

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA

Leonardo Berté Nunes

**FENOMENOLOGIA E A(S) GEOGRAFIA(S) DA EDUCAÇÃO A DIS-
TÂNCIA: EXPERIÊNCIAS DO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO POR
ACADÊMICAS/OS EM FORMAÇÃO EAD**

Santa Maria, RS
2023

Leonardo Berté Nunes

**FENOMENOLOGIA E A(S) GEOGRAFIA(S) DA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIAS DO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO
POR ACADÊMICAS/OS EM FORMAÇÃO EAD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Benhur Pinós da Costa

Santa Maria, RS
2023

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Nunes, Leonardo Berté
Fenomenologia e a(s) geografia(s) da Educação à
Distância: experiências de estudantes em formação EaD /
Leonardo Berté Nunes.- 2023.
170 p.; 30 cm

Orientador: Benhur Pinós da Costa
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de
Pós-Graduação em Geografia, RS, 2023

1. Educação à Distância 2. Experiência 3. Percepção 4.
Representações do espaço I. da Costa, Benhur Pinós II.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, LEONARDO BERTÉ NUNES, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Leonardo Berté Nunes

**FENOMENOLOGIA E A(S) GEOGRAFIA(S) DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
EXPERIÊNCIA DO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO POR ACADÊMICAS/OS EM
FORMAÇÃO EAD**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Geografia**.

Aprovada em 14 de março de 2023:

**Benhur Pinós da Costa, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)**

Amélia Regina Batista Nogueira, Dra. (UFAM)

Natália Lampert Batista, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior pela oportunidade de realizar essa pesquisa com financiamento.

Agradeço também aos familiares e amigos que me auxiliaram ao longo do percurso.

Como o mundo poderia voltar ao modo como era quando tantas coisas ruins haviam acontecido? Mas no final, é apenas uma coisa passageira, essa sombra. Mesmo a escuridão deve passar. Um novo dia virá. E quando o sol brilhar, ele resplandecerá mais claro. Essas foram as histórias que ficaram com você. Elas significaram algo, mesmo que você fosse muito pequeno para entender o porquê (GAMGEE, 2002).

RESUMO

FENOMENOLOGIA E A(S) GEOGRAFIA(S) DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIAS DE ACADÊMICAS/OS EM FORMAÇÃO EAD

AUTOR: Leonardo Berté Nunes
ORIENTADOR: Benhur Pinós da
Costa

A presente pesquisa versa sobre o que chamamos de “espaço universitário”, isto é, um espaço conformado por meio das experiências, percepções e representações em instituições de ensino superior. Tal “espaço universitário” é plasmado não só pelo processo formativo, como as atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas também pelas moradias estudantis em universidades públicas ou mesmo as diversas sociabilidades que perpassam esse momento da existência desses sujeitos. O direcionamento da presente pesquisa diz respeito ao espaço universitário para aquelas/es estudantes da educação a distância (EAD), um espaço universitário que tem como mediação específica o ciberespaço, acontecendo por meio de plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem, bem como outras formas de ciberespaço, como as redes sociais. Para isso, utiliza-se a fenomenologia para discutir as questões acerca da experiência, da percepção e da representação com o objetivo de entender como os sujeitos, ao experienciarem o mundo, representam-no, conferindo a ele determinadas explicações que passam a dar sentido para essas experiências. Tal discussão foi realizada com base em autores como Merleau-Ponty (2018), Serpa (2019) e Gil Filho (2005), entre outros que permitem traçar a imbricação entre as experiências, percepções e representações que se constituem no cotidiano. Sendo assim, para operacionalizar a pesquisa, empregou-se as chamadas “narrativas geográficas”, uma estratégia de pesquisa própria deste estudo que permite apresentar o encontro do pesquisador com as/os participantes que constituem o fenômeno estudado. Ou seja, essa estratégia possibilita averiguar não apenas o que relatam as/os estudantes da modalidade que se disponibilizaram a participar da pesquisa mas também esse encontro do pesquisador com elas/es. A partir disso, o processo de redução fenomenológica desenvolveu-se em duas etapas que levaram a entender as experiências constituintes do “espaço universitário” da EAD. Este, por sua vez, é plasmado pelas percepções das/os estudantes ao conectarem as plataformas e outras formas de comunicação com seus cursos das mais diversas maneiras e conforma-se a partir de representações que giram em torno da discussão da qualidade da EAD em diferentes aspectos.

Palavras-chave: Educação a distância. Experiência. Percepção. Representações do espaço.

ABSTRACT

PHENOMENOLOGY AND THE GEOGRAPHY(IES) OF DISTANCE EDUCATION: EXPERIENCIES OF DISTANCE LEARNING

AUTHOR: Leonardo Berté Nunes
ADVISOR: Benhur Pinós da Costa

This research deals with what we call the “university space”, that is, a space formed through experiences, perceptions and representations in higher education institutions. Such a “university space” is shaped through the formative process such as teaching, research and extension activities, but also through student housing in public universities or even the various sociabilities that permeate this moment of these subjects’ existence. However, the direction of the present research concerns this university space for those students of Distance Education (DE), that is, a university space that has cyberspace as specific mediation through platforms and virtual learning environments, as well as other forms of cyberspace, such as social networks. For this, we use phenomenology to discuss questions about experience, perception and representation in order to understand how subjects, when experiencing the world, represent it, giving it certain explanations that give meaning to these experiences. This discussion was carried out by authors such as Merleau-Ponty (2018), Serpa (2019), Gil Filho (2005), among others, who allow tracing the imbrication between experiences and perceptions with the representations that constitute everyday life. Therefore, in order to operationalize the research, we used what we call “geographical narratives”, that is, a research strategy specific to this research that allows us to present the researcher’s encounter with the participants that constitute the studied phenomenon. That is, this strategy makes it possible to find out not only what the students of the modality who were willing to participate in the research tell us, but this encounter between the researcher and them. From this, we traced the process of phenomenological reduction in two steps that led us to understand the constituent experiences of the “university space” of distance education. This, in turn, is shaped in the students’ perceptions when they connect to platforms and other forms of communication with their courses in the most diverse ways and conforms from representations that revolve around the discussion of the quality of distance education in different aspects.

Keywords: Distance education. Experience. Perception. Representation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma com os princípios e conceitos.....	69
Figura 2 – Síntese das discussões sobre percepção e representação do ciberespaço	84
Figura 3 – As narrativas geográficas e os princípios fenomenológicos.....	102
Figura 4 – O espaço universitário da educação a distância.....	159

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
DCG	Disciplina Complementar de Graduação
EAD	Educação a distância
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do
Sul UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O DESENVOLVER DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO: COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI?.....	19
3	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ALGUNS APONTAMENTOS.....	31
3.1	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ENTRE CRÍTICAS E DEFESAS.....	32
3.2	AS METODOLOGIAS, AS/OS DOCENTES E A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	36
3.3	TRAÇANDO ALGUMAS CONEXÕES.....	39
4	O CIBERESPAÇO EXISTE? REPENSANDO O CIBERESPAÇO A PARTIR DA FENOMENOLOGIA E DA EXPERIÊNCIA DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	41
4.1	FENOMENOLOGIA: O RETORNO ÀS PESSOAS E ÀS SUAS GEOGRAFIAS.	45
5	UM CIBERESPAÇO FENOMENOLÓGICO?.....	71
6	PERCORRENDO O CAMINHO DA PESQUISA: ENTRE PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES PARA COMPREENDER A EXPERIÊNCIA.....	87
6.1	AS PERCEPÇÕES, AS EXPERIÊNCIAS E AS REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	87
6.2	A FENOMENOLOGIA E AS ESTRATÉGIAS DA PESQUISA.....	92
7	AS PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES EM SEU ESPAÇO UNIVERSITÁRIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	107
7.1	EXPERIÊNCIAS DA EAD: PRIMEIRA CONVERSA COM ESTUDANTE DA MODALIDADE.....	108
7.2	EXPERIÊNCIAS DA EAD: SEGUNDA CONVERSA COM ESTUDANTE DA MODALIDADE.....	111
7.3	EXPERIÊNCIAS DA EAD: TERCEIRA CONVERSA COM ESTUDANTE DA MODALIDADE.....	118
7.4	EXPERIÊNCIAS DA EAD: QUARTA CONVERSA COM ESTUDANTE DA MODALIDADE.....	128
7.5	EXPERIÊNCIAS DA EAD: QUINTA CONVERSA COM ESTUDANTE DA MODALIDADE.....	131

7.6 EXPERIÊNCIAS DA EAD: SEXTA CONVERSA COM ESTUDANTE DA MODALIDADE.....	138
7.7 EXPERIÊNCIAS DA EAD: SÉTIMA CONVERSA COM ESTUDANTE DA MODALIDADE.....	141
7.8 REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA: DISCUTINDO AS NARRATIVAS DOS ENCONTROS COM AS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	146
7.9 UMA SEGUNDA REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA: DAS NARRATIVAS ÀS PERCEPÇÕES, REPRESENTAÇÕES E EXPERIÊNCIAS DO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	158
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	169

1 INTRODUÇÃO

O que caracteriza um/a universitária/o? O que os diferentes sujeitos que adentram o meio acadêmico atribuem a si mesmos para se dizerem “estudantes da universidade ou faculdade ‘x’”? Quais percepções e experiências que constituem as formas de ser/estar universitário? Essas são algumas das questões que nos trouxeram até a presente pesquisa, contudo, dificilmente conseguiríamos responder cada pergunta de forma geral, isto é, explicar tais questões para todas/os as/os universitários.

A multiplicidade de possibilidades e características que cada sujeito possui impossibilita uma explicação nítida sobre o que é esse ser/estar universitário, haja vista que nos referimos aqui a uma perspectiva que se volta para os sujeitos. Há alguns direcionamentos teóricos de outras/os pesquisadoras/es que já nos indicaram certos aspectos presentes nessa percepção.

Por exemplo, Herrmann e Costa (2017) descrevem as percepções de estudantes que residem em um *campus* universitário específico a respeito dessa moradia e, conseqüentemente, de como ela se relaciona com essa experiência de ser/estar na universidade. Itaborahy (2013), por sua vez, relata algumas questões relativas ao seu processo formativo enquanto um pesquisador e como esse processo é permeado por problemáticas e desdobramentos diversos. Mesmo em Nunes e Costa (2021) encontramos alguns exemplos importantes, embora o enfoque não fosse diretamente a universidade. Os autores descrevem questões interessantes sobre como se constitui um pertencimento para com o *campus* universitário no qual se estuda, o que acaba por direcionar outras práticas cotidianas como o próprio lazer apontado.

Ou seja, identificamos um conjunto de aspectos imbricados para constituir o que atribuímos a ser/estar universitário e as relações que se estabelecem nesse processo. Por exemplo, um dia típico de um universitário pode ser acordar relativamente cedo, pegar um ônibus, dirigir-se para o *campus* e passar o dia todo entre salas de aula, bibliotecas, debates acadêmicos, assembleias estudantis, laboratórios e corredores da universidade. Após a aula, é comum ir para um bar próximo ao *campus* junto aos colegas para assistir a um jogo de futebol, enquanto todos juntam um pouco de dinheiro para comprar algumas rodadas de bebidas alcoólicas.

Ao mesmo tempo, outro universitário pode não ter essa mesma rotina. Ele pode trabalhar durante o dia em algum estabelecimento no centro da cidade, porque sem isso ele não consegue finalizar os estudos. Após oito horas de trabalho, ele pega um ônibus e se direciona ao *campus* para fazer algum curso noturno ofertado pela universidade. Nesse meio tempo, precisa beber certa quantidade de café para se manter acordado durante a aula, pois já está bem cansado do restante do dia. Depois da aula, pega um ônibus e volta para casa exausto, ainda precisando revisar algumas leituras.

Por outro lado, existem universitários como eu, cuja relação com essa “vida universitária” é um tanto conturbada. Formar-se na academia quando se enfrentam várias questões psicológicas é um tanto complicado: a motivação para continuar os estudos é sempre um desafio, e as atividades cotidianas da academia são realizadas com mais dificuldade, haja vista que comumente a única sensação que temos é a vontade de retornar para a cama.

Ademais, tais atividades que perfazem a vida universitária podem servir para conformar noções que atribuem sentidos para esse ser/estar universitário — em outras palavras, o que a universidade representa para diferentes estudantes. Ou seja, na multiplicidade de estudantes que existe em uma universidade, no cotidiano e nas atividades que se desenrolam para cada sujeito, constituem-se formas de explicar seu dia a dia. Na sequência, daremos maior nitidez aos conceitos que utilizaremos para abordar tais fenômenos.

Mas o que essas questões nos dizem sobre a presente dissertação? Elas não respondem praticamente nada acerca do objetivo desta pesquisa, contudo, indicam alguns aspectos a serem buscados. Neste estudo, temos como direcionamento descrever e compreender as percepções, experiências e representações de estudantes universitários, no entanto os sujeitos que participarão da pesquisa não são esses dos quais falamos anteriormente. Os exemplos que apresentamos dizem respeito a um ensino superior presencial, isto é, são possibilidades de ser/estar na universidade quando o curso ao qual se está vinculado demanda a presencialidade. Mas e quando ele não o faz?

O que precisamos descrever neste trabalho está relacionado ao que as/os estudantes percebem, experienciam e representam sobre ser/estar universitário quando a estrutura operacional do curso ao qual se está vinculado pode estar a quilômetros de distância. Dessa forma, há outros aspectos envolvidos, a exemplo de

difícilmente alguém precisar “pegar um ônibus” para ir até sua aula ou quaisquer outras atividades acadêmicas quando se está na modalidade a distância.

Em vez de se deslocar entre corredores, salas de aula, bibliotecas e laboratórios, o estudante navega entre abas diversas, *links* e salas de reunião. A dinâmica formativa se altera consideravelmente, pois é mediada de outra forma: não ocorre em uma sala de aula e em um *campus*, mas sim na sala de casa, por meio de um computador ou um celular. Em vez de ir ao bar assistir ao jogo de futebol com colegas, o estudante da educação a distância (EAD) pode realizar suas atividades acadêmicas pelo computador enquanto assiste ao jogo na sala de sua casa. Tais apontamentos nos indicam, em primeiro lugar, um direcionamento; em segundo lugar, uma pergunta.

O direcionamento diz respeito ao fato de que, para chegarmos próximo de compreender a multiplicidade de percepções, experiências e representações que se fazem presentes na EAD, precisamos nos direcionar para os sujeitos cujo processo formativo se dá nessa modalidade. Assim, passamos a perceber com mais nitidez o que buscamos. Não falamos aqui em “representações sociais” ou em fenômenos “macro”, tal como a modalidade a distância em sua totalidade, mas sim em fenômenos que se constituem diretamente na vida cotidiana dos sujeitos e em como estes vivem e representam tais fenômenos.

Assim, a presente dissertação tem a seguinte questão central: quais são as percepções, as experiências e as representações de estudantes dessa modalidade de educação acerca do espaço universitário? Quando falamos em um “espaço universitário”, estamos nos referindo a diferentes questões, como aquelas apontadas por Hermann e Costa (2017) e Itaborahy (2013) e outros exemplos que elencamos anteriormente.

O que entendemos por “espaço universitário” diz respeito, portanto, a essa relação entre pessoas e meio que está permeada por um processo formativo e que envolve outras questões, como a moradia estudantil, as relações construídas a partir do curso e as sociabilidades constituídas em diversos momentos. Assim, temos por base compreender como tais questões que permeiam esse “espaço universitário” fazem-se (ou não) presentes na modalidade EAD.

Tendo isso em vista, construímos um referencial teórico fundamentado nas questões da percepção, da experiência e da representação com/no/do ciberespaço, para possibilitar que sejamos capazes de entender como as/os estudantes da

modalidade EAD experienciam e constituem representações para explicar e dar sentido ao fato de serem estudantes universitários. Para isso, utilizaremos da fenomenologia, que permite captar de forma mais rigorosa essas questões sem definir *a priori* se tais experiências e representações são certas ou erradas ou se estão ou não atreladas a determinados conceitos. Assim, conseguiremos focar aquilo que esses sujeitos diversos, com contextos diversos, entendem sobre serem estudantes universitários da EAD.

Para operacionalizar a pesquisa, elencamos um objetivo geral e três objetivos específicos. Vejamos quais são eles:

- Objetivo geral: compreender as percepções, experiências e representações de estudantes da modalidade EAD no que diz respeito ao espaço universitário.
- Objetivos específicos: a) apresentar uma trajetória da Geografia e de estudos de outras áreas sobre a EAD, a fim de evidenciar como é possível estudar as experiências dos sujeitos e contribuir com os estudos sobre essa modalidade; b) discutir as questões relacionadas à percepção, à experiência e à representação no que tange ao ciberespaço; c) identificar as percepções, experiências e representações conformadas pelas/os estudantes da EAD.

Por meio desses objetivos, pretendemos não apenas averiguar as diferentes experiências de estudantes, mas também possibilitar uma discussão que permita dar um estatuto científico a essas experiências. Por exemplo, determinado estudante aponta que se sente pertencente à instituição de ensino superior à que o curso está vinculado, embora nunca tenha ido ao *campus*; ele constrói esse pertencimento pela “navegação” pela plataforma na qual as aulas acontecem, por um grupo *on-line* com os colegas, pelos encontros no polo, entre outras atividades.

Essa realidade nos causa interesse e pode ser pensada sob a perspectiva da Geografia, da fenomenologia e das categorias que a ciência geográfica utiliza para entender as conformações espaciais diversas. Tais questões podem ser discutidas com base na experiência que as pessoas têm e como elas as representam, ou em como são atribuídas as representações a essa experiência. Da mesma forma, determinadas pessoas podem não se sentir pertencentes à instituição de ensino ou a um grupo de colegas e ter outras representações atribuídas a essas percepções e experiências.

Assim, outro resultado esperado para este trabalho, além de discutir as experiências da EAD e das implicações entre ciberespaço e experiência, é contribuir com a Geografia no sentido de ampliar a discussão sobre experiência, representação e conformação de espacialidades em atos do cotidiano. Em outras palavras, pretendemos uma contribuição que reforce as questões da vida cotidiana dos sujeitos enquanto produtoras de “geografias” diversas.

Para efetivar tais objetivos e possibilidades apresentadas teremos cinco capítulos cada qual com uma determinada discussão. O primeiro capítulo tem como proposta apresentar os desdobramentos do pensamento geográfico, em especial, da Geografia Cultural no sentido de compreendermos como que a Geografia se aproxima da fenomenologia permitindo uma diversidade de estudos que tenham por base o sujeito em suas atividades cotidianas.

O segundo tem como direcionamento apresentar algumas questões sobre a Educação à Distância haja vista que existem uma variedade de produções acadêmicas sobre o tema. Contudo, como apresentamos nesse capítulo essas discussões parecem ter como foco questões como a qualidade dos cursos EAD ou mesmo as questões metodológicas envolvendo disciplinas na modalidade. Esse capítulo tem por objetivo posicionar a presente pesquisa dentre as diferentes discussões sobre a EAD.

Já o terceiro e quarto capítulos tem como direcionamento a discussão sobre a fenomenologia sendo que no terceiro apresentamos a perspectiva fenomenológica no que diz respeito ao entendimento dos fenômenos. Com isso também apresentamos os princípios que direcionam uma pesquisa de base fenomenológica. Porém, só no quarto capítulo que apresentamos como podemos estudar o ciberespaço a partir da fenomenologia tendo como ponto de partida a perspectiva dos sujeitos que o constituem.

O quinto capítulo concentra discussão metodológica, ao longo dele debatemos questões como a oposição entre a fenomenologia e a noção de método científico comumente aplicada e a necessidade de pensarmos uma estratégia de pesquisa que esteja de acordo com a perspectiva fenomenológica. Nesse sentido apresentamos uma proposta que visa colocar o pesquisador junto de estudantes da modalidade enquanto estas/estes estudantes estão desenvolvendo suas atividades acadêmicas. Assim, estas conversas foram descritas do que chamamos de ‘narrativas geográficas’ e discutidas a partir da redução fenomenológica.

2 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO: COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI?

A pergunta, por sua vez, diz respeito à área do conhecimento por meio da qual pretendemos estudar esse fenômeno. Ou seja, quais as bases que permitem que a Geografia abarque tais estudos? E como, na ciência geográfica, foi possível chegar até determinado momento do seu desenvolvimento epistemológico, no qual há a possibilidade de estudarmos tal questão?

Comumente, em termos de epistemologia da Geografia, inicia-se com um recorte espaço-temporal da Europa (em especial Alemanha e França) do século XIX. Desse modo, começaremos a partir desse recorte, tomando por bases algumas leituras, como Suertegaray (2005). Embora possa haver questionamentos, por exemplo, quanto às contribuições de outras civilizações para o pensamento geográfico, como o povo chinês, ele é fundamental para entendermos como se deu o desenvolvimento da geografia no Ocidente e naqueles países que foram diretamente influenciados por ele.

No princípio, segundo nos indicam Suertegaray (2005) e Ratzel (1990), a Geografia tinha como debate principal a relação entre homem e meio, ou sociedade e natureza. Sendo assim, as principais discussões diziam respeito: às formas pelas quais essa relação ocorre; às influências que o meio natural proporciona para os indivíduos e para as sociedades; ao modo como ocorrem adaptações e apropriações da natureza. Acerca disso, Ratzel (1990, p. 59-60) fez um dos principais apontamentos:

Examinamos assim quatro formas de influências da Natureza sobre o homem: 1º) uma influência que se exerce sobre os indivíduos e produz neles uma modificação profunda e duradoura [...] 2º) uma influência que direciona, acelera ou obstaculiza a expansão das massas étnicas; 3º) uma influência mediata sobre a essência íntima de cada povo que se exerce impondo a ele condições geográficas que favorecem seu isolamento [...] ou facilitando a miscigenação com outros povos [...]. 4º) Finalmente uma influência sobre a constituição social de cada povo que se exerce ao oferecer-lhe maior ou menor riqueza de dotes naturais [...].

Vemos que a compreensão dele sobre essas relações estava muito centrada em uma discussão cujo enfoque central era a materialidade; dito de outro modo, os indivíduos e as comunidades humanas no seu cotidiano, exercendo atividades como plantar, criar animais, colher frutos, realizar uma obra de irrigação e extrair minérios para produção de ferramentas. Nesse ínterim, havia o estudo das relações com as

características climáticas, pedológicas, mineralógicas, entre outras “condições geográficas”, como o autor menciona.

Tal forma de compreensão da natureza, das relações e das influências entre seres humanos e essas “condições geográficas” está estritamente vinculada ao palpável, material ou concreto. Dizemos isso, em especial, quando atentamos para as referências filosóficas que aparecem em Ratzel (1990), tais como Francis Bacon, Immanuel Kant e René Descartes. Essas referências nos revelam uma série de aspectos vinculados ao entendimento do mundo, da perspectiva metodológica, da compreensão sobre o Ser (como separação entre corpo e mente) e sobre como o real é constituído por meio dos sentidos e de fatos estudáveis, tal como nos disse Suertegaray (2005).

Nesse sentido, é crucial para a presente pesquisa, haja vista que o arcabouço no qual ela se insere é o da Geografia Cultural, apresentar algumas questões abordadas desde Ratzel e La Blache e que constituem o que Claval (2011) chama de Geografia Cultural Tradicional. Para o autor, um dos principais precursores da Geografia é Ratzel, cuja obra *Antropogeografia* apresenta uma perspectiva naturalista (CLAVAL, 2002), já que buscava discutir a sociedade e a cultura a partir de sua relação com a Natureza. Vejamos o que Claval (2002, p. 23) nos diz acerca dessa discussão:

Los seres humanos viven em sociedades: indios aquí y chinos allá, franceses aquí y alemanes allá. Es un dato empírico. Los intentan reconstruir la génesis de las entidades sociales que observan. Su ambición consiste em conocer la forma em la que la sociedad, o las sociedades, concebida(s) como una o varias realidades globales, se insertan em esta otra realidad global, llamada naturaleza.

Assim, podemos verificar que as discussões iniciais da Geografia e da Geografia Cultural moderna concentram-se em análises sobre como as sociedades humanas relacionavam-se com uma base natural e, por esse viés, uma região/paisagem cultural era desenvolvida. Tendo isso em vista, os estudos daquele período direcionavam-se para uma descrição que tinha por objetivo captar para posterior catalogação os diferentes aspectos dessa relação com a natureza e a consequente “produção” da cultura.

O que isso significa em termos práticos da pesquisa? Em linhas gerais, significa que o objetivo era averiguar quais os tipos de moradia, quais eram as técnicas usadas na manufatura e no artesanato, quais as religiões presentes, quais os tipos arquitetônicos de seus templos, como eram a alimentação e a produção

agrícola, entre outras características. Tais aspectos foram sistematizados em um grande conceito, cunhado por Vidal de La Blache, que é o conceito de gênero de vida (CLAVAL, 2011).

O gênero de vida servia para dar um sentido lógico para esses vários aspectos das sociedades e culturas. Por exemplo, a partir das características sistematizadas no trabalho de campo, o pesquisador, ao voltar para a universidade, faria uma análise do que foi encontrado e definiria o gênero de vida da sociedade “x”. Por meio disso, fica nítido que os debates do pensamento geográfico do século XIX e do início do século XX eram voltados para uma base empírica: o que está posto no plano do visível, do palpável e do “concreto”. Contudo, não se questiona de forma profunda o que define as representações desse “concreto” e quais as dinâmicas de um campo simbólico.

Outro exemplo que expressa essa característica, no que tange aos estudos culturais na Geografia, advém da chamada Escola de Berkeley, que teve como principal expoente Carl Sauer (CLAVAL, 2011). Os pesquisadores dessa escola, além de se voltarem para estudos sobre técnicas e aspectos materiais, arraigavam a discussão sobre a relação homem-meio ao procurar entender como se dava a relação de diferentes culturas com espécies de plantas e animais.

Entretanto, a Geografia não é estática e possui uma dinâmica que indica mudanças de perspectivas, chegada de novas bases teórico-metodológicas e ampliação de horizontes. Por exemplo, Suertegaray (2005) nos mostra que essa perspectiva de Geografia que surge no século XIX começa a se alterar a partir de críticas ao método, e assim essa Geografia Clássica é gradualmente substituída por uma Geografia Pragmática, que busca a inserção de outras técnicas de pesquisa, como os modelos estatísticos e o estudo da realidade mediante deduções teóricas.

Na Geografia Cultural, ocorre também uma mudança em virtude de críticas lançadas ao enfoque da materialização da cultura no espaço daquele período de La Blache, Ratzel e Sauer. De acordo com Claval (2011, p. 8), isso acontece como reação a diversas questões, incluindo o que o autor chama de uma “desumanização da disciplina”, já que, para muitos pesquisadores do período, o desenvolvimento da Geografia apontava cada vez mais para uma ausência das pessoas, isto é, dos sujeitos que vivem seus cotidianos e conformam espacialidades.

Nesse aspecto, o valor categórico da Geografia Cultural seria a cultura, e não os sujeitos da cultura e seus envolvimentos simbólicos, que instituiria seus espaços de vida. Assim, a cultura assume um caráter “supraorgânico” (DUNCAN, 2002),

sendo uma “entidade” pela qual as regiões culturais seriam explicadas e sem a qual seus sujeitos não existiriam, ou eles somente seriam produzidos por essa estrutura determinante. Para a Geografia, era fundante a relação direta entre a definição de uma região cultural, explicando os mecanismos culturais supraorgânicos que poderiam ser descritos a partir da evidência empírica das materialidades (culturais).

De fato, os estudos anteriores teriam uma ausência nos debates sobre as representações, as percepções e as dinâmicas de construção das representações culturais e socialmente instituídas acerca das materialidades. Nesse sentido, surge o que Claval (2011) chama de Geografia Cultural Renovada, uma Geografia Cultural que permite estudar para além da pura materialidade, alcançando também a imaterialidade que está permanentemente vinculada a essa materialidade. Nesse sentido, outras temáticas passam a se fazer presentes na Geografia Cultural, como as questões de gênero, etnia, raça e religião e a temática da presente pesquisa — a percepção ou a experiência das pessoas e os aspectos relacionados.

Nesse ínterim das mudanças pelas quais passaram a Geografia e a Geografia Cultural, ocorreu a introdução do materialismo histórico-dialético como base teórico-metodológica. Tal como nos mostra Suertegaray (2005, p. 23), o marxismo constituiu-se a partir de uma leitura da dialética hegeliana, a qual discorda que as mudanças seriam apenas no campo das ideias, acontecendo também nas relações que envolvem as materialidades no sentido das “condições materiais da existência”.

A partir dessa leitura da dialética é que se constitui um entendimento de que o trabalho é uma categoria central para estudar as relações sociais. O trabalho humano transforma a natureza, produz mercadorias, separa a sociedade em classes (aqueles que exercem o trabalho e aqueles que exploram o trabalho de outros) e, dessa forma, organiza a vida social ao longo do tempo histórico. Portanto, quando o materialismo histórico-dialético “aparece” na Geografia, a principal discussão para as/os geógrafas/os passa a ser explicar a produção do espaço a partir da dinâmica da sociedade capitalista.

Os estudos marxistas da Geografia possibilitam outra compreensão da relação entre ser humano e meio ou sociedade e natureza que Ratzel (1990) mencionava. Para tais estudos, essa relação é permeada pelos embates de classes e constituinte fundamental da sociedade capitalista, ou seja, a apropriação da natureza está vinculada à produção da mais-valia e do lucro.

O próprio espaço geográfico é produzido por esses embates, por essa busca do lucro; como mostram Moraes e Costa (1984), é um meio necessário para a

produção de mercadorias, e ele próprio transforma-se em uma mercadoria. Tal discussão permite ampliar o entendimento sobre o espaço e essa relação da sociedade e da natureza. Essa questão não mais é baseada em uma materialidade que desconsidera relações sociais, como, por exemplo, Ratzel (1990) colocava, e passa a valorizar a materialidade a partir da forma como as sociedades apropriam-se dela e constituem-na. Quanto à Geografia Cultural, o pensamento marxista também se faz presente, e uma das contribuições advém de Mitchell (1999), que propõe uma análise marxista para o conceito de cultura.

Para generalizar esta idéia e talvez torná-la mais aplicável a outras épocas e lugares, poderíamos sugerir que 'vida cultural' — ou a que eventualmente vem a ser chamada "cultura" — é, em parte, a mediação de produção e consumo na vida cotidiana. [...] A idéia de cultura surge da necessidade de regularizar ou normatizar contradições entre sistemas de produção e consumo [...] Neste sentido (talvez limitado), "cultura" é uma idéia através da qual as várias tramas da "economia política" são representadas *como* cultura (MITCHELL, 1999, p. 43, grifo no original).

Nesse trecho, vemos que, para o autor, toda a discussão sobre a cultura e as representações deveria ser posta no campo da análise marxista, mais precisamente, no campo da luta de classes. Sendo assim, a cultura não passaria de uma ideia e uma arma ideológica que serviria para a manutenção do processo de produção e de consumo. A partir disso, os estudos da Geografia Cultural deveriam atentar para as questões de como a cultura é manipulada e trabalhada para favorecer as classes dominantes.

Por exemplo, digamos que, em determinada cidade, ocorra uma obra para reforçar certas características culturais que, em tese, "definiriam" essa cidade. Contudo, a partir da perspectiva exposta por Mitchell (1999), um geógrafo cultural não pode se ater apenas a essa cultura que a "define". Mas por que essa cultura é considerada uma característica que explicaria essa cidade? Alguém se beneficia dessa forma de cultura local? Ela serve para mascarar processos de apropriação do espaço urbano? Ela é empregada para promover o apagamento de outros grupos sociais que não são aqueles representados nessa explicação dessa cidade?

Desse modo, na presente pesquisa, não temos intenção de averiguar a ideia de cultura a partir da perspectiva marxista, pois ela não conseguiria abarcar a experiência das pessoas nos seus cotidianos, já que seu objetivo seria analisá-la sob uma ótica mais ampla em nível de sociedade, da dinâmica do capitalismo, da luta de classes. O que pretendemos é discutir experiências de sujeitos a partir de

outra perspectiva teórico-metodológica que passou a ser utilizada na Geografia Cultural: a fenomenologia, sobre a qual trataremos na sequência.

Quanto à fenomenologia, Claval (2014) observa a relevância dessa base filosófica para a Geografia. Ela permite pensar a conformação das espacialidades no contexto dos sujeitos, nas relações entre estes e nos locais onde ocorrem suas experiências cotidianas. Ademais, Holzer (1993) indica a importância que a fenomenologia teve para Geografia Cultural ao possibilitar, de forma mais consistente, pesquisas acerca das percepções e representações constituídas na vida cotidiana dos sujeitos.

O ponto crucial para esta pesquisa é que essa conexão entre ser humano e meio, como nos mostra Dardel (2015), é a base para o surgimento e para o advento do sujeito. Logo, essa relação ou conexão com o meio — ou, como Dardel (2015) menciona, com a Terra — é o que nos torna sujeitos, atentando para a conformação de espacialidades e espaços que são parte da nossa existência. Assim, uma pesquisa sobre a experiência no/do ciberespaço só é possível graças a esse desenrolar por que a Geografia Cultural passou em termos de sua renovação e da introdução de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, como a fenomenologia.

Nesse sentido, vemos a importância da pluralidade de perspectivas presentes na Geografia, a qual, em seus diversos debates, permite que cada vez mais pesquisas sejam feitas no âmbito dessa ciência e que ocorram renovações de seus estudos. Além disso, amplia a discussão e o entendimento das questões centrais da Geografia, como o espaço, as categorias de análise e a relação entre sociedade e natureza ou ser humano e meio.

A introdução de estudos sobre fenomenologia que, posteriormente, passaram a ser colocados dentro do arcabouço da Geografia Cultural iniciou, de acordo com Holzer (1993), na passagem dos anos 1960 para os anos 1970. Embora já existissem publicações que iam no mesmo sentido, foi nesse período que se passou a discutir, de forma mais sistemática, métodos, conceitos e técnicas de pesquisa que estivessem de acordo com essa perspectiva.

Para Holzer (1993), esse amadurecimento teórico em meados do século XX, especialmente em países europeus e norte-americanos, deve-se, entre outras questões, a um contexto social que tensionava a Geografia em função da emergência de movimentos contraculturais, muitos deles ampliados no fim dos anos 1960 e, em especial, em maio de 1968. Diversas/os pesquisadoras/es viram-se provocados a repensar seus estudos, no sentido de perceberem se eles se voltavam

a uma Geografia voltada para a aplicação, como projetos de planejamento, ou a uma perspectiva marxista.

Não havia atenção à problemática sobre a existência desigual das pessoas em uma sociedade que se apresentava cada vez mais diversa e hierarquizada. Dessa forma, passou-se a haver interesse em estudos que buscassem explicar essa realidade múltipla e a complexidade da vida cotidiana. Eles poderiam propor como alterar o curso de um rio sem causar grandes pressões à dinâmica hidrológica, mas careciam de uma discussão sobre a percepção humana disso, sobre os valores envolvidos nas relações entre as pessoas, as sociedades e seu meio (HOLZER, 1993).

A partir daí, desenvolveram-se estudos que, inicialmente, tinham por objetivo entender a percepção ambiental, ou seja, como as pessoas apreendiam, entendiam, sentiam e significavam o ambiente a sua volta. Almeida (2007) nos mostra como a “percepção ambiental” tornou-se relevante no período, inclusive com a criação de um grupo de trabalho na União Geográfica Internacional, que versava sobre a temática. Além disso, o projeto “Projeto 13: Percepção da Qualidade Ambiental no Programa Homem e Biosfera”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, sigla em inglês) tinha por objetivo discutir as formas pelas quais as pessoas valorizavam o ambiente e tornou-se um marco para a Geografia da percepção na época.

Entretanto, tais “aproximações humanísticas”, como Holzer (1993) explicita, permaneceram por um determinado período de tempo sem um método definido, isto é, sem um indicativo claro de qual perspectiva de mundo ou de qual perspectiva filosófica estava imbricada nesses estudos da “percepção”, ou de como se entendiam essas geografias, entre outras questões. Foi então que, de acordo com Holzer (1993), Relph (1970) apresentou uma proposta que tinha por objetivo conferir uma estrutura filosófica a esses estudos por meio da fenomenologia. Sobre disso, Holzer (1993, p. 140, grifo do autor) salienta o seguinte: “O método fenomenológico seria utilizado para se fazer uma descrição rigorosa do mundo vivido da experiência humana e, com isso, através da intencionalidade, reconhecer as ‘**essências**’ da estrutura perceptiva”.

Vemos que, para Holzer (1993), Relph pretendia, por meio da proposição da fenomenologia, possibilitar que os estudos da Geografia Cultural tivessem uma consistência epistemológica em termos das análises sobre as percepções dos sujeitos e suas experiências e instituições de espaços. Isso quer dizer que tais

pesquisas poderiam ser efetivamente entendidas como científicas a partir da definição de método, de conceitos e de um conjunto de técnicas de pesquisa.

Além disso, tal proposição também abriu novos horizontes para as pesquisas dessa corrente que se formava, e a fenomenologia passou a permitir cientificamente que as/os pesquisadoras/es estudassem as experiências dos sujeitos. Nesse arcabouço, os participantes da pesquisa seriam não apenas partes que constituem o espaço a ser planejado ou estudado, mas também conformadores de espacialidades em seus mundos vividos.

Assim, amadurece-se a proposta de uma Geografia com “aproximações humanísticas”, não mais restrita à discussão da percepção do ambiente ou da natureza, e sim próxima da discussão das implicações espaciais das experiências humanas que nos indicam a conformação de lugares, territórios e paisagens, tal como explica Serpa (2019). A Geografia que emerge é aquela que, como Buttimer (1976) argumenta, discute as questões espaciais ou geográficas que perfazem a existência humana e o mundo vivido.

Ademais, é interessante mencionarmos as contribuições da Geografia Cultural quando esta passa a se construir com uma base fenomenológica. Holzer (1993) destaca as contribuições relacionadas às categorias de análise da Geografia, em especial, a categoria de “lugar” no sentido que foi discutida por Tuan (1980, 1983) e por Relph (1976). Tal vinculação com o lugar deu-se porque essa categoria indicava aquela vivência cotidiana em sua complexidade, especialmente vinculada à noção de pertencimento e de efetivação da existência.

Serpa (2019) traz alguns questionamentos sobre a fenomenologia e essa vinculação ao conceito de lugar e aponta que existem possibilidades de apreender outras categorias como o território ou mesmo a paisagem. Dessa forma, podemos considerar que essa introdução da fenomenologia na Geografia não apenas concretiza esse projeto humanístico, mas também participa efetivamente da consolidação daquilo que Claval (2014) chama de uma Geografia Cultural Renovada. Isso acontece por meio da construção de um arcabouço teórico-metodológico que permitia acessar aquilo que as pessoas entendem, sentem e vivem com/no e acerca do espaço.

Nesse sentido, para fins de contextualização dessa corrente da Geografia, é interessante apresentarmos algumas pesquisas que se colocam dentro dessa perspectiva. Com esses exemplos, veremos direcionamentos que procuram

entender as experiências e as representações atribuídas pelo que é vivido pelos sujeitos sociais em seus cotidianos.

O primeiro exemplo que consideramos relevante para apresentar é a pesquisa de Nascimento (2016), que traça uma discussão sobre as temáticas de gênero, sexualidade e religiosidade. De forma mais específica, a autora busca compreender quais as imbricações que existem entre as religiões de matriz africana, como umbanda e candomblé, e a preferência que pessoas da população transgênero e travesti tem por elas, assim como suas espacialidades religiosas são instituídas devido a suas interações com suas identidades de gênero e sua orientação sexual.

Para operacionalizar essa pesquisa, a autora faz uma discussão da fenomenologia e pergunta-se quais as razões para que essa perspectiva teórico-metodológica aplique-se à pesquisa e como as discussões da fenomenologia dão suporte para compreender as experiências dessas/es sujeitos em relação à religiosidade (NASCIMENTO, 2016). A autora explica que o principal benefício que a fenomenologia traz para discutir essas questões é a centralidade dada às pessoas: os sujeitos são colocados em evidência. Dessa forma, a pesquisa procurou entender como o fato de ser transgênero ou travesti relaciona-se com as vivências religiosas instituídas e suas conexões espaciais. Vejamos o que a autora nos diz sobre essas imbricações e como a fenomenologia contribui para compreendê-las:

Quando destacamos as intencionalidades dos discursos, percebemos a intrínseca relação com essas dimensões incorporadas no cotidiano, pois são formas do indivíduo se posicionar no mundo e experienciar vivências cotidianas manifestantes da sua própria crença. A ideia fenomênica está ligada a essas posições dos indivíduos, uma vez que eles são atuantes do e no espaço, consoante suas experiências para com outros indivíduos ou ainda, para com o terreiro (NASCIMENTO, 2016, p. 90).

A partir desse trecho, notamos várias questões que perpassam esses indivíduos, incluindo as dimensões do gênero, da sexualidade e da religiosidade que perfazem as intencionalidades que esses sujeitos constituem nas suas experiências. Ademais, indica que essas dimensões e intencionalidades que “produzem” as experiências estão intrinsecamente vinculadas ao espaço e às espacialidades. Essas pessoas posicionam-se de determinadas formas no mundo e, por meio disso, constituem, organizam e significam espaços e espacialidades, como o terreiro dentro da pesquisa supracitada.

Assim, é possível perceber que a apropriação da fenomenologia para estudos da Geografia permite, tal como nos indicou Holzer (1993), que nos afastemos de estudos que visam discutir “estruturas” da relação sociedade-natureza ou que buscam aplicar conhecimentos da Geografia para alterar o espaço, por exemplo, com o planejamento urbano. Estudos como esse de Nascimento (2016) concedem às/aos geógrafas/os a possibilidade de pesquisar como vivem as pessoas em seus cotidianos, como essas “estruturas” perfazem as experiências delas, como elas se efetivam nas vidas desses sujeitos e como eles se intencionam e conformam espacialidades a partir disso.

Outro exemplo de pesquisa embasada na fenomenologia é a de Nogueira (2006). A autora tinha por objetivo entender a Geograficidade — conceito cunhado por Dardel (2015), que visa sintetizar essa relação entre o ser humano e seu meio no sentido existencial — de comandantes de embarcações que transitam no Rio Amazonas, mas especificamente aqueles comandantes que tem como “base” o município de Carreiro da Várzea (AM).

Para possibilitar esse estudo, Nogueira (2006) traça uma discussão fenomenológica com base em Dardel e Merleau-Ponty, principalmente a respeito das implicações da Geograficidade, do corpo, do ser-no-mundo e das representações que perfazem as relações dos seres humanos com seu meio ou, no caso dos comandantes de embarcações, com o rio. Assim, para operacionalizar essa pesquisa, a autora insere-se no contexto desses comandantes, entrevista-os e requisita que façam mapas mentais sobre seu mundo e suas experiências, com todas as representações nelas constituídas.

Entre as várias questões apontadas nos resultados, podemos considerar o linguajar particular da comunidade de comandantes a condição que perfaz dentro da comunidade, bem como as relações dessa comunidade com outras localidades e as representações por vezes “míticas” atribuídas a diferentes aspectos do meio. Vejamos o que a autora nos fala sobre esses tópicos:

Os comandantes falaram de suas linhas não apenas do ponto de vista de sua distância e delimitação, mas do que tem nela, de seus passageiros como seus compadres; nos lagos, como lugar de trabalho, de alimento, de mistério e de perigo; nos paranás, como lugar de circulação, lugar mais tranquilo para a navegação; nos furos, seus atalhos, que os facilitam na chegada quando os rios estão cheios. Aflorou-se em seus relatos a “geograficidade” estabelecida entre eles e o lugar de sua existência (NOGUEIRA, 2006, p. 107).

O que podemos extrair em termos de discussões das experiências e da Geograficidade desses comandantes é a maneira pela qual as várias questões do cotidiano estão entrelaçadas: as atividades de trabalho, a dinâmica do rio, as experiências nos trajetos e os “mistérios” que compõem essas experiências. Todas essas questões são constituintes da Geograficidade.

Dessa forma, vemos que os estudos constituídos com base na fenomenologia possuem uma ampla gama de temáticas possíveis, seja compreender as imbricações entre dimensões distintas no cotidiano dos sujeitos, seja compreender como se dá a experiência de determinado grupo de sujeitos na complexidade de sua vida e nas implicações existenciais que possuem em relação ao seu meio e na conformação de espacialidades.

Contudo, todas essas pesquisas apresentam um objetivo central: compreender como a relação entre as pessoas e os seus meios de existência perfazem a conformação de espaços e espacialidades a partir dos atos concretos de existência dessas pessoas. Nesse sentido, na sequência apresentaremos onde a presente pesquisa enquadra-se nessa multiplicidade de possibilidades abertas pela Geografia Cultural e por essa relação entre a Geografia e a fenomenologia, assim como quais as justificativas para a realização desta dissertação e seus objetivos.

Vimos até o momento que a Geografia desenvolveu-se desde o século XIX, na Europa, com o intuito de discutir o espaço como uma produção ou uma conformação que se dá nas relações entre as pessoas/sociedades e o meio em que estão. A partir dessa premissa, diferentes correntes epistemológicas buscam identificar e estudar o espaço, e nesta pesquisa damos enfoque especial para a Geografia Cultural e Humanista, por ser aquela que permite estudar as experiências de sujeitos ou grupos de sujeitos e investigar como diferentes questões perfazem a conformação de espacialidades a partir do momento em que esses sujeitos encontram-se posicionados no mundo.

Tendo em vista isso, Lévy (2010) nos indica que cada vez mais o ciberespaço está imbricado nas mais diversas atividades humanas: seja na realização de uma aula via chamada de vídeo — que se tornou comum para muitos estudantes durante a pandemia da COVID-19 —, seja para se comunicar com outras pessoas que têm interesses semelhantes, como um determinado hábito (leitura de livros de ficção) ou o apreço pela mesma saga de livros de fantasia (as sagas Harry Potter ou Senhor dos Anéis), seja para realizar atividades de trabalho (uma reunião ou a produção de uma planilha compartilhada com colegas).

A questão apontada pelo autor é a de que o ciberespaço está presente na vida das pessoas e no seu cotidiano. Nesse sentido, nós nos questionamos a respeito da experiência com/do/no ciberespaço e como ela pode ser a via pelas quais certas espacialidades conformam-se. Por exemplo, Nunes e Silva (2020) indicam que existem conformações espaciais que dizem respeito ao público de homens homossexuais e a busca por parceiros em aplicativos de relacionamento. Outro exemplo é evidenciado por Nunes e Costa (2021), os quais apresentam a possibilidade que um jogo para *smartphones* — praticado ao longo do espaço urbano — possa ser também uma prática que conforma espacialidades.

Vemos que, assim como a discussão fenomenológica na Geografia, o ciberespaço também possibilita uma série de temáticas de estudo possíveis. Na presente pesquisa, a temática que escolhemos é a EAD, em especial as/os estudantes da modalidade. Tal discussão pretende compreender como se dá a experiência desse público quando pensamos na conformação de espacialidades a partir da EAD e, também, entender como é a experiência de ser um/a estudante de um curso superior quando se está fora ou distante da sede da instituição de ensino a qual se está vinculada/o.

