da educação formal ou, até mesmo, nas primeiras manifestações da cultura escolar que precedem a entrada efetiva nas instituições educacionais. Ademais, a escola, os professores, os alunos e todos os elementos que compõem a instituição escolar fazem parte de um jogo dramático que se chama educação (BORGES; ARAUJO; AMARAL, 2016). Não tendo como se furta a essa realidade, na narrativa da entrevistada fica evidente que a construção de sua identidade de professora foi pautada nas experiências vivenciadas ao longo da vida e que, inclusive, tais experiências remontam a ações ocorridas ainda durante a sua infância:

Eu já sou professora desde os seis anos. Minha mãe conta que eu pegava as criancinhas da rua, principalmente aquelas que eram bem pobrezinhas, levava pra casa, dava banho, dava as minhas roupas, a mamãe preparava lanche e eu ia ensinar pra elas.

Desde o início da entrevista, a professora demonstra relação muito próxima com a docência, tanto quando se refere à experiência na musicalização, quanto quando se atém às aulas na teologia (duas das três formações acadêmicas que a professora possui). A entrevistada afirma que aos 13 anos de idade já era monitora na educação infantil o que revela que a docência atravessou sua vida desde cedo.

As experiências de dar aula surgem como uma brincadeira infantil e vão se aperfeiçoando e tomando um caráter mais profissional a partir de sua prática e da busca por formação profissional. Para Vigotski (2014), é através da atividade humana que o ser humano transforma o contexto social no qual está inserido e, nesse processo, constitui a si próprio como sujeito, isto é, constitui o seu psiquismo.

Em se tratando de contexto social, a família da entrevistada tem um destaque importante na formação de sua identidade docente. Ações da mãe e do avô, constantes em sua narrativa, mostram um subsídio ao exercício docente desde cedo. Aqui se apresenta a ação do outro que tem papel fundamental no desenvolvimento da pessoa, pois é ele quem dá o acabamento estético (BAKHTIN, 2011) importante para a constituição do ser humano-social-cultural. Porém, não é qualquer outro, “o outro é significativo no desenvolvimento da pessoa somente quando se converte em um sentido subjetivo, que está sempre associado à emocionalidade” (GONZÁLEZ REY, 2004).

A mamãe preparava lanche e eu ia ensinar pra elas [crianças].

Meu avô falava que se me desse o microfone pronto né?

Os papéis do avô e da mãe apresentam o excedente de visão (BAKHTIN, 2011) que a professora necessita para afirmar sua posição de professora e se configuram como um incentivo para a manutenção da atividade docente, ainda que de forma não profissional durante a infância e a adolescência.

Eu sempre fui professora. Eu nunca tive problema com público, nunca tive problema em ensinar.

Iza et al. (2014) afirmam que a identidade do professor se baseia em um equilíbrio singular entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida. Isto ficou bastante evidente na narrativa da entrevistada.

Tema 2: Formação Profissional

Borges et al. (2016) observam que se vive em um mundo construído por relações sociais que não são isentas de ideologias e de uma base cultural. Ademais, os autores frisam que o desenvolvimento humano se dá nesse meio cultural e ideológico e, por isso, relacionado à educação, o desenvolvimento humano entrelaça-se com a educação formal. Como aqui estão em pauta a professora e sua identidade, considera-se que os cursos de formação de professores se configuram como momentos basilares para indicar a(o) futuro(a) professor(a) que sua formação pode ser capaz de lhe propiciar habilidades para atuar como docente. Entretanto, tornar-se professor(a) de uma modalidade de educação em que não há tradição de formação profissional se mostra, ainda, um desafio.

No caso em tela, a narrativa da professora sobre sua formação docente como professora presencial parece consolidada. Ela descreve sua trajetória acadêmica iniciada na faculdade de música e seguida na faculdade de teologia. Afirma ainda que a escolha por essas duas formações foi baseada nas suas vivências, pois já trabalhava com musicalização e teologia antes da formação acadêmica:

Quando eu entrei na faculdade pra fazer música, eu já sabia muita coisa e eu entrei meio que pra me pautar. E a teologia também sempre me encantou muito, então eu queria também estudar.

