

EXPERIMENTAÇÕES DOCENTES NA EAD: LINHAS RIZOMÁTICAS

José Rogério Vitkowski¹

Resumo

Este artigo apresenta contornos de um mapa cartográfico resultado de uma pesquisa, configurada como estudo de caso, cujo objeto são as experimentação de professores que atuam como formadores na educação a distância (EaD). Ao se admitir a legitimidade da reconfiguração do trabalho do professor na EaD adentra-se em campo problemático que envolve, tanto a necessária capacitação tecnológica, comunicacional, didático-metodológica, quanto o modo como se concebe a interrelação mais ampla entre a docência, autoformação e a EaD. Importante atentar para uma linha de tensão relacionada à redefinição das funções do trabalho docente na EaD a partir de uma perspectiva meramente representacional, prescritiva, na qual se estabelece de antemão o que o professor deve saber, fazer, agir e ser. A investigação assumiu como delimitação os sujeitos participantes dos cursos de licenciatura de Pedagogia e Matemática, ofertados por meio de parceria entre a Universidade Estadual de Ponta Grossa-Pr (UEPG) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), no período de 2009-2012. O referencial teórico-metodológico assume a abordagem filosófica da multiplicidade ou da filosofia da diferença, na vertente de Gilles Deleuze e Félix Guattari. O método cartográfico, articulado ao conceito de rizoma fornece princípios e pistas para a produção cartográfica. Os resultados dessa cartografia configuram um mapa composto por linhas rizomáticas que incluem, por exemplo, agenciamentos tecnológicos, concepções de aprendizagem, formação de professores, mediações sócio-profissionais do trabalho docente, dentre outros. A atenção a essa cartografia pode gerar novas agendas e movimentos instituintes e potencializadores na educação a distância.

Palavras-chave: educação a distância, filosofia da diferença, cartografia, rizoma, formação de professores.

Abstract:

This article features contours of a cartographic map as an outcome of a case study with teachers working as trainers in distance education (DE). When admitting the legitimacy of the reconfiguration in the work of a DE teacher, it is inevitable to enter a problematic field involving both the technological, communicational, didactic and methodological capabilities, and the ways by which the interrelation between teaching, auto formation, and work is conceived. It is also important to pay

¹ Doutor em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como Professor na área de Filosofia, Filosofia da Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa – Pr (UEPG). Professor-pesquisador na UAB.

attention to the struggles related to the reset of the work functions of DE teachers through a merely representational, prescriptive perspective, in which it is pre-established that the teacher must know, act, and be. The delimitation of this investigation corresponds to undergraduate students of Pedagogy and Mathematics who participated in the research by means of a partnership between the State University of Ponta Grossa (UEPG) and the Brazilian Open University (UAB) in the period of 2009 to 2012. We used as theoretical-methodological referential the philosophical approach of multiplicity, as well as the philosophy of differentiation in the views of Gilles Deleuze and Félix Guattari. The cartographic method – articulated to the rhizome concept – provides principles and clues to the cartographic production. The results of this cartography create a map composed of rhizomatic lines, which include, for instance, technological assemblages, conceptions of learning, teacher training, social and professional mediation of teaching, among others. The attention given to this cartography may give birth to new agendas and instituting, enhancing movements in distance education.

Key words: Distance Education, Philosophy of Differentiation, Cartography, Rhizome, Teacher Training.

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O presente texto apresenta as linhas principais de uma pesquisa² na qual são abordadas múltiplas interfaces tecidas entre tecnologia e educação a distância (EaD) e tem como objeto de estudo as experimentações dos professores formadores³ articuladas às novas funções do trabalho docente demandados pela EaD.