Dessa forma, este estudo justifica-se pela necessidade de compreendermos cada vez mais as implicações do ciberespaço na vivência cotidiana e quais as espacialidades que se conformam a partir dele. Além disso, pretendemos possibilitar uma discussão que vá além da análise da formação acadêmica, ofertada pelas instituições com cursos de EAD, ou mesmo de uma discussão sobre certa precarização do trabalho docente vinculado ao EAD. Ou seja, propomos uma pesquisa que apresente as experiências das/os estudantes da EAD enquanto estudantes universitários.

3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ALGUNS APONTAMENTOS

Antes de prosseguirmos para o debate acerca da base teórico-metodológica da presente pesquisa, é relevante traçarmos alguns apontamentos a respeito do fenômeno que é a EAD. Para isso, é interessante indicarmos seu conceito. Vejamos como essa modalidade educacional é definida pela legislação brasileira:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 3).

Essa definição vem do Decreto nº 9.057, de 2017 (BRASIL, 2017), que tinha por objetivo complementar alguns itens da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a respeito da EAD. Contudo, isso não é o mais importante para apresentar essa modalidade, mas sim o conteúdo dessa definição. Ela aponta que, para determinada modalidade ser considerada EAD, é preciso que haja 1) mediação eletrônica do processo de ensino-aprendizagem e 2) estudantes e professores em espaços e tempos diferentes.

Nesse sentido, a questão da mediação eletrônica vincula-se à discussão, que faremos no próximo capítulo, sobre o ciberespaço sob uma perspectiva fenomenológica. O essencial é entendermos que a EAD liga-se à utilização de plataformas digitais que possibilitam a relação entre professores, estudantes e tutores. Já o segundo requisito é em si extremamente geográfico, pois indica que a EAD define-se necessariamente por uma diferença entre os participantes no que diz respeito a sua posição e situação.

O que isso significa? Significa que um professor de um curso superior que atende na modalidade EAD pode estar em sua sala na universidade, escolher materiais, depositá-los na plataforma, gravar videoaulas e estruturar avaliações. Enquanto isso, em outra cidade, que está a quilômetros do prédio onde está esse professor, e horas depois de ele depositar os materiais, a videoaula e as avaliações, o estudante desse curso acessa esses conteúdos e deixa para realizar a avaliação no dia seguinte. Portanto, a EAD opera em uma dinâmica espacial própria, que envolve locais e tempos diferentes conectados por uma mediação eletrônica. Nesse sentido, esta pesquisa também se preocupa em buscar apreender como essa

dinâmica espacial da EAD é percebida e significada pelos sujeitos que fazem parte dele com enfoque nas/nos estudantes.

Contudo, diversos debates sobre a EAD que visam a outras questões são importantes de serem ressaltados para contextualizar essa modalidade. Nós nos referimos às produções científicas que objetivam sistematizar e analisar seus diferentes aspectos. Nesse sentido, este capítulo contará com dois momentos: 1) as defesas e críticas à EAD; 2) os estudos de outras áreas do conhecimento que analisam a EAD.

Na primeira seção, apresentaremos algumas questões de um debate que ocorre em diferentes contextos acadêmicos e políticos que posicionam determinadas pessoas e até mesmo entidades em campos diferentes. Destacaremos as razões para esse debate existir, os posicionamentos e a forma como a presente pesquisa pode contribuir com essa discussão, seja para se posicionar nela, seja para desmistificá-la. Na segunda subseção, destacaremos alguns dos estudos sobre a EAD, como as discussões a respeito das metodologias de ensino-aprendizagem, as melhores ferramentas digitais a serem utilizadas e a qualidade da formação de profissionais a partir de cursos superiores na modalidade EAD.

3.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ENTRE CRÍTICAS E DEFESAS

Algumas das discussões, pesquisas e reflexões sobre a modalidade EAD dizem respeito aos impactos dessa modalidade na educação, isto é, como ela altera as relações que perfazem o ensino, como a relação entre estudantes e professores, e à própria educação como uma atividade produzida no conjunto da sociedade. Essas questões, entre defesas e críticas, estão presentes em muitos artigos, materiais, capítulos de livros, entre outros, disponibilizados em plataformas como o Google Acadêmico. Nesse sentido, muitas críticas são apontadas para a EAD, como a de Patto (2013, p. 306, grifo no original), na sequência:

Debates em andamento vêm destacando não só imprecisões teórico-conceituais, abstrações e inversões ideológicas e equívocos de interpretação de dados estatísticos, mas também lacunas no discurso oficial sobre o EAD, entre as quais a omissão de fatos como: sua presença inexpressiva no cenário da educação superior da maioria dos países; o investimento, sobretudo pela Espanha, na produção e exportação de pacotes educacionais e de EAD; e a diferença marcante entre o Brasil e

outros países quanto ao *grau de mercantilização* já existente na educação superior.

Vemos que a autora faz um apontamento sobre os problemas que a EAD, como possibilidade para a educação pública e privada, possui sob certa perspectiva de análise. Patto (2013) nos mostra que, em certa medida, essa modalidade poderia acentuar um processo de “mercantilização” da educação superior, haja vista um processo social, econômico e político que já está em curso no Brasil. Nesse ponto, a autora faz uma relação entre a EAD e essa ampliação de um setor privado na educação superior, o que resultaria em diversas alterações na maneira como ocorre a dinâmica de ensino, pesquisa e extensão das universidades brasileiras.

Assim, a EAD seria uma forma de privatizar o processo de formação em cursos superiores. Porém, a autora vai um pouco além e explicita algumas problemáticas que isso traria para as/os profissionais, cuja formação ocorre a distância. Vejamos o que a autora nos diz sobre isso:

A inaptidão à experiência não é ausência de funções ou incapacidade, mas aversão à educação num mundo em que a racionalidade se tornou simples instrumento de realização de planos existenciais pragmáticos que recusam a consideração de tudo o que não for útil. Os jovens atuais são, como regra, cada vez mais hostis a qualquer projeto educativo que não tenha a instrumentalidade como centro. A questão, portanto, não é simplesmente a ausência de formação, mas a hostilidade a ela. A educação que mimetiza esses meios e fins vem para reforçar a competição, o individualismo, a indiferença pelo outro, o isolamento, o empobrecimento da experiência, ingredientes da prontidão para a violência (PATTO, 2013, p. 321).

A autora nos indica, então, que a EAD resultaria em uma mercantilização e em certa homogeneização da formação por meio de pacotes elaborados de maneira desvinculada da realidade de estudantes e professores que vão fazer parte da aplicação desses pacotes. No entanto, direcionando-se para uma análise de como isso se relaciona com a formação desses profissionais, a autora nos mostra que a EAD apenas favoreceria um processo educativo voltado para a aplicação acrítica dos conhecimentos científicos, isto é, uma instrumentalidade do conhecimento. A formação a distância reforçaria esse contexto das relações sociais nas quais o conhecimento científico está inserido.

Além disso, para Patto (2013), isso implicaria uma supressão ou um empobrecimento da experiência, no sentido de que estudantes e professores ficariam fechados em si mesmos, ou seja, não teriam contato entre si e entre seus

pares sem ser mediado pelas plataformas eletrônicas. O que significaria esse empobrecimento da experiência? Talvez essa relação seja diferente, mas não implicitamente “mais pobre” do que outras modalidades de ensino como a presencialidade completa. Tal afirmação também serviria para determinadas formas e contextos de ensino presencial.

Por exemplo, até que ponto uma mudança radical na educação básica e superior não resultaria em um empobrecimento das experiências e das possibilidades de estudantes e docentes, mesmo que se mantivesse a presencialidade total, mas se restringisse a formação a determinados padrões que se voltassem para a aplicação e a competição entre docente e entre estudantes? É possível entender as razões pelas quais a autora postula essas questões, pois, na perspectiva a partir da qual ela traça essas críticas, o uso não planejado e vinculado a uma mercantilização da educação superior causa um aprofundamento de problemas, como certo enfoque na individualidade e na competição na produção do conhecimento (PATTO, 2013).

Nesse sentido, há a contraposição dessas críticas que comparam a EAD e o ensino presencial. Leffa e Freire (2013) apresentam algumas das questões relacionadas ao que chamam de uma má compreensão da EAD. Vejamos o que esses autores nos dizem:

Estamos diante de um aparente impasse, mas com duas opções de saída: ou toda educação é presencial, incluindo a educação distante, ou toda educação é distante, incluindo a presencial. A opção por uma ou outra das alternativas é meramente uma questão terminológica; pode-se postular tranquilamente que não há qualquer possibilidade teórica de haver dois tipos de educação. Distante ou presencial, ela será sempre mediada por instrumentos físicos e psicológicos. O uso da palavra *presencial* talvez devesse ser evitado, já que pode dar a falsa ideia de que a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento seja direta, sem mediação: o que é uma relação possível, mas desprovida de interesse para a aprendizagem escolar, voltada para as funções psicológicas superiores, e, portanto, mediada (LEFFA; FREIRE, 2013, p. 34, grifo no original).

Nesse trecho, vemos que os autores traçam uma discussão que falta nas críticas de Patto (2013) que apresentamos, isto é, uma análise que também aponta para as problemáticas da modalidade presencial. Ou seja, uma educação superior na modalidade presencial pode ser também distante e, pensando no que Patto (2013) nos indicou, mercantilizada e voltada para um isolamento das pessoas que dela fazem parte, não sendo uma exclusividade da modalidade EAD.

Por exemplo, imaginemos uma aula presencial na qual o docente sente-se superior a seus estudantes, não dá atenção a suas falas, não gosta de ser questionado ou enfrentado e não gosta que as/os discentes distraiam-se de alguma forma, como pegar o celular ou ir ao banheiro. Será que, em uma aula presencial, não haveria uma distância entre professor e estudantes, mesmo que a totalidade de participantes estivesse na mesma sala? São questões a serem pensadas no sentido de desmitificar a discussão sobre a EAD, ou seja, de refletir sobre a educação em sua totalidade e não apenas restringir a discussão a respeito dela, como se essa modalidade fosse a própria conformação da precarização da educação superior.

Outra questão que vale mencionar a partir da reflexão de Leffa e Freire (2013) é a mediação, havendo, na EAD, uma mediação eletrônica. No ensino presencial, também existem mediações, regras e normas a serem seguidas, tanto oficiais como não oficiais. Nesse sentido, apesar das restrições que as plataformas podem trazer para a EAD, a presencialidade também possui suas restrições e maneiras de funcionamento. Nenhuma das modalidades é, em si mesma, perfeita ou superior à outra.

Percebemos que existe um debate muito acirrado de perspectivas teórico-metodológicas sobre a maneira de entender a EAD, e isso faz parte das publicações acerca dessa modalidade educacional. O que pretendemos com a apresentação desse debate é evidenciar que existe uma produção que coloca em questionamento a EAD, seja no sentido de pensá-la como um fenômeno associado a uma dinâmica social em uma sociedade de classes, como nos indicou Patto (2013), seja no sentido de expor a existência de algumas imprecisões em certas críticas feitas à EAD, que não consideram a educação em formato presencial.

Vejam que o propósito aqui não é traçar uma oposição entre a EAD e o ensino presencial, mas sim apresentar um debate presente nas publicações sobre a modalidade que é parte do objeto desta pesquisa. Além disso, é preciso considerar que a EAD em si mesma, apesar das problemáticas apontadas por autores e autoras, não deixa de ser uma modalidade educacional possível, o que implica necessariamente nas relações sociais que a envolvem.

Colocar as várias problemáticas que aparecem em muitos cursos EAD como problemas intrínsecos a essa modalidade é ignorar as relações sociais que Patto (2013) critica. Por exemplo, a EAD não é a responsável por um processo que atinge toda a educação superior, a sociedade e a maneira como essa modalidade se

operacionaliza. Em determinados contextos, pode ser pensada como um resultado desses processos, tal como nos mostram Leffa e Freire (2013), mas tem as potencialidades para ir além deles, assim como a presencialidade também tem.

Nesse sentido, esta pesquisa preocupa-se com a necessidade de discutir as experiências das/dos estudantes da EAD para pensar essa modalidade a partir delas e das representações que são conformadas. Não significa fugir de um debate sobre as questões que foram apontadas, mas sim direcionar o tema para outra perspectiva, que traga para frente as/os estudantes envolvidos.

3.2 AS METODOLOGIAS, AS/OS DOCENTES E A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Outro conjunto de discussões concernentes à EAD abarca a formação, as práticas docentes, as metodologias utilizadas pelas/os docentes e a própria relação professor-aluno. Uma das razões para isso é a necessidade de averiguar como tais aspectos acontecem nessa modalidade e até mesmo como melhorá-los.

Para iniciar a apresentação dessas discussões, mencionamos o estudo de Silva *et al.* (2015), que visa identificar quais são os “estilos de aprendizagem” de estudantes da modalidade EAD e como eles se relacionam com o “desempenho acadêmico” dessas/es estudantes. Sobre esse aspecto, os autores nos mostram o seguinte:

O conhecimento desses diferentes estilos de aprendizagem almeja contribuir para uma melhor alocação dos recursos e alcance dos objetivos aos quais a EAD se orienta. Na EAD, em que o contato professor-aluno é restrito e, muitas vezes, o professor nem conhece o aluno, é essencial a definição de estratégias mais adequadas para o ensino-aprendizagem. Pelo ponto de vista do aluno da EAD, o conhecimento dos estilos de aprendizagem pode levar a mudanças nas perspectivas individuais, como motivação, atitude e comportamento. Obviamente que todos os estilos precisam ser estimulados, não somente aqueles que aparecem majoritariamente (SILVA *et al.*, 2015, p. 1310).

Vemos que, para os autores, uma das necessidades da EAD é identificar alguns estilos de aprendizagem, por exemplo, o estilo “ativo” que estaria relacionado a estudantes que preferem conversar sobre o assunto que estão aprendendo, entre outros parâmetros que servem para identificar cada estilo de aprendizagem. A partir dessa identificação, os autores propõem uma série de práticas docentes a serem

implementadas nos cursos da modalidade EAD que permitam que cada estilo tenha o melhor desempenho possível.

Percebe-se que esse estudo, diferentemente daqueles que abordamos na seção anterior, que não tem como objetivo discutir a EAD dentro de uma perspectiva social, política e econômica, mas sim discutir a aprendizagem das/dos estudantes dessa modalidade. O objetivo, agora, não é discutir se a EAD é um problema ou uma solução, e sim se direcionar para as práticas que ocorrem nessa modalidade e para as formas como elas podem ser melhoradas, tal como Silva *et al.* (2015) pretendem ao traçar seu estudo e propor a análise dos estilos de aprendizagem e as metodologias de ensino que mais se encaixam em cada um.

Outra discussão que se faz presente entre as publicações acerca da EAD são as metodologias utilizadas pelos docentes, no sentido de sistematizar quais são elas e quais são as suas potencialidades. Vejamos um exemplo do debate sobre metodologias na EAD:

A aprendizagem colaborativa não depende da tecnologia para que possa ocorrer, mas a popularização da internet e a utilização da mesma pode dar oportunidades para que se crie um tipo de ambiente colaborativo, oferecendo grandes vantagens. De acordo com VARELLA *et al.* (2002), acredita-se que aliada à aprendizagem colaborativa, a tecnologia possa potencializar as situações em que professores e alunos pesquisem, discutam e construam individualmente e coletivamente seus conhecimentos. O computador pode ser considerado como um recurso para a aprendizagem colaborativa, pois além de servir para a organização das mais diversas atividades, pode ser um meio para que os alunos colaborem uns com os outros nas atividades de grupo (LEITE *et al.*, 2005, p. 4).

Vemos, a partir desse trecho, que as autoras traçam uma proposta de metodologia chamada de “aprendizagem colaborativa”, que, em linhas gerais, significa uma forma de prática de ensino-aprendizagem na qual os diferentes participantes pesquisam sobre determinada temática, posicionam-se sobre ela e discutem as suas diferentes imbricações. Nesse sentido, as autoras propõem que, para a EAD, tal metodologia é muito interessante em função da mediação eletrônica e o modo como ela pode contribuir para possibilitar uma compreensão mais aprofundada das várias questões que perfazem a formação superior.

Isso demonstra algumas potencialidades não apenas dessa metodologia, mas também da própria modalidade EAD, que permite certas alternativas e práticas que podem contribuir para as aprendizagens das temáticas em questão. Isso não é uma defesa acrítica da EAD, mas sim a constatação de que existem potencialidades

nessa modalidade de ensino que podem ser trabalhadas a partir de determinadas metodologias de aprendizagem. Outra questão presente na aprendizagem colaborativa é uma configuração própria da relação professor-aluno, e esse debate sobre a relação entre docentes e discentes é fundamental para toda a EAD, uma vez que essa modalidade altera a maneira como essa relação ocorre quando comparada à modalidade presencial.

Talvez o professor seja comumente visto como na modalidade presencial: na frente da sua turma, usando a lousa ou uma projeção com resumos do conteúdo em estudo e expondo para sua turma esse conteúdo. Tal entendimento da função docente, questionada por autores diversos, mesmo para o ensino presencial, como é o caso de Freire (2015), é praticamente impossível no contexto da EAD. Nesse sentido, vejamos um pouco sobre essa questão:

O professor responsável por um determinado conteúdo não precisa ser um especialista em tecnologia para operacionalizar propostas inovadoras. Ele precisa ser um usuário pleno das tecnologias para ser capaz de propor formas de interação do seu conteúdo por outras mídias. Um professor que esteja restrito ao entendimento de que a aula só acontece em uma sala tradicional, não conseguirá transpor os conteúdos de sua disciplina para a metodologia a distância com eficácia. Estamos falando aqui em algo mais do que apenas o domínio tecnológico, é necessário uma mudança de atitude frente ao novo (CARVALHO, 2007, p. 5).

Nesse trecho, a autora cita algumas questões requisitadas para o professor de um curso EAD, sendo a primeira delas estar imerso no uso de tecnologias, já que isso é essencial para sua prática. Da mesma forma, é importante um docente de um curso presencial ter certas habilidades de comunicação, de gestão do tempo da sua aula e até mesmo de mediação de conflitos na sala de aula.

Na modalidade EAD, sua função é diferente. Em geral, ele não é responsável por contato face a face com a totalidade das/os estudantes, e sim com a produção de materiais e a organização da disciplina para permitir que os mais diversos estudantes consigam entender e discutir o assunto em estudo. Ademais, na modalidade EAD, existe a função do “tutor”, que também atua como professor, mas não planeja as disciplinas e os materiais; ele é o responsável pela atenção ao estudante diretamente, seja no contato via plataforma, seja no local em que o curso está localizado, que pode ser o prédio de uma instituição de ensino ou mesmo um polo descentralizado, que ficaria distante da sede dessa instituição (CARVALHO, 2007).

O tutor é o professor que atende o aluno diretamente no polo, orientando-o na execução de suas atividades, auxiliando-o na organização do seu tempo e dos seus estudos. Geralmente ele apresenta uma formação generalista vinculada à área do curso e não a uma determinada disciplina. Uma das atribuições do tutor é tirar as dúvidas dos alunos em relação aos conteúdos apresentados, mas precisamos considerar que dependendo da disciplina ou do conteúdo, esta tarefa poderá não ser desempenhada com sucesso. O tutor é a figura mais próxima dos alunos e o relacionamento entre estes dois grupos é sempre estruturado em um grau de afetividade bastante considerável. Em todos os estudos sobre EaD é consenso a importância do papel da tutoria no sucesso da aprendizagem e na manutenção destes alunos no processo. Em alguns casos, verifica-se que o papel do tutor é mais importante do que o material utilizado ou as plataformas de aprendizagem disponíveis (CARVALHO, 2007, p. 6).

Vemos que as funções do tutor e do professor na EAD caracterizam-se como uma divisão de tarefas que, na modalidade presencial, são realizadas apenas pelo docente. Isso nos indica que, no ensino a distância, o planejamento e a estruturação de um curso ou de uma disciplina é de responsabilidade de um professor que possui uma formação mais especializada em determinada temática, enquanto o contato com o estudante, as dúvidas e até mesmo o pertencimento para com o curso é de responsabilidade do tutor.

Nesse caso, a relação professor-aluno da EAD é mais vinculada à formação e ao conteúdo, enquanto a relação tutor-aluno ultrapassa o conteúdo e a formação, indo em direção ao emocional, à afetividade e ao pertencimento. Assim, é impossível traçar uma comparação entre a EAD e a modalidade presencial sem considerar essa diferença e várias outras que caracterizam a EAD.

3.3 TRAÇANDO ALGUMAS CONEXÕES...

Percebemos que, apesar de algumas diferenças de perspectivas e propostas, as autoras e os autores cujos estudos apresentamos aqui tem um direcionamento nítido para a EAD. Consideram essa modalidade tanto como um fenômeno social, que envolve atores políticos e econômicos, como empresas vinculadas ao setor educacional e sua influência na estrutura do Estado, e entendem essa modalidade no propósito das práticas exercidas e nas relações entre docentes, tutores e discentes. Entretanto, em nenhum momento eles buscam compreender as

experiências e as representações conformadas a partir delas, seja de docentes, seja de tutores, seja de discentes dessa modalidade.

Pretendemos discutir essa temática na presente pesquisa a partir da base da Geografia Cultural e Humanista, indo além do “falar sobre” a EAD e como as pessoas se relacionam nessa modalidade na formação acadêmica. Objetivamos falar a partir das pessoas, de suas experiências e das representações conformadas em seus cotidianos enquanto estudantes da EAD. Sendo assim, no próximo capítulo, discutiremos algumas questões para pensar a experiência, as espacialidades e as representações de estudantes da EAD.

4 O CIBERESPAÇO EXISTE? REPENSANDO O CIBERESPAÇO A PARTIR DA FENOMENOLOGIA E DA EXPERIÊNCIA DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A discussão sobre o ciberespaço apresenta diferentes perspectivas para compreendê-lo. Lévy (2010), por exemplo, discute o ciberespaço a partir de uma visão que o insere nas práticas culturais, o que leva o autor a falar em uma cibercultura, adotando aportes teóricos próximos da chamada pós-modernidade.

Ao mesmo tempo, podemos pensar em um ângulo socioespacial com um aporte teórico do materialismo histórico-dialético, tal como nos mostram Silva e Tancman (1999), que veem o ciberespaço como parte do desenrolar dos processos do modo de produção e das relações de poder. Essa perspectiva difere da anterior por se apoiar na compreensão do modo de produção como uma totalização da sociedade e visa analisar como o ciberespaço participa desse processo.

Assim, podemos ver que a forma de objetivar o ciberespaço possui diferentes interpretações. A maneira de abordar esse fenômeno diferencia-se a partir do aporte teórico-metodológico que as/os pesquisadoras/es utilizam. Na presente pesquisa, temos como base a fenomenologia, em especial autores como Merleau-Ponty (2018), Dardel (2015), Tuan (1983) e outras/os que explicam o pensamento fenomenológico e sua inserção na Geografia, tais como Bernardes (2012).

Sendo assim, nosso direcionamento inicial é discutir como a fenomenologia entende o espaço e quais os apontamentos que podemos extrair dessa discussão para chegarmos a uma perspectiva fenomenológica sobre o ciberespaço. Dessa forma, inicialmente debateremos como a fenomenologia compreende a realidade, isto é, como entende o mundo e como isso deságua no entendimento sobre o ciberespaço.

Como ponto de partida, vejamos o que nos diz Christofolletti (1982, p. 22, grifo nosso) acerca da compreensão da fenomenologia sobre o mundo, em especial na sua perspectiva espacial:

Na fenomenologia existencial o espaço é concebido como espaço presente, diferente do espaço representativo da geometria e da ciência. Para a perspectiva científica o espaço é algo dimensional que se expressa por uma representação. Para o fenomenólogo o espaço é um contexto, experienciado como sendo de certa espessura, em oposição aos pontos

adimensionais do espaço mensurável. A espessura do espaço é vista na concepção do “aqui”, que é um sistema de relações com outros lugares, semelhante à espessura dos conceitos temporais, tais como “agora”, que envolve aspectos do passado, presente e futuro.

Dessa citação, podemos destacar três questões principais apontadas pelo autor: 1) a divergência entre a fenomenologia e o pensamento científico, 2) o que é o espaço para a fenomenologia e 3) o que compõe essa perspectiva do espaço fenomenológico, isto é, o “aqui” e o “agora”.

Iniciemos pela divergência entre a fenomenologia e o pensamento científico — nesse ponto, englobamos a própria forma de fazer ciência e os pressupostos filosóficos que embasam o pensamento científico. Essa discordância advém do que nos mostrou Merleau-Ponty (2018), que menciona a maneira pela qual a ciência enxerga o mundo e a relação dos sujeitos¹ desse mundo.

Para o pensamento científico, o sujeito, como ser puramente racional, sente as qualidades próprias dos objetos e deve buscar explicá-las de acordo com diferentes perspectivas. Por exemplo, nós vemos o céu azul; logo, devemos entender que, de fato, o céu é azul em função de determinada característica da luz em sua relação com a atmosfera e que nós o enxergamos azul porque temos determinadas estruturas biológicas no aparelho ocular que permitem isso. Ademais, podemos ter emoções com relação a esse céu azul que estão associadas com nosso passado e com nossa psique.

Entretanto, se analisarmos a observação do céu a partir de uma perspectiva fenomenológica, tais explicações têm confusões teóricas. Realmente o céu apresenta determinadas cores por um fenômeno físico da relação da luz com a atmosfera, e de fato nós vemos essas cores em função de estruturas biológicas, e é claro que podemos associar a isso determinadas emoções e situações do passado, mas isso não explica a totalidade² que é a experiência do sujeito no mundo em determinado local e em determinado momento observando o céu.

1 Neste ponto, ao falarmos do sujeito, estamos utilizando a noção de Merleau-Ponty (2018). Falamos não apenas de consciência ou de corpo, mas também de uma inerência permanente entre eles e com o mundo e com os outros. Trata-se do sujeito que é ser-no-mundo, que está ancorado no mundo e aberto a esse mundo.

2 Quando falamos em “totalidade”, nós nos referimos ao conjunto de aspectos possíveis que perfazem a experiência, o que é intencionado e o que não é. Não falamos aqui de uma totalidade da sociedade como aparece nos escritos marxistas, mas sim em uma totalidade do intencionado e do não intencionado na experiência concreta. Nós vemos o céu, ao mesmo tempo ouvimos sons ao redor, e atribuímos representações ao que vemos no céu. Tudo isso está englobado na experiência, e usar o termo “totalidade” é uma forma sintética de nos referimos a isso.

Aqui reside o princípio da divergência entre a fenomenologia e o pensamento científico. Para a fenomenologia, o pensamento científico, ao ofertar toda a importância para o objeto (no nosso exemplo, o céu azul) e o modo como o percebemos, termina por reduzir o sujeito e sua experiência no mundo a fragmentos (Física, Biologia, Psicologia) que de alguma forma devem ser juntar em algum momento que não fica nítido. Nesse sentido, para a fenomenologia, a questão de maior importância será descrever e refletir sobre a experiência do sujeito no mundo. Sob essa perspectiva, as explicações científicas só possuem validade se partirem da vivência do sujeito, e não o contrário, ou seja, tenta-se explicar essa experiência inteiramente a partir de seus fragmentos da realidade.

Tendo em vista essa discussão, chegamos ao segundo item destacado por Christofletti (1982) — o espaço para a fenomenologia. Voltemos ao exemplo do céu azul e às explicações científicas que podem surgir para ele. Ora, nós vemos que, em uma noção científica estrita, o céu azul não é nada além de um objeto com características próprias; logo, ele é o mesmo em todos os locais e em todos os momentos, imutável e adimensional. Por exemplo, para um cientista embasado por essa perspectiva, o céu azul é o mesmo objeto no Brasil, na China ou em Cuba, o que pode sofrer alterações é o restante, mas o objeto, por ter características próprias, é sempre o mesmo, sem ser alterado de fato pela experiência do sujeito.

Entretanto, para a fenomenologia, tal como nos mostra Merleau-Ponty (2018), a experiência na qual o sujeito insere-se, sua consciência, seu corpo e sua intencionalidade constitui uma realidade nova, pois, a todo o momento da experiência, os sujeitos estão posicionados a partir de seus corpos e das suas intencionalidades. Logo, o “onde”, o “quando” e o “como” importam para a maneira como os sujeitos perceberão o mundo à sua volta e o que engloba o céu azul (ou talvez não engloba). Nesse sentido é que podemos ver com mais nitidez a maneira como o espaço é entendido pela fenomenologia — em outras palavras, é um espaço conformado pelos sujeitos postos no mundo que se “produz” nas experiências desses sujeitos.

Tendo em vista essa relação intrínseca entre a experiência do sujeito e a conformação do espaço, para a fenomenologia o espaço é uma conformação que se dá em um “aqui” e em um “agora”. Retomemos o exemplo do céu azul: uma pessoa pode viajar para Cuba e, nesse país caribenho, em determinado momento, pode se direcionar para o céu azul. Nessa experiência, o céu pode remeter a emoções como

esperança e alegria. Contudo, logo depois, a mesma pessoa vai para a China, para uma localidade no oeste do país asiático, nas proximidades da Cordilheira do Himalaia, e lá o céu também é azul, porém a cor é percebida pela pessoa de outra maneira e remete a emoções como apreensão e desolação.

É preciso explicar que esse exemplo não é a compreensão fenomenológica “pura”, mas serve como abstração para a explicação dela. Portanto, vejamos o mesmo céu azul diferenciado pela experiência do sujeito. Nesse sentido, há a diferenciação do “aqui”, ou seja, o mesmo objeto para qual o sujeito intenciona-se muda de acordo com o lugar em que está, evidenciando o espaço como um meio conformado na experiência. Mas o exemplo também nos mostra o “agora”: quando o sujeito direciona-se para o céu azul no oeste chinês, ele talvez se lembre do céu azul de Cuba e, assim, compreenda a passagem do tempo.

Em outras palavras, o tempo, numa perspectiva fenomenológica, está inteiramente relacionado com a experiência; ele não passa “por si mesmo”, mas sim porque os sujeitos movimentam-se e as experiências vão passando uma pela outra. Tal como nos indica Merleau-Ponty (2018), o presente contém o passado e o futuro — o passado como memória selecionada a partir das intencionalidades presentes, e o futuro como possibilidade das experiências por vir. Nesse ponto, é relevante citarmos Dardel (2015, p. 41, grifo nosso):

A Terra como base, é o advento do sujeito, fundamento de toda a consciência a despertar a si mesma; anterior a toda objetivação, ela se mescla a toda tomada de consciência, ela é para o homem aquilo que ele surge no ser, aquilo sobre o qual ele erige todas as suas obras, o solo de seu hábitat, os materiais de sua casa, o objeto de seu pensar, aquilo a que ele adapta sua preocupação de construir e de erigir.

A partir do que é exposto por Dardel (2015, p. 41), vemos que existe uma síntese do que abordamos até agora, isto é, a compreensão de que o espaço (e o tempo, pois, como vimos no último exemplo, eles não existem separadamente) é intrínseco ao sujeito, sendo conformado por ele nos contextos nos quais se insere.

Por exemplo, pensemos nas/os estudantes universitárias/os da modalidade EAD. Talvez ocorra a conformação de um espaço e um tempo por meio dos contextos nos quais as pessoas relacionam-se, com mediações digitais. Essas pessoas conhecem umas às outras e criam uma identificação com a instituição à qual estão vinculadas, e tudo isso se reafirma constantemente nos atos de acessar a

plataforma, interagir com colegas e professores, participar de reuniões *on-line* e ir ao polo para realizar avaliações. Todos esses contextos fazem parte de experiências de ser/estar enquanto estudante da modalidade a distância e, talvez, produzam espaços e tempos imbricados nas mediações digitais.

Tal compreensão, como veremos de forma mais aprofundada, contraria a noção científica clássica de que o sujeito é um ser fechado em si mesmo, cuja consciência existe por isso só, totalmente separada do objeto e do mundo. Dessa forma, o sujeito só se entende a partir da experiência no mundo, que possibilita a conformação dos espaços e dos tempos que perfazem a existência humana.

Sendo assim, podemos ter uma ideia geral de como a fenomenologia (em especial, a fenomenologia existencialista) indica as bases sobre as quais pretendemos compreender o objeto de estudo. Na sequência, aprofundaremos as questões acerca da fenomenologia e sua apropriação pela Geografia para, ao final, traçarmos apontamentos para entender o ciberespaço.

4.1 FENOMENOLOGIA: O RETORNO ÀS PESSOAS E ÀS SUAS GEOGRAFIAS

A partir do que foi exposto no tópico anterior, temos uma noção de alguns pressupostos básicos para o entendimento fenomenológico da realidade, em especial, do espaço e da relação intrínseca do sujeito com o espaço geográfico. Entretanto, é preciso aprofundar algumas questões associadas à perspectiva fenomenológica. São elas: crítica do pensamento científico, conceitos como percepção, experiência e representação, bem como os princípios fenomenológicos descritos por Serpa (2019) com base em Edmund Husserl.

A crítica fenomenológica sobre o pensamento científico faz parte do próprio surgimento da fenomenologia, que se deu com Edmund Husserl. Quanto a essa questão, Goto (2013) nos indica os direcionamentos dessa crítica de Husserl, que seria acompanhada pelas críticas de outros *fenomenólogos* posteriores:

A crise denunciada por Husserl (2012) não significa uma crise no interior das ciências em que se questione seus critérios de cientificidade, método, aplicação ou coisa assim, por lá vai tudo bem, diríamos. O que está em crise é “a relação das ciências com ideias que o homem tem de si mesmo e com o projeto de vida, segundo o qual funciona” (HUSSERL apud GÓMEZ-HERAS, 1989, p. 34). Assim, para o filósofo, a crise se manifesta em sintomas de desorientação sobre o sentido da vida e das histórias humanas;

no rompimento da tradição cultural europeia; na decadência da filosofia como ciência fundamental; na perda de unidade das ciências. Em suma, a crise remonta a todo um sistema de valores e de ideias sobre as quais se constituiu a chamada modernidade (GOTO, 2013, p. 34-35).

Vemos nessa citação que a problemática levantada por Husserl acerca da “crise das ciências” tem relação com todo um conjunto ou um sistema de compreensão da realidade que buscava colocar toda a vida e todas as experiências humanas dentro da “caixa” da racionalidade científica e, portanto, reduzir a existência e o próprio Ser a um conjunto do que Merleau-Ponty (2018) chama de “coisas fatídicas”. Ou seja, o resultado do pensamento científico da modernidade é essa redução — toda a nossa existência, todos os sonhos, amores, decepções, fracassos, experiências, todos os momentos que nunca serão lembrados, todas as memórias, todas as tristezas e todos os livros que lemos devem se encaixar e serem explicados a partir de diferentes perspectivas fragmentadas como a biologia, a economia, a Psicologia, a História e a Sociologia, que se juntariam *a posteriori* no sujeito.

Portanto, como vimos no exemplo do céu azul no tópico anterior, a questão para a fenomenologia não é se o céu é de fato azul ou qual o fenômeno que permite que o céu pareça azul para os sujeitos. Em consonância com isso, Merleau-Ponty (2018, p. 33, grifo nosso) nos mostra o seguinte:

Se agora nós nos voltamos, como se faz aqui, para a experiência perceptiva, observamos que a ciência só consegue construir uma aparência de subjetividade: ela introduz sensações que são coisas ali onde a experiência mostra que já existem conjuntos significativos, ela sujeita o universo fenomenal a categorias que só são exigidas no universo das ciências. Ela exige que duas linhas percebidas, assim como duas linhas reais, sejam iguais ou desiguais, que um cristal percebido tenha um número determinado de lados, sem ver que o próprio percebido é admitir a ambiguidade, o “movido”, é deixar-se modelar por seu contexto.

Vemos que o autor explica uma questão semelhante a uma que já abordamos, a de que o pensamento científico sujeita a experiência vivida à explicação científica da realidade e busca, por meio disso, minimizar a potência da própria existência humana em função dessa necessidade da sua racionalidade. Ademais, Merleau-Ponty (2018) nos indica, nessa citação, as questões centrais para este debate: de onde surge essa “necessidade” da qual falamos? Qual a origem dela? Como o pensamento científico clássico a explica?

Tais perguntas vão ao encontro do que o autor chama de “experiência perceptiva”. Ora, o pensamento científico não definiu de forma aberta e em uma reunião que reduziria a existência humana a um conjunto de fragmentos e explicações elaboradas pelo método científico. O que ocorre, na verdade, é um processo de constituição da relação sujeito *versus* objeto na experiência perceptiva que advém de uma determinada perspectiva de entender a percepção e a sensação (MERLEAU-PONTY, 2018).

Vejam os em que consistem essas questões. A primeira delas, em uma ordem “cronológica” do pensamento científico, diz respeito à ideia de sensação. Nesse sentido, o pensamento científico, embasado ora pelo intelectualismo (que reduzia o mundo à consciência), ora pelo empirismo (que diluía a consciência no mundo e nos objetos), compreende a sensação fora da experiência dos sujeitos, mas em um fenômeno que ocorre totalmente na consciência ou que é totalmente externo a ela. Assim, para tornar mais nítida essa questão, é interessante conferirmos o que Merleau-Ponty (2018, p. 28, grifos do autor) nos diz sobre isso:

As duas definições de sensação que acabamos de testar só aparentemente eram diretas. Acabamos de vê-lo, elas se modelavam pelo objeto percebido. No que estavam de acordo com o senso comum que, também ele, delimita o sensível pelas condições objetivas das quais depende. O *visível* é o que se apreende *com* os olhos, o sensível é o que se apreende *pelos* sentidos. Sigamos a ideia de sensação nesse terreno, e vejamos em que se tornam em primeiro grau de reflexão que é a ciência, este “pelo” e esse “com”, e a noção de órgãos de sentido.

Com essa citação, percebemos que, para o autor, empirismo ou intelectualismo, campos diferentes de compreensão da relação sujeito *versus* objeto, são idênticos na compreensão mais basal dessa questão, isto é, a sensação. O autor nos indica que ambos os campos direcionam-se para compreender. Retomamos o exemplo do céu azul: uma pessoa olha para o céu e vê que ele é azul porque é assim que o objeto em questão é.

Nesse sentido, mencionávamos que, para a fenomenologia, a compreensão clássica (ou aquela advinda do pensamento científico) reduz a percepção e o sensível a supostas qualidades inerentes ao objeto, o que Merleau-Ponty (2018) chamará de “qualidades mortas”. Tal nomenclatura advém do fato de que, se as qualidades sensíveis são inerentes ao objeto e todos veem as mesmas qualidades

da mesma forma, elas não possuem base nenhuma na vivência. São dados mortos que os objetos possuem.

Ora, se as qualidades sensíveis só são compreendidas pelos sujeitos nas suas experiências, como elas podem emanar diretamente dos objetos, sem nenhuma presença do sujeito nesse processo? Retornemos para a modalidade da EAD. Uma estudante dessa modalidade, ao se conectar à plataforma do curso, vê os *links* de textos, as videoaulas, o fórum e o endereço para a reunião *on-line*. Todos esses elementos que aparecem como itens na tela não possuem uma qualidade inerente, mas são entendidos pela estudante a partir desse contexto no qual ela está inserida e que poderia significar de outra maneira para um estudante da modalidade presencial, na mesma área de conhecimento. Para responder a essa questão, Merleau-Ponty (2018, p. 50, grifo no original) nos diz o seguinte:

Ao contrário, se admitirmos que todas essas “projeções”, todas essas “associações”, todas essas “transferências” estão fundadas em algum caráter intrínseco do objeto, o “mundo humano” deixa de ser uma metáfora para voltar a ser aquilo que, com efeito, ele é, o meio e como que a *pátria* de nossos pensamentos. O sujeito que percebe deixa de ser um sujeito pensante “acósmico”, e a ação, o sentimento e a vontade devem ser explorados como maneiras originais de pôr um objeto, já que “objeto parece ser atraente ou repulsivo antes de parecer negro ou azul, circular ou quadrado”.

Dessa forma, para responder à questão colocada, o autor nos diz que, para compreender essa suposta qualidade inerente, é preciso entender a própria noção clássica da percepção. Ou seja, o sujeito não é um ente passivo que recebe os estímulos do objeto com qualidades inerentes, mas sim um Ser fundamental na experiência perceptiva porque, afinal, é o sujeito que percebe — ou é nele que as coisas são percebidas, como Merleau-Ponty (2018) diria.

Logo, para resolver o imbróglio fornecido pelos clássicos, devemos nos direcionar para o que o autor chama de “campo fenomenal”, que parte da perspectiva do sujeito corporizado no mundo, como veremos adiante. Nesse sentido, vejamos o que Merleau-Ponty (2018, p. 6) explica quanto à percepção e à sua importância para estudarmos os fenômenos:

O real é um tecido sólido, ele não espera nossos juízos para anexar a si os fenômenos mais aberrantes, nem para rejeitar nossas imaginações mais verossímeis. A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um

objeto do qual comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas.

Esse trecho evidencia de forma contundente a diferença entre a perspectiva fenomenológica sobre o mundo e os fenômenos daquela empreendida pela racionalidade moderna. A primeira entende que o sujeito é devolvido ao mundo, sem se sobrepor a ele tal como o pensamento clássico faria, mas o que mais nos interessa no momento diz respeito ao que o autor nos traz acerca da percepção.

Vejam que ela não é apenas um ato de “entrar em contato” com o mundo, não é apenas “ver” ou “sentir” os objetos e os outros; a percepção é esse contato com o mundo como base de todo o entendimento sobre o mundo. Dito de outra forma, a percepção não é apenas mais um ato do sujeito, mas sim sua fundação, pois é só por meio da percepção que o sujeito conhece o mundo no qual está inserido e a partir daí, como nos mostra Dardel (2015), entende-se como um sujeito. Ainda sobre a percepção, Merleau-Ponty (2018, p. 377-378) afirma:

Paris não é para mim um objeto com mil facetas, uma soma de mil facetas, nem tampouco a lei de todas as percepções. Assim como um ser manifesta a mesma essência afetiva nos gestos de sua mão, em seu andar e em sua voz, cada percepção expressa em minha viagem a Paris — os cafés, os rostos das pessoas, o choupos dos cais, as curvas do Sena — é recortada no ser total de Paris, não faz senão confirmar um certo estilo ou um certo sentido de Paris.

Nesse outro trecho, o autor nos aponta uma questão fundamental para o debate fenomenológico acerca da percepção: a noção de que ela não é parcial. Embora a percepção possa ser intencionada para determinado objeto, como veremos, ela não consegue se deter exclusivamente a esse objeto como se o todo do mundo desaparecesse. Por meio dessa intencionalidade, ela até pode buscar recortar o mundo, mas isso é impossível, pois estamos imersos nele, somos seres de existência que dependem diretamente da relação com/no mundo junto dos outros.

Outra questão importante, pois diz muito sobre a percepção, é essa noção de que ela não pode ser “recortada”. Ora, como o próprio Merleau-Ponty (2018) nos mostra, geralmente os intelectualistas e empiristas que embasaram o pensamento científico clássico tendiam a separar a percepção no que se costuma chamar de

“sentidos do corpo”, mas a percepção compreendida pela fenomenologia não faz esse recorte.

Por exemplo, nessa última citação que trouxemos de Merleau-Ponty (2018), ele fala dos cafés de Paris. Dificilmente uma cafeteria pode ser reduzida à visão de uma cafeteria, pois ela é o cheiro do café, a música ambiente que toca, as vozes das pessoas, o barulho do exterior. Pensando na percepção de um estudante da EAD, podemos elencar que seu processo formativo é a plataforma, a voz do professor no vídeo, a música que escuta enquanto executa tarefas na plataforma, o cheiro de um chá que está tomando enquanto conclui atividades e o miado de seu gato. Tudo isso faz parte da percepção que essa/e estudante tem do seu processo formativo; nada está desassociado, tudo é englobado no processo perceptivo. A percepção, portanto, é necessariamente sinestésica.

Um aspecto fundamental da percepção diz respeito à compreensão fenomenológica do sujeito e do mundo. Esta, por sua vez, vai nos mostrar a base do debate sobre a percepção, a experiência e a representação a partir da perspectiva do sujeito, englobando a discussão sobre o corpo no/com o mundo, os outros sujeitos e a intencionalidade. Sobre isso é fundamental destacarmos o que Merleau-Ponty (2018, p. 83, *grifos no original*, **grifo nosso**) diz:

Entre sentir e conhecer, a experiência comum estabelece uma diferença que não é a existente entre a qualidade e o conceito. [...] Designa uma experiência em que não nos são dadas qualidades “mortas”, mas propriedades ativas. Uma roda de madeira posta no chão não é, *para a visão*, aquilo que é uma roda carregando um peso [...] A visão já é habitada por um sentido que lhe dá uma função no espetáculo do mundo, assim como em nossa existência. O puro *quale* só nos seria dado se o mundo fosse um espetáculo e o **corpo próprio** um mecanismo do qual um espírito imparcial tomaria conhecimento.

Esse trecho indica as questões basilares sobre as quais o autor constrói a argumentação que posicionará o sujeito no centro da experiência. A primeira questão, o próprio autor destacou, é a noção de que, para a visão, uma coisa em um contexto difere da mesma coisa em outro contexto. Ou seja, porque a visão está atrelada a um ser de existência, isto é, um corpo que se relaciona com o mundo de certa forma em dado contexto, ela não possui a possibilidade de ver objetos puros e permanentes, mas sim objetos atrelados ao contexto da experiência na qual sujeito-corpo e objeto misturam-se.

Assim, o autor nos indica a ideia de corpo próprio. Portanto, não é mais um corpo objetivo separado da mente e nada além de um objeto como outro qualquer que deve ser superado e entendido pela consciência. Assim, é impossível separar o corpo da consciência como o pensamento científico e filosófico clássico do empirismo e do intelectualismo o faziam; o corpo para nós é o sujeito, o sujeito é o seu corpo. Nossa experiência de mundo só se dá por meio do corpo, a compreensão que temos da realidade não é formulada por uma consciência que tem o corpo como um invólucro, nossa consciência funciona conjuntamente com o corpo próprio, sendo impossível separá-los. No que diz respeito ao corpo, vejamos o que Merleau-Ponty (2018, p. 206) afirma:

Reencontramos na unidade do corpo a estrutura de implicação que já descrevemos a propósito do espaço. As diferentes partes de meu corpo — seus aspectos visuais, táteis e motores — não são simplesmente coordenadas. Se estou sentado à minha mesa e quero alcançar o telefone, o movimento de minha mão em direção ao objeto, o aprumo do tronco, a contração dos músculos das pernas envolvem-se uns aos outros; desejo um certo resultado e as tarefas distribuem-se por si mesmas entre os segmentos interessados, as combinações possíveis sendo antecipadamente dadas como equivalentes: posso permanecer encostado na poltrona, sob a condição de esticar mais o braço, ou inclinar-me para a frente, ou mesmo levantar-me um pouco. Todos esses movimentos estão à nossa disposição a partir de sua significação comum.