Em sua narrativa, a docência aparece fortemente presente em sua vida. Após a conclusão das graduações, optou por cursar uma especialização em docência, depois sentiu a necessidade de fazer a formação em Pedagogia. A busca por formação na área educacional se mostrou premente na narrativa da professora. Ainda que tivesse experiências docentes desde a infância, ela percebeu que a formação acadêmica, além de estimulada e requerida pelos meios legais (Senado federal, 1996), permite (ou deveria permitir) o conhecimento de habilidades específicas para a atuação docente.

Eu fiz uma especialização em educação, em docência. Mas aí depois eu senti a necessidade de estudar um pouco a Pedagogia, aí eu fiz Pedagogia depois da especialização.

Vale destacar que ser professor(a) é uma construção obtida a partir de um longo processo, sendo necessário tempo para apreender a formação, para saber co-

mo agir frente às dificuldades que possam surgir na prática docente e para tomar decisões a respeito dos melhores caminhos a seguir. Tal construção se dá por meio das formações: escolar, inicial e continuada, ainda que as diversas experiências pessoais e as influências sociais também impactem nessa construção. Constituir-se como professor(a) é um processo permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam na sociedade (IZA et al., 2014).

Tratando-se da EAD, apesar das formações acadêmicas direcionadas para a docência, a entrevistada menciona que não teve experiências com a modalidade a distância. Essa lacuna na formação é refletida na insegurança sobre como agir como professora dessa modalidade de educação. Ao longo da sua fala a respeito da proximidade da chegada da disciplina a distância, a professora demonstrou não entender como se daria o processo.

Eu não tô entendendo ainda exatamente como vai ser o processo. E eu nunca participei de aula a distância.

As inseguranças da entrevistada com a modalidade a distância são encontradas em vários professores brasileiros. Ainda há carência de formação e prática nesse cenário em que a modalidade vem se expandindo, e revelar a narrativa de uma professora sobre a temática pode contribuir para se discutir as necessidades de formação profissional para a modalidade EAD.

Tema 3: Educação a distância

A modalidade EAD, apesar de não ser uma modalidade nova em termos de existência – cabe recordar os cursos supletivos difundidos no Brasil –, só foi amparada legalmente a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Concomitante à promulgação da Lei, percebeu-se um incremento das Tecnologias da Informação (TIC) que proporcionaram a difusão da EAD, pois, a partir delas, ampliou-se o leque de atuação da modalidade que antes ficava restrita a ações de rádio, televisão e correios.

Na EAD, observa-se a presença da figura do tutor, que é o docente que atua com os alunos, mas ao mesmo tempo não é considerado como professor. Brust e Bohana (2014) destacam que a docência na EAD não está devidamente profissionalizada, e que o sistema de tutoria ainda é visto de maneira negativa, sendo depreciado se comparado à docência presencial. Pela falta de experiência na modalidade a distância, por suas experi-

ências anteriores, a entrevistada se identifica como professora presencial:

Sinceramente eu me penso professora presencial, eu amo esse envolvimento, eu acho que ele faz toda a diferença.

Observa-se na narrativa que as palavras *envolvimento* e *interação* estão associadas à modalidade presencial. Pressupõe-se, então, que a entrevistada vê a modalidade a distância como algo que afasta as pessoas umas das outras, e que a troca de saberes fica prejudicada pela diminuição do contato presencial:

Eu achei muito ruim. Assim... eu, particularmente, eu sei que é uma boa oportunidade, é uma boa possibilidade pra aqueles que têm dificuldade. Mas eu gosto muito do envolvimento, eu gosto muito da interação, da troca, eu acho que é muito importante. Sobretudo nos dias atuais, né? Todo mundo é muito distante.