Ocorre que ao admitirmos a legitimidade da questão da reconfiguração do trabalho do professor na EaD adentramos em campo problemático que envolve, por exemplo, tanto a necessária capacitação tecnológica, comunicacional, didático-metodológica, quanto o modo como se concebe a interrelação mais ampla entre a docência, autoformação e a EaD. É importante atentar para uma linha de tensão, que se relaciona à redefinição das funções docentes na EaD a partir de uma perspectiva meramente prescritiva, representacional, na qual se estabelece de antemão o que o professor deve saber, fazer, agir e ser. Denominamos essa linha de tensão como uma espécie de “síndrome de procusto”⁴, isto é, uma situação em que

² Investigação realizada em programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, na linha de formação de professores, elaborado em 2013 e apresentado em 2014.

³ A expressão professor(es) formador(es) é aqui tomada em sentido lato e compreende todos os docentes que atuam na EaD como educadores.

⁴ Procusto faz parte de uma narrativa mitológica na qual é apresentado como um bandido que vivia em uma floresta. A todos os que por ele passavam, oferecia guarida e dormida; ele colocava, então, o sujeito em uma cama/leito de um único tamanho e, se a pessoa fosse maior que a cama, ele cortava o que sobrava das pernas com um machado. Se ela fosse menor, ele estirava a pessoa com cordas e afins. O leito de

frequentemente prevalece o caráter meramente normativo, instrumental, adaptativo da docência, e que se traduz em constantes indicações, presentes em documentos oficiais e discursos bem intencionados que apontam que “o professor deve fazer isso, deve fazer aquilo”.

Na dinâmica procustiana podem se alicerçar muitas propostas educacionais na educação, na educação a distância. Não somos indiferentes ao constatar, como os verbos dever, ter, precisar, necessitar, estão incrustados em publicações, documentos, manuais, cursos, congressos, palestras, e até aulas de ilustres pesquisadores e gestores, que tratam das questões da EaD.

É sintomático, por exemplo, que no texto “Referenciais de Qualidade para a educação superior a distância” (SEED/MEC, 2007), seja possível encontrar mais de uma dezena de vezes, a expressão “deve ser”: o estudante deve ser o centro; a interação deve ser apoiada; o projeto de curso deve prever; o material didático deve estar; o projeto pedagógico deve, o modelo de avaliação deve, as avaliações devem, o planejamento deve, as instituições devem, as conduções devem; o tutor deve ser compreendido; os profissionais devem, as equipes devem, os pólos devem, as bibliotecas devem, a gestão deve, e ainda, o professor deve estabelecer, selecionar, identificar, definir, elaborar realizar, avaliar-se. Mas afinal, deve ou não deve?

Esse problema das visões meramente normativas e prescritivas referentes à docência é recorrente nas problematizações de pesquisadores, de múltiplas vertentes epistêmicas, e apontam, direta ou indiretamente, para a necessidade de se estabelecer rompimentos, linhas de fuga nesses processos. Essa preocupação já foi muito bem expressa por Tardif:

A nosso ver, um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação é o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente. Essa visão normativa está alicerçada em uma visão sociopolítica do ensino; historicamente, os professores foram ou um corpo da Igreja ou um corpo do Estado a serviço de causas e de finalidades maiores do que eles. De um certo modo, as ciências da educação assumiram essa visão sociopolítica, dando-lhe, porém, uma aura científica, tecnocrática, reformista, inovada e, ao mesmo tempo, humanista. A legitimidade da

Procusto é a metáfora da medida única: se sobra, corta; se falta, estica. Fazer caber em uma única cama o que, por natureza, não tem medida única.

contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender (TARDIF, 2000, p. 12).

Esse alerta remete a que pensemos as questões educativas considerando permanentemente os saberes, especificamente, as experimentações⁵ daqueles que exercem efetivamente a docência e, nesse caso, dos professores que atuam no espaço-tempo da educação a distância.

Com essa perspectiva problematizadora realizamos uma pesquisa, configurada como estudo de caso, e que assumiu como delimitação as experimentações dos professores dos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ofertados na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, no período de 2009-12, por meio do Núcleo de Tecnologia a Distância, (NUTEAD).