Por isso que dizemos que o corpo é o próprio sujeito. Como o autor defende, não há uma diferença entre “mente” e “corpo”, não há um pensamento sobre o corpo — isto é, eu não penso “preciso usar minha mão para usar o teclado do computador” ou “preciso usar o computador para acessar o *site* da universidade”, apenas me direciono para o computador e utilizo o teclado. Meu corpo sou eu mesmo, agir no mundo não difere do meu corpo, ou seja, eu não vivo apenas a partir de minha consciência; minha consciência e meu corpo atuam permanentemente em conjunto.

Ademais, o autor nos mostra outra questão essencial sobre a perspectiva fenomenológica sobre o corpo: nada acontece em separado. Como já falamos acerca da percepção, o corpo não “produz” dados em separado sobre a percepção, isto é, eu não penso primeiro que estou digitando, depois que estou olhando para a tela e por fim que estou sentado. Tudo se dá de forma concomitante, portanto a percepção só é sinestésica porque o corpo apreende tudo com/no mundo de forma simultânea.

O corpo a partir da fenomenologia é central para direcionarmos o entendimento da percepção, da experiência e das representações. Ele não é um conceito ou uma categoria, pois, para o sujeito (o foco da fenomenologia), o seu corpo não difere de si mesmo; logo, ele não é um ato ou mesmo uma base originária do sujeito no mundo — ele é o sujeito no mundo. Portanto, o corpo é basal para direcionar toda e qualquer compreensão fenomenológica.

Ainda, quando pensamos no corpo próprio, estamos sempre nos referindo a um “aqui”, a uma posição: o sujeito posiciona-se nas diferentes experiências por meio de sua intencionalidade e, assim, a forma como ele entende determinado fenômeno está vinculada à posição que ele assume. Junto à posição, há a situação, que por sua vez diz respeito à ocorrência do fenômeno no qual o sujeito está inserido. Sendo assim, tanto sua intencionalidade quanto aquilo que não se intenciona fazem parte da situação em que o sujeito está inserido e dessa experiência *situacionalizada*.

Apesar de essa questão ser uma verdade, ou seja, a consciência e o corpo funcionam de forma integrada, é preciso considerar que a consciência elabora essa questão em termos da *posicionalidade* e da *situacionalidade* das pessoas (corpos-consciências em espaços e tempos) e de suas percepções e experiências. Essa questão das relações que se efetivam em ato levanta a necessidade de aprofundarmos a discussão sobre o que várias vezes chamamos, até agora, de *situacionalidade*, isto é, a noção de situação e de Ser-em-situação. Vejamos o que Marandola Jr. (2020, p. 31) nos diz acerca disso:

Para o autor, não se trata de corpo-objeto, como nomeia Tuan, ou corpos como mediadores da relação sujeito-mundo: o corpo fenomenal, como corpo próprio, se constituiu a partir do deslocamento do cogito cartesiano da consciência para o corpo, provocando um radical aterramento da possibilidade de uma experiência corpórea e geográfica como situacionalidade: seres-em-situação. Este ser-no-mundo encarnado é um sujeito empírico e, ao mesmo tempo, não o é.

Vemos que o autor faz referência a Merleau-Ponty no que diz respeito ao corpo próprio e à maneira como o corpo, enquanto a própria pessoa, existe no/com o mundo. Entretanto, o autor nos indica outra questão: o deslocamento causado pela fenomenologia de Merleau-Ponty na compreensão do Ser como um corpo, e não

apenas como uma consciência sem corpo e sem ancoragem no mundo, que comumente aparece na literatura científica. Essa ancoragem que o corpo traz para entendermos a experiência exige a *situacionalidade*.

O que queremos dizer com isso? Que nossa experiência é necessariamente situada e ocorre em situação, fazendo com que o ser seja situado, ou seja, estarmos ancorados no mundo implica estarmos situados. Porém, precisamos aprofundar o que é “situação” e o que significa “ser/estar situado”. Vejamos o que Sartre (2011, p. 672-673) nos diz a respeito disso:

Se a situação não é subjetiva nem objetiva, é porque não constitui um conhecimento nem sequer uma compreensão afetiva do estado do mundo por um sujeito, mas sim uma relação de ser entre um Para-si e o Em-si por ele nadificado. A situação é um sujeito inteiro (ele não é nada mais do que a situação), e é também a “coisa” inteira (não há jamais nada mais do que as coisas). Se quisermos, é o sujeito iluminando as coisas pelo seu próprio transcender, ou são as coisas remetendo sua imagem ao sujeito. É a total facticidade, a contingência absoluta do mundo, de meu nascimento, de meu lugar, de meu passado, de meus arredores, do “fato” do meu próximo, e é minha liberdade, sem limites enquanto aquilo que faz com que haja para mim uma facticidade.

Esse trecho responde parte de nossos questionamentos, em especial por buscar definir situação. Esta é a facticidade do momento no qual se condensam todas as percepções: as experiências passadas, as experiências presentes, as experiências futuras, os outros e as coisas. Ademais, é de forma *situacionalizada* que as representações são erigidas, tal como nos indica Gil Filho (2005), e também são efetivadas e reforçadas, traçando, assim, nosso entendimento das próprias experiências com/no/do mundo.

Desse modo, à medida que a consciência desenvolve a apreensão mais complexa da interação entre percepção imediata e representação, a unidade substancial entre ambas fica mais definida e específica. Essa configuração concreta de unidade e diferenciação aparece numa estrutura hierárquica, gerando patamares de determinação nas diferentes esferas sensoriais. A percepção imediata dos objetos através destas é um fundamento das determinações circunstanciais, às quais damos as vestes de objetividade. Nesta primeira apreensão da realidade residem os predicados da forma, ou seja, a dialética entre objetividade e subjetividade (GIL FILHO, 2005, p. 52).

A partir de Gil Filho (2005), percebemos que, apesar da imbricação permanente da consciência e do corpo sendo a “fuga da corporeidade” impossível, existe um entendimento acerca do mundo que se dá na consciência dos sujeitos.

Essa compreensão associa memórias e representações instituídas individual e coletivamente. Ademais, o autor menciona uma questão essencial, que é a circunstância na qual a percepção se dá, o que nos leva à discussão sobre a posicionalidade e a situacionalidade. Por exemplo, eu estou sentado em uma praça ou em um parque, em um determinado banco que aprecio por causa da sombra das árvores, e isso me posiciona perante a praça e na forma como eu a vejo e a percebo.

Eu me coloco nessa situação, completamente situado nesse momento específico, que envolve muito mais do que apenas o período de tempo, abrangendo também a facticidade de estar sentado nesse banco específico posicionado no parque. Tais posicionalidade e situacionalidade direcionam não apenas a percepção imediata mas também compõem a experiência do sujeito e a forma como ele, posteriormente, explica esse momento e atribui “sentidos” para ele. Vejamos o que Teixeira e Nogueira (2011, p. 241) nos dizem sobre isso:

A Geografia diante deste enfoque não pode deixar de considerar o indivíduo como construtor de imagens a partir de sua própria percepção de mundo. Assim sendo, as representações são advindas do real, filtradas pelas criações sociais e individuais.

Tais sentidos dizem respeito, na verdade, ao que é chamado de representação, uma forma de saber que se conforma nas percepções dos sujeitos e que direciona a maneira pela qual esses sujeitos significam e definem o mundo (e conseqüentemente o espaço). As autoras também nos mostram a perspectiva a partir da qual estamos falando das representações. Não estamos falando de representações sociais tais como aquelas discutidas por Serpa (2019), mas sim de representações constituídas pelos sujeitos a partir de suas percepções no cotidiano, em que possam ser mobilizadas as demais representações sociais.

Logo, no que diz respeito à EAD, o que buscamos ao trazer as representações é descrever não apenas o que os sujeitos percebem mas também as maneiras como eles significam essas percepções e constroem narrativas sobre serem estudantes universitários nessa modalidade. Ainda sobre essa questão, vejamos o que Gil Filho (2005, p. 51) nos diz para compreendermos de forma mais nítida o debate sobre representação:

A representação é uma forma de conhecimento. Mesmo que tempo e espaço gerem determinadas formas de representação, é na dualidade sujeito-objeto que reside o denominador comum que pode conceber toda forma de representação. No dizer de Schopenhauer (2001), se tudo o que existe está para o sujeito e depende dele,⁵ então o mundo é uma representação.

O que o autor nos mostra nesse trecho vai um pouco além: ele vai indicar que o próprio mundo é uma representação. Notem a relevância disso para o debate que estamos fazendo. A percepção enquanto contato basilar do sujeito com/no mundo não ocorre apenas como um fato isolado, mas sim como parte de representar o mundo. Logo, a percepção necessariamente leva a uma representação, pois, ao ter contato com o mundo, o sujeito busca atribuir a esse mundo uma explicação que lhe faça ter certa coerência. Tal “explicação” é o conjunto das representações constituídas na vida concreta do sujeito.

Merleau-Ponty (2018) também nos mostra isso ao indicar que o contato do sujeito com o mundo não é um contato puro, direto ou ingênuo, mas sim permeado por sentidos atribuídos a partir da experiência e da percepção. Por sua vez, o autor também reconhece uma questão central para a perspectiva da representação que utilizamos: ela necessariamente está imbricada no corpo, na intersubjetividade e na intencionalidade.

Dessa forma, para deixar isso mais nítido, imaginemos o seguinte exemplo: as sociedades humanas superaram a morte, agora todas as consciências daqueles que tiverem como pagar poderão ser transferidas para máquinas, e, assim, as memórias e a consciência seguirão intactas separadas daquele objeto finito que é o corpo. As representações serão reconsideradas ou reformuladas a partir de um entendimento do mundo que não advém de um corpo necessariamente humano, como concebemos, e sim a partir desse corpo-consciência diferente³.

³ O exemplo que mencionamos advém de um episódio da série britânica *Doctor Who*, na qual um dos vilões, conhecido apenas como The Master (O Mestre, em português), pretendendo encontrar uma forma de atacar e gerar sofrimento na heroína da série, The Doctor (ou a A Doutora em português), destrói o planeta natal de ambos. E todos que lá existiam e que fazem parte de uma espécie de alienígenas chamada Time Lords (ou, em português, os Senhores do Tempo) são transformados em um antigo grupo de vilões da história, os chamados Cybermen, isto é, corpos humanos que forma completamente hibridizados com uma máquina, o que é apresentado na série como uma dolorosa condição, que altera completamente a forma como tais pessoas entendem e percebem o mundo e as outras pessoas. Utilizei-a como exemplo para destacar a relevância do corpo humano, da nossa carne para compreender o debate fenomenológico realizado até então. Outro exemplo semelhante é o do livro *Marina*, de autoria de Carlos Ruiz Fafón, no qual o vilão, por livre vontade, transforma-se em um híbrido de homem com máquina. Isso faz com que ele deixe de entender a realidade da forma como entendia quando tinha seu corpo próprio.

Desse modo, a solução fenomenológica para a compreensão do sujeito é recolocar o corpo e a percepção em questão por meio do que o sujeito sente e entende do mundo, bem como descrever suas percepções, experiências e representações. O que precisamos compreender é o que perfaz essa percepção e a própria experiência. Para isso, temos alguns conceitos a pontuar: corpo, movimento e intencionalidade. Apesar da necessidade da fenomenologia — e desta pesquisa — centrar-se na experiência das pessoas sem desassociações de cunho cartesiano ou positivista, é preciso considerar que as representações pelas quais o entendimento do mundo ocorre são intimamente relacionadas com o corpo e a *situacionalidade* das pessoas. Por isso que, além de percepção, falamos de experiência. Vejamos o que Marandola Jr. (2005, p. 51) nos diz sobre isso:

A partir do momento que a Geografia se propõe a investigar o campo da “experiência humana”, na verdade, essa está se embrenhando numa das tarefas mais antigas do pensamento ocidental. Investigar e inquirir o mundo, por vezes, foi colocado como tarefa da Filosofia e, de fato, não como um projeto fácil de executar. No estudo da experiência, imbricam-se os sentidos, as sensações, as percepções, as cognições e as relações entre diversos polos que podem ser tanto complementares quanto concorrentes: tempo-espaco, subjetividade-objetividade, história-memória, indivíduo-sociedade.

Uma questão essencial para diferenciarmos o que falamos sobre a percepção e sobre a experiência é o seguinte: a experiência, pelo que o autor nos mostra, é a efetivação da existência. Se a existência diz respeito ao Ser-no-mundo englobando diferentes experiências, estas são efetivações desse ser-no-mundo. Por essa razão, a experiência não é apenas o contato com o mundo (que é a percepção), ela engloba a própria percepção e vai além dessa, incluindo junto disso até mesmo questões que envolvem a “existência social”, como a relação entre indivíduo e sociedade e a forma como essa relação permeia a vida do sujeito.

Por isso que, na presente pesquisa, embora trabalhemos diretamente com percepções e representações, em um último nível falamos de experiência, haja vista que esta engloba os outros conceitos que estamos utilizando. Tuan (1983) concorda com essa perspectiva ao dizer que a experiência implica desde os “sentidos” do corpo (o que, como vimos diz respeito à percepção) até a simbolização constituída a partir do sujeito (o que está ligado às representações).

Dessa forma, é como se a experiência fosse uma amálgama que condensa desde o fazer cotidiano e as ações do dia a dia até as formas como este fazer

transforma-se, como nos diz Gil Filho (2005), em um saber que é a representação. Assim, buscamos a experiência dos estudantes da EAD, mas a experiência lida como a união entre a percepção e a representação, e é a essas duas que nos voltaremos para conseguir compreender a experiência.

Vejamos um exemplo. Em Nunes e Costa (2022), discute-se sobre jogo para *smartphones* Pokémon Go, que é jogado ao longo do espaço urbano enquanto o jogador movimenta-se por ele. Sendo assim, existe uma implicação do corpo, do movimento e das intencionalidades vinculadas ao jogo (percepção). Entretanto, ele possibilita uma representação do espaço urbano a partir dessa mediação eletrônica do jogo, que indica não apenas uma reformulação da relação com o espaço mas também uma atribuição de representações do jogo para com o espaço, por exemplo, um monumento ou um prédio que passa a ser um elemento do jogo.

O processo de constituição de uma representação de um saber cotidiano indica uma compreensão do mundo, que compõe não apenas a percepção direta mas também uma simbolização dela, uma conformação que envolve a própria interação com os objetos, como os entendemos e como atribuímos a eles representações (LEFEBVRE, 1983). Como já vimos até o momento, por meio da fenomenologia, não podemos traçar a separação clássica (corpo *versus* mente), logo tais representações estão imbricadas no corpo.

Talvez seja interessante um exemplo próprio enquanto escrevo estas linhas para dar maior nitidez a essa discussão. Estou sentado no chão do meu quarto com o *notebook* sobre as pernas. Ao mesmo tempo que digito e movo minhas mãos sobre o teclado, vejo o teclado, o computador, o fundo que é a parede e parte da porta do quarto, e também vejo minhas pernas. Junto a isso, sinto o peso do computador sobre as pernas, sinto o teclado sob meus dedos e o chão sobre o qual estou sentado, bem como ouço os sons de pássaros e do vento.

O que tentamos indicar com esse pequeno excerto descritivo é aquilo que Merleau-Ponty (2018) nos mostrou. A primeira questão é que o corpo não atua de forma separada. Todos os “sentidos do corpo” atuam em conjunto, e o funcionamento de um é vinculado ao dos outros. Todos se mesclam na percepção que temos de nós mesmos e do mundo. Nós não entendemos nosso corpo primeiro por um sentido e depois por outro; os sentidos se unificam na sinestesia, que é a percepção.

Nesse ponto, entramos na segunda questão: se o corpo é o sujeito. Logo, a percepção e a experiência do mundo não são possíveis sem uma relação permanente do corpo com/no/do mundo. Voltemos ao exemplo acima: o autor está sentado no chão de seu quarto, e a maneira pela qual ele entende o ambiente em que está é a partir dessa posição. Dessa forma, nossos corpos — nós mesmos — são a ancoragem que temos no mundo.

A partir dos exemplos que criamos para explicar a perspectiva fenomenológica, vimos que vários deles indicavam uma questão em específico, seja o céu azul, seja o computador. Mas, se a percepção e a experiência são sinestésicas, isto é, se dizem respeito a todos os “sentidos” do corpo simultaneamente, como que podemos ter um enfoque em algum objeto específico? A própria fenomenologia nos mostra a resposta: a intencionalidade. Sobre esta, Merleau-Ponty (2018, p. 153) afirma:

Da mesma maneira, o sujeito posto diante de sua tesoura e de sua agulha e suas tarefas familiares não precisa procurar suas mãos ou seus dedos porque eles não são objetos a se encontrar no espaço objetivo, ossos, músculos, nervos, mas potências já mobilizadas pela percepção da tesoura ou da agulha, o termo central dos “fios intencionais” que o ligam aos objetos dados.

O que vemos nesse trecho é um exemplo de um dos conceitos mais caros da fenomenologia: a intencionalidade. Para compreender a intencionalidade, é preciso entender que toda consciência sempre é uma consciência de alguma coisa, isto é, por estar ancorada no mundo, por ser uma consciência e um corpo ao mesmo tempo, ela se direciona para um objeto. No exemplo que o autor nos fornece, os objetos são a tesoura e a agulha, mas poderia ser também o céu azul ou o computador.

Assim, quando o autor nos fala em “fios intencionais”, ele demonstra exatamente essa questão — o sujeito-corpo posicionado no mundo percebe tudo (embora não apreenda tudo, em função da intencionalidade), o vento, o céu, os ruídos, mas intenciona-se para um objeto. A intencionalidade, se refletirmos sobre o exemplo que Merleau-Ponty (2018) nos trouxe, não exclui o local, digamos, a sala de costura onde estão a tesoura e a agulha, a sala também é experienciada, no entanto a intencionalidade do sujeito volta-se para a agulha.

Isso nos mostra que, por mais que o sujeito-corpo possa se direcionar para um objeto, não existe a exclusão de um pelo outro, pelo contrário, o que existe é a relação de um com o outro. Ou seja, direcionar-se para um objeto apenas permite compreender a relação dele com outros objetos. Exemplo disso são a tesoura e a agulha em relação à mesa na qual estão, uma situação em que se utiliza a agulha para costurar uma peça de roupa. Sobre a intencionalidade, Merleau-Ponty (2018, p. 15) defende:

O que distingue a intencionalidade da relação kantiana a um objeto possível é que a unidade do mundo, antes de ser posta pelo conhecimento e em um ato expresso, é vivida como já feita ou já dada. [...] Trata-se de reconhecer a própria consciência como projeto do mundo, destinada a um mundo que ela não abarca nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de se dirigir [...].

O autor nos mostra essa relação permanente entre o sujeito e o mundo que é basilar para a fenomenologia, isto é, o sujeito (seu corpo e sua consciência) está sempre se dirigindo para alguma coisa. Por isso a percepção, ao mesmo tempo que não pode ser fracionada, é sempre direcionada para determinado objeto ou outrem. Sempre nos dirigimos a algo, embora não possamos desapegar de todo o restante do contexto no qual nos encontramos.

Por que isso ocorre? Pois, como o próprio autor nos mostra, o mundo já está posto na intencionalidade, ele já está ali, vivido. E o mundo, por mais que nos intencionemos para ele, é mais amplo do que podemos abarcar. Por esse motivo, tomamos a intencionalidade, assim como o corpo, como um princípio da fenomenologia.

Para a fenomenologia, a intencionalidade não é apenas um conceito ou uma categoria, mas sim uma base da existência, um constituinte do sujeito que é/está com/no mundo. Tal questão é apontada não apenas por Merleau-Ponty (2018) mas também por Serpa (2019), ao indicar que, para a fenomenologia, existem princípios que dizem respeito ao sujeito pré-objetivo, isto é, ao sujeito anterior a qualquer objetivação, seja da filosofia, seja da ciência, o sujeito do cotidiano que é com/no mundo.

Outra questão central que essa discussão nos mostra é que a intencionalidade está atrelada ao movimento. Assim, ao me intencionar para a tesoura e para agulha, de forma concomitante, eu movimento meu corpo em direção

a elas; se olho para o céu azul, eu movimento minha cabeça e meus olhos para cima; enfim, a intencionalidade está posta no nível do corpo e do movimento.

Movimentos tão simples como esticar os braços e as pernas são básicos para que tomemos consciência do espaço. O espaço é experienciado quando há lugar para se mover. Ainda mais, mudando de um lugar para outro, a pessoa adquire um senso de direção. Para frente, para trás e para os lados são diferenciados pela experiência, isto é, conhecimentos subconscientemente no ato de movimentar-se. O espaço assume uma organização coordenada centrada no eu, que se move e se direciona (TUAN, 1983, p. 13).

O autor nos mostra outra face do movimento. Dissemos que este está intimamente relacionado com a intencionalidade, e, de acordo com Merleau-Ponty (2018), tal perspectiva é correta, contudo, o movimento não é apenas a intencionalidade. O movimento permite não apenas traçarmos nossa intencionalidade e pô-la em prática, por exemplo, direcionando-se para a tesoura ou para a agulha; o movimento de se direcionar para esses elementos permite também certa compreensão da mesa na qual esses dois objetos estão e da sala na qual nos encontramos.

Ou seja, o movimento comporta a intencionalidade, mas vai além dela. Ele permite atribuir sentido à experiência e à percepção, bem como possibilita a compreensão da relação entre os objetos. Pensemos novamente no exemplo de Merleau-Ponty (2018) sobre a tesoura e a agulha: ao me movimentar em direção à tesoura, percebo a relação desta com a mesa, da mesa com uma estante presente na sala e da mesa e da estante em relação à porta pela qual entrei. Por meio disso, consigo inferir que posso sair por essa porta para ir ao banheiro, se necessário.

Dessa forma, o movimento e a intencionalidade permitem ao sujeito-corpo compreender que sua posição no mundo o põe em relação aos outros e aos objetos. Ele não está sozinho no mundo ou fechado em si mesmo; ele está em permanente relação com o mundo. Nesse sentido, ao falarmos de relações, é interessante mencionarmos George (1978), o qual nos diz que a Geografia (e conseqüentemente seu objeto de estudo) é a ciência das relações, portanto seu objeto de estudo seria intrinsecamente relacional. É válido destacarmos o que Merleau-Ponty (2018, p. 328, grifo nosso) declara:

O espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas é possível. *Quer dizer, em lugar*

de imaginá-lo como uma espécie de éter no qual todas as coisas mergulham, ou de concebê-lo abstratamente com um caráter que lhes seja comum, devemos pensá-lo como a potência universal de todas as conexões. Portanto, ou eu não reflito, vivo nas coisas e considero vagamente o espaço ora como ambiente das coisas ora como seu atributo comum, ou então eu reflito, retomo o espaço em sua fonte, penso atualmente as relações que estão sob essa palavra, e percebo então que elas só vivem por um sujeito que as trace e as suporte, passo do espaço especializado ao espaço espacializante.

Embora sejam autores com perspectivas diferentes, George (1978) e Merleau-Ponty (2018) citam questões semelhantes sobre o espaço e a Geografia. Se a Geografia estuda o espaço, o que ela estuda, na verdade, são as relações ou conexões estabelecidas entre os seres e o mundo. Isso significa que, como geógrafas/os, estudamos o meio pelo qual as conexões são possíveis. Para tornar mais nítida essa questão, voltemos ao exemplo do computador e da escrita realizada pelo autor deste texto.

As relações postas são variadas: meu corpo movimenta suas mãos ao longo do teclado para escrever estas linhas, meus olhos que se deslocam entre a tela e os livros, a posição de meu corpo no quarto e em relação ao computador. Existem várias conexões aqui, e elas compõem o espaço conformado enquanto um meio, um contexto no qual o autor utiliza seu computador para escrever.

Tal como Christofolletti (1982) nos mostrou no início deste capítulo, o espaço, para a fenomenologia, é o contexto no qual o sujeito-corpo está inserido e experienciado, ou seja, neste momento, o autor está escrevendo em seu computador. Assim, temos o contexto já relatado, e isso engloba uma série de apreensões do espaço como meio de conexões: com o computador, com o quarto, com a casa na qual se encontra, com o exterior do quarto⁴. Portanto, a partir desses desdobramentos, confirmamos o que discutimos anteriormente: o espaço, para a perspectiva fenomenológica, envolve as percepções e experiências do sujeito-corpo no mundo, e a partir disso é que ele compreende o espaço e o tempo em sua vivência.

Sendo assim, como a perspectiva fenomenológica do espaço, como um meio que torna as relações possíveis, contribui para entendermos o espaço enquanto

⁴ Isso é deveras importante, pois nos indica que a própria noção de localização de si mesmo só se dá por meio dessas conexões possibilitadas pelo/no espaço: o que é “minha frente” é aquilo que implica a relação entre meu corpo e o mundo. Tuan (1983) reforça isso ao evidenciar que, em determinados idiomas, as próprias referências de “norte” ou “sul” eram dadas a partir do corpo em sua relação com o mundo.

geógrafas/os? Para pensarmos isso, é fundamental considerar o que Dardel (2015, p. 41) afirma sobre essa compreensão:

A Terra, como base, é o advento do sujeito, fundamento de toda a consciência a despertar a si mesma; anterior a toda objetivação, ela se mescla a toda tomada de consciência, ela é para o homem aquilo que ele surge no ser, aquilo sobre o qual ele erige todas as suas obras, o solo do seu hábitat, os materiais da sua casa, o objeto de seu penar, aquilo a que ele adapta sua preocupação de construir e de erigir.

Esse excerto menciona algumas questões que já abordamos e mostra que o entendimento fenomenológico para o espaço geográfico vai um pouco além do que estávamos discutindo até então. Não são apenas o sujeito e as relações nas quais se posiciona que perfazem o espaço, o sujeito é intrinsecamente espacial, porque o mundo existencial dos sujeitos engloba o meio de relações que é o espaço.

Nesse sentido, podemos pensar a Geografia não apenas como o conhecimento científico produzido nos ambientes acadêmicos, mas também como uma base do sujeito. O sujeito constitui-se em espaços e tempos e conforma espacialidades e temporalidades enquanto ser de existência, logo, não existe sujeito aespacial e atemporal. Assim, Dardel (2015) entende que o sujeito não está apenas “produzindo” o espaço, mas a conformação na vivência dele dos espaços e tempos também permite que o sujeito se reconheça enquanto tal. De maneira aproximada a isso, Merleau-Ponty (2018, p. 606) nos indica a noção de Ser-no-mundo:

A verdadeira reflexão me dá a mim mesmo não como subjetividade ociosa e inacessível, mas como idêntica a minha presença no mundo e a outrem, tal como eu a realizo agora: sou tudo aquilo que vejo, sou um campo intersubjetivo, não a despeito do meu corpo e de minha situação histórica, mas ao contrário sendo esse corpo e essa situação e através deles todo o resto.

Dessa forma, podemos compreender que o mundo, como o conjunto da existência e das percepções, das experiências e das representações construídas pelos sujeitos posicionados e *situados* é o que confere ao sujeito o entendimento de si mesmo. Sendo assim, o “Ser” é inseparável do mundo, ele só existe porque habita o mundo, por isso a noção de Ser-no-mundo, isto é, só posso “ser” com/no mundo. Se o mundo engloba o espaço como um meio de relações possíveis, a conformação do espaço e das espacialidades é, ao mesmo tempo, expressão e condição do Ser-no-mundo.

É uma expressão que demonstra essa relação entre o “Ser” e o “mundo” e as diversas conexões que partem dela, evidenciando o espaço. Mas é também uma condição, pois o Ser-no-mundo implica a espacialidade. Logo, para possibilitar essa condição, o Ser também precisa posicionar-se espacialmente. É essa conexão fundamental que é exposta por Dardel (2015, p. 1-2, grifo no original): “[...] uma relação concreta liga o homem à Terra, uma *geograficidade* do homem como modo de sua existência e de seu destino”.

A partir do entendimento de que a conformação do espaço e a conexão com a Terra são algumas das bases da existência e das experiências humanas, Dardel (2015) desenvolve o conceito de Geograficidade. Esse conceito, como vemos no excerto, demonstra a base geográfica da existência humana e visa corroborar que o conhecimento geográfico e talvez a própria Geografia tenha por base a existência dos sujeitos, origem esta que pode ter sido deturpada para encaixar o conhecimento geográfico na esteira da racionalidade clássica moderna.

Com essa discussão, é possível aprofundarmos o que temos discutido até então. A contribuição que a fenomenologia traz para a Geografia é a possibilidade de pensar o espaço presente no mundo da vida, isto é, o espaço que se vive no cotidiano, que se conforma nas experiências concretas dos sujeitos, que produz o *aqui* e o *agora* que Christofolletti (1982) nos mostrou em um contexto de conexões fundamentais para o Ser-no-mundo.

Entretanto, falta a esta discussão uma compreensão das representações que estão implicadas nesse processo experiencial do Ser-no-mundo. Em outras palavras, é necessário entender que essa experiência cotidiana com/do/no espaço dá-se não apenas no sentido puro do corpo, como uma pessoa numa sala de aula apreendendo essa realidade, mas também na maneira como essa pessoa (re)constrói esse espaço, ou seja, como essa pessoa, esse Ser-no-mundo representa o espaço.

Para entender isso, vejamos o trabalho, já apresentado aqui, de Nunes e Costa (2021). Nele há duas maneiras de apresentação de um espaço concebido — o da cidade e o de Pokémon Go. O espaço vivido pode transgredir ou não o que é pressuposto nos termos do concebido, mas que efetivamente articula o jogo e a cidade (os sons e as ruas da cidade, com a dinâmica e os elementos do jogo). A partir dessa prática social ou espacial é que o jogador conforma uma *Geograficidade* híbrida, no sentido de que essa prática faz parte da existência do jogador na

imbricação material-digital, mas o jogador também representa esse espaço articulando jogo e cidade, bem como significando e organizando a cidade a partir do jogo.

Em todos esses momentos, o ente central para compreender a articulação e a conformação de espacialidade é o corpo, sendo por meio dele que essa prática espacial ocorre: é a partir e com ele que a representação conformada nesse cotidiano acontece. Nesse sentido, Buttner (1976, p. 289) nos indica a noção de mundo da vida enquanto aquela que aborda a experiência dos sujeitos e permite à Geografia compreender o espaço numa perspectiva fenomenológica:

Lifeworld experience could be described as the orchestration of various time- spaces rhythms: those of physiological and cultural dimensions of life, those of different work styles, and those of our physical and functional environments. On a macrolevel one is dealing with the synchronization of movements of various scales, taking a sounding, as it were, at the particular point where our own experience has prodded us to explore.

A partir do que a autora nos mostra, o mundo da vida compreende não apenas o que se passa em nossa consciência mas também todas as nossas percepções e experiências, o nosso corpo posicionado e habitando esse mundo, intencionando e percebendo os objetos. Dardel (2015) demonstra em vários momentos a relação das pessoas com a paisagem, enfatizando (podemos pensar, nesse caso, que é da intencionalidade) o relevo ou os corpos d'água, o espaço construído, algo que não está posto materialmente apenas, mas que dá sentido, que permite a irrealização e o imaginário.

Dessa forma, o mundo da vida não limita a discussão geográfica apenas ao sujeito, abrangendo também a forma como esse sujeito percebe, experiencia e constitui as conexões e os locais, como entende e relaciona-se com os outros, as técnicas e as tecnologias e como entende as implicações culturais presentes em sua vida. Essa é a discussão geográfica com base fenomenológica para compreender o espaço conformado na vivência desse sujeito.

Podemos considerar um exemplo para essa questão um estudante de um curso na modalidade a distância. Integrar-se a esse curso faz parte do dia a dia dessa pessoa. Assim como alguém que vai ao *campus* de uma universidade diariamente, o estudante da educação a distância também se conecta ao seu curso todo dia ao abrir a plataforma onde estão os materiais de estudo e as tarefas de seu

curso ou ao participar de uma aula virtual feita por um professor que está na sede da instituição.

Essa participação nas atividades do curso está imbricada no mundo da vida desse estudante. Ele tem de organizar horários de estudo, pensar sua rotina diária e organizar um local de estudo para que possa acessar os materiais e atividades. Dessa forma, cada momento em que são realizadas as atividades do curso perfaz a vida desse estudante e conecta-o com a instituição de origem, seja pela plataforma, seja pelas redes sociais e pelos grupos de que participa com colegas.

Esses exemplos nos indicam algumas questões acerca das representações e sua relação com o espaço. Já que existem representações espaciais que indicam formas diferentes de entender o espaço, articulando o material e o abstrato (as representações), o material e o imaterial, a forma e o conteúdo, o real e o virtual na existência concreta das pessoas.

Assim, no exemplo que pensamos, podemos ver que as/os estudantes da modalidade EAD estão imbricadas/os em uma perspectiva da produção do espaço. Eles vivenciam um espaço que mistura sua sala de estudo em casa e o *software* que estão utilizando, incluindo tanto a plataforma do curso quanto a realização de algum trabalho como um artigo ou uma apresentação de *slides*.

Ao mesmo tempo, há determinada maneira de entender o “virtual” (lido aqui como digital ou a mediação eletrônica) a partir de leituras ou entendimentos anteriores sobre esse meio, mas que se articulam em uma forma de entender a modalidade na qual estão inseridas/os. Em outras palavras, trata-se do que se entende sobre a EAD e aquilo que elas/es vivem dessa modalidade, interpondo e indicando possíveis (re)interpretações sobre ela.

Nesse sentido, ao pensarmos no nível do sujeito, é crucial que levemos em consideração os outros, afinal, as conexões não são estabelecidas apenas entre um único sujeito em seu mundo, mas sim entre sujeitos com e no mundo. Tal questão não nega o que discutimos até então, e sim complementa e aprofunda alguns pontos que precisam ser ampliados. Sobre o outro e nossa experiência do mundo, Patocka (2004, p. 38) explica:

El contacto con los otros es el componente primordial, el más importante, de este centro del mundo natural cuyo suelo es la Tierra y cuya periferia es el cielo. El contacto con los otros es el centro mismo de nuestro mundo, es lo que dota al mundo su contenido más propio, peor también de seu sentido

principal, si es que que no de todo su sentido. Sólo el contacto com los otros constituye el médio propio en que vive el hombre.

É possível perceber nesse excerto que de fato nossa base existencial reside na relação que temos com a Terra, semelhante ao que Dardel (2015) nos mostrou, isto é, nós nos constituímos sujeitos-corpos posicionados somente por meio da intrínseca relação com o mundo. Contudo, essa relação está permeada pelos outros, com outros sujeitos, com as pessoas com as quais nos relacionamos, pois é a partir disso que ocorre a produção do sentido da experiência, tal como Serpa (2019, p. 39) nos mostra acerca da intersubjetividade:

O mundo intersubjetivo da fenomenologia revela a transcendência como ato compartilhado entre os seres humanos, como transcendência “negociada”. Admitir a possibilidade de um mundo intersubjetivo como transcendência ingrediente, partilhada e negociada revela que as investigações fenomenológicas são investigações universais de essências.

O que vemos a partir desse trecho é que a intersubjetividade é não apenas a presença de outros mas também uma negociação entre pessoas que estão presentes conjuntamente em um determinado “aqui” e “agora”. A experiência não parte apenas de um “eu”, mas sim desse “eu” em contato permanente com o “outro”, perfazendo um encontro de experiências e de formas de entender o mundo, que consistem em uma unidade inseparável entre o subjetivo e o intersubjetivo. Serpa (2019) nos mostra que, para Husserl, uma pessoa só pode ser entendida a partir do encontro com as outras pessoas.

Pensemos em um exemplo: em uma sala de aula de uma escola, eu me posiciono na sala porque sou um corpo, eu me coloco dessa forma no mundo, entendo os objetos e suas posições possíveis por também estar posicionado no mundo. Entretanto, a sala só possui sentido a partir das relações que ali se estabelecem. Essas relações não são apenas relações entre “eu” e “objetos”, e sim relações que dizem respeito aos sujeitos presentes. Há docentes e discentes posicionados e situados no mundo naquele contexto do “aqui” e do “agora” da sala de aula.

O que produz sentido não é apenas “meu corpo”, “meus movimentos” e “minha intencionalidade”, mas sim isso tudo associado em uma espécie de amálgama com os outros sujeitos e com as práticas ali estabelecidas. Desse modo, se considerarmos a Geografia a conformação de práticas que se dão antes de

quaisquer conhecimento científico e categoria analítica, consideramos nossa ancoragem no mundo e nossa relação com outros sujeitos. Vejamos o que Merleau-Ponty (2018, p. 484-485) nos diz a respeito dessa questão:

Na realidade o olhar de outrem só me transforma em objeto, e meu olhar só o transforma em objeto se nós dois nos retirarmos para o fundo de nossa natureza pensante, se nós dois olhamos de modo inumano, se cada um sente suas ações, não retomadas e compreendidas, mas observadas como as ações de um inseto [...] Mas, mesmo agora, a objetivação de cada um pelo olhar do outro só é sentida porque ela toma o lugar de uma comunicação possível [...] A subjetividade transcendental é uma subjetividade revelada, saber para si e para outrem, e a este título ela é uma intersubjetividade.

O autor nos indica dois pontos a considerar: 1) não transformamos o outro em objeto e 2) a intersubjetividade. Para explicarmos isso, voltemos ao exemplo da sala de aula. O outro como “meu aluno” ou “minha professora” não são objetos tal como a mesa, a cadeira ou “meu lápis”, são outros sujeitos-corpos que se direcionam a mim e a quem me direciono. Não compreendemos o outro como “um algo”, mas sim como “um outrem”, que pode se comunicar comigo, gesticular, sinalizar, escrever, falar ou mesmo me evitar.

Dessa forma, eu o considero como outra pessoa, como uma consciência corporificada, semelhante a mim, com quem me relaciono e com quem conformo representações para as espacialidades. Nesse sentido é que advém a noção de intersubjetividade: eu não conformo a mim mesmo isolado dos outros, pois os outros estão no mundo comigo, e com eles interajo e intenciono-me. A conformação da minha subjetividade não se dá no isolamento, mas sim na relação com o mundo e os sujeitos.

Assim, a intersubjetividade é uma qualidade inerente aos sujeitos e à compreensão que temos da realidade. Uma última vez, retomemos o exemplo da sala de aula. Eu me posiciono em relação aos outros corpos, comunico-me com eles, com eles partilho esse aqui e agora. Mas não apenas partilho. Em função da relação com esses outros sujeitos é que compreendo esse aqui e agora tanto pela prática educativa e pela maneira de portar nessa situação quanto pelas relações com os sujeitos, a partir das quais é que prefiro, por exemplo, sentar-me nesse ou naquele canto da sala. Esse canto é o “nosso” canto, meu e de meus amigos, o canto “de lá” é o canto do outro grupo. Por isso que Serpa (2019) afirma que a intersubjetividade também é um princípio fenomenológico: para entendermos

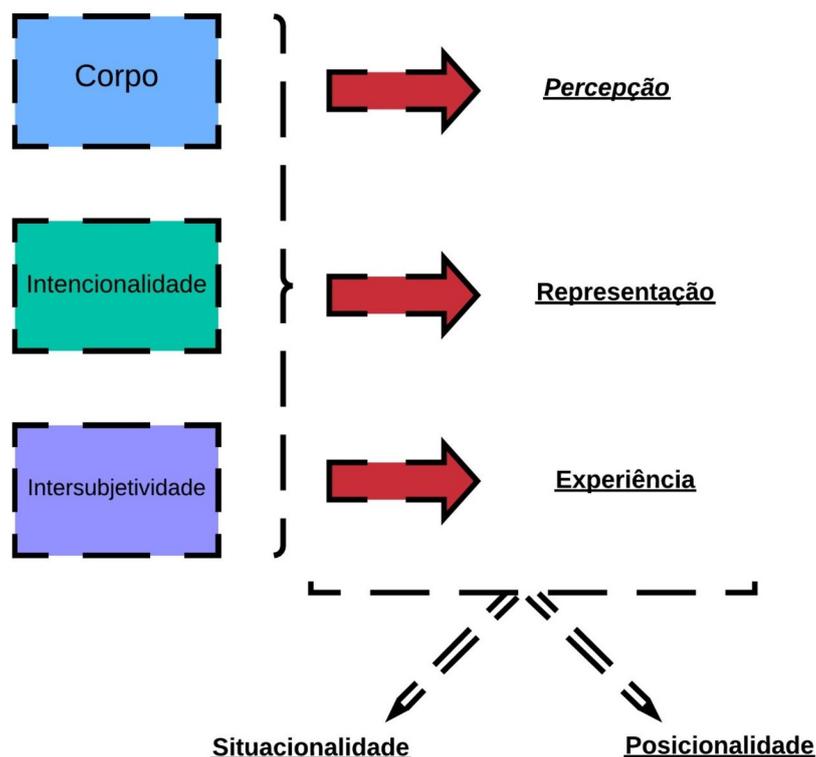
percepções, experiências e representações, é preciso levar em consideração essa inerente condição de Ser-no-mundo.

Pensemos também a EAD. Para Serpa (2019), o encontro com o outro dá-se não apenas no “real” mas também no “virtual”, ou seja, em potência. Assim, o encontro com o outro pode ocorrer como um encontro em potência, por exemplo, por uma turma estar na mesma plataforma de aprendizagem, e presentificar-se nas discussões em fóruns, em chamadas de vídeos, nas atividades nos polos ou em grupos e redes sociais como WhatsApp ou Facebook.

A maneira como dou sentido ao meu posicionamento e à minha *situacionalidade* no mundo diz respeito ao modo como me relaciono com os outros sujeitos e como essa relação modifica a mim mesmo, como ela me possibilita indicar o contexto da espacialidade que vivo. A sala de aula, no exemplo, possui certa organização espacial a partir da “minha percepção”, e nela está embutida a relação com os outros, fazendo com que me comporte dessa ou daquela forma e signifique esse “aqui” e “agora” nessa relação.

Nesse sentido, o contexto que Christofletti (1982) discute diz respeito a um único sujeito posicionado e ao modo como esse relaciona-se com o mundo e com os sujeitos, além do jeito como significam a realidade e as práticas sociais. Dessa forma, vamos um pouco além da discussão do espaço como meio de relações entre sujeitos e objetos que se significam a partir da experiência de um único sujeito e adentramos o debate de um meio de relações possíveis, isto é, um contexto no qual sujeitos se relacionam e conferem sentidos individuais e coletivos para este “aqui” e “agora”, uma geografia conformada em ato pelo contato com os outros e com/no mundo. Para finalizar esse debate, vejamos a Figura 1:

Figura 1 – Fluxograma com os princípios e conceitos



Fonte: Elaboração do autor (2022).

Na figura 1 temos a base da compreensão fenomenológica acerca dos sujeitos e da conformação do espaço e das espacialidades nas experiências desses sujeitos. Assim, temos o corpo que é o próprio sujeito como vemos através de Merleau-Ponty (2018) e dois princípios cruciais para compreender esse corpo em relação ao mundo que são a intencionalidade e a intersubjetividade. Logo, a fenomenologia nos indica algumas questões sobre as experiências, as percepções e as representações; a primeira delas é que nada acontece de forma “descorporificada”, pois toda percepção, experiência e mesmo representação instituída pelos sujeitos está necessariamente vinculada ao corpo.

Esse corpo que é o sujeito está sempre se intencionando para alguma coisa, por isso que o segundo princípio que trazemos é a intencionalidade. Por mais que a percepção possa ser sinestésica ao captar diferentes aspectos como cheiros, cores e sons, sempre está intencionada para determinado objeto ou mesmo outro sujeito. Por fim, quando falamos em “outros sujeitos”, adentramos a noção de intersubjetividade, porque, como vimos, nossa “subjetividade” nunca é fechada em si mesma, ela é sempre aberta, permanentemente conectada ao mundo e aos outros, por isso é “inter”. Nossa subjetividade só se “forma” em meio aos outros.

Ademais, adicionamos à percepção, à experiência e à representação as noções de situacionalidade e posicionalidade. Tais noções estão imbricadas nesses conceitos, pois toda percepção, experiência e representação humanas são necessariamente situacionalizadas e posicionalizadas em espaços e tempos específicos que lhes dão sentido e fornecem um contexto para sua ocorrência, mas que, sozinhos, não os explicam.

5 UM CIBERESPAÇO FENOMENOLÓGICO?

Pensar o ciberespaço é uma questão fundamental para a presente pesquisa, haja vista que estudar as percepções e representações de estudantes da modalidade EAD necessita desse debate. Contudo, antes de discutirmos o ciberespaço, é válido traçarmos alguns apontamentos sobre o virtual. Compreendido erroneamente, o virtual pode ser visto como tudo aquilo que é oposto ao real, sendo também associado à imaterialidade completa, especialmente ao ser relacionado com o uso da internet e de aparelhos como computadores e celulares.

A palavra “virtual” pode ser entendida em, ao menos, três sentidos: o primeiro, técnico, ligado a informática, um segundo corrente e um terceiro filosófico. O fascínio suscitado pela “realidade virtual” decorre em boa parte da confusão entre esses três sentidos. Na acepção filosófica, é virtual *aquilo que existe apenas em potência e não em ato*, o campo de forças e problemas que tende a resolver-se em uma atualização. O virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou formal (a árvore está *virtualmente* presente no grão). No sentido filosófico, o virtual é obviamente uma dimensão muito importante da realidade (LÉVY, 2010, p. 49, grifo no original).

O que vemos nesse excerto é, em primeiro lugar, uma defesa da importância do virtual e um debate, já que é uma dimensão da realidade que perfaz nossas experiências enquanto sujeitos. Em segundo lugar, há a compreensão da presença do virtual, da dimensão dessa realidade considerando tudo que está posto nela, mas que só se realiza em ato. Pensemos um exemplo para ampliar essa discussão: uma rede social, como o Twitter ou o Facebook, está posta na realidade, faz parte dela, mas não é efetivada fora de um ato que possibilite a sua atualização.

Se concordarmos que esse exemplo expõe a dinâmica que perfaz o virtual, entendemos que as redes sociais são a potência, as funcionalidades e a interface. Os pontos para cliques e para escrita estão ali e podem ser utilizados, mas só se efetivam e passam a se fazer presentes no ato do usuário de entrar em contato com elas e utilizá-las para perfazer sua experiência. Dessa forma, podemos considerar que, se o virtual necessita de um ato para se efetivar (e atualizar-se), é possível dizer que o virtual, para se atualizar, necessita de uma pessoa que permita essa dinâmica. Vejamos o que Lévy (2011, p. 16) complementa sobre o virtual:

Já o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como um complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que

chama um processo de resolução: a atualização. Esse complexo problemático pertence à entidade considerada e constitui inclusive uma de suas dimensões maiores.

A partir desse trecho, repensemos nosso exemplo anterior. As redes sociais, como objetos virtuais, guardam em si amplas possibilidades. Por exemplo, as funcionalidades possibilitam diversas formas de utilização, caminhos a percorrer, pessoas com quem se conectar e conteúdos a acessar. Sendo assim, vários nós de possibilidades atualizam-se e concretizam-se no ato do usuário de escolher (intencionar) os conteúdos com que quer ter contato, as pessoas com quem quer interagir e as funcionalidades que quer utilizar.