Com base na fala da entrevistada, observou-se que a principal diferença que ela destaca entre a modalidade presencial e a distância é o envolvimento dos alunos com os professores. Algumas pesquisas (BORGES; ALMEIDA; MOZZER, 2014; BORGES; LINHARES; CAIXETA, 2011) têm demonstrado que a identidade e o posicionamento do professor amparam-se e constituem-se principalmente a partir de sua interação com o aluno (BORGES et al., 2016). Portanto, a questão da relação professor(a)-aluno(a) merece destaque na formulação de políticas públicas educacionais, além de maior debate frente à expansão da EAD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi analisar, por meio de entrevista narrativa, a construção da identidade docente em relação à modalidade a distância. Partindo-se do entendimento de que as experiências de vida podem ser expressas em forma de narrativa, e de que a narração não é um relato literal do acontecimento, abre-se espaço para a reflexão, por parte do entrevistado, e para a mudança de posicionamento em relação ao objeto de estudo por parte do entrevistador. A narrativa apresenta-se como um espaço dialógico em que entrevistado(a) e entrevistador(a) estão mutuamente se afetando.

Com a narrativa, percebe-se como a entrevistada “se constrói” professora ao falar de si e de suas experiências. Na entrevista, a entrevistadora foi uma media-

dora do processo de construção da narrativa, fez a professora refletir sobre suas experiências docentes, sobre a modalidade a distância e sobre suas inseguranças. A reflexão sob novas perspectivas foi proporcionada pela mobilidade da narrativa. Reitera-se a compreensão que o que ocorreu foi um encontro dialógico, em que a construção da história narrativa foi também a construção de uma mediação e interação com a entrevistadora (VOLÓCHINOV, 2006). Foi, por fim, uma construção de ambos sobre um aspecto que antes era específico da entrevistada.

Por meio dos resultados, observa-se que a identidade docente da entrevistada foi construída desde a infância, por meio de brincadeiras e posicionamentos de professora. A família teve papel facilitador nesse processo, incentivando-a e dando recursos para o desenvolvimento da habilidade de ensinar. Esses recursos foram se desenvolvendo em habilidades reais e refletiram na forma da entrevistada de atuar como docente. A família, representada pelo avô e pela mãe, proporcionou à entrevistada o acabamento estético a partir do excedente de visão que só o outro tem condições de proporcionar (BAHKTIN, 2011).

Pela narrativa, fica evidente que, para a participante, a aula precisa de dinamismo e novidade, e que ela não vê a modalidade a distância como detentora desses critérios, bem como a EAD não aparenta fomentar o envolvimento dos alunos com os professores, pois há um distanciamento físico entre eles.

Considerando os resultados obtidos, a narrativa da história de vida esclareceu os motivos pelos quais a entrevistada não se identifica como professora da modalidade a distância. Em toda a sua história de vida, ela teve experiências presenciais, e o fato de dar aula desde os seis anos de idade – numa época em que a tecnologia digital, hoje tão cara à EAD, não era acessível – constrói o entendimento de que o envolvimento com o aluno necessita de contato físico para se estabelecer.

REFERÊNCIAS

- BAHKTIN, M. **A estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.
- BORGES, F.; LINHARES, R.; CAIXETA, J. O professor de EAD: Significados e contradições. In: R. N. Linhares; S. L. Ferreira (Org.). **Educação a Distância e as Tecnologias da Inteligência**: novos percursos de formação e aprendizagem. Maceio, AL: EdUFAL, 2011. p. 83-114.
- BORGES, F.; ALMEIDA, A.; MOZZER, G. Linguagem e afetividade: a construção subjetiva da professora em suas

narrativas. **Fractal: Revista de Psicologia**, 26(1), p. 137-154, 2014. doi:10.1590/S1984-02922014000100011.

BORGES, F.; ARAÚJO, P.; AMARAL, L. Identidade na narrativa: a constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 32 (spe), p. 1-9, 2016. doi: 10.1590/0102-3772e32ne27

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3(2), p. 77-101, 2006. doi:10.1191/1478088706qp063oa

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

BRUNER, J. Life as narrative. **Social Research**, 71(3), p. 691-710, 2004.