A pesquisa está articulada teórica-metodologicamente em dois planos simultâneos e imbricados, a saber: o plano teórico-conceitual da filosofia da diferença, a partir das contribuições dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari⁶, e a dimensão metodológica, em sentido estrito, que se dá a partir do método cartográfico de inspiração deleuziana.

Quanto á metodologia cartográfica, em sentido lato, “trata-se sempre de investigar um processo de produção. Cartografia é sempre um método ad hoc”. (KASTRUP, 2010)⁷ Nessa abordagem cintila fortemente, o conceito de rizoma e os princípios rizomáticos, apresentados por Deleuze e Guattari. São vários os princípios de um rizoma, contemplados por Deleuze e Guattari, em Mil Platôs (2011). Sucintamente: princípio de conexão, de heterogeneidade;

⁵ A experimentação, por contraste á experiência, é um acontecimento, um movimento, um devir a partir do qual se infere a existência de outra coisa que não está dada, daquilo que se apresenta como dado aos sentidos. Essa interferência, ao ultrapassar o dado, permite não somente julgamentos, mas, sobretudo, põe o experimentador como sujeito da experimentação.

⁶ A obra desses autores apresentam um esforço de crítica a um tipo de pensamento designado de representação e entendido como constituição de uma filosofia da diferença ou da multiplicidade, ou do acontecimento (Alliez, 1996). Trata-se, portanto, de um lócus epistêmico que se desdobra em vasto universo nocional que abrange conceitos específicos tais como: diferença, acontecimento, desterritorialização, rizoma, literatura menor, educação menor, linhas de fuga.

⁷ Passos, Kastrup e Escóssia (2010), inspirados em Deleuze, apontam oito pistas significativas sobre o método cartográfico, a saber: a cartografia como método de pesquisa-intervenção; o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo; cartografar é acompanhar processos; movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia; o coletivo de forças como plano da experiência cartográfica; cartografia como dissolução do ponto de vista do observador; cartografar é habitar um território existencial; por uma política da narratividade

princípio da multiplicidade, da ruptura a-significante; princípio da cartografia e da decalcomania. Esses princípios tem inspirado a cartografia, enquanto exercício de criação de mapas e, por isso, inspiram a pensar a EaD, por meio do conceito de rizoma.

Um rizoma pode ser mapeado, cartografado e tal cartografia nos mostra que ele possui múltiplas entradas. Nesse sentido, nos aproximamos das múltiplas entradas da EaD para percorrer seus rizomas e as linhas que os constituem; linhas que se conjugam, se atravessam, se contrapõem. Deleuze, em Diálogos (1998), afirma que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. “Indivíduos ou grupos, somos feitos de linhas, e tais linhas são de natureza bem diversa”. (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 101).

Cartografar implica, portanto, em acompanhar as conexões de um rizoma; os seus movimentos, seus processos de desterritorialização e reterritorialização, suas linhas molares e moleculares. No exercício cartográfico desenvolvido, foram evidenciados algumas dessas linhas, suas segmentações, inter-relações, misturas, fluxos, ambiguidades, e, ainda as linhas de fuga que se dão nas experimentações de professores atuantes como formadores na EaD..

Compondo o cenário cartográfico o universo de sujeitos considerados para a pesquisa, foi de oitenta e um professores que atuaram nos cursos da, assim denominada, “primeira entrada” dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática UEPG/UAB, desenvolvida de 2009-2012. Foram utilizados, em 2013, instrumentos e procedimentos cartográficos auxiliares, a saber: observação participante, a elaboração e aplicação de um questionário eletrônico e a realização de entrevistas semi-estruturadas.⁸

A observação participante se desenvolveu em múltiplas ocasiões, tais como: participação de reuniões, palestras, conversas informais e ainda, por meio da participação do pesquisador em módulos do Plano Anual de Capacitação Docente (PAFC) desenvolvido, em 2013, pelo Núcleo de Tecnologia de Educação a Distância –NUTEAD, da UEPG. O questionário eletrônico foi elaborado com o objetivo de traçar um perfil socio-profissional dos professores bem como, de suas convicções, encantamentos, dúvidas, crenças sobre a

⁸ A pesquisa foi submetida para apreciação do Conselho Ético de Pesquisa – COEP -, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, por meio da plataforma Brasil. O trabalho recebeu a aprovação por meio do parecer CAAE 345567789. Com esse procedimento foi reforçado o compromisso e cuidado ético com os professores participantes e colaboradores da pesquisa.