Assim, a realidade é composta dessas transformações, e nossas experiências também as perfazem nas vivências diárias, ao nos posicionarmos no mundo interagindo com as coisas e com os outros. Dessa maneira, compreendemos que nossa utilização de programas de computador é o que promove a atualização deles, fazendo com que essa atualização (e, portanto, o virtual enquanto potência) esteja imbricada nas nossas percepções e representações, tal como o computador em si, a sala na qual estamos, a mesa sobre a qual o computador está apoiado e as pessoas com quem entramos em contato virtualmente.

Nesse sentido, podemos desdobrar, a partir do virtual, a discussão acerca do ciberespaço, para então compreendê-lo a partir dos sujeitos. Inicialmente é interessante pensar numa definição do ciberespaço, como a sugerida por Lévy (2010, p. 94-95, grifo no original):

A palavra “ciberespaço” foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromancer*. [...] Eu defino o ciberespaço como o *espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores* [...] esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação.

Essa citação levanta algumas questões para discutirmos: 1) a origem da palavra “ciberespaço” e 2) o que perfaz o ciberespaço. O primeiro tópico é muito emblemático acerca da discussão. Vejam que o termo foi inventado de forma intencional para descrever uma determinada realidade em um livro de ficção científica. Isso não é um demérito ou um problema para a discussão a partir dessa terminologia, contudo, demonstra que existe certa superestimação e, de certo modo, uma sensação de irrealidade ou até uma mistificação das possibilidades que o ciberespaço abre.

Tal questão é contrária ao que Lévy (2010) e Merleau-Ponty (2018) nos falam a respeito do que podemos chamar de “mundo humano” ou “mundo cultural”, pois o mundo cultural é inteiramente permeado por diferentes técnicas e tecnologias, desde a constituição de nossas moradias até a mídia, como rádio e televisão. Isso se relaciona com o espaço construído de Dardel (2015): o mundo humano é também um mundo técnico, nós nos relacionamos com o mundo também por meio das técnicas.

Logo, pensar que o ciberespaço é algo externo às pessoas posicionadas no mundo é um erro. Exatamente pelo acesso ao ciberespaço, a maneira como se posicionar nele e compreendê-lo advém da experiência dos sujeitos-corpos. Nesse ponto, chegamos ao que perfaz o ciberespaço, o qual podemos entender como algo que se abre a partir das conexões dos computadores. No entanto, tal forma de entendimento pode ser enganosa, pois pode excluir os sujeitos e definir o ciberespaço como um algo em si mesmo.

Assim, o ciberespaço, a partir do que Merleau-Ponty (2018) nos mostrou acerca do espaço, como um meio de relações possíveis, pode ser compreendido como esse meio que permite traçar diferentes caminhos, contatos e atividades. Nesse sentido, o ciberespaço não é um espaço fechado e geométrico apenas, mas sim um meio de relação entre sujeitos que se conforma de diferentes formas a partir das intencionalidades das pessoas ao acessarem.

Por exemplo, pensemos em duas comunidades. Uma delas é de fãs de produções culturais japonesas (como os animes e mangás) que se conecta via redes sociais, como o Twitter e o WhatsApp, por vezes faz videochamadas com os membros e, quando possível, promove encontros presenciais. Essa comunidade perfaz percursos próprios, e seus membros possuem uma determinada compreensão do ciberespaço, pois estão posicionados de determinada forma no mundo e acessam as redes para, entre outras possibilidades, conectarem-se com seus pares.

Outra comunidade que podemos pensar é uma torcida organizada de um pequeno clube de futebol, que se encontra periodicamente para ensaiar as músicas a serem entoadas durante os jogos do clube. Nos dias de jogo, reúnem-se para irem todas/os juntas/os para o estádio e, após o jogo, direcionam-se para um bar próximo a fim de comemorar a vitória ou lamentar a derrota do clube. Essa comunidade também faz percursos, mas utiliza-se de outra forma de interação para tanto.

Assim, as relações via ciberespaço não são novas, apenas mediadas por técnicas desenvolvidas recentemente; as relações entre as pessoas seguem sendo a base para a compreensão dessas espacialidades conformadas em ato. Contudo, como podemos visualizar o que as pessoas seguem como as bases da conformação de espacialidades mediadas pelos vários *hardwares* e *softwares* que perfazem o ciberespaço? Bernardes e Sposito (2009, p. 25, grifos nossos) indicam alguns direcionamentos para respondermos a essa questão:

É por meio de imagens que os usuários “navegam” na Internet, relacionando-se com uma infinidade de imagens descontextualizadas — e seja, por coloca-las em relação uma com as outras ou por coloca-las em relação com as experiências derivadas de relações materiais — eles identificam as intencionalidades-territorialidades — ali expressas, o que possibilita ao homem identificar certa lógica; logo “movimentar-se”, interagir com esta mediação eletrônica. [...] Por esta relação se delinea novas formas de percepção e de interação com o mundo, interferindo diretamente na nossa capacidade de ler e representar o espaço [...].

Na citação, há algumas questões importantes a considerar. Ela nos mostra que aquilo que chamamos de ciberespaço, referindo-nos a um conjunto articulado de *softwares* e *hardwares*, só se efetiva a partir das pessoas que os utilizam. Contudo, o trecho apresenta as ideias de “navegar” e “movimentar” pela internet e indica que a utilização dela está vinculada a novas formas de compreender o espaço.

Vejamos as ideias de “navegar” e “movimentar”. Tais verbos indicam deslocamento, e podemos associá-los aos percursos que fazemos sem utilizar a internet. Mas, então, por que eles estariam vinculados à utilização dela? Se considerarmos o que Merleau-Ponty (2018) nos indica a respeito do corpo, da relação com o outro e com o mundo, da centralidade da mobilidade para nosso entendimento do espaço e da espacialidade, podemos responder a essa questão.

Em primeiro lugar, podemos considerar, como nos evidenciou De Paula (2020) sobre a literatura, que só entendemos essa noção de “navegar” na internet e de se “movimentar” entre páginas, *sites*, redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem e outros locais *on-line* por nos colocarmos a partir de nosso corpo próprio em contato com os *hardwares* e *softwares*. Em outras palavras, não precisamos procurar o teclado de nosso computador ou sua tela, já que nos colocamos em contato com eles ao nos sentarmos para trabalhar ou estudar. Sobre isso, vejamos o que o Hine (2020, p. 24) salienta a partir da ideia de uma “internet corporificada”:

[...] “mesmo na era do sujeito tecnossocial, a vida é vivida por meio dos corpos”. Lupton (1995) enfocou a relação emocional e corporificada que os usuários têm com seus computadores, explorando os múltiplos sentidos nos quais o corpo estava presente na relação com um computador. O que quer que acontecesse no ciberespaço, o usuário teria, em algum momento, que retornar a um corpo com necessidades físicas. Os eventos no ciberespaço também evocam reações emocionais e físicas em um usuário inescapavelmente corporificado.

Tal debate é muito pertinente, pois ele nos mostra não apenas que há o sujeito usando o corpo para acessar *hardwares* e *softwares*, mas também que o sujeito que está navegando entre *sites*, jogos e plataformas distintas segue sendo um sujeito-corpo. Logo, emoções e sensações físicas e psicológicas também fazem parte desse processo perceptivo, porque, mesmo que o sujeito esteja interagindo com o computador que está ali, quase como uma extensão de seu corpo, ele também interage com o conteúdo que aparece na tela.

Ao interagir com esse conteúdo, também é afetado por ele e para ele se intenciona, e isso remonta, tal como nos mostrou De Paula (2020), ao nosso corpo, pois ele é evocado em todos esses momentos. Dessa forma, ao estarmos no ciberespaço, não “fugimos” do nosso corpo; seguimos como corpos no mundo, apenas estabelecemos intencionalidades e relações intersubjetivas em outro contexto, agora mediado eletronicamente.

Dessa forma, as percepções e representações vinculadas ao ciberespaço seguem direcionadas pelos princípios fenomenológicos que direcionam a presente pesquisa. Além disso, ao nos deslocarmos entre diferentes locais *on-line*, nós nos inserimos corporalmente, pois esse movimento não é um deslocamento do *software* ou do *hardware*, mas sim uma articulação que fazemos com eles a partir de nossas intencionalidades. Nesse ponto, podemos acrescentar o que Serpa (2019, p. 73) menciona acerca do corpo e o do mundo:

Se o corpo só “é” no espaço, se o “ser corpo” é sempre “ser corpo no mundo”, precisamos também admitir que espaço e mundo — e aqui podemos pensar o mesmo para território e lugar — são construções humanas e não externalidades objetivas e estritamente “materiais”. Espaço e mundo se constituem dialeticamente enquanto produto e processo, enquanto experiência humana corporificada.

Tal contribuição de Serpa (2019) nos indica uma questão central para pensar o ciberespaço a partir de uma perspectiva fenomenológica. Ele nos mostra, assim como Merleau-Ponty (2018), que o espaço e o mundo, o lugar e o território não são apenas materialidades externas aos sujeitos e suas percepções e representações

concretas, também são conformações que se perfazem nelas. Nesse sentido, podemos considerar que essas experiências no ciberespaço, essas vivências junto com a mediação eletrônica constituem espacialidades mediadas pela tecnologia, por meio das pessoas e das relações intersubjetivas traçadas pela mediação eletrônica.

Assim, podemos considerar que as relações estabelecidas em ambientes universitários presenciais conformam espacialidades (sejam elas *lugaridades* ou territorialidades), como nos mostram Herrmann e Costa (2017), bem como em ambientes universitários mediados eletronicamente, visto que nestes ambientes também acontecem relações intersubjetivas, conformação de representações sobre e a partir da modalidade a distância em um meio de relações possíveis. Entretanto, a questão que ainda precisaremos responder diz respeito a quais as diferenças dessas espacialidades, como quais representações estão vinculadas à modalidade a distância, como se constituem essas relações intersubjetivas e quais os aspectos que estudantes dessa modalidade consideram centrais e que compõem essa espacialidade.

A partir disso, podemos considerar também que esse movimento da “navegação” no meio digital faz com que, por meio das nossas intencionalidades, tracemos diversos enlaces entre imagens presentes na tela. Cada uma delas é vinculada a outra, só assim é que a navegação pela internet faz sentido. Dessa maneira, existe uma operação permanente e combinada do corpo, ao se direcionar para os *hardwares* e *softwares*, e de nossa consciência, ao articular as imagens que temos e as impressões que construímos sobre o que vemos *on-line* às nossas experiências passadas. Isso não significa, entretanto, que corpo e consciência estão separados, pelo contrário, apenas reafirma sua combinação na experiência, na percepção e nas representações que temos com/no mundo.

Sobre essa união permanente entre corpo e consciência, percepção imediata e representação como uma unidade na produção de sentido do mundo, Gil Filho (2005, p. 52) nos mostra o seguinte:

Considerando as representações como cernes da consciência, verificam-se as interações possíveis entre os conteúdos de um fenômeno e sua dinâmica representativa. Desse modo, à medida que a consciência desenvolve a apreensão mais complexa da interação entre percepção imediata e representação, a unidade substancial entre ambas fica mais definida e específica.

O que podemos compreender desse trecho? A primeira questão é a unidade entre representação e percepção imediata que já mencionamos. Não

compreendemos o mundo como “puro”, isto é, como um conjunto de fatos dados; ao percebemos esse mundo, também o interpretamos e significamos. A segunda questão refere-se ao ciberespaço e à “navegação” do internauta de que Bernardes (2012) nos fala. Esse usuário do ciberespaço percebe essa mediação eletrônica, move-se por ela intencionalmente, constitui representações sobre essa navegação e incorpora-a para representações anteriores constituídas em suas experiências.

Assim, podemos destacar que a percepção do que é chamado de ciberespaço está igualmente vinculada às noções de intencionalidade, movimento e corpo como qualquer outra. Nesse sentido, é importante destacar o que Bernardes e Sposito (2009, p. 25, grifo do autor) declaram a respeito do ciberespaço:

O ser apreende a espacialidade para, num momento seguinte, fazer emergir o espaço como categoria que possibilita a compreensão do real como um modo de existir das coisas. Contudo, partindo do meio virtual, das relações pela Internet, não se pressupõe que o espaço seja um espaço virtual ou ciberespaço. O que mudou foi a exterioridade imediata, que qualitativamente vai mudar o ser e a forma, não havendo necessidade de adjetivação da categoria espaço, pois a essência do ser permanece, ele é.

O que vimos até o momento sobre ciberespaço, com o intuito de desdobrá-lo para visualizarmos o usuário, indica que, se há um espaço virtual ou ciberespaço, ele só é conformado ou produzido na prática das pessoas, seja pelo que apontamos acerca do movimento, seja pela atualização do que é virtual, como Lévy (2011) nos mostrou. Ou seja, o ciberespaço pensado como um conjunto “despessoalizado”, composto apenas de processos e tecnologias, sem as pessoas, é contrário a qualquer discussão fenomenológica.

Dessa forma, o ciberespaço, nesses termos de um espaço à parte do material, um ambiente que é apenas *hardwares* e *softwares* conectados, não existe, pois a espacialidade só pode ser conformada pelas pessoas posicionadas e situacionalizadas no mundo e em diversos contextos. Se assumirmos que isso está correto, arraigamos a compreensão fenomenológica como Christofolletti (1982) nos mostrou, em que o espaço é conformado pelas pessoas em suas vivências diárias e nos vários “aqui” e “agora”. Consideramos que o ciberespaço enquanto tal não existe, mas apenas o mesmo espaço enquanto meio de relações possíveis, somente com técnicas diferentes envolvidas no processo.

Ainda, é possível mencionar nesse entendimento do ciberespaço o que Serpa (2019) nos diz, segundo o qual o espaço é constituído pelas práticas sociais, pelas representações dele e pelos espaços de representação. As/os estudantes da

modalidade distância vivenciam a modalidade e seu curso, e a instituição de ensino à qual o curso está vinculado é representada em mediações tecnológicas que chegam até elas/es, como as redes sociais oficiais da instituição. Por meio dessa imbricação entre o que é veiculado e o que é vivido no curso é que as/os estudantes conformam o que é seu espaço universitário. O que nos cabe a partir dessa leitura é entender como essas conexões ocorrem para estudantes da modalidade.

Assim, se a espacialidade se dá nas relações entre sujeitos, podemos nos questionar se existe a conformação de territorialidades ou *lugaridades* a partir das percepções e representações das pessoas utilizando os meios técnicos de articulação da comunicação como os *softwares* e *hardwares*? Bernardes (2012, p. 189, grifo no original) esclarece:

O modo de estruturação das informações de hipermídia irá definir o modo de navegação do usuário, ou seja, é necessário que o usuário interprete certa lógica estabelecida pelo conjunto de representações de certa página eletrônica para que possa exercer a instrumentalidade do computador conforme seus projetos. Realiza-se uma espécie de simbiose entre os projetos de *Alguém*, identificada pela objetividade das representações, com aqueles que os usuários empreendem. Ou melhor, para que os projetos dos usuários sejam executados é necessário conduzi-los conforme os projetos de *Outrem*. O cerceamento dos projetos dos internautas muitas vezes não é entendido como tal e sim como a realização do Meu projeto por meio de certo objetivo.

Nesse trecho, há alguns apontamentos a discutir para conseguirmos responder à pergunta que fizemos no parágrafo anterior. O primeiro apontamento diz respeito à maneira como o usuário navega entre *sites*, jogos, *softwares* e redes sociais. Vemos que uma das questões envolvidas nesse processo é a intencionalidade e o corpo do usuário: nós nos intencionamos para o computador e o *software* que estamos utilizando através e com ele.

Neste momento, enquanto o autor deste texto escreve este parágrafo, ele está intencionado para o *software* utilizado para a escrita e dispõe seu corpo em uma simbiose com o computador, quase como se este passasse a ser um tipo de extensão de seu corpo, pois não é necessário procurar pelas teclas ou observar como as mãos irão ao encontro destas. Podemos relacionar tal situação com um exemplo de Merleau-Ponty (2018): uma pessoa, trabalhando com sua tesoura, não precisa procurar sua mão para tocá-la e utilizá-la, ela apenas a usa estendendo as potencialidades de seu corpo.

Contudo, o *software*, o *site* ou a rede social dificilmente são programados pelo usuário. A partir disso, Bernardes (2012) indica que, enquanto usuários, estamos

conformando nossos projetos (podemos considerar neste ponto as nossas intencionalidades) em meio ao que foi programado por outrem. Isso pode ser visto como uma problemática inerente apenas ao “espaço virtual”, porém vejamos dois exemplos.

Imaginemos uma turma de um curso de Licenciatura que ocorre na modalidade EAD e outro curso de Licenciatura que ocorre na modalidade presencial. O curso EAD funciona majoritariamente por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e de outros meios, como videoconferência ou mesmo grupos em redes sociais para compartilhamento de mensagens rápidas. Esses meios são todos planejados antes de as/os estudantes iniciarem as aulas, mas eles perfazem seus caminhos e seus projetos a partir de suas intencionalidades, uma vez que o AVA não determina o que o estudante A ou o estudante B farão. Igualmente, existem normas de convivência a serem seguidas dentro desses recursos digitais da mesma forma que existem dentro de um prédio de um curso presencial.

O curso presencial funciona inteiramente com aulas em um prédio. Os alunos podem se direcionar para a biblioteca da universidade que fica ao lado e frequentar escolas para suas aulas práticas. Entretanto, apesar de parecer mais livre do que os recursos digitais, a universidade possui regras e normas. Existe um funcionamento próprio do curso, do prédio e da biblioteca. Todas essas regras, normas e rotinas não são definidas pelo estudante; ele precisa se inserir nelas e traçar seus projetos a partir das intencionalidades.

Existem diferenças entre os dois cursos? Sim. A questão é que estar em um ambiente virtual de aprendizagem não diminui a importância da ação das pessoas posicionadas e situacionalizadas. Dessa forma, a partir da ação das pessoas, podem se constituir conformações espaciais no “virtual” e no “real” nas quais temos que experienciar um mundo que está ali antes de qualquer coisa, mas que ganha sentido para nós a partir da nossa experiência concreta. Nesse sentido, Bernardes (2012, p. 199) complementa da seguinte maneira:

É por meio de representações cotidianas e aquelas da Internet que os internautas navegam e as relacionam com uma infinidade de representações para que possam identificar as intencionalidades — territorialidades — ali expressas. Isto possibilita ao internauta identificar certa lógica quando interage com e por meio desta mediação eletrônica.

A partir da citação, vemos que os exemplos e a maneira que refletimos sobre eles está correta, pois, por meio do modo de navegar pela internet e pela comunicação eletrônica e de se relacionar por meio delas, o usuário desses meios

conformam espaços próprios desse ambiente comunicacional aberto pelo desenvolvimento técnico, mas que interage com o que está fora dessa mediação eletrônica.

Sendo assim, reforçamos a compreensão de que o chamado “ciberespaço” não rompe com a Geografia. Ao contrário, complementa as espacialidades que são comumente entendidas como verdadeiramente geográficas por estarem imbricadas no “real” ou no “material”. Porém, desde o processo de invenção da linguagem, todo o “real” está permeado de virtualidades.

A mediação eletrônica, cujo formato atual desenvolveu-se nos últimos 70 anos, é apenas mais um desdobramento da maneira como nos relacionamos individual e coletivamente com/no mundo. Assim, como essa mediação eletrônica está vinculada a processos econômicos e culturais, tal como Lévy (2010) nos indica, ela também está imbricada na conformação de espaços e espacialidades a partir das vivências cotidianas das pessoas. Fragoso, Rebs e Barth (2011, p. 125) nos dizem o seguinte acerca dessa questão:

The peculiarities of internet mediated communication allow the establishment of many-many interaction environments that are made up of accessible visual and/or textual representation inside which social practices take place. They are multi-user on-line systems like games (e.g: World of Warcraft), conversations environments (e.g:IRC channels), social networks services (Orkut, Facebook) that categorize as social spaces due two types of social interaction [...] the elements that create the environment [...] and between social actors.

As autoras nos indicam alguns tipos de ambientes que permitem a interação e as relações entre os usuários da internet e outros meios eletrônicos de comunicação, como jogos *on-line* e redes sociais. Para as autoras, esses *softwares* e *sites* moldam “espaços sociais” a partir dos elementos que perfazem o ambiente, as pessoas e os atores sociais que o constituem. Meios como redes sociais de fato podem ser pensados como espaços ou espacialidades, segundo o que pontuamos conforme Merleau-Ponty (2018), e é possível compreender o espaço como um meio de relações possíveis que se efetivam no “aqui” e no “agora”, como nos mostrou Chistofolletti (1982).

Vejamos um exemplo disso com um usuário da rede social Twitter. Nela, existem alguns assuntos preferenciais que todos podem ver — os tópicos em alta (em inglês: *Trend Topics*), organizados a nível mundial ou ainda se dividindo em diferentes escalas geográficas, como nacional ou regional. Além desses tópicos, o usuário pode seguir os perfis de outras pessoas ou instituições e receber as

informações que são veiculadas nesses perfis. Por fim, existem tópicos amplos como “Natureza” ou “Astronomia” que veiculam para o usuário quaisquer conteúdos que mencionem questões aproximadas.

Conforme Serpa (2019) e Gil Filho (2005), podemos inferir algumas coisas sobre a experiência e a percepção nas redes sociais. Os ambientes virtuais de aprendizagem produzem-se por meio de representações cotidianamente (re)formuladas nas experiências desses sujeitos envolvidos nesse meio eletrônico. A percepção do usuário do Twitter, por sua vez, mistura diferentes assuntos, mas para os quais ele se intenciona, seja por seus interesses desde antes da utilização da rede social, seja por seus interesses compartilhados com outros usuários, como futebol ou sagas de fantasia, como as das sagas Senhor dos Anéis e Guerra nas Estrelas.

Dessa forma, há o funcionamento da própria rede social, os botões para curtir, comentar ou compartilhar algum conteúdo de seu interesse, os diálogos com outros usuários, os anúncios que recebe e os conteúdos indicados pela própria rede social a partir do armazenamento dos dados do usuário. Sendo assim, o usuário traça os próprios percursos para navegar no Twitter e escolhe com quem se comunicar e compartilhar, mesmo não possuindo controle algum sobre o funcionamento da rede ou sobre os jogos de poder que a perfazem — como as empresas que anunciam dentro da rede e os diversos grupos que fazem parte dela.

Ao utilizar a rede, o usuário conecta-se com outros com intencionalidades semelhantes, mas nenhum usuário acessa o conjunto dessa rede social e todos os assuntos nela veiculados, nem conhece todos os grupos ou comunidades que nela se formam. Dessa maneira, na tentativa de respondermos à pergunta que fizemos anteriormente, podemos dizer que, sim, existe a conformação de espaços e espacialidades na mediação eletrônica ou do “ciberespaço”.

Contudo, esse ciberespaço não chega a ser um espaço em si mesmo, mas sim uma abertura comunicacional que permite a conformação de meios de relações possíveis que se efetivam nas percepções, experiências e representações dos usuários em ato ao longo de seu cotidiano. Digamos que o usuário está utilizando o Twitter e, enquanto está no ônibus voltando do trabalho, ouve as conversas ao redor dele, o som do rádio do ônibus, os barulhos do motor do veículo, o som dos outros carros e das pessoas nas ruas. Junto disso tudo, ele está sentado, ancorado no mundo, e vendo alguns perfis do Twitter sobre futebol, pois seu time jogará mais tarde uma partida importante.

Toda essa multiplicidade de fatores que se condensam no processo experiencial ao mesmo tempo define essa pessoa que está usando o Twitter enquanto retorna para casa. Em outras palavras, a noção de situacionalidade permite entendermos que existe uma caracterização de quem somos, como somos e como agimos com/no mundo pelas situações nas quais estamos inseridos e constituídos.

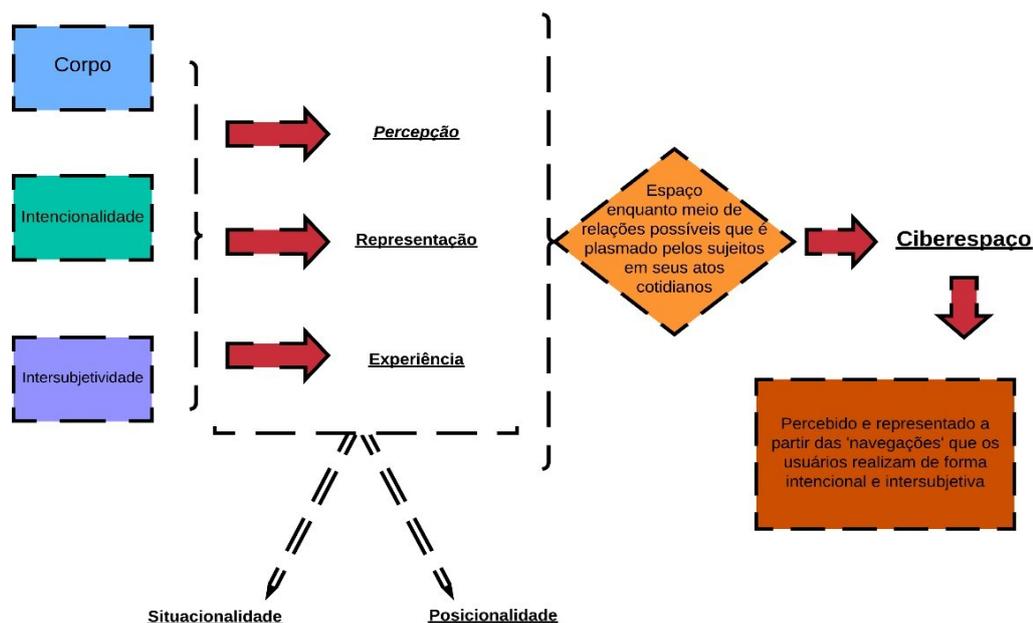
Quando pensamos em um meio eletrônico como o Twitter, o usuário só assume essa presença estando situado, isto é, não estamos permanentemente conectados, logo, as espacialidades que se conformam pela mediação eletrônica só existem **em situação**. Ou seja, elas são efêmeras na sua ocorrência, elas se conformam no momento em que as diversas pessoas interagem pelas mediações eletrônicas a partir de suas intencionalidades e experiências.

Mas o que isso significa? Significa que talvez as espacialidades, numa perspectiva fenomenológica, só se conformem a partir e nas situações em que as pessoas estão inseridas, pois elas não são extensivas como criações que as pessoas podem deixar prontas fora de si mesmas, e sim são constantemente reorganizadas a partir das situações.

O usuário do Twitter só conforma as espacialidades nessa rede social estando situado no mundo e acessando essa mediação eletrônica. As representações que ele faz dessa rede social, os assuntos que busca, com quem se conecta e como se sente ao utilizar o Twitter fazem com que essa rede social seja parte da situação. Portanto, o Twitter acaba por constituir para o usuário uma facticidade do mundo tal como seu celular ou seu computador.

Para finalizar a presente discussão, que esboçou algumas questões acerca da percepção e da representação numa perspectiva fenomenológica, apresentamos na sequência um fluxograma (Figura 2) que elenca os elementos discutidos ao longo deste capítulo e que permite a sintetização para a continuidade da pesquisa.

Figura 2 – Síntese das discussões sobre percepção e representação do ciberespaço



Fonte: Elaboração do autor (2022).

Esse fluxograma é uma continuação daquele presente na Figura 1, ao qual foram inseridas algumas informações para atualizá-lo. Elencamos algumas questões que discutimos sobre o entendimento fenomenológico a respeito do espaço. A figura temos o corpo e alguns princípios fenomenológicos que vimos até o momento: a intencionalidade e a intersubjetividade, que direcionam a forma como entendemos o acontecimento das percepções, da constituição de representações e das experiências. Estas, por sua vez, sempre são situacionalizadas e posicionadas.

A partir disso, o espaço constitui-se um meio de relações possíveis tal como nos mostra Merleau-Ponty (2018). Assim se plasmam espacialidades nos atos cotidianos dos sujeitos, e elas podem se desdobrar de diferentes formas como *lugaridades* ou territorialidades, tal como vimos com Serpa (2019). Do espaço nós nos direcionamos para o ciberespaço, o qual não diferenciamos do primeiro, pois, como defendemos, também é um meio de relações possíveis, apenas é mediado eletronicamente.

Dessa forma, como está presente no fluxograma, para discutirmos o ciberespaço sem retificá-lo, é preciso compreender a perspectiva do usuário, do internauta, como nos mostra Bernardes (2012). Ao “navegar” no ciberespaço, o internauta intenciona-se para determinados interesses, interage com outros, relaciona suas experiências anteriores, está posicionado e *situado* e, a partir dessa

percepção, representa o que é esse meio eletrônico e confere representações a essas percepções. Acerca da questão das representações, vejamos o que Dardel (2015, p. 5, grifo nosso) nos mostra sobre sua conexão com a Geografia:

Na fronteira entre mundo material, onde se insere a atividade humana, e o mundo imaginário, abrindo seu conteúdo simbólico à liberdade do espírito, nós reencontramos aqui uma geografia interior, primitiva, em que a espacialidade original e a mobilidade profunda do homem designam as direções, traçam os caminhos para um outro mundo; a leveza se liberta dos pensadores para se elevar aos cumes. A geografia não implica somente no reconhecimento da realidade em sua materialidade, ela se conquista como técnica de *irrealização*, sobre a própria realidade.

Vemos que o autor dá um destaque para essa “irrealização” e esse “mundo imaginário” que perfaz as representações da materialidade, seja o mar povoado de monstros do período das Navegações, seja a organização do espaço da cidade a partir de um jogo virtual como Pokémon Go, seja a percepção que ocorre pela mediação eletrônica e a forma como ela é explicada e significada.

Em todos esses casos, há o envolvimento de representações, explicações e sentimentos que extrapolam a materialidade, sem os quais a materialidade não teria sentido, uma vez que só é acionada nas experiências e nas percepções em função dessas representações, isto é, a materialidade e a representação funcionam em conjunto. Só há Geografias em função e através de representações.

6 PERCORRENDO O CAMINHO DA PESQUISA: ENTRE PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES PARA COMPREENDER A EXPERIÊNCIA

A fim de operacionalizarmos a discussão traçada até aqui, precisamos direcionar uma perspectiva filosófica que possibilite acessar o fenômeno a partir da realidade vivida pelas/os estudantes da modalidade EAD. Contudo, para chegarmos às práticas a serem implementadas e apreender o fenômeno, precisamos resolver algumas questões que surgiram ao longo do texto com o propósito de esclarecer o que buscaremos ao interagir com as/os estudantes que serão sujeitos da pesquisa.

Para tanto, o presente capítulo está dividido em dois momentos. No primeiro, discutiremos a percepção e as representações no sentido de definir de maneira mais precisa o que pretendemos encontrar a partir da interação com as/os participantes. Por fim, no segundo momento, apresentaremos a filosofia e explicaremos como essa filosofia será empregada na presente pesquisa e as formas de captar a realidade vivida pelas/os estudantes da EAD.

6.1 AS PERCEPÇÕES, AS EXPERIÊNCIAS E AS REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para medirmos a questão desta pesquisa, isto é, o debate entre as experiências, as percepções e as representações, é preciso empreender uma discussão que indique a conexão entre as percepções dos sujeitos e as representações que se conformam. Acerca dessa questão, é interessante mencionarmos o que Merleau-Ponty (2018, p. 603-604) declara sobre o processo revolucionário russo de 1917 e, a partir disso, a relação entre percepção e representação:

Reconhecemos portanto, em torno de nossas iniciativas e desse projeto rigorosamente individual que nós somos, uma zona de existência generalizada e de projetos já feitos, significações que vagueiam entre nós e as coisas que nos qualificam como homem, como burguês ou como operário. A generalidade já intervém, nossa presença a nós mesmos já é mediada por ela, deixamos de ser pura consciência a partir do momento em que a constelação natural ou social deixa de ser um isto informado e se cristaliza em uma situação, a partir do momento em que ela tem um sentido, quer dizer, em suma, a partir do momento em que existimos.

Uma questão que ele reforça é que nossas percepções são necessariamente intersubjetivas. Portanto, nossa percepção é conformada no mundo com outros sujeitos. Isso nos mostra que as representações que atribuímos às percepções e experiências são processos que imbricam o sujeito e o coletivo, os encontros e os desencontros, os acordos e as disputas que temos entre nossos pares; tudo faz parte de como significamos.

Em um contexto de ensino presencial, por exemplo, por vezes ocorre a formação de “subgrupos” dentro de uma mesma turma. É possível que eles entrem em conflitos e disputas que podem estar vinculados a diferentes perspectivas do que estudam, de temas políticos e da representação de serem estudantes. Nesse sentido, o que pretendemos dizer sobre a EAD, a partir de Merleau-Ponty (2018), é que existem representações que são traçadas na coletividade e que perfazem a percepção dos diferentes sujeitos.

Sendo assim, as percepções são mediadas por representações, pois não existe uma “pureza” anterior a qualquer implicação cultural. O que é central para a perspectiva que defendemos aqui é superar uma explicação dita “científica”, que visa traçar explicações para as percepções e as experiências a partir de perspectivas que, como Merleau-Ponty (2018) defende, dizem respeito ao mundo da ciência, e não ao mundo vivido.

Um exemplo são os achados de Nogueira (2006) relacionados à percepção dos comandantes de embarcações do Rio Amazonas. A pesquisa mostra como os comandantes atribuíam certas representações que não eram necessariamente vinculadas ao que era percebido. Um dos participantes da pesquisa indica que determinadas partes do trecho do Rio Amazonas que ele percorria com seus passageiros e a carga que levava entre Carreiro da Várzea (AM) e Manaus (AM) deviam ser evitadas, já que nelas estaria a chamada “cobra grande” (NOGUEIRA, 2006).

A autora nos explica que a “cobra grande” é parte de muitas lendas e histórias comuns ao estado do Amazonas. O que isso indica na discussão que estamos desenvolvendo? Isso nos mostra que não estão sendo abordadas apenas as percepções de vários momentos vividos em separado, mas sim as maneiras como essas percepções são permeadas por representações conformadas e reforçadas por meio delas. Nesse sentido, retomando Merleau-Ponty (2018), existir é, em parte, traçar representações do que percebemos.

Para pensar essa correlação permanente entre a percepção e as representações, podemos utilizar como base uma reflexão realizada por Dardel (2015). O autor apresenta alguns exemplos de como, ao perceber o mundo, conferimos representações para as coisas, os lugares e as paisagens. Dardel (2015) relata alguns termos que por vezes aparecem para qualificar objetos para os quais a intencionalidade dos sujeitos dirige-se como o “rio majestoso” ou o “relevo tormentoso”.

Tais termos, que servem para qualificar esses objetos que fazem parte da percepção, também servem para representar e para dar um sentido a algo, como vimos no processo de Gil Filho (2005), ou seja, conferir a eles representações que não são inerentes ou implícitas nem ao rio, nem ao relevo, nem à sala de aula, nem ao prédio de uma universidade. Essas representações são, na verdade, inerentes às percepções que cada sujeito constituiu e, por meio dela, significou esse local ou esse objeto de sua intencionalidade. O autor complementa essa discussão da seguinte forma:

[...] processo de re-significação dos objetos rumo à realização das representações: I) Na primeira base, a tendência à representação está implícita. Contudo, não atinge sua plena realização, pois a representação, neste caso, é parte da forma e não sua projeção exterior. II) Ainda sob o aspecto sensorial, os campos visuais proporcionam diferentes perspectivas externas da imagem e sua realização estética e funcional. III) O terceiro alicerce de manifestação da representação pertence a seu aspecto intelectual sob a capacidade de modificação do ser perante a forma. Sob este aspecto, aproximamo-nos do limiar entre o aspecto puramente fenomenal e o metafísico. IV) Agregado ao intelecto, mas além de suas funções lógicas, há também as determinações da memória, que quando transcende as determinações individuais e atinge o estatuto do pensamento social [...] V) O quinto suporte corresponde à dimensão simbólica da representação, quando esta transpõe os limites da individuação e expressa a realidade de sua própria natureza (GIL FILHO, 2005, p. 52).

Com isso, percebemos algumas contribuições muito importantes. A primeira delas é a relação permanente entre o material e o simbólico, isto é, nada que perpassa a atividade humana e as percepções dos sujeitos é um fato dado ou uma experiência pura apreendida pelo corpo e pela consciência. O que perpassa a experiência dos sujeitos acaba por ter um campo simbólico constituído sobre si.

Esse campo pode ser vinculado às sensações que os objetos e os locais nos causam. Conforme Dardel (2015), pode ser vinculado às memórias de experiências passadas. Em suma, para ocorrer o processo de modelização simbólica e a

constituição de representações, precisamos que ocorra a percepção. Sendo assim, ao buscarmos as representações, também abordamos as percepções, contudo, já mediadas pelas representações engendradas a partir delas.

Nesse sentido, as espacialidades conformadas em atos cotidianos, como vimos em Nogueira (2006) acerca da *geograficidade* dos comandantes de embarcações no Rio Amazonas, são permeadas pelas representações que se conformam e/ou se efetivam nas percepções. Dessa forma, não são as percepções “puras” da materialidade do rio, no caso dos comandantes, e sim as representações que eles constroem e reforçam sobre esse rio nessas percepções, conformando diferentes espacialidades.

A partir dessa relação entre representação e percepção, Serpa (2019) cita algumas questões sobre a categoria de lugar que apresentam essa imbricação e a definição da conformação do lugar e de uma *lugaridade*:

A análise das táticas de apropriação socioespacial dos meios de comunicação em Berlim e Salvador, protagonizados por grupos e iniciativas que compõem o tecido sociocultural dos bairros e distritos nas duas cidades, apresentada no livro *Lugar e Mídia*, nos ajudou a revelar que os lugares são enunciados a partir de representações espaciais coerentes com as trajetórias desses agentes nos respectivos locais de ocorrência. Essas representações são construídas no cotidiano dessas áreas a partir de elementos sociais, históricos, econômicos e culturais de seus respectivos espaços de atuação e são também influenciadas pelo acesso desses grupos e iniciativas aos meios de comunicação, condição primeira para a produção de conteúdos sobre o “lugar” (SERPA, 2019, p. 66, 2019).

Serpa (2019) aponta para três questões que contribuem para a presente pesquisa. A primeira diz respeito ao debate entre representações e percepções. Vemos que, ao discutir a questão de “representações espaciais” sobre o lugar, essas representações só se conformam através e nas percepções dos sujeitos que fazem parte dos grupos e de iniciativas mencionas pelo autor.

Essas representações são conformadas a partir da maneira pela qual os sujeitos desses grupos e iniciativas percebem o lugar em que vivem. Por exemplo, digamos que parte substancial desse lugar, sobre o qual os sujeitos veiculam informações e conteúdo *on-line*, tenha como uma questão presente o desemprego de seus habitantes. Em que medida uma realidade de desemprego e conseqüentemente as dificuldades financeiras que advém dela perfazem a maneira pela qual esses sujeitos integrantes de grupos e iniciativas representam esse lugar?

A segunda questão diz respeito à necessidade de o lugar ser “enunciado” nessas representações espaciais que perfazem as percepções daqueles que vivem nele e constroem-no diariamente. O lugar não é apenas aquela espacialidade que permite as relações traçadas no cotidiano, mas sim o conjunto de percepções e de representações que vão constituir o que é esse lugar cotidianamente percebido. Para a conformação do lugar e de outras espacialidades que se perfazem em ato, é fundamental a representação dessas experiências e percepções, pois é por meio dela que essa espacialidade é significada.

Por fim, a terceira questão elencada pelo autor diz respeito ao uso das mídias e da própria mediação eletrônica como um todo para enunciar as representações e as percepções sobre o lugar. Embora não estejamos discutindo a modalidade EAD numa perspectiva do conceito de lugar, essa relação entre a mediação eletrônica e a espacialidade conformada em ato é interessante. Isso se deve ao fato de que, possivelmente, parte da representação que as/os estudantes conformam sobre a modalidade e sobre seu “espaço universitário” advém das relações estabelecidas nas plataformas e em redes sociais junto a colegas e tutores e do acompanhamento da instituição, em perfis de redes sociais, a qual o curso está associado.

Com isso, temos uma resolução desse falso debate entre percepções, representações e experiência. Na presente pesquisa, não buscamos uma ou outra, pois é impossível, com base na perspectiva que adotamos, estudar uma sem a outra. Nesse sentido, o que procuramos diz respeito a esses três elementos — saber como são as percepções da experiência das/os estudantes da EAD e, junto a elas, como os estudantes representam essas percepções. Com base no que discutimos a partir de Marandola Jr. (2005), teremos que compreender as experiências dessas/es estudantes nessa modalidade.

Por exemplo, um estudante diz que não tem reuniões mais constantes no polo ao qual seu curso está vinculado, o que o influencia a não se sentir pertencente ao curso, e isso atrapalha o seu desempenho. Essa é uma representação que é atribuída por esse estudante com base no que sente e que passa a representar o curso para ele. Por esses motivos é que precisamos entender não só quais e como são as percepções desses estudantes mas também como eles as representam para, assim, entenderemos como é o “espaço universitário” das/os estudantes da modalidade da EAD.

6.2 A FENOMENOLOGIA E AS ESTRATÉGIAS DA PESQUISA

Além da necessária discussão teórica para definir, de forma mais aprofundada, os conceitos e a perspectiva que o estudo em andamento adota, uma pesquisa precisa de um método pelo qual os conceitos e perspectivas serão efetivados para captar os dados e responder aos objetivos do trabalho. Portanto, é necessário definirmos o que se entende por método e como essa discussão, quando falamos das ciências humanas e sociais, esbarra em uma diversidade de métodos, com perspectivas filosóficas diferentes. Para abrir esse debate, vejamos o que Lakatos e Marconi (2003, p. 83, grifo no original) dizem sobre método:

Todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos; em contrapartida, nem todos os ramos de estudo que empregam estes métodos são ciências. Dessas afirmações podemos concluir que a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas *não há ciência sem o emprego de métodos científicos*. Assim, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo — conhecimentos válidos e verdadeiros —, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Nesse trecho, as autoras citam duas questões centrais para a discussão sobre método. A primeira delas é necessidade de um método para a produção de conhecimentos científicos, isto é, as ciências, em sua diversidade de objetos de estudo, precisam de um método que possibilite a operacionalização das pesquisas. A segunda questão é o conceito de método. Para as autoras, os métodos científicos possuem uma noção de operacionalização, ou seja, são atividades a serem empregadas para que a pesquisa seja concretizada.

Esse entendimento não está errado, já que o método engloba as atividades e o modo de coleta dos dados. No entanto, como as próprias autoras mencionam na sequência do texto, ele não explica quais as razões para existirem métodos diferentes nas ciências humanas. Para Sposito (2004, p. 27), essa diferenciação ocorre da seguinte forma:

A partir daí, o empirismo inglês, o idealismo alemão, a dialética hegeliana, o positivismo comteano e o materialismo histórico marxista serviram de bases teóricas e doutrinárias para o desenvolvimento não só do conhecimento científico e filosófico, mas de métodos diferentes e de posturas e interpretações da realidade em fundamentos diferenciados. Assim, se os pontos de partida são racionalistas ou empiristas, materialistas ou idealistas,

os métodos são utilizados dependendo da própria intencionalidade do investigador.

O autor nos indica uma questão central para entender não só o método dentro das ciências humanas em especial mas também o conjunto do pensamento científico e filosófico. Para além das atividades desenvolvidas para coletar dados, existe uma base filosófica que sustenta a maneira pela qual as/os cientistas entendem a realidade, seu objeto de estudo e o uso de diferentes estratégias de pesquisa.

Ou seja, o método é uma perspectiva para entender um fenômeno que direciona a maneira como a/o cientista operacionaliza a pesquisa. Nesse sentido, se esse entendimento está posto nas discussões de trabalhos científicos e filosóficos, o que ocasionaria a especificidade dessa questão nas ciências humanas? Vejamos o que Camargo e Elesbão (2004, p. 10) nos dizem sobre isso:

Historicamente pode se visualizar um determinado período em que era considerado “ciência” aquele conhecimento baseado na observação e na experimentação, objetivo e neutro, e que se utilizava de um “método” de investigação (visão positivista da ciência). [...] Assim vemos que as ciências humanas não podem se deixar julgar por “modelos” de cientificidade de outras ciências, pois possuem uma racionalidade e especificidades próprias, relativas ao ser humano. Elas estudam o homem, suas relações com os outros homens e com o mundo, não se podendo então fazer uma análise epistemológica isenta de juízo de valor, pois todas as ciências são um produto humano tendo pressupostos ideológicos e políticos.

Essa problemática do método e da inerente relação dele com a ciência, citada por Lakatos e Marconi (2003), diz respeito ao fato de que as ciências humanas não possuem como base a produção de um conhecimento verdadeiro e que explique todos os aspectos de um mesmo fenômeno.

Para um médico veterinário, estudar a anatomia de um gato, saber como essa espécie evoluiu e entender como esse animal relaciona-se com o ambiente no qual vive serve para explicar praticamente a totalidade desse animal e de sua espécie. Contudo, para um geógrafo, um fenômeno qualquer possui elementos que por vezes só podem ser explicados após o uso de diferentes métodos e procedimentos metodológicos. Por exemplo, para estudar uma ocupação urbana, o geógrafo precisa analisar a dinâmica da cidade na qual essa ocupação formou-se, as razões para a ocupação ter se dado nesse espaço urbano, se o local no qual a ocupação foi construída possui alguma problemática ambiental e como essa condição e esse

processo de construir uma ocupação perfazem outra forma de entender a cidade e experienciá-la.

Nesse sentido, vemos que o geógrafo possui uma necessidade de métodos diversos para conseguir compreender um fenômeno ou estudá-lo a partir de um único aspecto e de um único método. Assim, segundo Camargo e Elesbão (2004), existe uma necessidade de as ciências humanas irem além da definição de método de outras áreas do conhecimento científico e buscarem a construção de métodos que permitam entender os fenômenos relacionados com o ser humano enquanto um Ser cuja existência envolve questões psicológicas e relações sociais e políticas.

A partir disso vem a necessidade de demarcar a perspectiva filosófica que utilizamos e explicar como isso direciona as estratégias de pesquisa, tal como nos mostrou Sposito (2004). Na presente pesquisa, temos como base a fenomenologia, sobre a qual Suertegaray (2005, p. 30) diz:

Exige, também, o reconhecimento da variabilidade e da complexidade do fenômeno que está sendo descrito. Para trabalhar nesta perspectiva, utiliza-se uma variabilidade de fontes e instrumentais técnicos, entre elas as entrevistas qualitativas, as histórias de vida. Ao descrever não se busca as regularidades, indica-se as ambigüidades e a complexidade, procura-se a estrutura de representações. Nesta forma de conhecer, a interpretação é sempre aberta à reinterpretação. O método fenomenológico não é nem dedutivo, nem empírico, na medida em que consiste em esclarecer o que se dá para nós, não explica por meio de leis, mas apenas vê, imediatamente, o que se acha ante a consciência.