BUST, M.; BOHADANA, E. (2014). Professor ou tutor: uma linha tênue na docência em EAD. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 17 (2), p. 223-240. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12685/11879>>.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed.

GREENHALGH, T.; RUSSELL, J.; SWINGLEHURST, D. Narrative methods in quality improvement research. **Quality and Safety in Health Care**, 14(6), p. 443-449, dez. 2005. doi: 10.1136/qshc.2005.014712

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO L.; MARTÍNEZ A. (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning. p. 1-27.

IZA, D.; BENITES L.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E.; ARNOSTI, R.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, 8(2), p. 273-292. doi: 10.14244/198271999978

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. **Narrative interviewing** [online]. London: LSE Research Online, 2010. doi: 10.1300/j021v28n01_06

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência [Tradução de João Wanderlei Geraldi]. **Revista Brasileira de Educação**, s/v(19), p. 20-28, jan./abr. 2002

MARTINS, B.; FERREIRA, V. Potencial das entrevistas narrativas no estudo de experiências traumáticas a partir das narrativas de mulheres vítimas de violência nas relações de intimidade. Trabalho apresentado no 5º

Congresso Ibero-americano de Investigação Qualitativa. Porto: Portugal, 2016.

MUYLAERT, C.; SARUBBI Jr., V.; GALLO, P.; ROLIM NETO, M.; REIS, A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 48(Esp2), p. 193-199, 2014. doi: 10.1590/S0080-623420140000800027

PAIXÃO, G.; RIOS, L.; BORGES, F. Eu, professora de EAD? A entrevista narrativa de uma professora sobre sua experiência docente. Trabalho apresentado no 6º congresso Ibero-Americano em Investigación Cualitativa. 12 a 14 de Julio 2017. Salamanca, Espanha. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/.../1354/>>.

ROSA, A. The reflective mind and reflexivity in psychology. In: MARISCO, G.; RUGGERI, R.; SALVATORE S. (eds.). **Reflexivity and psychology**. Charlotte: Information Age publishing

SENADO FEDERAL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal.

SILVA, D.; TRENTINI, M. Narrativas como técnica de pesquisa em enfermagem. **Revista Latino-americana de enfermagem**, 10(3), p. 423-32, maio/jun. 2002. doi:10.1590/S0104-11692002000300017

SMOLKA, A. (2006, maio/agosto). Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pró-posições**, 17(2), p. 99-118, maio/ago. 2006. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643630>>.

VYGÓTSKI, L. Pensamiento y lenguaje. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Machado libros, 2014.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo, SP: Editora 34, 2017.

CURRÍCULOS

* Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino público do Distrito Federal. Graduiu-se em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará (UEPA/2003). Especializou-se em Metodologia da Educação Superior na mesma instituição de graduação (UEPA/2004). Especializou-se em Gestão Escolar na Uni-

versidade de Brasília (UnB/2014). Na Universidade Católica de Brasília, concluiu estudos em nível de mestrado, na área de concentração Política e Gestão Educacional, com bolsa da CAPES (UCB/2012). Interessa-se por: Política Educacional no que tange a Gestão Escolar; Formação de Professores, Currículos Educacionais e Financiamento da Educação; e Psicologia do Desenvolvimento Humano, sobretudo o que concerne ao desenvolvimento infantil e aprendizagem. É membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult) cadastrado no CNPQ.

** Professora da Universidade de Brasília no departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP). Orienta mestrado e doutorado no Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS). Foi coordenadora de pós-graduação entre out./2016 e julho/2018. Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1994), mestrado em Psicologia pela Universidade de Brasília (1997) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2006) e pós-doutorado na Universidade Autônoma de Madrid (UAM) como bolsista Capes (2014). Tem desenvolvido pesquisa no tema de identidade docente como estética de si, financiada pelo CNPq. O interesse principal é em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, identidade de professores, experiência estética e arte, mulheres e psicologia cultural.

*** Atua no INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.