Educação a Distância.⁹ Por fim, foram realizadas uma série de entrevistas, de adesão livre e voluntária, junto a 50% dos professores que responderam o questionário eletrônico. Destacamos que as entrevistas, enquanto fonte documental na perspectiva metodológica escolhida, se caracterizaram, não apenas como “coleta de dados”, mas como expressão de encontros acontecimentais de intensidades singulares expressas na rusticidade dos professores.¹⁰ Esclarecemos que não foi nosso intento, abordar as experimentações docentes, considerando-as num espaço estriado e metrificável. Trata-se, muito mais, de colocar em evidência elementos da experimentação, marcada por heterogeneidade e fluxos que remetem a um espaço liso, topológico e fluido¹¹.

A modo de síntese apresentamos, a seguir, algumas linhas rizomáticas que apresentam se tanto numa configuração molar, isto é, em traços densos e de notória visibilidade, quanto numa configuração molecular, ou seja, em traços finos, mas de grande intensidade.

UMA CARTOGRAFIA

Um rizoma possui múltiplas entradas e conexões. Adentramos ao rizoma da EaD e das experimentações docentes pontuando um momento deflagrador do início dos projetos, na UEPG. Trata-se de perceber os movimentos dos “recém-chegados” ao universo da cibercultura e dos agenciamentos das tecnológicos. Recém-chegados quer indicar que nós

⁹ Dos questionários enviados eletronicamente, 31 retornaram e foram preenchidos válidamente, representando 38% do total. Alguns dados permitem visualizar um perfil dos professores. A amostra é formada por professores, na sua maioria mulheres (77%), com idade entre 40 e 49 anos (55%). 13% têm entre 50 e 59 anos, os mais jovens, com menos de 30 anos, somam 13% e os que possuem entre 30 e 39 anos são 16%. A formação acadêmica de graduação inclui docentes das áreas de Pedagogia, Matemática, Direito, História, Filosofia, Ciências e Geografia. A formação de pós-graduação conta com 6% de professores especialistas, 42% de mestres, 29% doutorandos, 19% doutores e 3% pós-doutores.

¹⁰ As entrevistas foram ocasião singular de misturas de vários tons afetivos e de interlocução com pessoas que trazem estampadas em suas faces, rostos e corpos as marcas da docência. Rosticidade inquietante, conjugação complexa de exterior-interior, refletidas, intercambiadas entre entrevistador e entrevistado no tom da voz, nos olhares intensos dos afetos. Olhares que se cruzavam na dinâmica ver e ser visto. Se, como afirma Deleuze (1995, p.66), “é do rosto que a voz sai”, e se as máquinas de significância não são inteligíveis, perceptíveis, sem um rosto que as “diga”, as entrevistas permitem vislumbrar traços dessa rusticidade, nem sempre traduzíveis e tampouco categorizáveis. Esse vislumbre, ora claro, ora brumoso, de corpos e sujeitos falantes, foi um exercício exigente, uma vez que “o corpo é capaz de gestos que dão a entender o contrário daquilo que indicam” (DELEUZE, 2009, 293). Essa dificuldade demandou, portanto, uma atitude complementar de “estar à espreita” para perceber gestos, movimentos e mesmo “algum repouso” daqueles que habitavam essa paisagem.