Os apontamentos da autora são fundamentais para entendermos como funciona o “método fenomenológico”. A primeira delas diz respeito à descrição que se realiza nos estudos dessa base teórica-metodológica. Descrever, nesse caso, não visa explicar ou traçar uma análise que se apoie em teorias analíticas. Por exemplo, não é um objetivo, ao se utilizar o “método fenomenológico”, explicar quais os motivos que fazem com que determinado sujeito tenha certa experiência.

Dardel (2015) apresenta algumas referências sobre a maneira como atribuímos qualidades para elementos da natureza como um rio ou uma montanha. Caso isso não seja discutido a partir de uma perspectiva fenomenológica, o autor poderia se utilizar de explicações advindas de diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, para analisar as razões pelas quais isso ocorre.

É fundamental pontuarmos uma questão que diz respeito à base da fenomenologia. Esta, diferentemente do pensamento clássico (como o empirismo),

não busca parcelas de um fenômeno, ela busca o fenômeno como um todo. Sobre o fenômeno, Sartre (2011, p. 16) nos diz o seguinte:

O fenômeno não indica, como se apontasse por trás de seu ombro, um ser verdadeiro que, ele sim, o absoluto. O que o fenômeno é, é absolutamente, pois se revela como é. Pode ser estudado e descrito como tal, porque é absolutamente indicativo de si mesmo.

Sobre o conceito de fenômeno, o autor mostra que, segundo essa acepção, ele se mostra como é, não há “algo” por trás dele que concentre todo o verdadeiro significado. Ales Bello (2006), de modo semelhante, afirma que o fenômeno é o que se *mostra*, mas é preciso não confundir com a aparência que “ao fundo” possui um significado real, pois quem constitui esse “significado” são as pessoas.

Aqui reside outra diferença crucial em relação ao pensamento clássico: não é o fenômeno que possui um significado em si mesmo, mas sim os sujeitos e sociedades que atribuem sentidos para os fenômenos. Nesse ponto, há um debate do método e da forma como comumente esse debate é traçado. Por entender os fenômenos a partir dessa perspectiva, a fenomenologia não faz uma “coleta de dados”, e sim busca descrever e compreender o fenômeno estudado.

Por essa razão, conforme Merleau-Ponty (2018), a fenomenologia é mais do que um método de análise da realidade; é uma forma de entender as existências, experiências, percepções e representações constituídas pelos sujeitos. Embora seja empregada como “método”, tal como o fazem diferentes autores como Serpa (2019), Ales Bello (2006) e Sposito (2004), ela não se limita a isso. Nesse caso, como estudar o fenômeno? Para a fenomenologia, existem dois princípios centrais para estudar quaisquer fenômenos: a descrição e a redução. Acerca da redução, vejamos o que Serpa (2019, p. 37) nos diz:

A redução fenomenológica não exclui o verdadeiramente transcendente (a consciência, o universal). É a investigação das essências, é captação do sentido da evidência absolutamente intuitiva [...] A redução é percepção evidente reduzida, é análise das essências na esfera da evidência imediata. A (difícil!) tarefa aqui é a de rastrear todas as formas de dar-se das coisas e todas as correlações, exercendo sobre todas elas a análise esclarecedora.

Sendo assim, o processo de reduzir tem como direcionamento entender as essências que estão imbricadas nos fenômenos, isto é, entender o fenômeno, e não apenas a aparência dele; compreender que ele é constituído pelos sujeitos em suas

experiências, percepções e representações. Em geral, é possível dizer que a redução serve para retirar o que se sabe sobre o fenômeno ou o que o próprio pesquisador intui sobre ele, para, então, entendê-lo a partir dos sujeitos diretamente implicados nele.

Para isso, existem dois momentos: a redução eidética e a redução transcendental. A primeira forma de redução serve para compreender o ato originário da percepção, isto é, o contato com o mundo, o que se percebe do fenômeno e o que o constitui, por exemplo, para o que o sujeito se intenciona. Logo na sequência, vem a redução transcendental, voltada para os sentidos atribuídos e constituídos pelos sujeitos (ALES BELLO, 2006).

Assim, existe um movimento duplo de entender as percepções e, em certa medida, as representações cognitivas constituídas pelos sujeitos. Isso é o que Merleau-Ponty (2018) chamou de “retornar às coisas mesmas”, no sentido de se voltar para os fenômenos a partir da sua ocorrência e não sobre bases científicas que já explicam o fenômeno antes de ele ocorrer (por exemplo, já se referindo a leis sobre o funcionamento da Natureza).

Por fim, para realizar a redução, é preciso também descrever o fenômeno, e isso é central para a fenomenologia. Estudar os fenômenos não é analisá-los para produzir explicações, tais como o pensamento clássico e científico faziam. O objetivo é descrever e compreender o fenômeno (e para compreendê-lo é preciso reduzi-lo). Esse direcionamento para a descrição vai no sentido de ser coerente com a perspectiva fenomenológica, uma vez que colocar o sujeito à frente só é possível abarcando o fenômeno como um todo e não o subdividindo em pequenos aspectos. Por essa razão, junto com o corpo, a intencionalidade, a intersubjetividade e a redução, a descrição também é um princípio que direciona os estudos fenomenológicos.

Suertegaray (2005) aborda também a forma como a fenomenologia direciona determinadas estratégias de pesquisa, tais como entrevistas e histórias de vida. Nascimento (2016), em sua pesquisa sobre pessoas transexuais e travestis e sua relação com as religiões de matriz africana, embasa-se na fenomenologia. Para operacionalizar sua pesquisa, a autora emprega a entrevista para captar essas experiências e as representações que os sujeitos atribuem às religiões de matriz africana e ao terreiro enquanto uma espacialidade, que remete a um conforto e um pertencimento quando comparada a espacialidades de outras religiões.

Nogueira (2006), ao estudar os comandantes de embarcações no Rio Amazonas com a fenomenologia, utiliza outras estratégias de pesquisa além da entrevista, tais como os mapas mentais, realizados pelos comandantes, para compreender as experiências que estes possuem com/no rio, bem como na comunidade de Carreiro da Várzea (AM). Ou seja, um estudo que se realiza via fenomenologia necessita estruturar estratégias de pesquisa que permitam captar as percepções e as representações que os sujeitos constroem e descrever a maneira como eles entendem seus mundos vividos em sua multiplicidade. Isso ocorre em função do que Nascimento (2016, p. 17) salienta:

No campo da fenomenologia como método de abordagem, são os sujeitos que determinam o objeto, pois ela parte do pressuposto de que os sujeitos constituem a realidade, que é singular do próprio sujeito. [...] dentro da geografia, a fenomenologia chega à categoria de percepção, ou seja, a percepção do indivíduo em seu entorno, destacando sua subjetividade. Neste sentido, pode-se dizer que os sujeitos determinam o objeto e os objetos constituem os sujeitos. Para tanto, o objetivo do método fenomenológico é descrever a estrutura integral da experiência vivida, as representações que essa experiência tem para os indivíduos que a vivenciam.

Para que a descrição de Suertegaray (2005) seja possível, tais estratégias de pesquisa só são necessárias em função do que Nascimento (2016) indica sobre a fenomenologia. Essa tradição filosófica tem por objetivo colocar o sujeito à frente para compreender os fenômenos. Ou seja, para a fenomenologia, a questão central é atentar para o sujeito ou o grupo de sujeitos que vivenciam os fenômenos.

Assim, na presente pesquisa, adotamos uma perspectiva direcionada para a fenomenologia no sentido de apreender as percepções e as representações de estudantes da EAD acerca de seu espaço universitário. Como já vimos, existem outras formas de discutir a EAD, seja no sentido dos métodos pedagógicos aplicados, seja no sentido do debate dela como um fenômeno social.

Pretendemos colocar à frente os sujeitos e suas percepções, experiências e representações e entender como isso perfaz essa espacialidade universitária a distância. Ademais, é preciso traçar estratégias de pesquisa que não apenas sejam coerentes com a fenomenologia, mas também façam sentido para o fenômeno estudado. Sobre isso, declara Kozinets (2014, p. 107):

Realizar uma entrevista por meio de seu computador significa que suas comunicações serão moldadas pelo meio que você usa. Adaptação significa

que as comunicações culturais já estão adaptadas a determinados meios online. Adaptação e acessibilidade facilitam o compartilhamento de documentos ou imagens fotográficas. O arquivamento implica que a entrevista pode ser automaticamente transcrita e salva.

Esse trecho foca o meio no qual o fenômeno estudado ocorre. Pensemos na EAD. Qual é o principal meio pelo qual ela ocorre? Quais são as formas de conexão entre estudantes, tutores e professores? O meio no qual isso se estabelece é o ciberespaço em plataformas, redes sociais e *e-mails*. É lógico que todas/os participantes de um curso EAD estão em determinados locais, tais como suas casas ou um prédio da instituição de ensino (como o polo, por exemplo), porém, o meio pelo qual eles estabelecem as relações é o ciberespaço.

Dessa forma, para estudar esse fenômeno e compreender as percepções e as representações das/os estudantes, é preciso nos inserirmos junto dos sujeitos no ciberespaço. Inclusive, a dificuldade dessa inserção junto ao fenômeno e aos sujeitos é muito comum entre as críticas às pesquisas empreendidas com o método fenomenológico. Seemann (2013) deixa isso explícito ao indicar que comumente as pesquisas embasadas pela fenomenologia empreendem observações participantes ou entrevistas na tentativa de o pesquisador “captar” o fenômeno. Contudo, de acordo com o autor, os pesquisadores não se permitem participar do fenômeno ou compartilhar e fazer trocas com as/os participantes da pesquisa.

Considerando essas duas necessidades — a de adaptarmos as estratégias de pesquisa ao meio em que o fenômeno ocorre e a de nos inserirmos de forma mais próxima do fenômeno e dos sujeitos que o constituem —, traçamos uma estratégia de pesquisa para a presente dissertação. Sendo assim, para interagirmos com o fenômeno, utilizaremos chamadas de vídeo em plataformas como Google Meet e Zoom, mas o objetivo não é realizar apenas uma entrevista na qual elencaríamos uma série de perguntas.

Com inspiração na pesquisa de Nunes e Costa (2021), na qual o autor principal inseriu-se diretamente no fenômeno e a forma como esse fenômeno foi compreendido foi por meio através de autonarrativas, optamos por utilizar como estratégia de pesquisa a construção do que podemos chamar de narrativas geográficas. Tais narrativas não se limitam à entrevista, configurando-se como uma descrição do fenômeno que englobe tanto a fala das/os participantes da pesquisa

quanto os diferentes acontecimentos que perpassam o momento de interação entre o pesquisador e as/os participantes.

Antes de darmos continuidade à discussão, é necessário deixarmos nítido o que entendemos por “narrativa”. Para tal, vejamos o que Lindón (2008, p. 17) salienta sobre as narrativas:

Por todo ello, en estas líneas que siguen evitamos referirnos a las narrativas en términos de entrevistas, aun cuando indudablemente requieren de la situación de entrevista. De igual forma, no nos referiremos al problema de la grabación, aunque tampoco puede quedar duda que las narrativas de vida solo pueden ser registradas como grabación (o videograbación). La decisión de no ubicar la aproximación en estas visiones técnicas deriva del interés por destacar la complejidad que supone la producción de una narrativa de vida espacial¹⁴, por parte de un sujeto que se encuentra cara a cara con otro, el investigador. Esta forma de acercamiento a la realidad se funda en lo que Jerôme Bruner (1984; 1986) denomina “pensamiento narrativo”. Esta forma de pensamiento –muy antigua en la historia de la humanidad– consiste en contarnos a nosotros mismos, o a los otros, historias. La particularidad de reconocer que en esta vieja práctica opera un tipo de pensamiento responde a que, al contar esas historias, vamos construyendo los significados de nuestras experiencias. Así, la construcción del significado surge de la narración.

A autora mostra que a narrativa não é uma entrevista, embora possa englobá-la. A narrativa é uma construção constituída na interação entre sujeitos que “contam histórias” entre si. Ao longo dessas “histórias” (não confundir com outras estratégias, como do tipo histórias de vida), ficam explícitas as representações constituídas sobre as percepções e as espacialidades plasmadas nos atos cotidianos.

Em nossa perspectiva, as narrativas não são uma “técnica” de entrevista ou mesmo um modelo com perguntas estruturadas previamente, mas sim uma abertura para o fenômeno. Tal abertura é constituída no contato com o sujeito que vive e perfaz o fenômeno e que, por meio disso, estrutura uma maneira própria de contar como esse fenômeno acontece, o que é percebido e o que é representado.

Assim, ao optarmos pelas narrativas como estratégia de pesquisa, não limitamos o contato com o fenômeno em perguntas que partem de pressupostos constituídos *a priori* do contato com ele, e sim nos permitimos “adentrá-lo”. Nós nos permitimos ter o contato com os sujeitos, ouvi-los e discutir junto deles essas histórias que perfazem suas percepções e experiências sobre o espaço universitário a distância.

Além das questões já elencadas, percebemos que, para compreender um fenômeno complexo como as percepções e representações de estudantes da EAD,

faz-se necessário a inserção do pesquisador junto dos participantes. Ademais, enfatizamos, ao longo da discussão, a importância das noções de “aqui” e “agora” para as interações mediadas eletronicamente.

Para efetivar essa inserção, tivemos o desafio de nos conectarmos via chamada de vídeo com as/os participantes da pesquisa enquanto estas/es realizavam as suas atividades acadêmicas *on-line*. Durante esses encontros, pudemos dialogar com as/os participantes sobre o que estão fazendo, como acessam plataformas, grupos e *e-mails*, além de sobre o que acontece durante esse processo e como a realização dessas atividades “aqui” e “agora” conectam-se com outros momentos experienciados pelos sujeitos.

Por exemplo, durante a realização das suas atividades acadêmicas, alguém pode tocar a campainha, os cachorros podem latir, um membro da família pode interromper, ou mesmo a energia elétrica pode cair. Embora isso possa não fazer parte diretamente do que se considera a formação acadêmica, faz parte do “aqui” e do “agora” das percepções e, talvez, das representações englobadas no que os sujeitos entendem pelo seu espaço universitário.

Ademais, se pensarmos sobre o “processo” de entrevista ou de “produção” de histórias de vida, eles constituem uma experiência específica. Em outras palavras, quando um/a pesquisador/a coloca-se em contato com os sujeitos que constituem o fenômeno estudado, instaura-se um momento específico de aproximação daquela/e que faz a pesquisa com o fenômeno. Sendo assim, ao adotarmos as narrativas geográficas, estamos levando em consideração que encontros com as/os participantes da pesquisa serão momentos específicos de aproximação com o fenômeno e descreveremos isso.

Assim, por meio das narrativas geográficas, poderemos adentrar o fenômeno, participar dele e dialogar sobre o que perpassa ser/estar como um universitário da modalidade EAD. Apesar do que Dardel (2015) afirma sobre a Geografia, a qual se constituiria para além dos estudos geográficos, estratégias de pesquisa como essa que propomos são incomuns. Lindón (2008, p. 14) levanta algumas questões acerca disso:

La pregunta previa – ¿cómo captar estas prácticas con su espacialidad?- parecería que al menos, abre tres caminos posibles, siempre y cuando se trate prácticas que ocurren en la actualidad: un camino es la observación de las prácticas y su espacialidad. Otro camino metodológico consiste en dar cuenta de esas prácticas y su espacialidad a través de imágenes diversas.

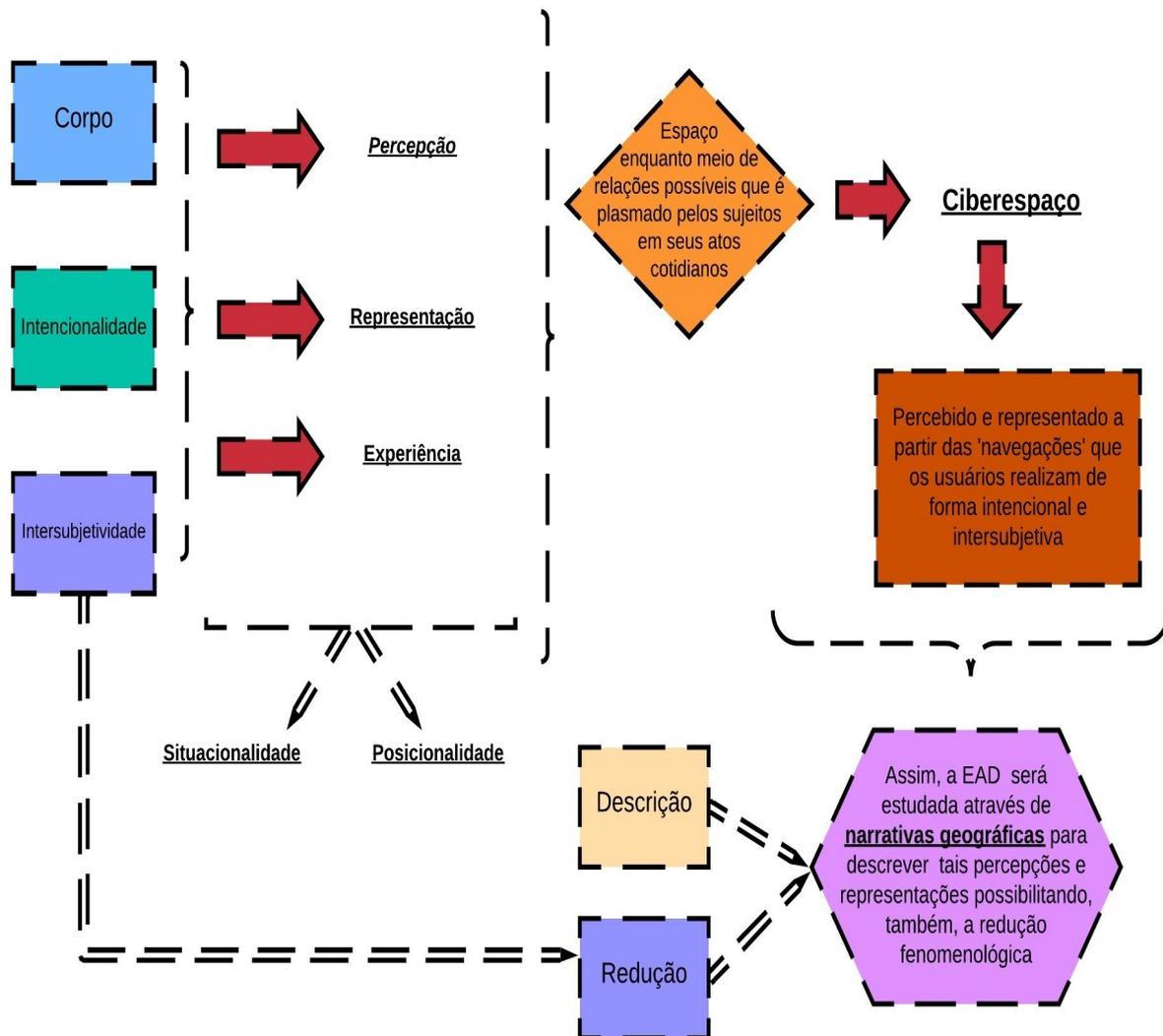
Y una tercera vía es acceder a las prácticas y sus espacios a través del discurso del propio sujeto que realiza esas prácticas. De estos tres caminos nos interesa detenernos de manera particular sobre el tercero: lo discursivo. Posiblemente, una justificación de este énfasis se pueda hallar en que, de los tres caminos el discurso es el más alejado de la tradición geográfica, que siempre encontrará más tendencia a recurrir a una imagen de un territorio (como una fotografía), o a la observación directa.

Neste trecho, a autora trata de três caminhos que podem ser percorridos pelas/os geógrafas/os ao estudarem as práticas cotidianas. Dois são aqueles mais explorados: a observação e o uso de imagens, como fotos ou mesmo mapeamentos. Já o terceiro é aquele que passou a ser percorrido de forma mais recente, que é o “discursivo” ou “narrativo”, isto é, aquele que se direciona para as narrativas.

A autora aponta para a perda que as/os geógrafas/os enfrentam ao priorizarem observações e imagens, uma vez que estas não vão ao encontro dos sujeitos e das suas percepções e experiências, e tal prioridade pode ser lida como parte da história do pensamento geográfico. Ao visualizarmos a constituição do pensamento geográfico, o fortalecimento de perspectivas que tem como foco os sujeitos, como é o caso da fenomenologia, aconteceu recentemente, em comparação a outras perspectivas, como a neopositivista.

Logo, vemos a necessidade dessa estratégia de pesquisa, a fim de não nos apropriarmos do fenômeno *a posteriori* da sua ocorrência, e sim entendê-lo enquanto ele ocorre e buscar fazer parte dele. Assim, com as narrativas dessas geografias constituídas em ato, poderemos compreender as percepções e as representações que as/os estudantes da EAD constituem como parte do seu fazer acadêmico e formativo, bem como das relações intersubjetivas instituídas. Vejamos na sequência a Figura 3, que visa sistematizar as discussões realizadas até aqui.

Figura 3 – As narrativas geográficas e os princípios fenomenológicos



Fonte: Elaboração do autor (2022).

Na Figura 3, está a complexificação das discussões que fizemos até agora. Vemos as bases das percepções, experiências e representações no corpo, isto é, o próprio sujeito e nos princípios fenomenológicos como a intencionalidade e a intersubjetividade. Como conceitos “anexos”, há a situacionalidade e a posicionalidade, que dizem respeito à ancoragem dos sujeitos com/no mundo. A partir das percepções, representações e experiências, como nos mostra Merleau-Ponty (2018,) o espaço como meio de relações possíveis é plasmado. Na presente pesquisa, o meio a que damos enfoque é o ciberespaço, composto de relações mediadas eletronicamente.

No ciberespaço, como vimos em Bernardes (2009, 2012), os sujeitos “navegam” e, por meio disso, percebem e representam o ciberespaço e as relações ali constituídas. Entre os vários fenômenos que poderíamos estudar em relação ao

ciberespaço, estudamos as percepções e as representações de estudantes da EAD no que diz respeito a esse “espaço universitário” mediado eletronicamente.

Para estudar tais percepções e representações, utilizamos o que estamos chamando de “narrativas geográficas”, que têm por objetivo se inserir no momento em que as/os estudantes estão desenvolvendo suas atividades. A constituição dessas narrativas combinou a transcrição do diálogo com as/os participantes com a descrição de como ocorreu cada interação e dos diferentes acontecimentos que perpassaram cada encontro.

Os encontros foram feitos de forma *on-line* via plataformas que permitam chamadas de vídeo e deram-se com participantes que aceitaram participar da pesquisa voluntariamente. Assim, cada encontro foi gravado para que fosse possível termos o material disponível. Ademais, após a finalização das transcrições dos diálogos e da descrição dos encontros, constituindo as narrativas geográficas, fizemos o processo de redução fenomenológica conforme as orientações de Ales Bello (2006) e Serpa (2019), para compreendermos as intencionalidades e as intersubjetividades que compõem as percepções das/os estudantes. Como vimos a partir de Gil Filho (2006), com base nessas percepções, foi possível identificar quais as representações que essas/es estudantes evidenciam acerca da EAD e do fato de serem/estarem como universitárias/os na EAD.

Como vimos, a redução fenomenológica é um processo para entender as essências dos fenômenos. Entretanto, ao longo do desenvolvimento da fenomenologia, os fenomenólogos de diferentes matizes, tais como aqueles vinculados à fenomenologia existencialista (como Merleau-Ponty e Sartre) e aqueles mais próximos da fenomenologia husserliana “original”, trabalharam a redução fenomenológica de diferentes formas.

Por exemplo, Serpa (2019) afirma que a redução fenomenológica husserliana opera em dois momentos: a redução eidética e a redução transcendental. Contudo, a pluralidade existente entre os fenomenólogos no que diz respeito à redução nos conduz ao que Marques (2015) aponta acerca das diferenças entre Husserl e Merleau-Ponty diante desse tema.

De acordo com o autor, a redução fenomenológica em Merleau-Ponty diferencia-se da redução husserliana, pois ele tem como enfoque “chegar” ao Ser-no-mundo. Diferentemente enfoque de Husserl, que, com as reduções, pretende chegar à essência enquanto uma universalidade da essência desse fenômeno, a

redução merleau-pontyana tem a busca das essências como meio e como meta para chegar ao Ser-no-mundo e à compreensão do nosso engajamento com os outros e o mundo (MARQUES, 2015; SERPA, 2019).

Sendo assim, na presente pesquisa, tivemos de delimitar o processo de redução fenomenológica com o qual compreenderíamos as percepções e representações das/os estudantes da EAD. Para isso, tomamos como base a redução merleau-pontyana, bem como um exercício de redução fenomenológica apresentado por Serpa (2019).

A redução fenomenológica empreendida teve dois momentos. Inicialmente, construímos as narrativas com base nas descrições das percepções e representações do autor enquanto este estava inserido no fenômeno da EAD junto às/aos estudantes que participaram da pesquisa. A partir dessas narrativas, que têm como base as percepções e representações do pesquisador, formou-se o primeiro momento redutivo.

Esse primeiro momento teve como foco reduzir das narrativas as percepções e representações conformadas na interação entre pesquisador e participantes. O intuito era evidenciar essa troca e refletir sobre como ela contribui para a compreensão do fenômeno, semelhantemente ao que ocorre no exercício descrito por Serpa (2019). Para realizar isso, relemos as narrativas geográficas produzidas a partir dos encontros entre pesquisador e participantes da pesquisa, e a partir dessa leitura delimitamos os grupos-síntese — agrupamentos de trechos que indicam os diversos constituintes das percepções, experiências e representações, tais como as intencionalidades e intersubjetividades.

Depois dessa primeira etapa, entramos no processo que Merleau-Ponty, ao ser descrito por Marques (2015), chama de redução da redução. Esse segundo momento permite que, com base nos “resultados” da primeira redução (aqueles reduzidos a partir da interação entre pesquisador e participantes), chegue-se às intencionalidades, às intersubjetividades, aos corpos, às posicionalidades e às situacionalidades das/dos estudantes da modalidade em seu espaço universitário a distância.

Sendo assim, ao trabalharmos nesses dois momentos redutivos, tivemos a possibilidade de evidenciar as experiências desses estudantes enquanto Seres-no-mundo, tal como a redução merleau-pontyana nos indica. Esses Seres-no-mundo, encontrados a partir do segundo momento redutivo, que se conectam à modalidade

EAD, revelam a constituição do espaço universitário nessa modalidade mediada pelo ciberespaço, agora que seu contato com o mundo está mais nítido.

7 AS PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES EM SEU ESPAÇO UNIVERSITÁRIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Uma das questões que não comentamos sobre esta dissertação até o momento são as motivações que levaram o autor a pesquisar a EAD. Como nos mostra Merleau-Ponty (2018), todo o conhecimento sobre o mundo, mesmo por ciência, parte da experiência com/no/do mundo. Nesta pesquisa, assim como em muitas outras nas mais diversas áreas do conhecimento, não é diferente.

Durante o fim da graduação e o início da pós-graduação, o autor enfrentou a pandemia da COVID-19, o que fez com que muitas das disciplinas cursadas no último ano da graduação e também das disciplinas do primeiro ano do mestrado tivessem aulas síncronas *on-line* (ensino remoto). Além disso, acompanhar diversos amigos e colegas pelas redes sociais contando suas experiências com o ensino remoto possibilitou reflexões sobre experienciar esse “espaço universitário” longe da universidade fisicamente.⁵

Apesar de o ensino remoto possuir o elemento da distância semelhante à EAD, durante a pandemia da COVID-19, ele foi a alternativa para a manutenção do processo formativo dos cursos presenciais. Isso possivelmente gerou vários estranhamentos por parte de estudantes e professores acerca das atividades acadêmicas. No entanto, o que mais chamou a atenção diz respeito ao “experienciar” a universidade estando longe de seus prédios, laboratórios e bibliotecas.

Foi dessa forma que surgiu a necessidade de o autor deste trabalho aprofundar-se nessas experiências de outrem, experiências de quem inicia e vive um curso inteiro estando a quilômetros de distância da instituição de ensino a qual está vinculado. Tanto na experiência com o ensino remoto como em relatos de colegas e amigos, foram observadas diferenças na forma de experienciar a universidade. Então surgiram alguns questionamentos: como é “andar” por esse “*campus* virtual” da plataforma? Existe um pertencimento construído por meio dessas interações *on-line*?

Assim, buscamos o contato com diversos estudantes da EAD, de instituições tanto públicas quanto privadas, especialmente por meio de *e-mail* para divulgar o

5 Nesse trecho, fazemos referência ao Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) que vigorou na Universidade Federal de Santa Maria durante a pandemia da COVID-19. Este regime não se trata de um exemplo da educação à distância haja vista que foi adotado de forma emergencial pela instituição como uma forma de manutenção de atividades que, em outro contexto, ocorreriam presencialmente.

estudo e convidá-los a participar da pesquisa. Um total de sete pessoas aceitou participar, entre elas duas estudantes de especialização e cinco estudantes de graduação.

Os encontros com as/os participantes aconteceram de forma virtual pelo Google Meet e tiveram o intuito de conversar, sendo o ponto de partida a plataforma que as/os estudantes utilizam no dia a dia de estudos. Na sequência, apresentamos as narrativas referentes a cada encontro, que englobam tanto descrições minhas quanto transcrições das falas das/os participantes.

7.1 EXPERIÊNCIAS DA EAD: PRIMEIRA CONVERSA COM ESTUDANTE DA MODALIDADE

A conversa foi marcada para as 18 h — a maior parte dos encontros, como veremos, foi marcada para o fim da tarde. Organizei⁶ meus materiais, o celular e o computador, para fazer a chamada de vídeo e gravar a fala da participante, e também um caderno e uma caneta para fazer anotações durante a conversa, por exemplo, reflexões ou acontecimentos que eu iria tecendo e descrevendo ao longo da conversa.

Fechei as cortinas e sentei-me. Aguardei a participante confirmar se já poderíamos começar e enviei-lhe o *link* da chamada de vídeo. Enquanto fazia isso, fiquei fico pensando se ia dar tudo certo e se estudei o suficiente a metodologia. Nesse primeiro encontro, eu me vi bastante ansioso, pois não me sentia exatamente preparado para conversar com as/os participantes da pesquisa, então eu tinha a necessidade de reexplicar a pesquisa no início da conversa, como fica nítido neste trecho:

Então, como eu falei nas mensagens que trocamos, a pesquisa tem a ver com a experiência na educação a distância, daí eu gostaria de saber como é essa relação com a plataforma, quais atividades tu te conecta primeiro, enfim, como se estabelecem teus momentos de estudos através da plataforma.

Apesar desse primeiro momento de ansiedade, algo que creio que seja comum no processo de pesquisa, a conversa teve alguns pontos bem interessantes, como veremos adiante. Contudo, a conexão com a internet às vezes impede que

⁶ A partir deste ponto passamos a utilizar a primeira pessoa do singular haja vista que se trata das interações do autor com as/os participantes da pesquisa e preferimos deixar assim para conferir maior aproximação com esses momentos.

determinadas atividades ocorram, e nesse dia não foi diferente, pois toda vez que a participante tentava compartilhar a tela para me mostrar a plataforma, a conexão dela caía, e ela precisava de alguns minutos para retornar à chamada de vídeo.

Tentei ajudar, disse para desligar e ligar novamente o modem, mas não deu muito certo. Por curiosidade, verifiquei minha internet também, para ver se não estava com problemas, mas felizmente não. Dessa forma, tivemos de continuar a conversa sem o compartilhamento de tela. Assim, eu perguntei à participante sobre seu contato com a plataforma, isto é, para onde ela “navegava” quando estava na plataforma, e se existia alguma rotina no seu acesso. Vejamos o que ela me disse:

Normalmente tenho um local, mas o horário é bem variado, comumente é quando posso me dedicar às atividades da EAD. Já na plataforma, eu sempre começo assistindo aos vídeos disponibilizados e baixo o material, e só depois da leitura desses materiais é que faço as atividades propostas.

Apesar da curta resposta que, infelizmente, foi uma constante dessa primeira participante, algumas questões me chamaram a atenção. Vemos que mesmo tendo um local “fixo” para estudar, isto é, um mesmo local onde fazer as atividades do curso, os horários não são fixos; quando ela pode se conectar à plataforma e realizar atividades é que acontece isso.

A sequência da resposta talvez tenha sido a que me deixou mais preocupado, até me abrumei na cadeira quando ela concluiu tão rapidamente. Vejam: pela falta do compartilhamento da tela não foi possível eu visualizar como é essa “navegação” da participante pela plataforma, contudo houve uma indicação, ainda que incipiente, de como é o processo de estudo dela. O que mais achei relevante foi o relato que ela fez na sequência, pois, como ela mencionou, as atividades que são colocadas na plataforma, ela menciona logo na sequência o seguinte:

Isso, esses grupos têm os alunos e os tutores e servem para que os tutores cobrem, deem um “puxãozinho” para as atividades que devem ser realizadas. Fora dessas ferramentas não tenho contato, mas outro curso EAD (de pós-graduação em Filosofia) que fiz e que já se encerrou o grupo no WhatsApp foi mantido, e ele se mantém ativo com postagens de informes como de abertura de concursos, dicas de leitura, é um grupo que a gente tem muita afinidade, apesar de que às vezes geram “barracos”. Ou seja, um grupo de amigos que surgiu através do curso. É como eu disse, esse é o espaço da pós, costumo brincar que esse é o território da pós.

Esse momento me chamou a atenção, até instiguei a participante a falar um pouco mais sobre isso, pois ela trouxe uma dupla questão. Vejamos que em um primeiro momento é relatado que os grupos servem principalmente para os tutores

fazerem cobranças, o que indica que seriam grupos mais voltados para operacionalizar as atividades do curso e manter o funcionamento dele. Entretanto, vemos que um grupo em especial possui características próprias no que diz respeito às relações ali estabelecidas.

A participante nos mostra que o grupo no WhatsApp de um curso já concluído mantém-se porque, ao longo desse curso EAD, estabeleceram-se relações de proximidade, de amizade mesmo, entre colegas. Tais relações mantiveram-se após o fim do curso, e o grupo conservou determinadas características, como a troca de materiais, as dicas de oportunidades e até mesmo conflitos. Isso é revelador das possibilidades que a modalidade EAD possui de estabelecer conexões entre os sujeitos que fazem parte dela, conexões que podem evoluir para amizades virtuais.

Durante a conversa, a participante menciona que esse grupo específico seria um “espaço” ou mesmo um “território” da pós-graduação. Quando ela me disse isso, até fiquei preocupado de colocar essa fala neste texto, pois poderia ser mal interpretado, uma vez que poderiam entender que eu afirmaria que tal grupo é um espaço ou de um território. Entretanto, penso que o fato de a participante ter exposto que ela própria chama o grupo de “território da pós” é algo muito relevante. Apesar de ela não se referir ao curso que está cursando no momento, está implicada a maneira como ela compreende a EAD.

Nesse momento, tivemos que interromper momentaneamente a conversa, pois minha gata começou a miar pedindo para eu abrir a torneira da cozinha para ela beber água, e tive de pedir um minuto para a participante. Fui até a cozinha e abri a torneira, e assim a gata se acalmou. Enquanto isso, aproveitei para pegar um pouco de água na geladeira para me acalmar um pouco, porque continuava nervoso. Retornei para a chamada e retomei o que falávamos sobre a questão do “território da pós”. Após explicar tais questões sobre o “território da pós”, a participante faz um contraponto acerca do curso EAD de forma geral, seja aquele já concluído, seja o que está em andamento. Segue a fala:

Então é mais uma relação que foi sendo construída ao longo do tempo no curso. como o caso do grupo que chamamos de território da pós, bem como esses cursos de especialização EAD, mas eles não vêm como uma nova etapa da minha vida acadêmica. Por exemplo, ao mesmo tempo que estou fazendo dois cursos de especialização EAD, faço também mestrado em Geografia presencial e me sinto muito mais pertencente ao segundo, porque os primeiros parecem que só me servem como extensões necessárias ao meu trabalho (professora na educação básica) tal como especialização em inclusão social ou em educação ambiental. Esses cursos servem mais para preencher lacunas que tenho na formação.

Não sei se tu tem acompanhado, todas as mudanças do novo ensino médio, então eu tô buscando formações para além da minha formação inicial para complementar, porque a organização das aulas leva um professor de geografia a dar aula de filosofia, o que explica o crescimento dessas faculdades EAD, porque o pessoal tá buscando além do que já sabe. Eu tenho que equilibrar o tempo de estudo na EAD para preencher essas lacunas na minha formação ao mesmo tempo que preparo aulas e corrijo provas das turmas, porque a escola para a qual trabalho também possui prazos a serem cumpridos.

Vemos que as relações estabelecidas, mesmo aquela do “território da pós”, não geram na participante uma noção de pertencer aos cursos EAD de que participa, pois ela os enxerga como uma extensão, como partes do seu trabalho de professora. Talvez isso aconteça devido aos cursos que ela de participou sejam especializações que ela busca exclusivamente em função das mudanças recentes na educação básica e da necessidade que ela vê de buscar atualizações.

A sensação que tive quando ela mencionou essa questão da especialização EAD como uma extensão do trabalho, enquanto explicava as razões pelas quais buscava tais especializações, é que isso pode gerar uma visão “mecanizada” do próprio processo formativo desse curso. Pensei isso porque a especialização como um preenchimento de lacunas da formação pode deixar de ter um fim em si mesmo. Quero dizer com isso que ela deixa de ser parte de um interesse em ampliar a gama de conhecimento que se tem sobre essa ou aquela área do conhecimento e passa a ser uma forma de encobrir problemas para haver uma melhor atuação no trabalho.

7.2 EXPERIÊNCIAS DA EAD: SEGUNDA CONVERSA COM ESTUDANTE DA MODALIDADE

Semelhantemente ao que aconteceu no encontro anterior, este estava marcado para o fim da tarde, haja vista que era o horário disponível da participante. Então organizei meu material e enviei-lhe uma mensagem para confirmar se poderíamos fazer a chamada de vídeo naquele dia. Após ela responder afirmativamente, enviei o *link* para a chamada e fiquei aguardando.

Estava ansioso ainda, mas, como já tinha dado início às conversas, sentia que já estava me acostumando com o processo. Dessa forma, iniciamos o diálogo com a questão do compartilhamento de tela e os “problemas técnicos” envolvendo isso, como fica nítido na sequência:

Certo, eu vou fazer assim, o meu note não é muito bom de som então vai ficar como duas de mim pra ti porque eu vou usar a imagem do computador e o som do celular daí, tudo bem?

Depois de alguns minutos, finalmente apareceram as duas versões da participante na tela do meu computador, uma sem imagem e outra sem áudio, que se complementavam. Junto das duas imagens, a participante compartilhou a tela para apresentar a plataforma do seu curso. Essa plataforma, que é chamada de Moodle, tinha uma pequena barra na parte superior apenas com a identificação da instituição e do próprio participante.

No lado esquerdo da tela, ficavam alguns itens clicáveis como “Calendário acadêmico”, ou seja, alguns itens vinculados à vida acadêmica do estudante e informações gerais para o dia a dia universitário. Já no centro da tela, estavam as disciplinas em que a estudante estava matriculada. Na sequência, a participante começa a me contar um pouco sobre como é seu acesso à plataforma:

Assim ó, em primeiro lugar eu olho se tem alguma notificação ou alguma mensagem porque os professores, mesmo colocando algum conteúdo ou alguma atividade nas disciplinas, eles sempre avisam, a maioria deles nos avisa deixando uma mensagem, então eu recebo as mensagens do moodle lá no meu e-mail, então mesmo que eu não abra o moodle eu sei o que foi enviado, e aí se é algo assim mais urgente eu acesso o moodle, senão eu posso passar dois ou três dias sem acessar o moodle, mas a primeira parte que eu acesso é aqui nas notificações e nas mensagens. Depois, dependendo das mensagens que tenha, eu vou naquela disciplina e vejo o que precisa fazer, eu me organizo mais ou menos assim, e isso aqui é um semestre, vou anotar mais ou menos as datas, vou navegar por cada uma das disciplinas e de tempo em tempo eu volto em tempo pras disciplinas pra revisar e não perder as datas.

Durante essa fala, a participante indicava na tela os itens nos quais ela navega, então vemos que, além da própria plataforma, o *e-mail* é uma parte da comunicação entre a estudante e seus professores e tutores. Assim, o sistema de mensagens e notificações da plataforma possui uma conexão com o *e-mail* das/os estudantes de forma que facilite a comunicação. Achei isso relevante, até porque, durante a graduação e o mestrado, usamos a mesma plataforma, então vi uma relação entre as minhas experiências na universidade e as experiências da participante.

Logo depois, ela explica um caminho do início da navegação que faz na plataforma entre as notificações e mensagens dos professores e/ou tutores para as disciplinas. Enquanto ela falava isso, eu me interessei em conhecer um pouco mais dessas disciplinas, no sentido de saber como elas funcionam e que tipo de materiais

são postados e notificados para as/os estudantes. Então perguntei se teria problema para a participante mostrar para mim um pouco dessas disciplinas, e ela se disponibilizou sem problemas. Segue o que ela comentava enquanto me mostrava uma das disciplinas de que participava:

Então, essa disciplina aqui de história, História do Rio Grande do Sul, eu considero ela uma disciplina assim mais teórica, o material disponibilizado pelo professor e pela tutora foi um material mais textual, fragmentos de livros, tinha alguns vídeos, mas era mais leitura mesmo, eles disponibilizavam por unidades os conteúdos, é uma disciplina que eu acho muito bem organizada, talvez não com uma diversidade de conteúdos e materiais, mas bem organizada, porque, quando a gente acessou a disciplina pela primeira vez, a gente já tinha um cronograma assim, do todo, né, todas as leituras até a unidade três, mas tinha a atividade avaliativa 1 e a atividade avaliativa, o professor dava a opção de a gente escolher um texto independente da unidade e escrever sobre ele, então foi a metodologia utilizada nesta disciplina. Essa disciplina, ela seguiu um padrão, de uma forma, ela trabalhou mais com a leitura de textos e a escrita de textos. Já outras disciplinas, por exemplo, na disciplina de Geografia do Rio Grande do Sul. Aqui na de Geografia, todas trazem textos, né, pra leitura e embasamento teórico, também nesse semestre, eu tô falando desse primeiro semestre de 2022 que terminou há pouco, durante este semestre a gente teve aulas síncronas, né, então nem todos os professores adotaram essa metodologia, mas em Geografia foi adotada, embora em Geografia a gente teve várias situações por problemas de data que a professora mudou a data, as aulas síncronas nos ajudam muito mais a entender o conteúdo e também tirar dúvidas.

Esse trecho tem duas questões que me chamaram a atenção enquanto a participante falava: as possibilidades diversas de “metodologias” que existem na EAD e o uso de aulas síncronas. A questão sobre metodologias me chamou atenção porque, mesmo tendo estudado um pouco (e digo um pouco porque acho impossível esgotar o tema, mesmo nesta pesquisa) sobre a EAD, ainda carregava algumas das várias formas estereotipadas de pensar a EAD como uma modalidade voltada essencialmente para leituras e atividades corrigidas virtualmente pela própria plataforma.

Acho que isso ocorria porque, durante minha formação acadêmica, seja na graduação, seja no mestrado, presenciei muitas falas de repúdio à EAD, nas quais esta era considerada um problema, uma criação das últimas décadas para “destruir” a educação pública. Também havia várias notícias com as quais entrei em contato nos últimos anos que demonstravam acontecimentos bem problemáticos em cursos de EAD.

Então, quando a participante comenta que uma disciplina está organizada de uma forma e uma segunda disciplina está organizada de outra forma, isso me marcou como uma surpresa bem agradável dessa conversa. Fiquei pensando que,

sim, existe uma diversidade dentro da EAD, a modalidade não é um bloco homogêneo.

A segunda questão que me chamou a atenção nessa fala foi o uso de aulas síncronas, e novamente porque estabeleci uma relação, haja vista que, durante a pandemia, também tive várias aulas, até mesmo disciplinas inteiras, em exposições síncronas no modelo do ensino remoto. Ademais, esse uso da aula síncrona me deixou curioso, porque ela menciona algumas questões organizacionais de mudança de datas por parte de uma professora e como essas aulas auxiliavam nos estudos. O que me despertou curiosidade foi como essas aulas síncronas integravam as demais atividades, se elas possuíam algum “impacto” na construção de relações e vínculos com colegas, tutores e professores.

As aulas síncronas assim ó, a primeira de história usou o meet porque ele tentou usar essa que é do moodle que fica aqui do ladinho, ela é bem interessante porque, como não é mais permitido ou permitido se você compra, gravar elas no meet aí por esta plataforma da BBB, a gente tinha essa gravação depois se não conseguir participar da aula naquele momento.

A resposta da participante não era exatamente o que eu esperava, no sentido de que estava buscando algo mais aprofundado, mas, como ela terminou abordando mais a plataforma ou os *sites* utilizados, pensei que talvez não fosse algo tão marcante para ela, então decidi não me aprofundar mais. Contudo, ainda estava curioso sobre a questão de relações e vínculos no curso. Assim, saindo do tema das aulas síncronas e da plataforma, decidi perguntar acerca do polo do curso, se ele existia e se havia atividades nele.

Sim, nós temos o polo da Universidade Aberta que fica no município vizinho, eu moro em Frederico Westphalen e o polo fica em Seberi, então é, daqui dá uns 15/20 minutos de carro daqui até lá. No início, é que pra ti entender também a minha trajetória no curso, este último semestre, na verdade os últimos três semestres eu fiz como sendo aluna em re-oferta. O curso este começou em 2017, na época foi aberto um novo edital em 2018 pra uma nova turma, aí eu entrei em 2018 logo assim no primeiro semestre a gente já fez assim 2 em 1, a gente se integrou na turma que já estava em andamento, já na metade de 2019 eu parei de cursar porque eu não tava mais dando conta, perdi uns dois semestres pelo menos, teve um que eu reprovei todas as disciplinas e não fiz o sexto e o sétimo, então eu perdi o contato com a turma na qual eu iniciei, a gente tinha atividades no polo, mas eu fiquei meio aleatória, participando de outros polos, o que eu percebo, por exemplo, agora eu estive participando do polo de Balneário Pinhal, tem atividades presenciais lá, a gente é convidado para os encontros pra tirar dúvidas, apresentar os relatórios do estágio, semelhante ao que acontecia aqui no polo de Seberi antes da pandemia, com o fim da pandemia, os encontros voltaram a acontecer.

Esse trecho traz uma gama de informações diversas, como a da localização tanto da participante quando do polo e a indicação de que existe esse deslocamento de uma cidade para outra para chegar até ele. Mas isso se modifica com esse relato da história dela com o curso, que leva tanto a um afastamento do curso quanto a uma “sensação de aleatoriedade” no sentido de não pertencer a nenhum polo. Vemos que existe uma transitoriedade da permanência dela no curso EAD: ela inicia, retira-se por um tempo e depois retorna.