¹¹ O espaço sedentário é estriado, cercado por muros e caminhos entre os cercados, enquanto o espaço nômade é liso, marcado apenas por “traços” que se apagam e se deslocam com o trajeto.

educadores, ainda estranhamos esse novo mundo e apresentamos atitudes que vão do encantamento, ou de resistências e até mesmo de rejeição diante do que se nos apresenta. Na verdade, todos nós educadores, em distintos níveis, somos recém-chegados ao universo da EaD e dos novos espaços tempo de aprendizagem ensejados pelas novas tecnologias. Não obstante, esse universo pleno de devires, é ambiente propício para realizar experimentações com o que ainda não conhecemos.

Ao iniciar os trabalhos com a UaB, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), encampou uma nova fase no trabalho na EaD. Um pequeno grupo de professores pioneiros, alguns já tinham atuado em outros programas de educação a distância,¹² ousou assumir a proposta da UAB. Todavia, os preconceitos e incertezas referentes à educação a distância permeavam o ambiente.

Um clima tenso propiciou debates acirradíssimos, ainda na memória de alguns professores, que relatam genericamente terem realizado dura oposição à implantação da UaB: “fizemos a maior crítica, a maior brigada aqui no auditório” (P5).¹³ Outro professor acrescenta: “Tivemos um período de resistência forte. De hostilidade mesmo. Depois que as coisas começaram a acontecer já tivemos uma aceitação maior” . (P 29) Outra expressão traduz aquele momento com bastante propriedade: “Fui convidada pra trabalhar, achei muito estranho. Achei que não ia dar certo. Paguei pra ver, vamos lá. Vamos experimentar pra ver”. (P 2).

Desse modo, um grupo de professores, na sua maioria pertencentes aos quadros efetivos ou colaboradores da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), encampou a proposta¹⁴ que assumiu distintos contornos.

¹² A UEPG, desenvolveu o Curso Normal Superior, proposto pelo Governo do Estado do Paraná e desenvolvido até meados de 2005, e os cursos na Área de Alfabetização e Linguagem, promovidos em parceria com a Rede Nacional de Formação Continuada, o Pró-Licenciatura.

¹³ Os textos foram transcritos preservando a sua integridade de narrativa oral. . Para preservarmos o direito à privacidade dos participantes dessa pesquisa, as falas dos professores apresentadas nesse artigo recebem uma referência numérica de identificação, precedida da letra pê – de professor.

¹⁴ Cumpre destacar que a UEPG, enquanto instituição integrante do Sistema UAB, se caracteriza como instituição bimodal, ou seja, passou a ofertar cursos no presencial e a distância. Essa vinculação atua como um forte vetor, pois permite perceber as dinâmicas de dois espaços de aprendizagem e que, nesse momento, apresentam-se distintos e com peculiaridades.

Para alguns professores participantes dessa pesquisa o espaço tempo da EaD se apresentava com possibilidades de romper com as estruturas fixas, sedentárias e disciplinares do espaço tempo tradicional da educação universitária. Um depoimento interessante ilustra essa percepção:

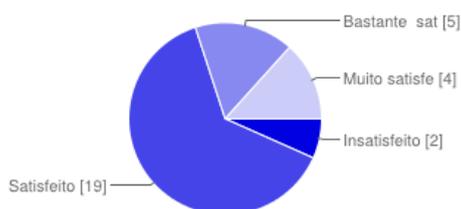
Você acaba ficando num estado meio de dormência. Está há anos dando aula, em sala de aula. De repente acontece uma EaD, que te chacoalha, que faz você repensar e acaba melhorando. Claro, o cara tem de ter consciência. Quem não tem continua fazendo tudo do mesmo jeito porque é comodo. [...] então, quando você dá uma encontrada com uma EaD na vida, acaba mudando. Alguma coisa muda, não é possível, porque é grande a diferença, eu gostei muito. (P 1)

O que nos chama atenção nessa fala é o entusiasmo e o desejo de mudanças na educação presencial e suas conhecidas mazelas. A presencialidade na educação convencional tem se configurado na forma arbórea, que inclui estruturas espaço-temporais fixas, sedentárias, de pouca mobilidade e fluidez, de hierarquias rígidas e disciplinares. Nos relatos professorais, surpreendentemente, vários depoimentos continham essa aspiração: a de mudanças nos espaços tempos de aprendizagem¹⁵ desencadeados por meio das dinâmicas da EaD e do emprego de novas tecnologias.

Retomando o percurso rizomático, propusemos algumas questões recorrentes na pesquisa da EaD. Solicitamos aos docentes formadores que se expressassem sobre o grau de satisfação ao participar dos cursos da UAB.

Figura 1 - Satisfação na UAB

Como você avalia a sua participação no(s) cursos da UAB



Avaliação	Quantidade	Porcentagem
Satisfeito	19	63%
Bastante satisfeito	5	17%

¹⁵ Empréstamos o termo “aprendência”, de Dal Molin (2003), no lugar de ensino-aprendizagem. Compartilhamos dessa ênfase no “estar-em-processo-de-aprender”, como dinâmica do ser vivo.

Muito satisfeito	4	13%
Insatisfeito	2	7%

Fonte: Questionário

As respostas indicam que 63% dos professores se disseram satisfeitos com a experiência, 17% se mostraram bastante satisfeitos e 13% muito satisfeitos. Apenas 7% responderam que estavam insatisfeitos. Apesar da maioria dos participantes se dizer satisfeita, percebe-se que os professores expressam uma certa cautela na apreciação dos indicadores “bastante e muito satisfeito”. Isso ficou mais claro com a realização das entrevistas, quando os professores avaliavam e manifestavam o que pensavam sobre o que e como faziam, em que condições e o modo que deveria ser feito. Entretanto, essa linha cartográfica se apresentou com traços bastante definidos e que foi desenhada com certa leveza por um professor: “Eu sou muito otimista com relação a EaD, embora tenha várias críticas” (P4).

Se existe um grau de safistação reconhecido, e mesmo algum “otimismo” com relação a EaD, ele pode ser aferido por meio dos encontros entre as interfaces da EaD e o ensino presencial. Solicitamos aos professores que se expressassem sobre as “influências” ou relações entre a EaD e o ensino presencial.

Tanto no questionário como nas entrevistas houve um alto nível de respostas que confirmaram a influência da EaD no trabalho com o ensino presencial. O reconhecimento dessas influências apresenta um fluxo importante abrangendo a interação entre atores e actantes. Os professores se familiarizam com as novas tecnologias, linguagens, materiais, métodos, descobrem novas possibilidades pedagógicas e passam a experimentar novos modos de ensinar.

Selecionamos alguns depoimentos que evidenciam de modo diversificado algumas interfaces interessantes:

- Eu aprendi muito na EaD, quando comecei a repensar o modo de organizar as atividades na plataforma moodle. Eu comecei a repensar o meu fazer no presencial. Que eu poderia fazer de forma diferente - porque na plataforma eu deveria pensar numa atividade que o aluno pudesse fazer sem a minha ajuda. Se eu não tivesse trabalhando na EaD, eu não teria revisto.

P 8

- Para desenvolver um trabalho a distancia o trabalho de planejamento é maior e mais detalhado para que não restem dúvidas. Com isso contribui para o planejamento das aulas no presencial.

P 25

- Influencia muito no que diz respeito à interatividade no processo ensino-aprendizagem, a preocupação

com as formas de se fazer a mediação pedagógica, a qualidade do material didático entregue aos alunos.
P 24

Não focaremos especificamente as dimensões suscitadas dessas falas, entretanto, entendemos que para a maioria dos professores que se envolveram com a proposta da UAB aconteceu uma situação nova, desafiante e concreta, ali no - no aqui e agora - do cotidiano docente. Essa situação se tornou um convite e um desafio concreto para um deslocamento num território, na maior parte das vezes, ainda desconhecido e inabitado, e com exigências comunicacionais, metodológicas e didáticas muito peculiares. Um movimento conduziu os depoimentos. E esse movimento envolve a aprendizagem de professores universitários, um devir professor, um professor-aprendente.