Eu me interessei por essa questão porque, apesar de não ser algo diretamente envolvido nas experiências daquele momento em que estávamos conversando, influencia a forma como ela experiencia o curso no momento do encontro. Então, mesmo havendo encontros presenciais nos polos para tirar dúvidas e para ver apresentações de relatórios de estágio de colegas, a participante sente-se “aleatória” no curso, no sentido de que ela perdeu o contato com as pessoas e até mesmo com o polo ao qual ela estava inicialmente vinculada.

Assim, partimos para conversar sobre as atividades realizadas, já que me pareceu algo mais relevante na experiência dela no curso, haja vista que relações e vínculos pareciam ficar meio à parte ao menos, na maneira como ela expôs algumas questões. Dessa forma, perguntei para ela como era sua rotina de estudos. Segue a fala:

Olha, normalmente é aqui nesse lugar mesmo, na minha casa, na minha mesa, normalmente à noite e aos fins de semana, porque hoje eu tô numa outra situação diferente, eu sou bolsista, mas até um mês atrás eu trabalhava o dia todo de segunda à sexta-feira, então eu usava a noite pra ler o material, fazer alguma atividade, mas quando eu trabalhava ao meio dia às vezes quando a gente tinha um intervalinho, como eu te disse eu tenho meu e-mail como um termômetro, então eu dava uma olhada ou, então caso eu tenha começado uma leitura à noite e não concluí, aí eu levava meu computador ou levava o texto, então normalmente nos horários do meio-dia lá no meu local de trabalho ou à noite ou nos finais de semana.

Eu noto que existe uma questão comum, ao menos entre essa participante e a primeira com quem conversei. Eu me lembrei, enquanto conversava com ela, do fato de que a rotina de estudos é condicionada às necessidades de trabalho e geração de renda. Por isso, que existe uma diferença entre um “antes” e “agora” na rotina, pois mudou a dinâmica do trabalho. Logo é possível uma organização diferente na rotina de estudos.

Outra questão que me deixou intrigado, pois fiquei pensando que dificilmente eu seria capaz de fazer isso, diz respeito ao período em que ela estava trabalhando e utilizava do intervalo de almoço para realizar atividades do curso. Fiquei pensando

nessa dificuldade que eu teria de ter uma rotina semelhante, porque só de pensar em sobrepôr uma atividade à outra, ou seja, o estudo ao trabalho, já me causa ansiedade. Na sequência, a participante continuou relatando um pouco mais das atividades que são realizadas no curso, mas com uma diferença: apesar de parecer que as relações dentro do curso não pareciam muito relevantes, ela indicou ao longo da fala que segue que essas atividades promovem o contato com diferentes pessoas e também com instituições diferentes.

a gente tem quatro estágios, né, então nesse semestre passado eu fiz o estágio como eu já tinha feito o estágio quatro, a princípio eu já teria terminado o curso, mas teria que ver a questão de formatura e tal. Mas sim, o curso é licenciatura então a gente tem habilitação pra dar aula de História e Geografia no ensino fundamental e Filosofia e Sociologia no médio. Acho que o vínculo com os colegas é o menor que possa ter, mesmo se encontrando no polo, eram momentos que a gente queria utilizar o máximo do tempo pra tirar dúvidas com os tutores que estavam ali, teve oportunidades que a coordenadora do curso, as duas, acho que uma deve ser coordenadora e a outra vice ou subcoordenadora, mas os professores em geral não vinham tão seguidamente, mais eram os tutores, mas tinha oficinas e atividades complementares de graduação, a própria universidade ofereceu algumas atividades, até uma que a gente teve que usar a sala de computadores do polo, mas eu acho que essa relação é maior com os tutores mesmo, principalmente através da plataforma, do moodle mesmo, porque a gente troca mensagens tirando dúvidas principalmente sobre as atividades avaliativas, mas eu acho que fica nisso assim, tirar dúvidas, você até cria algum vínculo mais próximo com os tutores e com alguns professores quando estão a gente nessas aulas síncronas porque na aula síncrona você pode olhar pra pessoa ao menos, não é só um nome, isso já é diferente. Desde o momento em que eu tava com dificuldade em inserir documentos em uma plataforma própria do estágio e não tava resolvendo com as mensagens pela plataforma, então a tutora marcou uma atividade síncrona pra gente fazer, então talvez com essa pessoa a gente tenha um conhecimento maior, então são nesses casos, nessas situações que a gente termina criando um vínculo maior.

Mesmo que eu não tenha tentado inserir a questão dos vínculos novamente, parece que, por meio do diálogo sobre as atividades realizadas na plataforma e fora dela, como é o caso do estágio ou de oficinas e palestras, as relações e vínculos são retomados porque, ao menos no sentido que foi colocado, por meio das atividades, ocorre um contato com colegas, professores e tutores, além de pessoas de fora do curso, como o é o caso do estágio.

Apesar disso, tais vínculos criados a partir das atividades me pareceram “superficiais”, embora isso seja uma interpretação pessoal disso. Parece que são vínculos “profissionais”, e também parece que, na experiência da participante, esses vínculos são apenas resultado das atividades do curso, como uma chamada de vídeo para tirar dúvidas sobre a forma de inserir um documento na plataforma com uma tutora.

Outra questão que chamou a atenção foi a relação com as/os tutoras/es, a qual a participante afirma ser mais próxima do que aquela com professores e, pelo que me pareceu, também mais próxima do que a relação com os colegas. Isso talvez seja consequência do próprio histórico dela com o curso e da função que as/os tutoras/es exercem nos cursos EAD, isto é, de serem estes os profissionais mais próximos dos alunos e das suas demandas. Ao fim da conversa, conversamos um pouco sobre questões para além do processo formativo, se ela possui contato com alguém do curso fora dele mesmo ou até mesmo com a própria instituição. Assim, a participante nos conta o seguinte:

Olha nas redes sociais são bem poucos os colegas que eu tenho vínculo, tem uma colega, mas porque ela já foi minha colega de trabalho, já conhecia antes do curso, no mais assim. Ah eu sigo a UFSM [Universidade Federal de Santa Maria] nas redes sociais, eu tento ficar inteirada das novidades, das notícias assim, claro que não com uma frequência tão grande, mas a principal rede ou plataforma é o moodle, ali que a gente tem mais contato, mas as redes sociais da instituição eu sigo sim e também durante esse semestre, durante a pandemia, eles ofereceram assim várias palestras virtuais, né, pelo YouTube, e ali a gente ficou conhecendo outros programas, outros projetos que universidade desenvolvia, e isso faz com que a gente procure lá no Instagram, as redes assim pra conhecer mais. Não sei assim, eu diria que eu me identifico com o curso, mas eu também não sei se é um vínculo tão forte que talvez não vá acabar logo ali quando eu acabar o curso, porque talvez a gente não tenha esse contato assim. O EAD, ele facilita muito a vida de quem está estudando, exige de nós uma construção muito subjetiva, a identificação com o curso, como eu já tinha outra graduação, eu pude perder um pouco daqueles estereótipos, onde eu estudei se falava assim de uma forma que tentava até denegrir a EAD, a educação a distância, mas, quando eu entrei pra UFSM, eu vi que não é, porque é EAD que não é de qualidade, a identificação com isso é forte, se cria um vínculo com isso, mas se trata de desenvolver relação com as pessoas assim, acho que isso não frutificou ainda, sabe. Pra mim também isso não é claro, sabe, talvez eu tenha uma identificação agora, mas não sei se terei quando formada.

Nessa fala, ela mencionou que possui algum vínculo pessoal com alguém do curso, mas vejam que é porque é uma ex-colega de trabalho que por coincidência também faz parte do curso. Portanto, mesmo em termos de conexões virtuais como redes sociais, as relações com as pessoas do curso são tênues. Inclusive, ao longo dessa fala, ela menciona que a EAD possui muita qualidade, mas especialmente as relações ainda não frutificaram, o que me deixou em dúvida se isso seria relativo exclusivamente à experiência que ela teve na EAD ou ao que ela pensa da EAD como modalidade.

Essa fala da participante traz algumas questões que me pareceram bem importantes para a pesquisa, embora ainda como uma reflexões soltas, e não como parte da redução fenomenológica. A primeira é essa identificação, não com o curso

ou com as relações ali estabelecidas, mas sim uma identificação forte com a questão da qualidade do curso EAD. Por que achei isso relevante? Pois parece uma forma de “reação” da participante ao que ela própria expôs acerca de estereótipos que existem sobre a EAD e do entendimento que ela possui no presente sobre a qualidade do curso e da necessidade de afirmar isso.

Além de ser uma possível “reação” da participante, acho interessante ela mencionar que o curso EAD é “muito subjetivo” no sentido de que existe uma necessidade de o estudante se organizar muito bem para conseguir realizar seus estudos. Isso talvez seja uma das razões pela “reação” dela de dizer que realmente está estudando. É um processo formativo tão válido quanto o de um curso presencial, e não deve ser diminuído ou visto como mais fácil.

7.3 EXPERIÊNCIAS DA EAD: TERCEIRA CONVERSA COM ESTUDANTE DA MODALIDADE

Esse encontro teve de ser remarcado uma vez, porque havia ocorrido uma tempestade na cidade do participante, e o município estava sem luz e sem internet, então não teríamos como nos encontrar naquele dia. Sendo assim, remarcamos para um dia na semana seguinte. Foi mais uma conversa agendada para o fim da tarde, então, por volta de umas 17 h, organizei o que precisava, como computador, *link* da chamada de vídeo e material para fazer anotações enquanto converso com o participante. Como fiz nas conversas anteriores, pedi a ele para me mostrar a plataforma do curso, mas novamente tivemos alguns problemas que impediram o compartilhamento de tela, como vemos na seguinte fala:

Deixa eu só ver aqui porque faz tempo que não uso o meet, ué, não tá autorizando pra eu compartilhar a tela. Bueno, então quando abro, é que assim, eu tenho uma organização fora da plataforma, mas o que eu faço normalmente, eu recebo minhas mensagens no e-mail, abro o e-mail e vejo, ah o pessoal mandou mensagem nos fóruns, fórum eu ignoro, mas se é uma mensagem dos professores ou dos tutores eu abro, porque pode ser alguma data ou alguma coisa assim, aí eu abro vou lá no balãozinho das mensagens e vejo, a segunda coisa que eu faço é ir no calendário, na plataforma no lado direito tem um calendário com as atividades, bom tu usa a plataforma tu conhece. Ali nesse calendário eu observo o que que tem, aí observo se tem alguma data vencida ou algo assim, inclusive no semestre passado, a professora por alguma razão esqueceu de marcar ali na plataforma a data e, cara, eu peguei exame. Nunca tinha pego exame no curso, aliás, nem em nenhum curso do superior, e eu peguei exame porque eu não tinha visto, e eu achei que a disciplina não tinha avaliação porque era uma DCG [Disciplina Complementar de Graduação]. Mas no geral é isso, eu olho o e-mail e vou lá pra resolver as demandas.

Esse trecho nos mostra que o participante possui uma organização própria para trabalhar na plataforma. Logo, a navegação que ele faz na plataforma tem como base um direcionamento que parte de uma “metodologia” própria que ele construiu para a EAD. Vemos que essa organização é pensada de forma a otimizar o tempo dos estudos, então, ele não tem o costume de abrir a plataforma para ver determinadas notificações que aparecem no e-mail.

Achei curioso ele mencionar que, quando uma professora não colocou a data no calendário presente na plataforma, ele se atrapalhou na sua organização pessoal e ficou em exame. Fiquei intrigado com isso, porque mostrou que ele tem uma seriedade com essa organização que faz para além da plataforma.

Como eu não pude ver o que se passava na plataforma em função do problema com o compartilhamento de tela, tive que me guiar pela narração. No fim, entendi a navegação dele pela plataforma como um caminho em linha reta, ou seja, um caminho no qual ele acessava o e-mail para analisar que tipo de atividade é aquela e assim acessar ou não a plataforma. Nesse sentido, fiquei interessado em saber um pouco mais das atividades que ele desenvolve no curso.

A gente, o nosso curso é dividido acho que em outro polos então a professora C. que é a professora que é a coordenadora da disciplina de estágio do ensino médio, aí os polos que têm mais alunos como o meu de Balneário Pinhal tem dois tutores, então ficam duas pessoas pra ajudar nas demandas. São 120hrs de estágio e prática são 56hrs, 8 pra Sociologia, 8 pra Filosofia e 20 e 20 pra História e Geografia. Agora, eu não sei se interessa pra ti, mas nesse momento do estágio, a gente entrega a documentação e conversa com a escola, essa conversa com a escola é mais pra não ser uma surpresa porque o estágio ele funciona, a gente preenche um cadastro na coordenadoria e eles enviam um e-mail pra escola dizendo que tem estagiário disponível que o cara quer fazer lá, mas a gente vai antes porque é uma política, aí a gente vai na escola, apresenta os planos de ensino na escola, a escola carimba e a gente envia via PEN-SIE pra professora C., aí ela coloca os dados e a assinatura digital, aí ele passa pela coordenadoria de educação, aí a gente é liberado pra entrar em sala de aula. Professor, aqui na nossa região, o que acontece é o seguinte, Balneário Pinhal, Tramandaí e Osório, a coordenadoria é em Osório, como todo mundo já se conhece, tem uma certa facilidade, eu por exemplo, trabalho numa academia, aí eu pedi 10 dias pra fazer meu estágio pra fazer antes do verão, porque chega o verão pessoal começa a ir na academia e tal né, aí eu conversando com o coordenador do polo da UAB lá que foi meu professor aqui na escola então daí ele já mandou mensagem para a diretora, então quando eu mandei meus documentos para a coordenadoria, a coordenadoria já sabia quem era e tal. Mas essa parte é só burocrática, professor, esse plano de ensino, ele não vai ser realmente executado, ele é só pra saber os dias, a carga horária ali e agora na semana que eu entro, dia 21, eu me reúno com os professores pra ver em que pé eles estão. Na escola que eu tô, tem uma professora de Filosofia, um professor de História e um professor de Geografia, então um deles se desdobra pra dar aula de Sociologia, porque Sociologia não tem professor da área.

Como vemos, o participante estava realizando os estágios do curso, então as atividades saíam um pouco da plataforma em si e direcionavam-se para outros aspectos e locais como o polo, o sistema da universidade (PEN-SIE), o local de trabalho do participante, a coordenadoria de educação e a escola. Há, na maneira como ele expõe, uma articulação entre esses locais, então o polo está lá caso ocorram dúvidas, mas para ocorrer o estágio é preciso que sejam depositados documentos no PEN-SIE, que são analisados ou autorizados pela professora-orientadora, para que assim ele possa ir até a coordenadoria de educação validar sua participação no estágio. Assim será possível ele ir até a escola para conversar com as/os professores.

Eu entendo que tal dinâmica seja, nas palavras do próprio participante, só a burocracia, mas, quando ele contava sobre essa articulação de locais e necessidades, eu não pude deixar de lembrar de quando eu fiz meu estágio na licenciatura em Geografia. Na época, também tive que participar de uma série de problemas burocráticos para conseguir iniciar o estágio de fato. Mas um ponto que destaquei entre minhas anotações foi a necessidade do participante de mediar a participação no estágio com seu trabalho em outro local que não está diretamente vinculado ao curso atual, ou seja, para conseguir executar o estágio, é preciso que ele se afaste temporariamente do seu trabalho, então há um desdobramento entre trabalho e estudo. Na sequência da conversa sobre as atividades, falamos sobre como o participante lida com as demandas. Vejamos o que o participante nos fala sobre isso:

Professor, eu tenho uma organização, porque eu também trabalho sábado e domingo então o que eu faço, eu chego em casa às 10hrs da noite, então ali por umas 3hrs ou 4 hrs da tarde a academia tá meio vazia, então ali eu já pego um papel e organizo o que eu preciso fazer, o que tem menos prazo, o que eu domino mais, então, por exemplo, eu sou mais ligado a história e sociologia, tá, sei lá, tem que fazer um trabalho, e como eu já tenho uma escrita bem marxista assim, já tenho uma leitura, já tenho até algumas citações meio prontas, então esse é um trabalho que eu faço em vinte minutos, às vezes faço até ali na academia mesmo, mas se é alguma coisa que precisa de um tempo maior, aí eu faço em casa entre a hora que eu chego e a hora que eu vou dormir e no sábado à tarde, que é quando eu posso, mas isso é pra algo que demanda mais tempo. Eu sou muito organizado, professor, e a minha esposa também é professora, então nós temos dois espaços aqui pra trabalhar até porque ela também faz pós-graduação.

Aqui entendemos um pouco de como aquela navegação na plataforma acontece no dia a dia desse participante, então aquele acesso ao *e-mail* para análise de quais atividades estão aparecendo na plataforma acontece por volta das

15h ou 16h, quando a academia em que trabalha está com um movimento menor de clientes. Então, a análise é feita, e ele organiza quais atividades são mais urgentes ou mesmo quais que ele se sente mais apto a fazer e ele consegue fazer ainda na academia, ao passo que aquelas atividades mais complexas são feitas durante a noite ou no fim de semana.

A partir disso, notei que a organização que ele havia mencionado alguns minutos antes, e não apenas o estágio, está totalmente vinculada ao trabalho do participante, a ponto de algumas atividades serem realizadas durante o horário de trabalho. Parece que essa questão da EAD mescla-se com o trabalho de estudantes da modalidade, ao menos são essas as relações que fiz ao longo dessa entrevista, no sentido de que foi algo que havia sido mencionado desde o encontro com a primeira participante.

De forma geral, fiquei realmente intrigado com essas relações que são estabelecidas ao longo do relato desse participante. Por isso, resolvi perguntar também sobre o polo para entender se, além de resolver dúvidas, ocorriam outras atividades ali. Segue o que o participante me respondeu:

Ah sim, sim, a gente tinha sexta à noite e no sábado de manhã e a gente até podia escolher, então, por exemplo, vamos fazer nesse semestre de Psicologia da Educação, então daí a professora se disponibiliza a vir e a gente tinha aula na sexta à noite e no sábado de manhã.

Esse trecho é bem curto, o que até me fez me arrepender de ter perguntado sobre o polo, mas repensei isso após ele falar algumas questões. A primeira diz respeito aos momentos em que ocorrem atividades no polo. Há dias específicos nos quais isso ocorre, e isso se conecta com aquela rotina de estudos e trabalho que o participante havia relatado anteriormente. A segunda questão que me chamou a atenção foi essa organização democrática para escolher qual seria a aula ou a atividade a ser realizada, o que me levou a pensar que isso, de uma forma ou de outra leva ao contato entre discente, tutores e docentes. Acerca disso, o participante me relatou o seguinte:

Cara deixa eu pensar aqui em porcentagem, eu acho que eu conheço pessoalmente acho que 40% do curso porque eles vêm pra cá constantemente, a L. sempre vem porque era coordenadora do curso, professora C. sempre vem, V. sempre vem, é acho que conheço uma parte, sim. Eu sou também do colegiado do curso, e o curso foi avaliado pelo MEC essa semana, e foi uma coisa interessante, e cabe talvez no teu estudo, eu fiz uma graduação presencial e eu não era tão próximo dos professores do que eu sou dos professores e dos tutores da UFSM, porque eu tinha aula com os caras, mas tinha uma vez na semana, e agora eu tenho o whats de

todo mundo, até porque eu era bolsista, então eu terminei conhecendo. Mas é interessante porque eu sou muito mais próximo deles, eu conheço mais eles do que os meus professores da graduação presencial.

Confesso que não entendi muito bem o uso da porcentagem nessa questão (ou talvez seja um problema pessoal com a área das exatas como Matemática e Estatística), mas foi uma forma de o participante expor que tem algum contato com parte considerável de outras pessoas que fazem parte do curso (em especial professores e tutores). Ademais, notei outros dois temas nessa fala. O primeiro deles é o contato entre esse estudante e as/os professoras/es e tutoras/es do curso e como esse contato se expande em função das necessidades que surgiram a partir da participação dele no colegiado do curso. Ele teve de interagir com o curso e com docentes para além das atividades básicas a serem realizadas e participar de debates sobre a avaliação que o curso tinha de passar frente aos órgãos responsáveis.

O segundo tema que ele menciona é uma comparação entre “o quanto” ele conhecia seus professores da outra graduação que era presencial e como isso se dá na EAD. Acerca desse segundo tema, ele continuou logo depois, exemplificando:

Professor, eu não sei, mas é a impressão que eu tenho e apesar da questão da distância, as redes sociais tão aí, por exemplo, de todos meus professores e tutores, eu acho que a maioria tem Instragram, eu meio que acompanho o dia a dia dos caras, eu sigo eles, eles me seguem. Por exemplo, não sei se isso cabe aqui, mas eu descobri depois, depois de muito tempo que tinha saído da graduação que um professor que eu fui monitor dele, um cara que gostava, um cara assim que era meu ídolo mesmo, eu descobri agora, pouco tempo atrás que ele é um cara bem de direita, bem neoliberal, bem bolsonarista, e eu fiquei assim bem frustrado porque assim é muito triste tu te espelhar num cara e descobrir isso. Inclusive uma ex-aluna que faz educação física agora me falou “ah ele me avaliou na banca e, sabe, ele é bem bolsonarista”. Eu sou um cara que me posiciono muito, no geral aqui atrás, mas eu tirei por causa do MEC, mas fica uma bandeira do MST, eu sou um cara bem de esquerda, mas gosto de conversar com pessoas de direita, mas não com esses radicais bolsonaristas. Cara, dos meus professores de agora eu conheço o posicionamento de todos, eles são muito transparentes nesse sentido, não sei se pela questão das redes sociais ou se porque eu tô o tempo em contato com eles seja por e-mail, whats ou pelo moodle.

Há vários apontamentos nesse trecho, mas eu foquei dois deles especialmente: o primeiro diz respeito ao contato com professoras/es e tutoras/es para além do curso e de atividades a ele vinculadas, e o segundo é o debate político como uma questão central para o participante na relação para com as/os professoras/es e com o curso de forma geral.

Fiquei pensativo sobre as redes sociais, porque parece que, quando se acompanha alguém pelas redes sociais, acabamos por acompanhar ainda mais o dia a dia dessa pessoa e ver um pouco como são a vida dela, seus amigos, sua família, até mesmo *hobbies* que ela possui. Então, quando o participante fala que segue as/os professoras/es e tutoras/es nas redes sociais, a sensação que tenho é que existe uma proximidade envolvida, o que pode ser até “comprovado” no momento em que o participante relata que sabe o posicionamento político de todos os seus professores da EAD.

Essa questão do posicionamento político remete à comparação que ele faz entre a relação entre ele e as/os docentes na EAD e a relação entre ele e as/os docentes na graduação presencial. Ele conta a história de um professor da graduação presencial que fizera em outro momento. Apenas recentemente o participante descobriu que esse professor possui uma posição política bem diferente da sua, e isso é bem diferente do que ocorre na EAD. Isso me fez pensar sobre a noção de distância, no sentido de que as relações fazem com que se altere a forma como entendemos a distância. Pensando sobre as relações, percebi que durante essas falas o foco do participante foi as/os professoras/es e tutoras/es, então decidi introduzir as/os colegas na discussão:

Professor, da minha cidade eu conheço alguns, de outras cidades eu conheço poucos até porque quase todos que fazem o curso é a segunda graduação, quem tá fazendo como primeira graduação é um pessoal de Viamão que é do assentamento Filhos de Sepé que é um assentamento da reforma agrária ali de Viamão e é engraçado porque eu tenho mais contato com essa galera do que com o restante do pessoal. Mas vou te dizer, a gente não tem o mesmo tipo de contato com os colegas que no presencial o que eu acho parecido com o presencial é que tem umas panelas, tem um grupo que é da galera bem da esquerda que tem um grupo e a galera se ajuda e uma galera que é mais centro-direita que fica bem claro pelos posicionamentos, essa galera, eu não sei se eles tem um grupo, mas eu vejo que fica bem dividido, a gente senta na aula e fica um grupo aqui e outro lá, é um chimarrão aqui e outro chimarrão lá, a gente troca, a gente conversa, mas não parece que é uma turma só, parece que são duas turmas diferentes. Tinha até um vereador ali de Balneário Pinhal que é um cara que eu conheci pelo movimento estudantil, ele é bem de direita, mas eu sempre conversei com ele, mas cara no curso foi bem tenso assim porque ele era bem agressivo, principalmente com a questão do MST porque o nosso curso ele nasce dentro do MST, o cara é só farpa, tu não consegue me apresentar um argumento porque assim era uma discussão sobre ocupação de terra, eu acho muito estranho porque o rei de Portugal deu uma terra pra ele e ele se acha dono da terra. Mas cara, isso é bem como é nos cursos presenciais, a galera que chega na formatura também acaba se unindo, por exemplo, nossa turma começou com 34, tem 16 agora.

Aqui novamente está o debate político como um ponto central para a compreensão das relações no curso. O participante fala de uma divisão da turma do curso em suas atividades no polo como aquelas que ele mencionou anteriormente, as quais podiam ser escolhidas pela turma. A questão é que, na percepção dele, o curso é dividido entre as/os estudantes de esquerda e as/os estudantes de centro-direita. Achei curioso isso, porque nunca tive essa percepção de que a turma seria dividida por motivações políticas. Já vivi situações de as turmas serem divididas por afinidades diferentes e nesses casos em mais de dois grupos.

Outro pensamento que me ocorreu enquanto ele falava era o que eu faria para colocar esse trecho no texto, porque fiquei receoso de que os assuntos que ele abordou fossem problemáticos demais. Acho que pensei isso em função do momento no qual a entrevista foi realizada — alguns dias antes do primeiro turno das eleições de 2022. Como essas eleições geraram tensões em diferentes contextos, pensei que poderia ser problemático para a pesquisa.

Acho que até por esse receio decidi trocar de assunto. Foi quando percebi que até aquele momento da conversa, não tínhamos comentado sobre os efeitos da pandemia no curso do participante. Então, como ele mencionara algumas vezes as atividades no polo, decidi perguntar se essas atividades foram transpostas para a internet. O participante me respondeu o seguinte:

Acho que era o quinto ou o sexto semestre, é quinto, um pessoal exigiu que tivesse aula síncrona porque o pessoal tinha dificuldade de trabalhar com o professor de filosofia, cara o professor F., ele não é formador de professor, ele é um cara da pesquisa, ele é um cara à parte do nosso curso, eu conversei com ele quando era do colegiado, ele entende que tu vai sair habilitado em filosofia e o cara precisa saber o que tá fazendo, o cara vai entrar na sala de aula, não interessa se tu é formado em Educação do Campo, tu vai dar aula de filosofia e tu tem que saber o que tá fazendo. Ele deu duas provas bem difíceis, e as provas eram com consulta só que as provas eram bem difíceis, tu tinha que ler, interpretar, entender o que tavam falando. Cara a galera tava muito acostumada com a prova mais tranquila, aí foi em todos os polos, aí a galera começou a reclamar e cobrar que ele fizesse, mas o que ele normalmente faz, ele grava as aulas dele e posta pra gente, ele não é um cara que gosta muito da aula síncrona, mas assim teve bastante, foram várias o que eu acho menos produtiva do que a aula gravada.

Notei que as aulas síncronas não parecem ter sido algo colocado como regra para substituir essas atividades no polo, mas sim para suprir uma necessidade “emergencial” que surgiu para os estudantes em relação a uma disciplina específica e com o trabalho de um professor em especial. Uma questão que eu achei interessante desse trecho é que ele menciona que conversou com o professor

enquanto estava no colegiado do curso para entender a perspectiva do docente acerca da necessidade das aulas síncronas.

Novamente, vejo que o fato de ele estar no colegiado fez com que ele tivesse uma apreensão diferente do curso, diferentemente de outros colegas, que poderiam pensar nas dificuldades com a disciplina e se realmente teriam essas aulas síncronas para conseguir sanar suas dúvidas. Ou seja, a forma como ele apreendia essa situação dos colegas requisitarem aulas síncronas em função das dificuldades era diferente, até penso que ele teve em visualizar essa questão de maneira mais ampla.

Pensando nisso, fiquei curioso em saber se existia, da parte dele, alguma noção própria da universidade, isto é, no sentido de que ele vivencia alguns aspectos dela, tanto as disciplinas, quanto o uso da plataforma e do sistema da universidade (o PEN-SIE), e o colegiado do curso. Segue a fala do participante:

Cara, eu acho que sim, até falei que a gente se sentia muito dentro da universidade por causa do curso, mas eu acho que esse link acontece porque tem um peso tu falar que é aluno de uma instituição como a UFSM ou a UFRGS [Universidade Federal do Rio Grande do Sul], não sei se é pelo ego do que pela realidade, a gente sabe que é aluno do curso, tipo eu conheci o pessoal um pouco mais fora das quatro linhas por causa da bolsa, conheci outros professores, conheci galera que já tá no doutorado, mas eu não consigo dizer que a gente se sente pertencente à universidade como é no presencial que tu conhece o teu prédio, os teus colegas, eu costumo dizer que pra tu conhecer mesmo um lugar, o teu prédio, tu não conhece o síndico, tu conhece o porteiro, tu conhece as pessoas que cercam aquela lugar, tu conhece o cara que cuida carro na frente do prédio, conhece o cara do barzinho da esquina, conhece o cara do lugar que tem uma mesa de sinuca porque isso era do presencial, a gente conhecia todo mundo, eu acho que talvez por isso. Mas isso eu não sei, professor, acho que de 0 a 10 essa sensação de me sentir parte acho que um 6. Acho que pela própria distância porque não tem aquela relação física direta, sempre que eu tenho que me relacionar com a universidade eu faço isso com uma ponte com alguém do meu curso, então é diferente do que os alunos da universidade, a gente não lida com o reitor, claro os alunos da universidade também não, mas a gente não lida com alguém de fora do nosso curso, eu não conheço o colega do curso do lado, eu conheço algumas pessoas que trabalham na UFPEL [Universidade Federal de Pelotas] porque no polo também tem o curso de História EAD da UFPEL, então a gente conhece os professores por cruzar ali, então eu acho que o modelo por si só faz que sempre tenha alguém que é uma ponte entre a gente e a universidade.

Esse trecho apresenta questões variadas. A primeira delas é a que o participante acha que possui uma relação com a universidade, talvez até de pertencimento, mas essa relação não se equivaleria à relação que há em cursos presenciais. Ele entende que, apesar de conhecer, discutir e viver diferentes setores e com diferentes pessoas na universidade, isso não equivale ao dia a dia de conhecer para além daquelas pessoas com quem você trabalha diretamente.

Ao mesmo tempo, achei curioso ele fazer essa hierarquização, pois dificilmente em um curso presencial se conhece no dia a dia pessoas de outras universidades. Isso termina sendo o resultado de atividades como projetos de pesquisa ou extensão e eventos acadêmicos. Fiquei pensando nisso porque não consigo entender dessa forma, digo, não vejo que experiências ou vivências possam ser hierarquizadas, como se uma fosse superior a outra. Elas são apenas diferentes.

A segunda questão que me chamou a atenção nessa fala foi o fato de o participante ser bolsista e isso o fazer conviver com diferentes pessoas, inclusive da pós-graduação. Isso chamou minha atenção em função de certa visão pré-concebida que eu tinha de que em curso EAD não existiria essa possibilidade de estudar e também trabalhar em um laboratório ou projeto de pesquisa ou extensão. Ademais, pareceu algo relevante porque demonstra que a experiência do participante abrange um horizonte além do curso. Inclusive, em um momento posterior, o participante menciona que tem intenção de continuar na pesquisa e fazer uma pós-graduação. Enquanto eu anotava essas questões, o participante continuou falando sobre a universidade e a EAD, como se vê no seguinte trecho:

Acho que de importante mesmo é ressaltar isso que eu sempre faço que é esse de que eu sinto que sou mais próximo dos professores do curso do que era dos professores da minha graduação presencial, acho que o modelo a distância, apesar das críticas que recebe de todas as sequências de coisas, eu vou te dizer educação física tem modelo EAD eu acho estranho, fisioterapia a distância eu acho estranho, o bacharelado principalmente tu lida com cadáver e tal, um semipresencial pra mim tudo certo, maravilha o que eu acho da EAD pra cursos de licenciatura como os nossos, cara se tu pegar um aluno da UFSM e tu pegar um aluno da UNIASSELVI [Centro Universitário Leonardo da Vinci], cara tem uma distância aí, né, mas o que muda, o cara que da UFSM que dá aula no meu curso, ele é professor da rede básica, ele é um cara do mestrado, eu não tenho tutor que não tenha mestrado, a maioria já tá no doutorado ou já fez doutorado, eu relato algo do estágio, eu relato pra um cara que saiu da sala de aula dele e foi trabalhar na universidade então é um cara que tem um link teórico e prático. Então esse modelo da UFSM, da UFRGS, das federais, ele é um modelo diferente do “Tempos Modernos” entende. Eu não tô dizendo que a UNIASSELVI e outras privadas vendem diplomas, mas o cara tem que ser muito esforçado pra conseguir chegar perto de alguém que sai de um curso, mesmo a distância, de uma federal porque os caras com quem a gente tem aula e a importância que eles dão pra educação o que é muito diferente da importância que um cara que grava uma aula pra tipo, a Anhanguera, grava a mesma aula pra 62 cursos, a gente tem ainda uma questão de proximidade que faz com que os caras assim, eu posso te garantir que boa parte dos meus professores e dos meus tutores conhecem a minha realidade e a dos meus colegas, eles sabem, por exemplo, que tem um pessoal que tem dificuldade em acessar o polo porque é longe, sofre com problema de internet, os caras sabem como que é, aqui venta na praia não tem internet. Então assim, o EAD quando ele tem de um lado pessoas que se importam com o que fazem e do outro pessoal que quer aprender ele funciona maravilhosamente bem porque a aula de certa forma grava para um curso, tu não tem interrupção, tu não tem o cara perguntando “mas professor e se o Brasil não tivesse sido colonizado por Portugal?” Cara, os

caras levaram um tempão pra explicar o que aconteceu na colonização, aí tem um que quer que eu imagine o que aconteceria se o Brasil fosse colonizado por outro país, às vezes o professor pra não ser mal-educado e isso cansa o outro cara que sai do trabalho e vai lá, esse cara ele pensa “o que eu preciso saber portugueses igual a colonização, não quero saber de holandeses, espanhóis e etc.”, então o curso EAD ele tem essa vantagem e ele é curso que te encaminha muito bem até mesmo pra pesquisa o que o presencial não faz porque ele te obriga a procurar, meio que no sacode assim, isso é uma coisa que acontece bastante no nosso curso, nos cursos da UFSM assim que é a pesquisa científica, jornada acadêmica, produção científica, eu, por exemplo, tenho um capítulo no livro da L., pode ser algo só do meu curso, mas os cursos das federais por ser pilotado por educadores boa parte ainda na rede básica eu acho que esse link é legal, o cara tá ali, tu já tá num grupo de estudos, o Girassol e eu possivelmente vou seguir pro mestrado. Eu acho, é ruim falar isso, mas eu acho que o EAD ele tem um perfil de aluno, acho que o começo ele foi meio desorganizado, mas tem uma galera que consegue lidar bem com isso e tem uma galera que mais ou menos, acho que tem um perfil de professor também, tem professores que lidam bem, mas outros nem tanto.

Esse longo trecho deu-se ao final da nossa conversa, eu decidi não interromper, porque me pareceu que o participante estava em um “fluxo” de pensamento, levantando diferentes debates que ele tem talvez até consigo mesmo, e considerei isso bem valioso para a pesquisa. Algumas questões que ele trouxe já tinham sido faladas em outros momentos, como a relação com as/os docentes, mas outras são novas nessa fala.

A primeira questão que achei diferente é essa comparação que ele fez entre a EAD de instituições públicas e a de instituições privadas no que diz respeito à qualidade do curso e à maneira como a modalidade é trabalhada. Mais uma vez, durante a fala dele, fiquei pensando se seria uma boa opção eu colocar os nomes das instituições que ele elenca. Lembrei também que ele não foi o primeiro a mencionar essa questão da qualidade e da metodologia; a participante anterior já havia mencionado algo semelhante na conversa que tive com ela.

Eu me perguntei se eles falaram isso em função da própria entrevista ou se são questões realmente debatidas por eles junto de colegas ou professores. Talvez no caso do participante com quem conversei, ele se interessa por isso no sentido de que tais questões perpassam a experiência dele na EAD e influenciam-na. O que quero dizer é que talvez para ele o modelo EAD seja muito funcional, desde que trabalhado a partir dessa perspectiva realizada nas instituições públicas de ensino, tanto que ele se identifica como um “tipo de aluno” que consegue participar da EAD e que, após esse período a distância, pretende adentrar a pós-graduação em função de relações e atividades que teve nesse período.

7.4 EXPERIÊNCIAS DA EAD: QUARTA CONVERSA COM ESTUDANTE DA MODALIDADE

Esse quarto encontro foi junto a uma amiga que no momento estava realizando uma especialização EAD. Antes do encontro, acabamos por conversar um pouco sobre assuntos diversos sobre como estava a vida de cada um, haja vista que não nos falávamos há algum tempo. Esse encontro, em especial, acabou por ser adiado duas vezes por dificuldades de ambas as partes que impediam de realizar a chamada de vídeo na data marcada, principalmente pelo horário que tínhamos marcado (por volta das 20 h). Felizmente, conseguimos realizar a chamada de vídeo e conversamos sobre o que está descrito e transcrito na sequência.

Assim como nas conversas anteriores, iniciamos pela plataforma na qual o curso acontece, e a participante pôde compartilhar a tela comigo de forma que eu acompanhasse a “navegação” dela ali. Vejamos um pouco do que a participante comenta:

Então essa é a plataforma que usamos, eu comecei em março, o que não quer dizer que eu tenha feito muita coisa até agora. Esse é o rolê da especialização EAD, tu pode fazer quando e onde tu quiser, dentro da tua disponibilidade. Aí o curso é dividido por capítulos, cada capítulo é dividido em três unidades e um desafio. Por exemplo, essa aqui no capítulo 1 o desafio era criar uma atividade que seria aplicada para uma turma do ensino médio, aí como eu já tinha feito uma oficina na graduação sobre essa mesma temática foi tranquilo.

O que eu pude ver dessa plataforma é que ela é bem simples para o usuário. Visualizei três pontos principais. Havia uma barra na parte superior da tela que possuía o nome da instituição e alguns itens clicáveis como “Conversar com o tutor”, e parecia que essa aba serviria para o contato mais institucional do estudante com tutores e com a própria faculdade. Já no lado esquerdo da tela, havia outra aba com informações do próprio estudante, tais como “Notas”, o que me levou a entender que essa aba seria mais voltada para o acompanhamento do próprio desempenho por parte do estudante.

Por fim, na parte central da tela, sobre a qual a participante comenta quando fala dos capítulos nos quais o curso é dividido, estavam apresentados os capítulos do curso com uma breve descrição da temática que abordam. A partir disso, o estudante pode clicar em cada capítulo e acessar os materiais e atividades. Uma questão que a participante trouxe é a estrutura de cada capítulo, divididos em três

unidades, cada unidade com materiais que se concentram em textos curtos (entre 10 e 20 páginas) e, no final, um desafio que seria uma atividade mais elaborada, voltada para a docência na educação básica.

Outro ponto sobre o qual conversamos foi o contato com colegas, professores ou tutores do curso, porque eu notei que a descrição que ela fez da realização dessas atividades era centrada em si mesma sem contato com outras pessoas até mesmo do curso. Dessa forma, questionei se, pela plataforma, existia essa possibilidade e se ela poderia me indicar na tela. A resposta foi a seguinte:

Então, até tem como entrar em contato, uma vez em função de uma dessas atividades que eles chamam de desafios eu entrei em contato com a tutora para saber se era obrigatório fazer o desafio, especialmente porque ele enfocava em atividades para a educação básica e minha formação inicial é no bacharel, mas até hoje não tive resposta. Então é bem como eu disse antes, é “nós por nós” que temos que nos guiar pela plataforma e pelo conteúdo.

Logo depois, ela complementa essa discussão inserindo outros pontos que são relevantes, pois expandiram meu entendimento sobre como as relações se apresentam na forma como ela experiencia a EAD:

O único contato que tenho com o curso e com a instituição, pra mim, esse curso é esse computador nessa peça da casa. Tudo bem automatizado voltado pra ter uma formação a mais mesmo só. Tudo que possa imaginar é via plataforma. Até o encontro com esse curso foi on-line, um conhecido do meu curso de graduação compartilhou uma série de links de especializações e eu vi esse como o mais barato e me inscrevi. Inclusive minha formação inicial tornou mais fácil a realização das próprias atividades do curso. Então, depois de ver a divulgação eu entrei em contato com eles pelo WhatsApp e após esse primeiro contato tudo é via plataforma tanto a documentação enquanto boletos para pagar as mensalidades. Todas as solicitações de cunho burocrático também são feitas via plataforma.

Em ambos os trechos, temos como centro da conversa o contato com as pessoas e com o curso, e em ambos os momentos o que aparece é o mesmo: nenhum (ou quase nenhum) contato. Isso me causou certa estranheza na hora da conversa porque, como sempre estudei em ensino presencial, eu me questionei como é possível ter um processo formativo sem qualquer contato, mesmo que mínimo, com outras pessoas. Mas por meio da fala da participante é possível compreender como isso se dá.

Mesmo o único contato com a tutora é feito exclusivamente pela plataforma e, pela maneira como foi descrito pela participante, parece um tanto impessoal, isto é, com um distanciamento não apenas no sentido locacional mas também na própria

relação entre aluno e tutor/professor. Nesse momento da conversa, eu me peguei pensando no próprio processo de encontrar as/os participantes da pesquisa. Minha impressão desses encontros é justamente a de estar em uma chamada de vídeo, com a câmera ligada e vendo o que a outra pessoa me apresenta em sua tela, tal como a participante menciona “esse computador e esse quarto da casa”.

Certamente interrupções ocorrem. Nesse dia, foi o interfone do meu apartamento que tocou, porque meu vizinho pedira tele-entrega, mas o entregador tocou por engano o número do meu apartamento. Tivemos de interromper a conversa para eu descer até a entrada do prédio e ver o que estava acontecendo, mas foi uma interrupção rápida, logo depois retomamos para discutirmos um pouco mais sobre essa questão das relações na EAD.

Uma questão que cheguei até a anotar durante a conversa foi essa fala de “nós por nós” que a participante menciona. Anotei porque ela ajuda a descrever o entendimento que a própria participante tem desse seu contato com a modalidade EAD, pois envolve ela em seu quarto, na frente do computador, trabalhando junto à plataforma automatizada. Inclusive, um ponto interessante dessa entrevista é que a participante, no início, não queria contribuir com a pesquisa, porque achava que, pela maneira como seu curso acontece, não teria muito o que falar e “ajudar” na pesquisa.

Na sequência, conversamos um pouco sobre uma dúvida que me surgiu enquanto ela falava: se não existe contato e se é completamente automatizado o processo de estudo, no qual se navega pela plataforma, existe algum tipo de vínculo formado durante o curso? Quando questionei isso, imaginei que a resposta seria negativa em função do que ela acabara de me falar, mas existem alguns elementos interessantes:

Olha, com a universidade não sinto nada, é o vínculo que termina quando eu terminar o curso e acabou, tenho uma maior afinidade com o conteúdo em si, embora ache ele muito incipiente, mas isso talvez seja da própria metodologia da faculdade. Eu acho que esse modelo todo que tem nesse curso coloca muita responsabilidade no aluno, a pessoa que está estudando se motivar a fazer, a pessoa buscar “caminhar sozinho”. Por isso todo o material e as atividades são completamente automatizados. O curso é isso: você senta, estuda e vamos embora.

Esse trecho mostra duas questões que, quando ouvi, tive a sensação de que não ser a primeira vez que ouvia algo semelhante, pois parecia que já tinha sido dito por participantes da pesquisa alguns dias antes em outro encontro. Quando pensei isso, logo na sequência refleti que possivelmente seria algo a ser discutido nos

resultados da pesquisa, embora ainda estivesse tendo o contato com o fenômeno em si.

As questões repetidas são o vínculo com o conteúdo e não com o curso, a instituição ou com colegas, bem como a metodologia do curso como um fator relevante. Parece que existem reflexões que vão surgindo ao longo do próprio diálogo e que indicam formas de compreender o fenômeno que podem ou não contribuir. Por fim, a maneira como a participante expõe esse vínculo apenas com o conteúdo e o próprio processo formativo me pareceu um resultado, se é que posso chamar assim, de todo o diálogo que tivemos nesse encontro acerca da sua experiência na EAD.

7.5 EXPERIÊNCIAS DA EAD: QUINTA CONVERSA COM ESTUDANTE DA MODALIDADE

Essa conversa foi um pouco diferente, em primeiro lugar porque eu estava na minha cidade natal, já que, alguns dias antes, após o seminário estratégico da pós-graduação, eu fui a uma farmácia em Santa Maria e, enquanto estava lá, tive uma crise convulsiva. Depois disso, precisei ir para a emergência do meu plano de saúde e ficar lá por cerca de 15 h. Quando fui liberado voltei para o meu apartamento para tomar banho, ver como minha gata estava e fazer minha mala para voltar para Santana do Livramento.

Então, algumas coisas mudaram. Eu não estava mais na minha mesa, que era toda planejada para usar o computador e ficar escrevendo, e sim na mesa da sala de estar da casa da minha família. Portanto, precisei improvisar um pouco para ter um local de trabalho. O local em que fiquei na mesa fica em frente a duas janelas estreitas então essa é a visão que tinha além do que havia na sala, como a estante com livros e documentos e uma planta próxima às janelas.

Quando não tinha minha atenção voltada para o computador, levantava os olhos para as janelas e tinha um vislumbre do pátio, do prédio de apartamentos que fica em frente à casa e do céu. O dia marcado para a conversa com a participante tinha sido exatamente o dia em que tive a crise convulsiva, e só pude remarcar com ela no dia seguinte após sair da sala de observação da emergência. No dia (re)marcado, iniciamos a conversa por volta das 17 h, enquanto a participante estava conectada à plataforma realizando algumas atividades, como é possível ver a seguir:

Eu já tô conectada porque tava fazendo umas atividades. Eu tô no oitavo semestre, então eu já tenho quatro anos de contato com a plataforma, agora ela parece ser mais simples pra mim, mas é o moodle, o moodle mudou há pouco tempo, agora ele parece mais uma rede social. Agora tu consegue visualizar todas as tuas disciplinas na primeira área, no primeiro ambiente e conforme tu vai entrando em cada disciplina tu tem todo o plano dessa disciplina, tu tem o texto de apresentação que o professor escreveu, em seguida na sequência tem links para vídeos, tem PDF pra leitura, tem links pra outros sites e mais à direita, também ao longo da descrição da disciplina também vai aparecer se tem alguma atividade, participação em fórum e mais embaixo à direita tem um calendário com as datas se tem prova, se tem atividade assim que vale ponto, participação em palestra.

Como ela estava estudando, decidi perguntar um pouco sobre a plataforma e as atividades que são realizadas por meio dela. Infelizmente não requisitei da participante o compartilhamento da tela comigo, mas, de qualquer forma, achei bem interessante entender um pouco da percepção dela sobre a plataforma, porque o que ela me falava era a percepção de quem usa a plataforma para estudar, e não de quem está apenas observando a plataforma.