Na verdade estamos mais acostumados a falar da aprendizagem de alunos, entretanto, os professores formadores da EaD também não nascem prontos e aprendem, mesmo quando não sabem que aprendem. Aprendemos à sombra de uma mangueira, como também, com um lap-top em baixo do braço. Aliás, sempre é oportuno lembrar que há muito a fazer para superar a crença, ainda intocável em grande parte do professorado universitário, de que para ser professor do ensino superior basta apenas dominar uma especialidade do conhecimento e nela ser competente. Essa crença arraigada de que “quem sabe, sabe ensinar” é tributária do “discurso competente”, de cunho profissionalizante, que dispensa qualquer pré-requisito para ensinar. Com efeito nós, educadores, nos fazemos e refazemos, inventamos e reinventamos aos poucos e a cada dia, ao longo de uma vida em contato com conteúdos diversificados do conhecimento filosófico, científico e artístico, em tempos e espaços contínuos e descontínuos, e em processos interacionais com alunos, outros colegas de profissão, instituições, tecnologias e seus entornos e com demandas e expectativas sociais, que formam, desse modo, uma amálgama autoformacional de grande densidade e volume. Em meio a isso tudo, aprendemos. Pode-se afirmar que nas pequenas e grandes descobertas da experimentação dos professores existe um movimento de aprendizagem interessante. Poderíamos admitir que nesse movimento se depreendem sonoridades, vibrações caóides, de alguma criação? Ousamos afirmar que sim.

Nessa perspectiva, trazemos algumas falas que se reportam à noção de virtualidade, como que a indicar vibrações ascendentes para o desenvolvimento de uma educação virtual, conectada, on line.

- O virtual é real. Muito real. E às vezes se faz mais presente do que o professor, no presencial [...] Isso eu não entendia, me amedrontava. P 3
- Penso assim que a EaD tem essa característica de despertar o professor para o reconhecimento de algo que ele desconhece, e que pode se abrir para novas relações virtuais. Esse é um lado positivo. Eu poderia ter me fechado e falar “não quero aprender nada disso”. Quando eu entrei eu vi que tem um mundo. P 5
- Porque a gente tem de tirar da cabeça aquela ideia de que só a sala de aula presencial é que ensina. E não é assim. [...] há um mito do aluno presencial. A simples presença física, não significa participação? Exatamente, não significa! Tanto que meus alunos a distancia fazem muito mais questionamentos que os alunos em sala de aula, muito mais. P 1

Admitir que o mundo virtual é um universo a ser conhecido, habitado, explorado, é uma atitude que ganha espaço na experimentação de docentes. Por isso mesmo a noção de vibrações ascendentes quer designar um movimento positivo, ascendente, ainda que de contornos indefinidos.

Além do mais pode-se perceber que as dinâmicas da virtualização e se ampliam ou se estendem, quando os docentes (re)escrevem seus textos, elaboram objetos de aprendizagem, testam novas estratégias de ensino e aprendizagem e quando fazem experimentos ensejados na e pela EaD.

Nesse cenário os professores passam a desmitificar o espaço-tempo da presencialidade convencional do aluno, do professor e da universidade. Emerge nas falas, em traços bastante definidos, o desejo de que as fronteiras, as distâncias, entre o ensino presencial e a EaD, sejam superadas ou quebradas, diluídas. Afinal, não é essa a grande aspiração da EaD, ao apregoar a diluição das separações entre ensino presencial e a distância? Não é isso a hibridação de modalidades, sugerida por uma educação desterritorializada, on line?

Outro aspecto que se apresenta nas falas dos professores está relacionado à produção do conhecimento por meio de novas formas e suportes nos quais o uso de linguagens diversificadas se faz necessária. Vale lembrar que hoje, no contexto da cibercultura, a questão da linguagem se abre num universo muito amplo de possibilidades.