Frisei isso entre minhas anotações do momento da conversa porque achei que a forma como ela falou da plataforma (Moodle) é de alguém que está habituado com ela no sentido de usá-la periodicamente, explorá-la. Então há um direcionamento da “primeira tela”, onde estão dispostas as disciplinas, e, dentro das disciplinas, estão distribuídos os materiais de estudo e as atividades que as/os estudantes precisam realizar, bem como informações necessárias para a organização dos discentes, como as datas importantes no semestre.

Pensando nessa dinâmica para acessar a plataforma — isto é, ela estava conectada à plataforma antes de iniciarmos a conversa, e eu me questioneei se isso tinha ocorrido porque havíamos marcado de conversar ou se era comum ela se conectar nesse horário —, decidi perguntar sobre isso.

Então, cada disciplina tem um professor e um tutor, algumas disciplinas os tutores nos avisam em uma mensagem pelo moodle e pra mim, eu antes recebia uma mensagem no e-mail, mas agora eu comecei a criar o hábito de entrar todos os dias e eu não recebo mais essa notificação, mas eu sei que todos os dias eu vou entrar no moodle pra olhar só que a gente já conhece, os tutores que tem aqueles que vão mandar mensagem e aqueles que não, então quando eu entro, eu vou em todas as disciplinas, vejo se tem alguma atividade, algum comentário, mas isso foi uma construção, já são quatro anos com o moodle, no início já era mais difícil. Então eu não tenho um horário, mas, até porque eu tenho o aplicativo no celular, do moodle também, então são vários momentos do dia que eu entro no moodle pra conferir, às vezes eu sei que não vai ter nada, mas entro de qualquer forma até pra lembrar alguma coisa. Eu nunca perdi prazo de trabalho e no início do semestre eu também olhava todas as datas, anotava na agenda todas as datas e ao longo do semestre eu ia colocando e incluindo as datas

que iam sendo incluídas ao longo do semestre. Eu tenho um grupo de colegas tipo um grupo de estudos e a gente faz isso, somos três e entre as três a gente sempre vai se avisando das datas.

Essa fala tem duas informações que revelam um pouco do dia a dia da participante em relação aos seus estudos, como o fato de acessar a plataforma diariamente. Igualmente mostram que ela possui um conhecimento acerca do curso e da dinâmica dele a ponto de já entender como cada tutor organiza o contato com estudantes.

O que mais me chamou a atenção nessa fala foi o último trecho, quando ela menciona que possui um grupo de estudos de três pessoas que se ajudam avisando as datas importantes e em outras situações. Isso me interessou porque fiquei pensando se havia sido criado em função do curso ou todos desse grupo já se conheciam.

No primeiro e segundo semestre não tinha um grupo assim, mas essa minha colega, a Ma., ela é minha amiga pessoal, já nos conhecemos de outros carnavais, ela é madrinha da minha filha e etc. e a gente comentava porque nos conhecíamos, com o tempo chegou a Mi., a gente também conhece ela, mas não éramos amigas, aí no primeiro trabalho em trio aí chegou a Mi. aí que eu digo grupo de estudos mesmo, de passar a madrugada estudando, vendo os prazos e fazendo as atividades juntas, mesmo se a atividade fosse individual pro professor, nós estudávamos juntas e isso se manteve desde o segundo ou terceiro semestre. Eu não sei se tu conhece a nossa cidade aqui, Santana do Livramento. A cidade não é muito grande, então tinha muita gente daquele de grupo de umas cinquenta pessoas que eu já tinha visto, tinha passado por mim na rua, tinha visto no banco ou não conhecia ela, mas conhecia o irmão dela. É que a gente tem algumas aulas presenciais com todo mundo, depois teve outros encontros que são obrigatórios, a presença e conforme foram passando os semestres a gente pediu isso pra coordenação do curso, o nosso curso, ele é EAD, mas nós tínhamos muitas atividades lá no polo antes da pandemia. Antes da pandemia, como era uma turma muito grande, o polo até reservava dois dias só pro curso de Educação do Campo, eram presenciais lá, fazíamos no computador lá no polo, a gente tinha então dois dias pra aula, pra se reunir, pra fazer trabalho lá no polo, mas como eu te disse, o grupo de estudos mesmo surgiu depois, mas tem vários nichos dentro do nosso curso, vários colegas que se juntaram por afinidade e se formaram vários grupos de estudo.

Essa fala é bem interessante porque mostra que, por meio do curso, a participante e a amiga que já se conheciam passaram a ter contato com uma terceira companheira, e todas passaram a se ajudar a estudar juntas. Tal questão me fez me lembrar de uma fala de um professor meu ainda durante a graduação. No período em que ele esteve na graduação, existiam grupos de estudos que se reuniam tanto para revisar os conteúdos quanto para estudar questões de interesse comum. Eu me lembrei disso porque minha experiência na graduação foi bem

individual, sempre estudei sozinho e raramente me reuni com colegas para realizar atividades em grupo ou em dupla.

Fora essa lembrança que me ocorreu enquanto a participante falava, a questão que fica é que, por meio do curso, formou-se não apenas um, mas sim vários pequenos grupos de estudos semelhantes, como a própria participante menciona no final da sua fala. Um momento muito engraçado dessa conversa foi quando, durante a fala dela, ela mencionou que é de Santana do Livramento e perguntou se eu conhecia a cidade. Como eu disse, em função do ocorrido, tive de voltar para a casa da minha família por uns dias, então eu respondi que não só conhecia como também estava na cidade naquele momento, o que ocasionou algumas risadas e descontraíu um pouco a conversa.

Um pouco antes desse momento, a participante havia me dito que estava no oitavo semestre, e eu fiquei me perguntando se o oitavo semestre seria aquele em que ela faria o estágio. Então decidi perguntar se era isso que se passava naquele período do curso...

O estágio a gente tem, a gente tem quatro estágios, o primeiro a gente fez em um ambiente não escolar, depois o segundo só observação no ensino médio, um de prática no ensino fundamental e outro que tô fazendo agora de prática docente no ensino médio. A nossa turma eu acho que vai ser a segunda turma formada em Educação do Campo, a primeira turma se formou durante a pandemia então o estágio deles foi todo a distância, aí ficou mais fácil e agora nós estamos com o presencial e o semestre da UFSM voltou agora, 12 de setembro, o ano letivo termina em dezembro, então eu não sei como vai ficar e o estágio é de 180hrs pra quatro disciplinas, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, então eu tô fazendo estágio em quatro disciplinas e tá bem pesado pra, não tá favorável. O que me causa estranheza nesse estágio é que a gente é da EAD e em alguns lugares, eu acho que vou ser a única que vai fazer o estágio no IFSUL [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense] e aí sou eu, parece que sou uma louca, porque eu tenho que provar que sou da UFSM porque não tem UFSM aqui, tem a Universidade Aberta, mas as outras pessoas desconhecem isso, por isso eu acho meio estranho, eu acho que sou uma guerreira solitária assim, tem muito colega que negaram a participação no estágio tanto no médio como no fundamental. É, eu não sei, isso é só uma conjectura assim. No semestre passado, um colega na apresentação do relatório de estágio dele, disse uma coisa que chocou assim, ele falou "eu demorei a achar uma escola que me aceitasse", ele levou muito tempo pra uma escola aceitar ele e terminou conseguindo uma escola do campo, uma escola bem de difícil acesso, ele falou falando assim com os olhos marejados "eu não sei se me negaram estágio pelo fato de eu ser negro, pelo fato de eu ser homem ou porque é um curso EAD".

Novamente, uma participante menciona a questão de não se sentir valorizada ou mesmo vista como estudante por estar em um curso EAD. Constatei isso por ser algo realmente repetido em mais de um encontro com as/os participantes, mas dessa vez me pareceu que atingia de forma mais preocupante tanto a experiência

da participante tanto a experiência de colegas dela. Destaquei nas minhas anotações que ela fala de si mesma como uma “guerreira solitária” quando se refere ao estágio e às relações com as instituições de ensino. Ela faz um relato acerca de colegas que não conseguiram fazer o estágio, e destaco o último trecho, no qual ela menciona que o próprio colega não sabe se não foi aceito por ser um curso EAD ou pelo fato de ele ser um homem negro.

Isso me lembrou de algumas falas que fui obrigado a ouvir quando decidi que cursaria licenciatura, como: “por que tu não faz um curso ‘mais de homem’?” Não que exista um “preconceito” contra homens, ao contrário, perguntas como essa só acontecem porque a educação é vista socialmente como “atividade feminina”. Logo, muitas pessoas acham estranho um homem trabalhar na docência, em especial na educação básica.

Conversei essas questões com a participante porque me relatei com a história do colega que ela mencionou, mas de forma geral o que me marcou foi essa dificuldade de estudantes da EAD conseguirem estágios ou outras atividades. Como conversávamos sobre atividades do curso para além da plataforma, a participante continuou nessa temática, mas agora falando sobre o polo e as atividades desenvolvidas ali.

Durante a pandemia, o polo ficou fechado, tinha que fazer agendamento se quisesse, se algum aluno precisasse de computador, mas tinha que fazer um agendamento e isso, na verdade, foi depois de um tempão e mais por pressão nossa ou minha porque eu sabia que tinha vários colegas que não tinham como fazer os trabalhos, muitos desses colegas desistiram, daqueles 50 que eu falei que começaram, hoje tem uns 20. Tá, as atividades do polo, vou te dizer antes, durante e depois. Antes da pandemia, a gente se reunia pra estudar com os outros colegas, tinha alguns dias que eram as provas e atividades de avaliação, e aí era todo mundo sentado na frente do computador e fazendo a prova on-line, durante a pandemia foi quando os grupos de estudos se fortaleceram e as atividades eram todas via moodle, via meet e via outra plataforma que eu não vou lembrar, a prof chama de BBB, que nunca deu certo, aí ela desistiu de usar ele, aí era no YouTube, sugestão de filmes, mas nunca foi pro polo. Aí quando estamos ainda no meio da pandemia, mas com o retorno presencial, o polo voltou a receber pessoas, aí voltamos a ter aulas presenciais, até por pressão dos alunos, então além do meet, começaram a vir presencialmente, os professores vem e a gente pra sala do fundão lá do polo e tem a aula, mas não fazemos atividades, normalmente são aulas expositivas.

Essa parte da conversa foi interrompida pela chegada da filha da participante, que quis dar um “oi” para a câmera e para qualquer pessoa com quem a mãe estivesse falando, o que foi outro momento de descontração na conversa, mas depois ela voltou a brincar a pedido da mãe para que conseguíssemos terminar nossa conversa. Fora esse acontecimento, uma questão muito interessante presente

nessa fala da participante foi essa relação entre momentos diferentes em relação à pandemia e a utilização do polo. Fiquei refletindo sobre isso depois que retomamos a conversa após a filha da participante voltar a brincar, porque foi um acontecimento que marcou minha vida acadêmica também — tenho uma relação com o prédio do meu curso antes e outra relação durante e após a pandemia.

Pareceu também que existe uma experiência do polo que muda temporalmente, inclusive com as atividades sendo deslocadas para a internet durante a pandemia, coisa que aconteceu com muitas pessoas, incluindo eu mesmo. Na sequência, a participante continuou discutindo um pouco sobre o polo, mas dessa vez trazendo uma conexão entre o polo e aquela sensação de desvalorização ou mesmo de não reconhecimento que ela mencionou em outro momento da conversa.

Eu acho que falta saber, eu não sei se por falha do polo ou da universidade que não tem essa marca, ali recebe todas as universidades, né, de portas abertas pra elas, por isso numa escala de 0 a 10 eu não vou te dar um 10, mas eu sei da importância, eu sei o quão potente vai ser meu certificado, o meu diploma por ser da UFSM. Então em relação a ensino-aprendizagem é impecável, às vezes muitos ali tão na segunda graduação e se pensa que eles facilitariam pra nós, mas não, às vezes até dificultam (risos), mas assim a identidade, a questão de me identificarem como aluno da UFSM, as pessoas não sabem o quanto eu me mato estudando pela UFSM, por isso eu digo que eu não sei quem tá errando porque a gente tem o polo, a gente tem a UFSM, só que não tá sendo vista, como eu te digo, eu tenho orgulho da universidade, mas as outras pessoas na minha volta não entendem, não veem isso, não enxergam todo esse trabalho, todo esse estudo que eu tô fazendo.

Nesse trecho, a participante fala um pouco sobre a falta do que eu, pelo menos, entendi como uma referência ao ensino presencial quando ela se refere a essa “marca” que a instituição da qual o curso faz parte não possui na cidade. Interpretei que isso poderia ser um *campus* ou algo semelhante que mostrasse que existe a universidade na cidade em um sentido material, e não como um polo no qual se encontram diferentes universidades públicas.

Então ela traça essa ponte entre a falta de um local, de uma materialidade própria da universidade, e aponta isso como um dos fatores pelos quais as pessoas não compreendem ou mesmo menosprezam o fato de ela estudar em um curso da EAD, mesmo sendo este curso vinculado a uma instituição conhecida na cidade, até

mesmo por outras pessoas terem estudado nela (embora na modalidade presencial). Não sei se isso seria um fator necessariamente, mas é uma correlação possível e que parece se entrelaçar com as experiências da participante e também com a forma como ela se sente em relação à universidade, isto é, no sentido de se

orgulhar mesmo sem ser reconhecida. Nesse momento da conversa, eu me sentia satisfeito com o que falamos, mas a participante ainda queria contar uma situação específica que ocorreu com ela e seus colegas.

Recentemente a gente teve um problema com um professor de Filosofia que assim a gente achou, eu digo a gente porque quem mobilizou foi eu e minhas outras duas colegas. Tava muito difícil, eu, por exemplo, eu entendi nada, aí a gente reclamou, reclamou aí a L. chamou uma reunião de todos os polos e no final, todo mundo falou que a aula dele era maravilhosa. Eu lembro que eu até falei “ah então eu que devo ser a burra né”, mas a gente levou, além da crítica porque foi uma crítica dura, eu sei que é duro pra um professor isso, mas a gente levou sugestões também como “ah grava uns vídeos mais curtos” porque ele grava uns vídeos de três horas e era uma coisa que a gente não entendia e as provas também era um questionário com 30 perguntas e valia um ponto, eram questões que demorava muito tempo pra ler, mas como eu disse, parece que só eu tinha esse problema, aí levou pro colegiado e se deu uma segunda chance pro professor, mas continuou muito ruim, aí chegou no último semestre, ninguém passou, aí era outro argumento que a gente tinha hoje, como que todo mundo entendia antes, mas agora ninguém entende. Teve uma tarefa nossa que a gente não concordou com a avaliação e pediu a revisão da avaliação, aí a banca concordou que a nossa tarefa era melhor do que ele tinha avaliado e a gente conseguiu escapar do exame, mas também eu fiquei com 7,20 eu acho, mas também o resto ficou em exame. Isso que eu queria te dizer, apesar de estar a distância, a gente é ouvido, tem um diálogo, uma conversa. Sim, mesmo com essa questão da distância física, existiu uma aproximação. Exato, olha tudo que a gente conseguiu movimentar, todos os polos, agora todo mundo admite, não sei se tinham medo do professor, mas mudou, ele tentou, tudo bem que depois ele pediu pra sair do curso (risos). Só destaco muito assim a figura da L. que tem muito dela, do jeito dela levar.

Esse relato da participante, penso que até em tom de desabafo talvez, revela um problema que já tinha sido mencionado por outro participante, mas também é um problema que acontece na modalidade presencial, eu mesmo passei por situações semelhantes. Inclusive, durante a fala dela explicando as problemáticas com a prática do docente, eu me lembrei de um professor que tive no início da graduação que falava sozinho por praticamente todo o tempo da aula (cerca de 4 h).

O que me chamou a atenção nessa fala foi a resolução que foi feita, ao menos pelo que eu entendi, pela coordenação do curso. Eu me refiro ao fato de que houve uma reunião de todos os polos para discutir a questão com outros alunos para além daqueles que haviam se manifestado, e achei isso uma demonstração de como a conexão pela internet facilita determinados contatos e relações.

7.6 EXPERIÊNCIAS DA EAD: SEXTA CONVERSA COM ESTUDANTE DA MODALIDADE

Essa foi mais uma conversa que tive que fazer na minha mesa improvisada na casa da minha família, já que ainda estava em Santana do Livramento. A conversa, dessa vez, foi marcada um pouco mais cedo do que as anteriores, por volta das 16 h, em função da disponibilidade da participante. Começamos falando sobre a plataforma, mas infelizmente aconteceu um problema com a internet da participante, pois até mesmo para abrir a plataforma enquanto conversávamos pela chamada de vídeo estava difícil, então fazer o compartilhamento de tela foi impossível. Dessa forma, pedi para que ela narrasse um pouco sobre o que via nessa plataforma. Segue a fala dela:

Pronto, abriu a plataforma. Então eu abro e entro em cada disciplina para ver se tem atividades ou alguma coisa. Eu recebo nas mensagens do moodle e as mensagens que eu recebo no moodle eu recebo no e-mail. Tá aparecendo as disciplinas e as atividades que vão se encerrar agora. Então, aparece a lista de disciplinas que faço e do lado direito aparece o calendário de outubro, embaixo aparece a linha do tempo e as atividades e fóruns que vão vencer agora o prazo.

Apesar do alívio tanto da participante quanto meu quando a plataforma finalmente abriu, esse trecho me deixou um tanto desconfortável, pois parecia que a participante estava respondendo de forma mais objetiva enquanto eu esperava respostas mais longas e com mais elementos. Mas, de forma geral, pareceu que, mesmo tendo acesso aos outros itens da plataforma, ela se direcionava para as disciplinas e para o calendário das atividades, bem como para a linha do tempo e os fóruns.

Entender a fala acerca da plataforma dessa maneira me levou a pensar que existia um direcionamento mais “forte” para o processo formativo em si do que para outros aspectos possíveis. Nesse sentido, perguntei se ela possuía uma rotina de estudos, uma organização própria para realizar as atividades e acessar os materiais.

Tem, tem sim, aqui em casa a gente tem dois quartos e um a gente transformou em escritório para estudos, eu utilizo esse e normalmente eu chego do trabalho por volta das 6 ou 7 horas e logo já me conecto para ver se tem atividades porque assim além de Geografia EAD, eu faço licenciatura em Libras em uma universidade paga que, inclusive, a metodologia é bem diferente da Geografia que é pública. Também tô terminando três pós-graduações que também são EAD, aliás desculpa, tem mais uma que é do IF de São Paulo que tô terminando agora.

Tive uma surpresa quando ela mencionou o fato de fazer mais de um curso EAD. Na verdade, pelo que entendi, são cerca de seis cursos, sendo duas graduações EAD e quatro pós-graduações. Isso me fez entender um pouco da necessidade de ter um quarto específico da casa apenas para trabalhar e estudar e também do direcionamento para o próprio processo formativo como eu havia pensado anteriormente.

Contudo, entre essa variedade de cursos a que a participante está vinculada, o que mais me interessou nessa fala foi essa menção ao que ela chamou de metodologia. Pelo que consegui entender, isso seria diferente entre as universidades privadas e as públicas. Como me pareceu algo importante para ela, requisitei que ela expandisse um pouco esse comentário.

Posso sim, então a de Libras eu faço pela UNIASSELVI, eles te dão livro didático, uma trilha de aprendizagem e uma lista com as datas de cada atividade, tudo isso de uma vez só. Já na Geografia que eu faço pela UFSM, eles liberam por tópicos e isso ajuda a ficar mais próximo dos colegas e dos professores, já na UNIASSELVI eu vejo que a gente não tem contato com os colegas, com os professores ou com os tutores. Então, é que para entrar em contato com os professores pode ser ali pelo moodle, por e-mail e tem alguns professores que disponibilizam o WhatsApp, já na UNIASSELVI, eu nem sei quem são os professores e se eu quiser conversar com algum deles eu tenho que abrir um protocolo. É, nas especializações não tem nenhuma atividade em polos, na Geografia, pelo cronograma tem previsão que o professor faça atividades no polo só que ele até tava explicando isso em aula outro dia que isso depende de recursos então ela tá prevista, mas pode não acontecer. Na UNIASSELVI que é o de Libras tem uma prova de cada disciplina que a gente tem que fazer no polo, mas é uma prova não é uma aula porque tem alguns cursos que disponibilizam a cada semana ou de quinze em quinze dias tem um professor ou um tutor, não, tu vai lá e faz a prova e deu.

Entendi essa diferença do que ela chamou de metodologia em três questões como o percurso didático, as relações com outras pessoas do curso e as atividades no polo. Acho que, pela fala da participante uma coisa termina se entrelaçando na outra. Em outras palavras, o fato de a universidade privada na qual ela está inserida utilizar uma metodologia que coloca o estudante para trabalhar de forma mais independente e organizar-se à parte dos materiais dados no início do curso conecta-se com o fato de ter pouco contato com as/os colegas, professores e tutores.

A partir disso, pensei em como isso realmente se entrelaça com a experiência das/os estudantes porque, de fato, pela forma como foi exposto pela participante, essa “metodologia” possibilita experiências diferentes da EAD, embora eu não saiba se isso se trata de uma regra ou mesmo se pode ser diferenciada entre

universidades públicas e privadas. A participante continuou falando um pouco sobre as relações com as/os docentes e colegas do curso.

De saber o que achou das atividades, de qual lugar é. Na UNIASSELVI como a gente tem um trabalho final que é o paper e o trabalho é em grupo, a gente tem um grupo e lá a gente fala sobre o trabalho e na Geografia também, tinha alguns trabalhos que eram em grupo e eu tive que chamar os colegas no WhatsApp. Na Geografia agora tinha um trabalho que era pra fazer em grupo, em dupla na verdade e um colega me mandou uma mensagem para nós fazermos juntos e ele começou a me enrolar e nisso outra colega me mandou uma mensagem e falei que não poderia porque já estava fazendo com outro colega, mas como ele seguia me enrolando eu mandei mensagem para essa colega. Conversando com essa colega e conhecendo ela, a gente chegou numa conclusão, com os prints que ela mandou e eu também, esse colega tava enrolando ela também, ele queria que a gente fizesse o trabalho e colocasse o nome dele porque ele começou a dizer que estava doente e tava enrolando eu e ela. Isso, porque ela falou que inicialmente ela tava fazendo com outro colega que também disse pra ela que não poderia fazer, no fim ele tava procurando alguém pra colocar o nome dele no trabalho. Bem complicado, daí como é em EAD, a gente não se conhece e primeiro semestre, a gente não conhece como é cada colega. Da UNIASSELVI também tem um grupo, mas desse pega todo o país no grupo e a tutora do curso que separa os grupos.

Esse trecho gerou algumas risadas durante a conversa, especialmente pela história que ela relatou sobre o colega que a “enrolou” para fazer um trabalho em um dos cursos dos quais ela participa. Esse fato fez com que ela se aproximasse de outra colega que também estava sendo “enrolada” pelo mesmo estudante. Nesse meio tempo, chegamos à conclusão de que tais coisas acontecem tanto na modalidade presencial quanto na EAD.

Outra questão que ela pontuou nessa fala foi reforçar a diferença entre o contato com colegas e professores entre a instituição privada e a pública, e, com esse exemplo que ela apresentou, eu consegui entender melhor. Mesmo que algo “negativo”, como o caso do colega que queria “enrolar” a participante e outra colega tenha acontecido no curso da universidade pública da qual ela faz parte, existe um contato mais próximo, ou seja, as/os colegas conversam entre si a partir da sua própria escolha, enquanto na outra instituição que ela menciona existe um direcionamento que me pareceu feito de “cima” para “baixo”, isto é, da tutora para as/os estudantes. Apesar disso, ela menciona uma relação que se estabeleceu com uma colega da instituição privada da qual ela faz parte, como podemos ver na sequência:

Não, até que na EAD minha experiência com colegas, teve uma vez na UNIASSELVI porque a cada fim de disciplina a gente tem que escrever um paper né que é o trabalho em grupo e a socialização, o primeiro paper que eu fiz foi com uma colega e depois fizemos mais dois juntas, daí depois eu

desisti e acabamos não fazendo mais juntas, mas mesmo assim até hoje a gente conversa, troca ideia sobre o curso e ela é lá de São Paulo.

Notei nesse trecho que, com os apontamentos da participante sobre a metodologia das instituições, aquela instituição cuja metodologia ela considerou que levava a uma rotina mais independente ou mesmo solitária possibilitou que ela constituísse uma amizade virtual com uma colega de outro estado. Fiquei pensando, nessa parte da conversa, em como existem possibilidades das mais diversas mesmo naqueles contextos que achamos “impossíveis” de tais possibilidades existirem.

Infelizmente, essa conversa teve de ser encerrada mais cedo, uma vez que a participante tinha um compromisso pessoal. Na verdade, essa foi a razão de a conversa ter começado mais cedo do que as demais, isto é, para que pudéssemos conversar antes desse compromisso, haja vista que, pelo que a participante me falou, ele se estenderia por algumas horas.

7.7 EXPERIÊNCIAS DA EAD: SÉTIMA CONVERSA COM ESTUDANTE DA MODALIDADE

Nesse encontro com participantes da pesquisa, eu já havia retornado para Santa Maria, então estava na minha mesa de trabalho no meu apartamento, o que era uma pena, porque a vista que tenho dessa mesa é bem menos interessante do que a outra, porque se resume a outros prédios de apartamentos. Santa Maria é uma cidade estranha para quem vem de uma cidade menor. É menos movimentada e com menos prédios verticais, parece puro concreto, nada verde, exceto algumas poucas praças e talvez o *campus* da UFSM. Fora isso, tudo que se vê é o concreto em diferentes formatos e cores.

Enfim, essas eram alguns pensamentos que passavam na minha cabeça antes de iniciarmos a conversa que estava, também, marcada para o fim da tarde como a maioria das anteriores. Começamos conversando sobre a plataforma como nas outras, mas infelizmente, assim como em outros encontros, a participante não teve como compartilhar a tela, porque estava na chamada de vídeo pelo celular, então iniciamos com a participante contando um pouco sobre o contato com a plataforma e sua rotina de estudos.

Então, o curso é através do Moodle, lá a gente encontra todas as disciplinas, as seis disciplinas, a gente tem disponível um painel que tem todas as disciplinas e a gente vai abrindo uma por uma pra ver se tem

atividades. Então, como que funciona, nesse ano eu não estou trabalhando, a empresa que eu trabalhava encerrou as atividades e eu decidi que esse ano eu ficaria em casa, até porque eu tenho meu filho pequeno, como eu falei antes, ele tem um ano então. E aí eu tenho uma rotina de estudos porque eu também estudo pra concurso então eu saio de manhã, deixo meu filho em casa com babá e vou para o escritório do meu marido estudar. Claro que não são horários, eu saio de casa por volta das 9 a 9h30min e volto ali por meio dia e depois eu vou ali por 14hrs e volto para casa ali por 17 ou 17h30min e como é uma rotina de segunda a sexta, o curso abriu enquanto eu já estava estudando pra concurso, então eu escolhi um dia da semana, quer dizer, eu imaginei que um dia da semana seria suficiente, não para fazer as atividades, de modo algum, mas pra eu dar uma olhada no cronograma, só que eu vi que tem professores que postam um pouco mais cedo no início da semana e outros professores postam mais para o meio da semana então acontecia de atividades serem postadas depois do dia que eu tinha estipulado que era segunda, mas aí o que eu tô fazendo? Eu tenho entrado diariamente e eu tenho auxílio de uma colega e também a gente tem um grupo que temos do polo aqui de Santo Antônio da Patrulha e aí tem aquelas perguntas: “Ah alguém já fez aquela atividade?” e daí eu já ficava atenta e ia olhar. Também tem a recomendação do polo de que a gente deve entrar diariamente na plataforma então eu entro diariamente pra acompanhar as atividades. Claro que tem dias que eu não consigo, em casa eu não consigo ver porque tenho que cuidar do meu filho, claro que uma aula ou outra, meu marido cuida dele porque a gente já teve uma aula síncrona aí eu pedi pro meu marido “Olha eu preciso muito que fique com ele porque eu tenho que participar da aula”. Mas no geral eu consigo fazer minhas atividades de segunda a sexta entrando na plataforma diariamente e eu faço da seguinte forma: primeiro eu olho o cronograma que tem o cronograma de entrega da atividade, se tem uma atividade que tem um prazo maior eu paro e vou ver se tem algum fórum porque as atividades que não são avaliativas não estão nesse cronograma, essa é até uma dúvida que eu quero tirar com eles, mas o que pude perceber, explorando, é que o é avaliativo aparece ali numa ordem cronológica, mas todos os dias eu dou uma olhadinha até porque eu tô me dedicando a isso, primeiro ao meu filho e depois aos estudos.

Enquanto a participante falava, eu anotei uma correlação de locais, tais como o grupo do polo, o escritório do marido e a plataforma. Conectei esses locais porque me parece que eles se entrelaçam na fala da participante no sentido de que é no escritório do esposo que ela acessa a plataforma. Ir ao escritório e estudar é uma rotina diária que acontece de segunda-feira a sexta-feira, mas muitas vezes, para se conectar à plataforma, existe uma “passagem” pelo grupo para se direcionar para as atividades que aparecem e entre as/os colegas como aquelas mais urgentes ou sendo realizadas naquele momento.

Outra coisa que fiquei curioso, porque até então nenhuma participante tinha apontado, foi a possibilidade de estudar durante o dia e, também, dedicar-se quase que integralmente para os estudos do curso EAD. No geral a maior parte das/os participantes explicavam que os estudos do curso EAD eram realizados em um intervalo do trabalho, após o expediente ou durante os fins de semana, ou seja, eles estavam dispostos na rotina das/os estudantes de forma a se ajeitarem em relação aos outros compromissos.

Parece também que, dentro da plataforma, existe um direcionamento da participante em relação às disciplinas que ela menciona serem seis no total e dentro dessas disciplinas ela se direciona principalmente para o cronograma e para as atividades avaliativas. Não sei se é o meu histórico como aluno da modalidade presencial, mas o enfoque nas atividades avaliativas me causa um estranhamento, até porque, na modalidade presencial, as avaliações às vezes aparecem em uma frequência menor do que a forma como a participante fala das atividades em seu curso.

Após essa fala dela, eu fiquei interessado nessa menção que ela faz ao grupo do polo do seu curso, porque me pareceu bem relevante na fala dela e também porque poderia demonstrar um pouco das relações estabelecidas no curso. Decidi pedir para que ela expandisse essa questão do grupo para que eu entendesse.

Então foi o seguinte, no dia que nós fizemos o processo seletivo, processo seletivo não, o vestibular, a pessoa responsável pelo polo aqui de Santo Antônio, ela falou que seria muito mais fácil se comunicar pelo WhatsApp e então ela pegou o nome e o número de todo mundo e, assim, que todos pegaram suas matrículas, esse grupo foi criado pelo polo assim que as aulas começaram. E, eu fui informada que a gente teve um atraso porque as matrículas são feitas individualmente pela universidade e a gente recebeu as matrículas com uma semana de atraso, uma semana depois do início das aulas. No dia do vestibular eu encontrei uma pessoa que eu sabia que eu conhecia, mas não sabia de onde, eu já fiz faculdade, presencial, sou formada em Administração e essa pessoa, ela é de outra cidade e nós fizemos Administração juntas em uma terceira cidade que não é nem a minha e nem a dela, depois que deu aquele estalo, a gente se conhece da faculdade daí a gente se encontrou no Facebook e ele me chamou no Messenger e falou “ó a gente fez faculdade juntos, lá do curso de Administração” e eu falei que sim e tal, daí eu falei pra ele que eu não sou muito do Facebook, sou mais do Instagram e eu falei pra ele “sabe vamos fazer o seguinte, vou te dar o número do meu WhatsApp que eu consigo te responder mais rápido por lá e aí ele pegou meu número e a gente seguiu conversando por lá, esse é o B. A. L. é uma pessoa que eu não lembro do dia do vestibular, mas eu lembro dela na aula síncrona porque tinha uma aula que não era obrigada e poucas pessoas estavam na aula e ela estava e eu lembro porque nessa aula meu filho participou e a filhinha dela de 2 anos também participou, então ela tá na mesma vibe que eu, ela tem filho pequeno, ela tá no curso de Geografia e então eu chamei ela, ela tá no grupo do curso aí eu chamei ela e ela disse que também estudava pra concurso e eu pensei vou colar nela porque ela deve ser uma pessoa que também se divide entre cuidar do filho, estudar pra concurso e fazer Geografia. Mas a gente nunca chegou a se encontrar pessoalmente, embora essa semana ela me convidou pra tomar café na casa dela, ela mora em outra cidade, eu tenho a sorte de ser da cidade onde é o polo, o polo é de Santo Antônio e eu sou de Santo Antônio, ela é de Cachoeirinha que é perto de Porto Alegre, capital. Eu ia levar meu filho no pediatra em Porto Alegre e daí ela me convidou pra ir tomar um café na casa dela, aí quando eu tava perto de Cachoeirinha fui lá, tomamos um café, foi bem legal.

Essa fala que começou sobre o grupo foi bem legal, porque levou a um relato sobre as/os colegas e relações que foram retomadas ou iniciadas em função do curso. O grupo me pareceu algo criado como uma parte da ação do próprio curso em um sentido institucional mesmo, isto é, para que existisse um grupo do curso para facilitar a comunicação entre seus diferentes membros. Já o que a participante relata depois me deixou com a sensação de que ela estava mencionando relações mais espontâneas entre as/os estudantes.

Em especial com a colega que ela relata ter conhecido a partir de uma aula síncrona, elas parecem ter constituído uma amizade a partir do curso que gerou até visitas de uma na casa da outra para se conhecerem. Achei interessante que essa relação possibilitada pelo curso aconteceu porque uma se identificou com a outra por estarem em situações semelhantes — terem filhos pequenos e estarem estudando tanto no curso EAD quanto para concurso públicos.

Enquanto ela contava essa identificação com a colega, fiquei pensando em como durante minha graduação nunca cheguei a desenvolver relações próximas com colegas. Ao contrário, a maior parte das pessoas com quem me relatei eram pessoas da minha cidade natal que também estavam estudando em Santa Maria ou pessoas de outros cursos, e normalmente a maior parte eram relacionamentos bem efêmeros.

Uma questão que a participante falou, na verdade referente a quando ela conheceu essa colega com quem tem desenvolvido uma amizade, foi acerca das aulas síncronas que aconteceram no curso. Como não tínhamos falado muito sobre as atividades do curso em si, isso me chamou a atenção, então decidi reforçar um pouco para que ela falasse um pouco mais dessas aulas síncronas.

Olha eu não se é de costume porque como a gente tá na terceira semana de aula, essas aulas síncronas que teve foram pra apresentar as disciplinas e os professores. Essa que eu falei, ela foi pra apresentar as professoras porque tem uma disciplina que tem duas professoras, mas ela não era obrigatória, depois até pediram permissão pra gente pra colocar no moodle. E outra do professor B. que ele colocou como sendo obrigatória, a outra era facultativa então eu não sei se acontece com frequência, mas em três semanas eu tive duas aulas, foram na mesma semana as aulas, mas eu acho que não vai ser comum sabe porque é um curso EAD, eles marcaram pra horários que muita gente não pode, por exemplo, uma foi marcada pras 19hrs, muita gente tá no trânsito essa hora, muita gente não consegue. E quando a gente opta por fazer uma faculdade EAD, a primeira coisa que a gente pensa, pelo menos que eu penso, é a questão de otimização do tempo, é a questão de deslocamento, é tu poder organizar o teu tempo e aí quando tu impõe uma aula síncrona não é uma coisa que dá pra fazer com frequência.

Vi que a participante pareceu não gostar muito que foram marcaram aulas síncronas ou pelo menos essa foi a sensação que tive com a fala dela, segundo a qual, por ser um curso EAD, tais atividades não devem se tornar frequentes. Essa questão do que ela entende como parte de um curso EAD aparenta ser a razão para essa discordância com a realização de aulas síncronas, isto é, que a modalidade EAD tem como sentido “otimizar o tempo”, então atividades “ao vivo” seriam um problema para estudantes que tem como objetivo ter maior disponibilidade de tempo para outras atividades ao mesmo tempo que estudam.

Essa questão da otimização do tempo me fez lembrar de uma vez, acho que no segundo ano da graduação, quando, em função de um acidente na via que conecta o centro de Santa Maria ao bairro no qual o *campus* da UFSM fica, o ônibus no qual eu estava ficou parado por cerca de 2 h. Lembro muito bem desse dia, porque tinha um livro na mochila e peguei para ler enquanto o ônibus estava parado e, quando cheguei na parada na qual descia, já havia finalizado o livro. O deslocamento realmente é uma questão importante quando se pensa na modalidade presencial, ao menos na minha experiência, não só o deslocamento até o *campus* da universidade mas também o deslocamento para outra cidade, como é o meu caso e também de vários estudantes.

Durante essa fala, o filho da participante demandou um pouco de atenção e tivemos de interromper a conversa por alguns minutos para que ela visse do que ele precisava. Depois de retomarmos, ela continuou sua fala acerca das atividades do curso.

E depois a gente as avaliações que eu não sei como são feitas, mas elas são em dois sábados, eu não sei se alguém se desloca para cá ou se é feito remoto lá no polo ou se alguém vem aplicar essa prova. O início, o início, deixa eu ver pra te dizer isso em uma palavra, no início a gente se sente meio perdida porque eu vim de uma faculdade presencial, eu até fiz um técnico em agroindústria pela Universidade Federal de Pelotas, mas é bem diferente porque nós não tínhamos atividades, nós tínhamos avaliações com mais frequência no polo, já agora a gente tem mais atividades, mas com mais tempo pra fazer e vamos dizer são atividades mais prazerosas de fazer, tem algumas maçantes? Tem, mas tem conteúdo, tem estudo dirigido o que tu precisa é não deixar acumular que é o que tô tentando não fazer, eu só fico pensando como eu iria fazer se eu estivesse trabalhando, eu vejo que tem colegas no grupos que falam “estou tentando acompanhar”, “estou acompanhando, mas não efetivamente, mas não como não gostaria”. Ao meu ver tem atividades maçantes ao meu ver sim, o professor coloca e ele é quem manda, né, mas como eu te disse, é o início e demora até a gente se acostumar, pegar como cada professor é, como ele avalia, como ele quer os trabalhos então a gente ainda tá naquela fase de conhecer o professor, como a forma dele avaliar, a gente sabe que tem professor que se coloca no lugar do aluno e pega mais leve, não tô dizendo pegar leve no sentido de passar de qualquer jeito, mas de colocar atividades que nos atraia mais, nos prenda mais que dê vontade de fazer a atividade. Teve uma atividade que

foi colocada pra nós agora que pediram pra gente acompanhar o crescimento populacional durante quatro dias pra fazer uma avaliação, o crescimento populacional, a natalidade e a mortalidade, eu achei uma atividade interessante porque nós vamos fazer por quatro dias, anotar os dados, o dia e a hora em que a gente pegou os dados e fazer uma avaliação, uma avaliação não, uma análise. Eu acho muito interessante quando tem atividades assim porque vai de encontro ao nosso curso que é a questão demográfica e assim, eu sou das exatas né, então quando tem uma atividade que me coloca pra fazer algo que tem mais sentido, não sei como te dizer, mas me prende mais.

Essa parte final da fala da participante tem uma profusão de informações sobre as atividades do curso, seja daquilo que ela não sabe se vai acontecer por estar há pouco tempo no curso quando tivemos essa conversa, seja das atividades que já aconteceram. Então ela faz essa diferenciação entre as atividades maçantes — coisa com que pude me relacionar, porque durante a graduação também tive várias atividades que considerei maçantes — e aquelas atividades que ela considera atrativas como o exemplo citado ao fim da fala.

Lógico que essas questões sobre o conteúdo da atividade tem muito mais relação com a afinidade do estudante do que com o curso ou mesmo a metodologia do professor. A própria participante menciona isso também, ao se identificar como alguém “de exatas”, o que talvez direcione seu interesse para determinadas atividades do que para outras.

Esse foi o final dessa última conversa com aquelas/es participantes que se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa. Terminei esse encontro com uma sensação de alívio, o que foi um contraste em relação ao primeiro, porque no primeiro eu estava bem ansioso em função de que não havia tido nenhuma conversa com as/os participantes da pesquisa, mas também um alívio porque consegui ter alguns encontros que contribuíram para a pesquisa, uma vez que antes estava com medo de não conseguir pessoas que se disponibilizassem.

7.8 REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA: DISCUTINDO AS NARRATIVAS DOS ENCONTROS COM AS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Vimos em Serpa (2019) que a descrição para a fenomenologia não basta. Embora seja crucial, ela é um meio para realizar a redução fenomenológica, e é por meio da redução que se torna possível compreender as experiências, as percepções e as representações dos sujeitos que estão inseridos nos fenômenos. Entretanto, o fenômeno que estamos estudando na presente pesquisa é um fenômeno do qual o

autor não participa diretamente, ou seja, o autor não é um estudante da modalidade EAD. Então, como descrever um fenômeno (leia-se aqui na perspectiva da fenomenologia) e reduzi-lo, se não se está em inserido nele?

Ora, a proposta metodológica que traçamos lançou esse desafio — o autor se aprofundar no fenômeno, para que assim fosse possível descrevê-lo. Tendo isso como premissa, o que objetivamos é uma descrição e a redução da inserção do autor no fenômeno. Contudo, esse contato não é individual, ele se dá junto das/os estudantes da modalidade que aceitaram participar da pesquisa.

Dessa forma, as narrativas que construímos nas subseções anteriores são o diálogo entre pesquisador e participantes. Assim, para dar início à redução fenomenológica, relemos as narrativas para verificar diferentes agrupamentos de expressões e trechos que se assemelhavam no seu conteúdo. A partir disso, construímos sínteses que evidenciavam diferentes constituintes das experiências, percepções e representações geradas nesses diálogos entre pesquisador e participantes.

Assim, após a leitura, identificamos quatro grupos-síntese, são eles: 1) Percepções, intencionalidades e corpos; 2) Perturbações; 3) Intersubjetividades: relacionamentos e vínculos; 4) Representações. Vamos apresentar alguns trechos que fazem parte de cada grupo-síntese e discuti-los de acordo com a base teórica fenomenológica, de modo a evidenciar como que cada grupo-síntese explica esses diferentes constituintes das conversas entre pesquisador e participantes.

O primeiro grupo-síntese direciona-se para as atividades realizadas, isto é, para aquelas ações para que o sujeito intenciona-se, como o próprio fato de utilizar o computador para realizar a chamada de vídeo para conversar com as/os participantes da pesquisa. Vejamos um pouco desse grupo-síntese:

na mesa da sala de estar da casa da minha família. Portanto, precisei improvisar um pouco para ter um local de trabalho. O local que fiquei na mesa fica em frente a duas janelas estreitas então essa é a visão que tinha além do que havia na sala, como a estante com livros e documentos e uma planta próxima às janelas.

Esse trecho que faz parte das anotações do autor no início da conversa com uma das participantes da pesquisa, e ela é interessante para discutirmos a percepção no momento desse diálogo. Merleau-Ponty (2018) nos mostra que a percepção nunca é voltada para um único objeto. Por mais que nos intencionemos para um determinado objeto, a percepção, por ser um contato primordial, com o mundo, abarca para além da intencionalidade.

Tal é o exemplo que trazemos no trecho, pois o autor menciona uma breve descrição do local no qual se encontra e como se direciona para diferentes objetos, primeiro a mesa de trabalho improvisada, a estante com livros e documentos, a planta, as janelas e seu computador. Todos esses elementos são objetos da intencionalidade do autor durante essa anotação em diferentes momentos, mas eles perfazem a percepção do ambiente no qual ele se encontra.

Ademais, esse trecho nos traz algumas questões sobre a situacionalidade e a posicionalidade. Como Serpa (2019) e Sartre (2011) nos mostram, toda percepção é necessariamente posicionada e situada, haja vista que toda percepção é constituída por meio do/com sujeito-corpo que sempre se coloca de determinada forma em sua ancoragem com/no mundo. Portanto, quando o autor menciona que está na sala da casa da sua família em frente às janelas, olhando para o prédio em frente e para o céu, demonstra que está ancorado ao mundo, em determinada posição na sala e em determinado momento, o que molda a forma como ele percebe os elementos para os quais se intenciona.

Por fim, esse trecho destaca também uma questão central na maior parte dos diálogos entre o pesquisador e as/os participantes da pesquisa e, como veremos, da própria EAD. Tratamos aqui da relação entre a conexão com o ciberespaço e o restante do espaço no entorno dos sujeitos. Existe, na efemeridade desse diálogo, a conformação de uma espacialidade que imbrica todos os elementos que abordamos e que se fazem presentes na descrição do autor com o uso do computador e a conexão com o ciberespaço, que faz parte da conversa com a participante da pesquisa.

Tal como discutimos a partir de Lévy (2011), Bernardes (2012) e Merleau-Ponty (2018), as experiências e percepções do ciberespaço são apenas diferentes e não opostas ou hierarquizadas com aquelas do restante do espaço. Por isso que dizemos que existe a conformação de uma espacialidade efêmera estabelecida nessa relação entre o sujeito-pesquisador conversando com as/os sujeitos-participantes e imerso com/no mundo percebendo diversos elementos.

Acerca do ciberespaço, uma questão fundamental e que se faz presente nesse primeiro grupo-síntese é a plataforma, que vemos nos três trechos que aparecem a seguir:

- 1) primeiro lugar eu olho se tem alguma notificação ou alguma mensagem porque os professores mesmo colocando algum conteúdo ou alguma atividade nas disciplinas, eles sempre avisam

então eu recebo as mensagens do moodle lá no meu e-mail, então mesmo que eu não abra o moodle eu sei o que foi enviado e depois, dependendo das mensagens que tenha eu vou naquela disciplina;

2) Junto das duas imagens, a participante compartilhou a tela para apresentar a plataforma do seu curso. Essa plataforma, que é chamada de Moodle, tinha uma pequena barra na parte superior apenas com a identificação da instituição e do próprio participante.

No lado esquerdo da tela, ficavam alguns itens clicáveis como “Calendário acadêmico”, ou seja, alguns itens vinculados à vida acadêmica do estudante e informações gerais para o dia a dia universitário. Já no centro da tela, estavam as disciplinas em que a estudante estava matriculada.;

3) eu recebo minhas mensagens no e-mail, abro o e-mail e vejo, ah o pessoal mandou mensagem nos fóruns, fórum eu ignoro, mas se é uma mensagem dos professores ou dos tutores eu abro porque pode ser alguma data ou alguma coisa assim, aí eu abro vou lá no balãozinho das mensagens e vejo, a segunda coisa que eu faço é ir no calendário, na plataforma no lado direito tem um calendário com as atividades, bom tu usa a plataforma tu conhece. Ali nesse calendário eu observo o que que tem, aí observo se tem alguma data vencida ou algo assim, inclusive no semestre passado, a professora por alguma razão esqueceu de marcar ali na plataforma a data e, cara, eu peguei exame.

Destacamos esses três trechos. Dois deles são de participantes diferentes e um deles parte das próprias anotações do autor feitas durante os encontros com as/os participantes. Tais percepções são importantes porque nos indicam intencionalidades que divergem entre si. Vejamos as semelhanças que existem entre os trechos 1 e 3 que destacamos acima — ambos enfatizam a questão da “navegação” tal como apresentamos com base em Bernardes (2012).

A forma como as/os participantes apresentam a plataforma nesses trechos possui uma mobilidade entre os itens. Ou seja, a forma como eles descrevem o uso dessa plataforma possui direcionamentos em trajetos do seu uso no dia a dia do tipo “primeiro faço isso e em seguida faço aquilo”. Tal mobilidade pode ser entendida com Bernardes (2012) e Merleau-Ponty (2018) em função de que ambos os autores indicam a relação entre a intencionalidade e a mobilidade, embora o primeiro ressalte essa relação no que diz respeito à experiência do internauta em especial.

Nesse sentido, a intencionalidades das/os participantes em navegar de um item para outro, por exemplo, do “balãozinho” das mensagens para as disciplinas, faz com que tenham uma percepção da plataforma própria de quem a utiliza para estudos de forma corrente. Mas esse não é o caso do trecho 2, que advém das reflexões do autor durante a conversa.

Há no trecho 2 uma descrição da percepção da plataforma feita pelo autor enquanto uma participante compartilha a tela com ele, mas é uma percepção que não possui as mesmas intencionalidades daquelas dos participantes. O autor expõe

o que vê da plataforma, mas apresenta-a como se ela fosse uma pintura, estática, sem qualquer tipo de deslocamento entre seus elementos. É como se, para o autor, por não usar a plataforma, e sim assistir a alguém utilizando-a, ela não tivesse movimento.

Não estamos afirmando que, pelo fato de o autor não descrever sua percepção indicando a navegação entre diferentes itens da plataforma, inexistia a intencionalidade; ela está presente quando ele volta seus olhos para esse ou aquele item. Como Merleau-Ponty (2018) indica, a intencionalidade dá-se até mesmo pelo movimento dos olhos que se direcionam para esse ou aquele objeto, mesmo que o sujeito não execute outro movimento como se levantar e se deslocar até esse objeto.

O que pretendemos ressaltar ao indicar essa diferença entre os trechos destacados é o que Merleau-Ponty (2018) aponta quando fala do corpo. Entre as várias discussões desenvolvidas pelo autor, uma delas diz respeito às “extensões” que o corpo constitui em relação a objetos que passam a ser utilizados. Por exemplo, quando uma pessoa com um ferimento na perna que passa a usar uma bengala para caminhar, a bengala conecta-se como uma amálgama com seu corpo.

Da mesma forma, as/os participantes se referem à plataforma e conseqüentemente ao aparelho que utilizam para se conectar a ela como extensões. Vejam que eles se remetem ao movimento que fazem na plataforma como “eu vou até a disciplina”. Isso parece indicar uma noção de extensão sua para com o computador ou celular (entre outros aparelhos) e com a plataforma, tal como nos apontaram também Hine (2020) e De Paula (2020) acerca da forma como o corpo é evocado e intencionado para atividades como uso de *softwares*.

Contudo, a percepção da plataforma, as intencionalidades que se constituem, a imbricação dos corpos com o uso do computador e da própria plataforma são atravessadas por perturbações. Destacamos essa questão da perturbação, pois ela indica elementos que perfazem as experiências, percepções e representações, mas que não estava nem vinculado às intencionalidades nem aos elementos que são percebidos sem serem aqueles para os quais o sujeito se intenciona.

Ou seja, o grupo-síntese das perturbações serve para destacar esses eventos que surgem durante o fenômeno e alteram-no, passando a fazer parte dele e alterando a forma como o fenômeno é apreendido pelos sujeitos que dele participam. Vejamos alguns trechos que integram esse grupo-síntese para discutí-los:

1) Essa parte da conversa foi interrompida pela chegada da filha da participante, que quis dar um “oi” para a câmera e para qualquer pessoa com quem a mãe estivesse falando, o que foi outro momento de descontração na conversa.

2) vai ficar como duas de mim pra ti porque eu vou usar a imagem do computador e o som do celular daí, tudo bem?

Esses dois trechos aconteceram em encontros diferentes, mas a questão é que, em ambos os casos, houve perturbações em relação ao que estava acontecendo, só que de diferentes formas. No trecho 1, há um momento de distração da conversa em função de evento externo à própria conversa, ao passo que no trecho 2 a perturbação que tivemos foi por causa de problemas que ocorrem na conexão na chamada de vídeo impactando diretamente na conversa.

O que torna esses trechos relevantes? Merleau-Ponty (2018) nos mostra que o mundo está sempre ali, ele nos perpassa, abarca e vai além de nós. Logo, esses momentos que estão descritos nos trechos destacados evidenciam que, por mais que tentemos nos aprofundar no fenômeno e até mesmo separá-lo e destacá-lo do mundo para estudá-lo, isso se torna impossível.

Dessa forma, as interrupções e perturbações fazem parte do fenômeno, elas o complementam e o tornam mais palpável, pois nenhuma experiência e percepção acontece de forma isolada, hermeticamente separada como se estivesse em um laboratório. Ademais, ao ocorrerem perturbações, as intencionalidades e as percepções dos sujeitos que integram esse fenômeno alteram-se, por exemplo, quando a filha da participante aparece na frente do computador junto da mãe, isso faz com que as intencionalidades tanto do pesquisador quanto da participante voltem-se para ela.

Por essa razão, sua chegada durante a conversa torna-se tão importante na descrição do encontro, que é demarcada não por um simples comentário, mas sim pelo momento em que ocorreu durante a conversa e sobre o que o pesquisador e a participante conversavam naquele momento. Em outra pesquisa, Nunes e Costa (2022) também destacaram as perturbações como uma questão que interfere diretamente no fenômeno estudado, pois resulta em um novo conjunto de intencionalidades, percepções e representações.

Assim, até o momento, discutimos dois grupos-síntese que perfazem esse contato do pesquisador com a EAD e com as/os participantes da pesquisa. Eles nos indicam questões fundamentais que constituíram esses momentos de diálogo, mas

até o momento não discutimos uma questão ainda mais relevante. Para que esses encontros acontecessem, era necessário o contato com outrem, e isso implica necessariamente a intersubjetividade, como vemos na sequência:

1) Um momento muito engraçado dessa conversa foi quando, durante a fala dela, ela mencionou que é de Santana do Livramento e perguntou se eu conhecia a cidade. Como eu disse, em função do ocorrido, tive de voltar para a casa da minha família por uns dias, então eu respondi que não só conhecia como também estava na cidade naquele momento, o que ocasionou algumas risadas e descontraíu um pouco a conversa.

2) Ele começou a me enrolar e nisso outra colega me mandou uma mensagem e falei que não poderia porque já estava fazendo com outro colega, mas como ele seguia me enrolando eu mandei mensagem para essa colega. Conversando com essa colega e conhecendo ela, a gente chegou numa conclusão, com os prints que ela mandou e eu também, esse colega tava enrolando ela também, ele queria que a gente fizesse o trabalho e colocasse o nome dele porque ele começou a dizer que estava doente e tava enrolando eu e ela.

3) Então, até tem como entrar em contato, uma vez em função de uma dessas atividades que eles chamam de desafios, eu entrei em contato com a tutora para saber se era obrigatório fazer o desafio especialmente porque ele enfocava em atividades para a educação básica e minha formação inicial é no bacharel, mas até hoje não tive resposta. O único contato que tenho com o curso e com a instituição, pra mim, esse curso é esse computador nessa peça da casa. Tudo bem automatizado voltado pra ter uma formação a mais mesmo só. Tudo que possa imaginar é via plataforma. Até o encontro com esse curso foi on-line, um conhecido do meu curso de graduação compartilhou uma série de links de especializações e eu vi esse como o mais barato e me inscrevi.

Os trechos pertencem ao grupo-síntese que chamamos de Intersubjetividades: relacionamentos e vínculos. Esse grupo-síntese foi separado do restante para que pudéssemos focar o princípio fenomenológico da intersubjetividade e como ele se faz presente nas narrativas que constituímos anteriormente. Entre os três trechos que destacamos, dois deles foram extraídos das falas das/os participantes e um deles das descrições do pesquisador.

O primeiro trecho apresenta questões que podemos verificar a partir de Patocka (2004) acerca da intersubjetividade, isto é, nossa experiência no/do mundo é sempre, necessariamente, uma experiência com outros. Estamos inseridos em um mundo, constituindo este mundo de diferentes formas, materiais ou simbólicas, e essa inserção é sempre compartilhada com outros.

Então o pesquisador e a participante estabelecem essa conexão de estarem na mesma cidade, gerando aquilo que Serpa (2019) chamou de “transcendências negociadas”. Em outras palavras, se a intersubjetividade diz respeito a “negociar”

transcendências com os outros nos diferentes atos que constituem o dia a dia, quando o pesquisador e a participante veem-se relacionados de alguma forma, isso possibilita que a própria conversa passe a ter uma forma de sentido diferente das outras interações com participantes da pesquisa.

O que queremos dizer com isso? Ao estabelecerem essa conexão entre si, isto é, estarem na mesma cidade e conhecerem aspectos semelhantes dessa cidade, negociam-se transcendências acerca disso. Em função dessas “negociações” feitas durante a conversa é que o autor aponta que esse momento foi “engraçado”, pois foi percebido em ato algo que nenhum dos dois sabia inicialmente sobre o outro.

Os outros dois trechos partiram dos participantes, mas eles possuem diferenças entre si. O trecho 2 foi um relato que uma das participantes fez que menciona outros dois colegas de curso, um que estava “enrolando”, nas palavras dela, para realizar uma atividade do curso e o vínculo que esse colega que estava “enrolando” gerou entre a participante e uma terceira colega. Já o trecho 3 aborda uma problemática sobre a intersubjetividade, porque nele outra participante destacou que, no seu dia a dia como estudante da modalidade EAD, inexistiu contato com outras pessoas que estejam também vinculadas ao curso do qual ela faz parte. A questão nesse trecho é como entendermos como isso implica a discussão que estamos traçando nesse grupo-síntese.

O segundo trecho que apresentamos mostra, novamente, um pouco do que Serpa (2019) e Merleau-Ponty (2018) declaram da intersubjetividade como uma “negociação” entre subjetividades que se conectam. O relato da participante que foi evocado durante uma das conversas, de que ela e outra colega criaram um vínculo em função de um terceiro colega, pode ser compreendido dessa forma.

Por que dizemos isso? Vejam: foram eventos diversos, mas que, em uma interação entre a participante e sua colega, elas “negociaram” as transcendências sobre estes eventos que serviram posteriormente para que a participante comentasse sobre isso de determinada forma. Como ambas passaram por situações semelhantes em relação ao mesmo colega, isso fez com que elas discutissem essas situações, fazendo com que acontecessem trocas entre as duas. Isso implicou, em alguma medida, nas subjetividades das duas e levou à aproximação delas para realizar atividades do curso.

Como havíamos adiantado sobre o terceiro trecho que separamos, ele parece ser uma perturbação à questão da intersubjetividade, pois nele uma das

participantes destaca que todo seu contato com seu curso é pela plataforma. Ela menciona também que, em certo momento, tentou contato com uma tutora e não obteve sucesso até o momento em que sua participação na pesquisa aconteceu.

Será que há alguma possibilidade de discutir essa fala a partir do princípio da intersubjetividade ou isso demarca os limites desse princípio? Ao lermos esse trecho a partir de Merleau-Ponty (2018), Patocka (2004) e Lévy (2010), encontramos algumas pistas de como entender esse impasse. Notamos que a participante indica que houve a busca pelo contato com uma tutora do curso pela plataforma, que não se efetivou.

Contudo, como os autores que usamos como base filosófica nos mostram, a intersubjetividade perpassa quaisquer experiências dos sujeitos. Portanto, mesmo que o contato não esteja efetivado em ato, ele perpassa em potência. Sendo assim, compreendemos que a plataforma está como a possibilidade para gerar o contato entre os sujeitos que integram o curso, e as trocas podem acontecer.

Ademais, existem sujeitos que estão presentes nesse curso para além da participante, mas estão ali em potência. A participante sabe que há mais alguém ali naquela plataforma acessada pelo seu computador como a tutora. Mas, ao mesmo tempo, isso não ocorre, isto é, o contato com outros não acontece, embora não diretamente, mas em função da plataforma se sabe que há outros sujeitos “por trás” e que o contato pode ocorrer, semelhantemente ao que nos indica Bernardes (2012) quando discute a experiência do internauta.

Até porque a intersubjetividade pode não se tratar de uma conversa ou de estar em um mesmo ambiente com outras pessoas, mas sim das implicações constituídas a partir das mais diversas relações entre sujeitos. Logo, até a falta de respostas da tutora pode ser um aspecto da intersubjetividade no sentido de ser “deixado de lado”, pois isso implica uma não-troca com outrem.

Por fim, há o último grupo-síntese identificado entre as narrativas constituídas a partir das conversas entre pesquisador e participantes. Esse grupo-síntese trata das representações que perpassaram diferentes momentos das conversas. O primeiro trecho que destacamos para essa discussão pode ser encontrado abaixo:

Essa questão da otimização do tempo me fez lembrar de uma vez, acho que no segundo ano da graduação, quando, em função de um acidente na via que conecta o centro de Santa Maria ao bairro no qual o *campus* da UFSM fica, o ônibus no qual eu estava ficou parado por cerca de 2 h. Lembro muito bem desse dia, porque tinha um livro na mochila e peguei para ler enquanto o ônibus estava parado e, quando cheguei na parada na qual descia, já havia finalizado o livro. O deslocamento realmente é uma questão importante quando se pensa na modalidade presencial, ao menos na minha

experiência, não só o deslocamento até o campus da universidade mas também o deslocamento para outra cidade, como é o meu caso e também de vários estudantes

Esse primeiro trecho faz parte de diferentes reflexões que foram sendo realizadas pelo pesquisador enquanto as conversas aconteciam. Entre uma das conversas, uma das participantes mencionou que um dos principais aspectos da EAD é a otimização do tempo, porque, ao participar de um curso da modalidade, as/os estudantes poderiam regular melhor o seu tempo de estudos entre as outras atividades da rotina.

Contudo, o pesquisador foi levado para outro momento das suas próprias experiências. Essa conexão que ele traçou foi para longe da conversa com a participante, mas manteve-se em um tópico semelhante. Só que, a partir do momento em que ele se remete a essa memória de uma experiência outra, ele traça uma ligação que produz algo para além do que estava acontecendo durante o encontro com a participante propriamente dita.

A partir do que discutimos com base em Gil Filho (2005), existe uma amálgama permanente entre as percepções e as representações. Como podemos interpretar essa conexão feita pelo pesquisador durante o encontro a partir dessa discussão acerca das representações? Ora, como vimos a partir de Gil Filho (2005) e Bernardes (2012), o sujeito, ao estar com/no mundo, constitui formas de explicar ou mesmo significar as próprias percepções e experiências.

Dessa forma, quando o autor faz essa conexão entre a fala da participante e uma memória, ele constitui uma representação sobre a conversa, isto é, esse encontro não é mais compreendido pelo pesquisador exclusivamente a partir das percepções que se constituíram ao longo dele. Portanto, cria-se uma amálgama entre esse encontro e essa memória, constituindo uma representação, ou seja, uma forma própria de entender esse encontro.

Ademais, outras passagens relativas a esse grupo-síntese podem ser encontradas ao longo das narrativas, como é caso das outras duas passagens que seguem:

1) o grupo no WhatsApp foi mantido e ele se mantém ativo com postagens de informes como de abertura de concursos, dicas de leitura, é um grupo que a gente tem muita afinidade, apesar de que às vezes geram “barracos”. Ou seja, um grupo de amigos que surgiu através do curso. É como eu disse, esse é o espaço da pós, costumo brincar que esse é o território da pós.

2) cara se tu pegar um aluno da UFSM e tu pegar um aluno da UNIASSELVI, cara tem uma distância aí né, mas o que muda, o cara que da UFSM que dá aula no meu curso, ele é professor da Rede Básica, ele é um cara do mestrado, eu não tenho tutor que não tenha mestrado, a maioria já tá no doutorado ou já fez doutorado, eu relato algo do estágio, eu relato pra um cara que saiu da sala de aula dele e foi trabalhar na universidade então é um cara que tem um link teórico e prático. Então esse modelo da UFSM, da UFRGS, das federais, ele é um modelo diferente do “Tempos Modernos” entende. Eu não tô dizendo que a UNIASSELVI e outras privadas vendem diplomas, mas o cara tem que ser muito esforçado pra conseguir chegar perto de alguém que sai de um curso, mesmo a distância, de uma federal porque os caras com quem a gente tem aula e a importância que eles dão pra educação.

Esses dois trechos foram extraídos de falas de participantes distintos, mas apresentam assuntos que foram discutidos em diversos momentos durante as conversas e que estão presentes nas narrativas. O primeiro trecho nos mostra uma fala na qual a participante dá a entender que um grupo constituiu-se a partir do curso EAD e que ela descreve como o “território da pós”. Já o segundo trecho apresenta uma distinção que outro participante fez entre seu curso e outros da modalidade EAD.

Falemos do primeiro trecho. Nele percebemos que há uma articulação entre as intencionalidades e as intersubjetividades que perfazem o grupo no WhatsApp. A participante menciona conflitos que existem no grupo, mas indica que ele se mantém porque existem intencionalidades para isso. A principal questão que destacamos desse trecho é o uso da expressão “território da pós”, que a participante emprega para explicar que há a demarcação dessas relações, sendo esse grupo o local designado para que essas relações se construíssem.

Tal questão lembra o que foi apontado por Bernardes (2012) quando este indica que, a partir das intencionalidades, os sujeitos “navegam” pelo ciberespaço e apreendem a espacialidade, embora não a nomeiem enquanto tal. Precisariamos de mais elementos para definir se essa fala aponta para a constituição de uma territorialidade ou quaisquer formas de espacialidades, embora, tal como Serpa (2019) esclarece, enunciações como essa feita pela participante podem estar vinculadas à constituição de espacialidades.

O que podemos considerar é o que Gil Filho (2005) afirma sobre representações. Ao pensarmos nesse enunciado feito pela participante, podemos interpretar como sendo a maneira como ela representa ou como ela retrata esse grupo. Podemos inferir que esse significado atribuído como um território pode estar vinculado a diferentes aspectos, como pertencimento a esse grupo, seja em função das relações ali estabelecidas, seja em função dos conteúdos que são colocados. O

segundo trecho levanta questões diferentes, pois nele o participante parece fazer diferenciações entre sua instituição de ensino e sua formação e outras instituições e formações. Vemos que ele faz essa diferenciação devido ao que entende que é a formação das/os professoras/es e tutoras/es.

A partir do fato de conhecê-los e até mesmo de saber sua formação, ele estabelece que sua formação possui uma qualidade considerável em detrimento daquelas formações de outras instituições, que, na sua concepção, não teriam profissionais semelhantes. Dessa forma, ele institui uma perspectiva de significar sua formação e seu próprio curso, que se conecta com suas percepções e experiências na EAD, isto é, ele representa a modalidade e suas experiências nela traçando essa classificação, colocando seu curso e seu processo formativo como aqueles que possuem maior qualidade

Com base nessas discussões a partir dos quatro grupos-síntese, podemos explicitar diferentes aspectos que perfazem os encontros com as/os participantes da pesquisa, seja na perspectiva do pesquisador, seja nos diferentes assuntos que apareceram ao longo das conversas. Qual a relevância disso para a presente pesquisa? Ora, esses encontros tiveram como objetivo inserir o pesquisador junto das/os estudantes da modalidade EAD, no intuito de investigar as mais diversas percepções e representações. Logo, o que discutimos neste item da pesquisa nos auxilia a compreender um pouco do espaço universitário da EAD.

Embora não sejamos estudantes da modalidade, nós nos vinculamos com elas enquanto as/os participantes estavam conectadas/os às plataformas nas quais desenvolvem suas atividades e, a partir disso, identificamos os vários desdobramentos que se articulam na EAD. Assim, a partir das narrativas e desse primeiro momento redução fenomenológica, conseguimos elencar esses diferentes aspectos para posteriormente discutirmos o espaço universitário da EAD.

Antes disso, vale a pena mencionar o que se fez presente nessa experiência do pesquisador ao se encontrar. Vemos pela redução que, a partir desses encontros via chamada de vídeo, há um conjunto de percepções e representações constituídas pelo próprio pesquisador. Questões como o local de trabalho, o que se via através das janelas da sala, as perturbações que ocorriam e as memórias que eram presentificadas ao longo da conversa constituem, para o pesquisador, esses encontros.

Podemos ir até além e considerar, com base no que Merleau-Ponty (2018) afirma sobre o espaço enquanto meio de relações possíveis, que se efetiva por meio

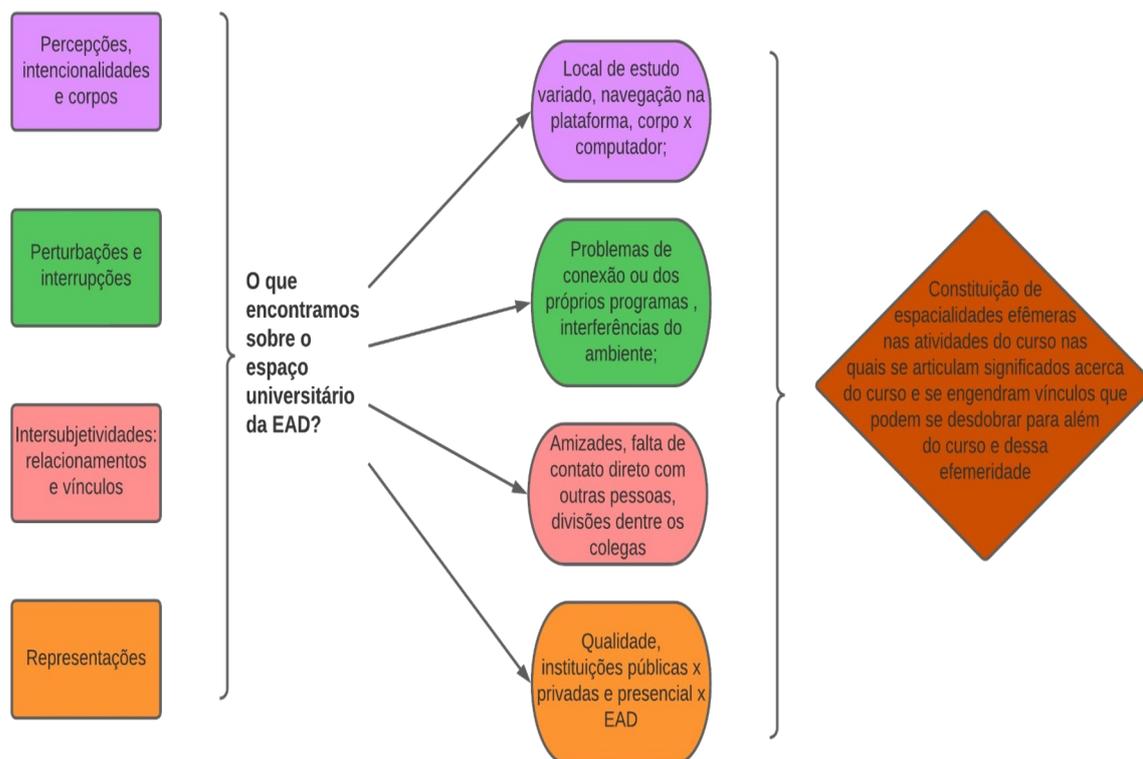
dos diversos atos cotidianos dos sujeitos, que isso é uma espacialidade (talvez uma espacialidade da atividade de pesquisa? Ou mesmo da função de pesquisador?). Essa espacialidade teria, como base para ser compreendida, aqueles quatro grupos-síntese que vimos até então.

Ademais, a partir dessa reflexão, podemos considerar que toda interação de um pesquisador com um fenômeno constitui percepções, representações e até mesmo espacialidades próprias dessa interação. Tendo em vista isso, a redução que fizemos possibilita que encontremos o espaço universitário EAD a partir das narrativas constituídas na conversa entre pesquisador e participantes, ou seja, ao identificarmos o que se fez presente nesses encontros, poderemos caracterizar (se é que podemos colocar nesses termos) as experiências, percepções e representações das/os estudantes da EAD do seu espaço universitário, como veremos na sequência.

7.9 UMA SEGUNDA REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA: DAS NARRATIVAS ÀS PERCEPÇÕES, REPRESENTAÇÕES E EXPERIÊNCIAS DO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para discutirmos esse segundo momento da redução fenomenológica, tomaremos como base o fluxograma abaixo (Figura 4). Nesse fluxograma, partimos dos grupos-síntese que formamos no item anterior e adicionamos aqueles assuntos mencionados ao longo das conversas com as/os participantes para então definirmos o que seria esse espaço universitário da EAD. Com esse fluxograma, pretendemos desdobrar o que encontramos sobre as experiências, percepções e representações que constituem o espaço universitário das/os estudantes da EAD.

Figura 4 – O espaço universitário da educação a distância



Fonte: Elaboração do autor (2022).

Vejamos o primeiro grupo-síntese. Da mesma forma que, ao longo da seção anterior, traçamos as discussões com base nas narrativas, ele traz alguns tópicos que dizem respeito ao que foi apreendido a partir das conversas. O local de estudo na EAD é variado, isto é, o pesquisador pode mudar o local onde acessava a plataforma, e muitos dos participantes durante a conversa estavam em suas casas no local onde costumam se sentar para acessar a plataforma.

Contudo, como pudemos ver ao longo das conversas, muitos deles não possuem apenas esse local. Por exemplo, uma participante menciona que, em outro momento do curso, costumava acessar a plataforma e realizar parte de alguma atividade ainda no intervalo de almoço em seu local de trabalho. Outro participante comentou que costuma organizar as atividades que precisam ser realizadas em algum momento do período da tarde, enquanto está no seu local de trabalho.

Assim, vemos que aquilo discutido por Bernardes (2012), Hine (2020), De Paula (2020) e Merleau-Ponty (2018) acerca da conexão estabelecida entre sujeito e o computador, no sentido de este ser uma extensão do seu corpo que o permite navegar na plataforma, possui uma dinâmica transitória. A navegação na plataforma está relacionada aos momentos de estudo e pode acontecer em locais dos mais diversos, o que implica uma questão de situacionalidade e posicionalidade. Ainda no

que diz respeito ao corpo, vimos que essa extensão entre corpo e computador é o que possibilita que o estudante da modalidade intencione-se para as mais diversas funções das plataformas.

Dessa forma, como nos mostraram Merleau-Ponty (2018) e Bernardes (2012), a intencionalidade dos sujeitos diz respeito ao movimento. Quando estamos abordando um fenômeno como a EAD, os movimentos e as intencionalidades estão vinculados ao uso das plataformas, de *e-mails* e de grupos em redes sociais. Assim, as intencionalidades que perfazem as percepções das/os estudantes da modalidade estão vinculados aos direcionamentos que eles estabelecem para o uso da plataforma dentro das rotinas de estudos que eles instituem, mesmo que essa rotina seja feita dentro das possibilidades que vão aparecendo ao longo do dia a dia dessas/es estudantes.

Ademais, temos nesse grupo-síntese um aspecto central desse espaço universitário plasmado a partir das/os estudantes da EAD: ele é altamente situacional e posicionado. Não se estende para além desse momentos nos quais as/os estudantes conectam-se e articula o local no qual as/os estudantes se encontram com a plataforma, bem como o polo, só que em sentido objetivo do processo formativo.

Tal característica possui algumas exceções, como momentos nos quais as/os participantes visitam colegas do curso por terem constituído uma amizade a partir dele ou ainda participar de projetos orientados pelos professores. Mesmo em casos como esses mencionados pelas/os participantes, o que se forma são desdobramentos das experiências da EAD, desdobramentos estes que conduzem para outras experiências, percepções e representações. Por exemplo, o participante que mencionou que participou de um projeto de extensão de uma professora do curso também indicou que tal participação despertou o interesse dele em, ao findar o curso EAD, iniciar uma pós-graduação sob orientação da mesma docente.

Ademais, a partir do que mencionamos sobre o processo formativo na EAD, podemos considerar que há uma articulação entre esses locais, como a casa ou a sala na qual as/os estudantes ficam para desenvolver suas atividades, a plataforma, o polo e outros locais como as exceções que mencionamos. No entanto, estar situado e posicionado implica impreterivelmente associar, mesmo sem intenção, a suas percepções elementos que as perturbem, no sentido de demonstrar a fragilidades desses momentos.

Por exemplo, como vimos na seção anterior, no início de uma conversa, uma participante teve um problema com a transmissão da imagem da sua chamada de vídeo e teve de se conectar tanto pelo celular quanto pelo computador para que houvesse imagem e áudio ao longo do encontro. Isso demonstra o quanto esse encontro pode ser facilmente alterado ou até mesmo finalizado sem que quaisquer partes assim decidissem.

O mesmo vale para situações que já destacamos, como barulhos ou acontecimentos que passaram a fazer parte das conversas, como filhos de participantes que apareceram ou interrupções causadas pelo interfone do apartamento do pesquisador. Tais perturbações, apesar de as considerarmos exemplificações dessas fragilidades, reforçam as características de percepções e experiências situacionalizadas e posicionadas, pois é só a partir de estar em determinadas posições e situações que tais percepções e experiências se constituíam dessa forma.

Assim, essa realidade é diferente daquela apontada por Nunes e Costa (2022) acerca do jogo Pokémon Go, estudado a partir da experiência do jogador, uma vez que as perturbações causavam impacto para o uso do jogo e gerava certa instabilidade na imersão do jogador. No caso da EAD, o que vemos é diferente: essas perturbações fazem parte desse espaço universitário, estão atreladas a ela de forma permanente, pois reforçam sua efemeridade.

As intersubjetividades constituídas nessas experiências da EAD têm uma ambiguidade, pois ora elas se estruturam em momentos tal com o restante do curso, ora elas produzem relacionamentos que se prolongam e até mesmo saem desse espaço universitário. Exemplo disso é o fato de que, para algumas participantes, o contato com a plataforma ser totalmente realizado sem quaisquer relações com professoras/es ou tutoras/es, já para outros a constituição de amizades e grupos de estudos é algo que faz parte da convivência no curso.

A questão da intersubjetividade perpassa as atividades da modalidade EAD em diferentes aspectos, mas pode ser vista como o principal desdobramento que vai para além da característica situacionalizada e posicionalizada. A intersubjetividade produz elementos que saem dessas situações e posições que vimos até o momento como centrais para compreender a espacialidade universitária da EAD. Elementos como grupos feitos em redes sociais como o WhatsApp que se mantêm para além do fim do curso são bons exemplos desse desdobramento, pois, a partir do espaço universitário da EAD, transformam-se em outra como aquelas mencionadas por

Serpa (2019) e Bernardes (2009, 2012). Ao mesmo tempo, tais grupos funcionam como outros locais que também estão posicionados e situados, isto é, eles não se prologam para além do curso, mas se integram com ele. Por exemplo, uma das participantes explicou que usa o grupo do curso como um “termômetro” para saber se há atividades mais imediatas a serem feitas ou não.

Logo, podemos dizer que os relacionamentos e vínculos constituídos nas intersubjetividades podem constituir novos elementos dessas experiências e percepções em situação e posição e articular-se com aqueles outros elementos de que já falamos, como a plataforma e o local de estudo. Ao mesmo tempo, vimos que a intersubjetividade apresenta-se para alguns estudantes de forma “indireta”, ou seja, por meio de uma plataforma que indica a existência, como nos mostrou Bernardes (2012), de alguém ali, ao menos para administrar a plataforma e organizar os materiais. Assim, a/o estudante interage com essas pessoas indiretamente para que possa efetivar seu processo formativo.

O quarto grupo-síntese nos mostrou um pouco das representações que são constituídas e que atravessam as percepções das/os estudantes da modalidade EAD. Ao longo das conversas, obtivemos exemplos de como algumas participantes avaliavam a qualidade do curso e como elas valorizavam tal questão, além de como esse aspecto não é visto pelas outras pessoas no seu cotidiano. A qualidade do curso possui alguns desdobramentos, como a dicotomia entre a qualidade dos cursos EAD de instituições privadas e públicas e a qualidade dos cursos presenciais e a distância.

Esse debate da qualidade dos cursos EAD, talvez até da própria modalidade no geral, não é exclusivo das/os participantes da pesquisa. Ao longo desta dissertação, vimos que autoras/es como Patto (2013) produzem esse debate em função de questões semelhantes a essas apontadas pelos participantes, como o fato de que a EAD seria uma ameaça à educação pública e teria como impacto a diminuição da qualidade dos profissionais formados a partir dela.

Apesar de as/os participantes discutirem tais aspectos, que podemos considerar representações que vão para além das percepções e experiências delas/es nos cursos, o que é mais relevante para compreender o espaço universitário da EAD é como essas representações da modalidade entrelaçam-se com as percepções e experiências das/os estudantes da modalidade.

O que pudemos perceber é que essa “confrontação” produz representações que são constituídas pelos estudantes e que passam a dar significados próprios às

percepções e experiências que eles estabelecem no curso. Por exemplo, uma participante menciona que desenvolveu um orgulho e uma valorização dos seus estudos em função da desvalorização que vem de outros. Sendo assim, temos a conformação de uma representação que se coloca nas percepções e experiências das/os participantes, isto é, afirmar-se enquanto um estudante de uma modalidade que tem qualidade, de um bom curso, de um curso que forma profissionais de qualidade.

Com base no que apresentamos é que podemos afirmar o que está no final do fluxograma — nossa caracterização do espaço universitário EAD. Ele articula diferentes locais que, tal como discutimos a partir de Bernardes (2009, 2012) e Lévy (2010, 2011), não precisam ser diferenciados entre virtual e material, mas sim são locais articulados nas experiências e percepções desses estudantes. Essas experiências e percepções são muito demarcadas em termos de situação e posição, o que reforça a efemeridade delas e, também, do próprio espaço universitário da modalidade, embora possam ocorrer desdobramentos para além.

Esses locais, como vimos a partir de Merleau-Ponty (2018), Serpa (2019) e Patocka (2004), estão permeados de outros sujeitos que podem engendrar relacionamentos e novos locais, instituindo novas articulações e até mesmo ultrapassando os “limites” desse espaço universitário, plasmando, assim, novas espacialidades. Por fim, nesse espaço universitário, as/os estudantes tecem representações sobre a modalidade e questionam aquilo que significavam como EAD em outros momentos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, tivemos por objetivo geral compreender as percepções, experiências e representações de estudantes da modalidade EAD no que diz respeito ao espaço universitário. Esse objetivo desdobrou-se em outros três objetivos específicos, que eram: a) apresentar uma trajetória da Geografia e estudos de outras áreas sobre a EAD para evidenciar como é possível estudar as experiências dos sujeitos e contribuir com os estudos dessa modalidade; b) discutir as questões relacionadas à percepção, à experiência e à representação no que tange ao ciberespaço; c) identificar as percepções, experiências e representações conformados pelas/os estudantes da EAD.

Para cumprir esses objetivos, traçamos discussões diversas ao longo da pesquisa. Por exemplo, para cumprir com o objetivo (a), construímos, ainda na introdução da pesquisa, a trajetória da Geografia como campo do conhecimento científico. Para contar essa trajetória, indicamos como esse campo, iniciado com pesquisas e debates centrados no pensamento científico e filosófico clássico, desenrolou-se até possibilitar pesquisas como esta que conduzimos, baseada na fenomenologia.

Na sequência, discutimos como essa filosofia (a fenomenologia) é apreendida para esta pesquisa, debatendo seus principais conceitos, tais como percepção, intencionalidade e experiência e outros conceitos que se entrelaçam a esses, como é o caso do de representação. Tais conceitos precisavam ser “aplicados” em um determinado contexto, isto é, o fenômeno estudado. Para nos aproximarmos deste, traçamos o debate acerca do ciberespaço.

Esse debate sobre o ciberespaço possibilitou que entendêssemos como se constituem as percepções, experiências e representações dos sujeitos quando atrelados ao ciberespaço. Em especial, a partir desse debate voltado para a perspectiva dos sujeitos é que se tornou possível entender o ciberespaço não como um “novo espaço” ou uma “imaterialidade”, mas sim como mais uma parte constituinte do espaço que se efetiva a partir dos sujeitos e das suas relações.

Com essa discussão sobre o ciberespaço, também cumprimos com o objetivo específico (b), mas ainda faltava um debate a respeito do fenômeno estudado — a EAD. Para isso, discorremos sobre estudos de diferentes áreas do conhecimento para verificar quais eram as principais discussões envolvendo a EAD e como a

modalidade era retratada por diferentes autoras/es. Assim, o que nos restava era definir como iríamos nos inserir no fenômeno para conseguir estudá-lo.

Estabelecemos, então, uma discussão sobre o método científico e sobre como essa proposição é abalada pela perspectiva fenomenológica, isto é, como estudar um fenômeno com base da fenomenologia nos leva à necessidade de construção de outras alternativas de pesquisa para nos apropriarmos de um fenômeno. Sendo assim, além de argumentarmos nosso posicionamento em favor da fenomenologia, discutimos estratégias de pesquisa a serem utilizadas que estivessem de acordo com os princípios fenomenológicos com os quais embasamos toda a dissertação.

Ainda no debate metodológico, indicamos a importância da redução fenomenológica e da descrição para a pesquisa, em especial para que, a partir da descrição da aproximação com o fenômeno, fosse possível reduzi-lo para então compreendê-lo. Com essa finalidade, construímos as narrativas geográficas que descrevem esses encontros do pesquisador com as/os participantes da pesquisa em um formato que permita acessar diferentes aspectos desses diálogos.

A partir dessas descrições, fizemos a redução em dois momentos. No primeiro, discutimos o que chamamos de grupos-síntese, isto é, conjuntos de trechos das conversas que indicavam aspectos semelhantes desses encontros. Em outras palavras, nesse primeiro momento da redução, abordamos as narrativas propriamente ditas enquanto inserções do autor na EAD, evidenciando o conteúdo das falas e as percepções e representações constituídas pelo pesquisador durante os encontros.

O segundo momento da redução fenomenológica serviu para que, a partir dos resultados da primeira redução, indicássemos o que constitui as percepções, experiências e representações das/os estudantes da EAD. Encontramos, com isso, a constituição de espaço universitário efêmero, plasmado em ato pelos sujeitos ao conectarem-se com o ambiente virtual de aprendizagem, um espaço universitário posicionado e situado.

Esse espaço universitário plasmado nas experiências e percepções das/os estudantes da modalidade comporta um conjunto de representações que elas/es próprias/os conformam ao “confrontarem” as representações que os atravessam acerca da EAD com as percepções e experiências dos seus cursos. Tais

representações giram em torno do debate sobre a qualidade dos cursos da modalidade e da valorização do seu processo formativo.

Assim, consideramos que cumprimos com nosso objetivo específico (c), no que diz respeito a identificar as experiências, percepções e representações das/os estudantes da EAD. Também conseguimos alcançar nosso objetivo geral, no sentido de que, a partir dos dois momentos de redução fenomenológica e das discussões que já tínhamos em mãos, fomos capazes que compreender como essas experiências, percepções e representações articulam-se para compor esse espaço universitário da modalidade a distância.

Ademais, consideramos que esta pesquisa é uma contribuição para a ciência geográfica porque amplia os horizontes das pesquisas sobre ciberespaço, internet e outras temáticas relacionadas, uma vez que parte da perspectiva dos sujeitos e de como se constituem espacialidades que se originam das relações “virtuais”. Em especial, estimulamos pesquisas com tais temáticas que busquem uma aproximação do pesquisador com o fenômeno e com os sujeitos em ato.

REFERÊNCIAS

- ALES BELLO, A. **Introdução à Fenomenologia**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2006
- ALMEIDA, A. P. **A percepção da paisagem urbana de Santa Maria/RS e os sentimentos de topofilia e topofobia de seus moradores**. 2007. Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.
- BERNARDES, A. H. **Das perspectivas ontológicas à natureza do internauta – contribuição à epistemologia em Geografia**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.
- BERNARDES, A. H.; SPOSITO, E. S. Internet, Ser e Espaço: Pressupostos de Fenomenologia-ontológica estrutural. **Revista Formação**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 17-27, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017.
- BUTTNER, A. Grasping the dynamism of lifeworld. **Journal Annals of the Association of American Geographers**, [s. l.], v. 66, n. 2, p. 277-292, 1976.
- CAMARGO, J. C. G.; ELESBÃO, I. O problema do método nas ciências humanas: o caso da geografia. **Mercator**, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 7-18, 2004.
- CARVALHO, A. B. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 18., 2007, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: EPENN, 2007. p. 1-10.
- CHRISTOFOLETTI, A. As perspectivas dos estudos geográficos. *In*: CHRISTOFOLETTI, A. (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 11-36.
- CLAVAL, P. C. C. **A Geografia Cultural**. 4. ed. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.
- CLAVAL, P. C. C. El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio. **Boletín de la A.G.E.**, [s. l.] n. 34, p.21-39, 2002.
- CLAVAL, P. C. C. Geografia Cultural: um balanço. **Geografia**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 5-24, 2011.
- DARDEL, E. **O homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DE PAULA, F. C. Ferida de outono: sobre literatura, corpo e presentificação da geograficidade. **Revista da ANPEGE**, Dourados, v. 16, n. 31, p. 243-258, 2020.

DUNCAN, J. O supraorgânico na geografia cultural americana. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 7-33, 2002.

FRAGOSO, S.; REBS, R. R.; BARTH, D. L. Territorialidades virtuais - identidade, posse e pertencimento em ambientes multiusuário online. **MATRIZES**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 211-225, jul./dez. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

GEORGE, P. **Os métodos da Geografia**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1978.

GIL FILHO, S. F. Geografia Cultural: Estrutura e primado das representações. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 19-20, p. 51-59, 2005.

GOTO, T. A. Fenomenologia, mundo-da-vida e crise das ciências: a necessidade de uma geografia fenomenológica. **Geograficidade**, Niterói, v. 3, n. 2, p. 33-48, 2013.

HERRMANN, G.; COSTA, B. P. da. Geografia e Estudo do Lugar: A Casa do Estudante Universitário II – UFSM/Santa Maria/RS. **Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 29, p. 76-93, 2017.

HINE, C. A internet 3E: uma internet incorporada, corporificada e cotidiana. **Caderno de Campo**, São Paulo, v. 29, n. 2, p.1-42, 2020.

HOLZER, W. A Geografia Humanista: uma revisão. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, p. 137-147, 2008.

ITABORAHY, N. Z. Imagens geográficas dos caminhos da pesquisa: confissões cotidianas espacializadas. **Geograficidade**, Niterói, v. 3, n. 1, p. 39-49, 2013.

KOZINETS, R.V. **Netnografia** – realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: PENSO, 2014.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de las representaciones. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEFFA, V. J.; FREIRE, M. M. Educação sem distância. *In*: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 13-38.

LEITE, C. L. K. *et al.* A Aprendizagem Colaborativa na Educação a Distância On-Line. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED), 12., 2005, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/171tcc3.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LINDÓN, A. De las geografías construtivistas a las narrativas de vida espaciales como metodologías geográficas cualitativas. **Revista da ANPEGE**. v.4, 2008.

MARANDOLA JR., E. Ainda é possível falar em experiência urbana? Habitar como situação corpo-mundo. **Caderno Prudentino de Geografia**, São Paulo, v. 2, n. 42, p. 10-43, 2020.

MARQUES, P.P. Fenomenologia e Fenômeno em Maurice Merleau-Ponty. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v.6, n.12, p.832-840, 2015.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 4 ed. São Paulo: WMF, 2018.

MITCHELL, D. Não existe aquilo que chamamos de cultura: para uma reconceitualização da idéia de cultura na geografia. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 31-51, ago./dez. 1999.

MORAES, A. C. R.; COSTA, W. M. **A valorização do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1984.

NASCIMENTO, T.F. **Os terreiros de cultos afro-brasileiros e de origem africana como espaços possíveis às vivências travestis e transexuais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

NOGUEIRA, A. R. B. A geograficidade dos comandantes de embarcação no amazonas. **Terra Livre**, Goiânia, v. 1, n. 26, p. 91-108, jan./jun. 2006.

NUNES, D. M.; SILVA, S. M. V. O ciberespaço e a Geografia: Notas iniciais sobre homens que buscam parceiros do mesmo sexo no aplicativo Tinder em Rio Grande - RS. **Revista Latinoamericana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-215, 2020.

NUNES, L. B.; COSTA, B. P. O espaço híbrido em Santa Maria (RS): experienciando a cidade como jogador de *Pokémon Go*. **Terr@ Plural**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-20, 2022.

NUNES, L. B.; COSTA, B. P. Uma experiência no espaço híbrido: *Pokémon Go* como um objeto de pesquisa na Geografia. **Geograficidade**, Niterói, v. 11, n. 1, p. 63-80, 2021.

PATOCKA, J. **El movimiento de la existencia humana**. Madrid: Encuentros, 2004.

PATTO, M. H. S. O ensino à distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013.

RATZEL, F. Geografia do Homem (Antropogeografia). In: MORAES, A. C. R. de. **Raztel**. Ática: 1990. p. 32-107.

RELPH, E. An inquiry into the relations between phenomenology and geography. **Canadian Geographer**, v.14, n.3, p.193-201., 1970

SARTRE, J. P. **O Ser e o Nada**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SERPA, A. **Por uma geografia do espaço vivido**: Geografia e Fenomenologia. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, C. A. F. da. TANCMAN, M. A dimensão socioespacial da ciberespaço: Uma nota. **GEOgraphia**. Rio de Janeiro (RJ), v.1, n.2, p.55-66, 1999.

SEEMANN, J. Estratégias pós-fenomenológicas para cartografar uma região: narrativas, mapeamentos e performance. **Geograficidade**, v.3, n.2, 2013.

SILVA, D. M. da *et al.* Estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico na Educação à Distância: uma investigação em cursos de especialização. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 17, n. 57, p. 1300-1316, jul./set. 2015.

SPOSITO, E. S. **Geografia e Filosofia**: contribuições para o ensino do pensamento geográfico. Presidente Prudente: Editora da UNESP, 2004.

SUERTEGARAY, D. M. Notas sobre a Epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos**, Florianópolis, n. 12, p. 1-63, 2005.

TEIXEIRA, S. K.; NOGUEIRA, A. R. B. A Geografia das representações e sua aplicação pedagógica: contribuições de uma experiência vivida. **Revista do Departamento de Geografia**, v. 13, p. 239-257, 2011

TUAN, Y.F. **Topofilia**: um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente. São Paulo, DIFEL, 1980.

TUAN, Y.F. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo, DIFEL, 1983.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **UFSM adota Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) durante a suspensão das atividades presenciais**. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/2020/03/17/ufsm-adota-regime-de-exercicios-domiciliares-especiais-rede-durante-a-suspensao-das-atividades-presenciais>. Acesso em: 15 mar 2023.