A escrita deixa de ser a única linguagem preponderante, pois ela se incorpora a outra linguagens. Textos, imagens, sons, movimentos e gráficos compõem um gigantesco hipertexto eletrônico, aberto para conexões permanentes. Na EaD, essa questão é crucial, tanto pelas possibilidades que oferece, ao menos em tese, quanto pelo grau de dificuldade que assume na sua implementação.

O problema da comunicação e das linguagens na EaD veio à tona nas entrevistas, com um foco acentuado na comunicação escrita, a dúvida em torno do “como escrever na e para EaD”. Depoimentos interessantes problematizam essa questão.

- Escrever um livro é diferente pra EaD, [...] Porque, tem que ter uma conversa, um diálogo o tempo todo. E isso eu nunca tinha feito. Nem eu, nem o grupo que escreveu. Então, o primeiro livro nosso ficou assim, muito ruim. [...]Não dá pra fazer um livro de seiscentas páginas. Tem que ter conteúdo com qualidade, não é fácil, não foi fácil na verdade. (P 10)
- A gente tem exemplos de professores com larga formação – doutores com experiência em produção acadêmica em artigos e uma série de coisas, artigos, revistas e capítulos de livros, mas que na hora de produzir o material para a distância acabaram tendo problemas. Problemas na linguagem. Não problema pra escrever. Problemas em colocar o texto pra linguagem a distancia. (P 7)
- Nós temos um problema porque a matemática já é uma disciplina complexa, abstrata. E no curso presencial já é difícil pra você passar aquele conteúdo [...] e num curso de EaD você tem de prever como o aluno vai estudar e quais dúvidas surgirão durante seu estudo. Então, escrever um livro de forma que ele consiga imaginar tudo isso que ocorre é muito complicado. (P 14)

Na UAB, a produção de fascículos com os conteúdos das disciplinas gerou uma enorme demanda de produção textual, por isso mesmo, os depoimentos enfatizam a questão da linguagem escrita enquanto problema enfrentado pelos professores.

No seu conjunto, as exigências comunicacionais da escrita para a EaD são bem percebidas e acolhidas, relatam os professores, ainda que tenham ocorrido dificuldades enormes no aprendizado inicial. Hoje, passado o susto, a maioria dos docentes atuantes reconhece executar satisfatoriamente a produção de textos e valoriza o exercício da produção como um espaço de autoria e de possibilidade de criação. Entretanto, os professores se dizem também decepcionados, pois a produção de textos e dos fascículos das disciplinas é menos reconhecida nos processos de avaliação e pontuação exigida pela carreira docente. A produção de um fascículo para a EaD é considerada como uma produção de menor valor se for comparada a outros trabalhos acadêmicos. Isso não impediu, no entanto, que a produção

desses fascículos e de outros objetos de aprendizagem, materiais dáticos, como apresentações de multimídias, migrasse na sua utilização da EaD para o ensino presencial.

Não passou despercebido o fato de que os professores manifestam esforços e preocupação em bem organizar as disciplinas e os respectivos conteúdos e atividades, no entanto, aparecem pouquíssimas alusões às questões referentes à linguagem audiovisual, e quando ocorrem, elas aparecem associadas às noções de ilustração sonora e/ou imagética e com a justificativa de passar “melhor o conteúdo”. Essa concepção de linguagem como mera ilustração apresenta-se problemática há décadas no discurso educacional, desde os debates calorosos sobre os fracassos da linguagem audiovisual na escola (BABIN, 1993). O dilema protagonizado por Gutenberg x Mc Luhan continua.

Hoje com as tecnologias digitais e suas interfaces é possível explorar as possibilidades comunicacionais próprias das interfaces digitais, nos ambientes virtuais de aprendizagem. É curioso que a expressão AVA (ambiente virtual de aprendizagem) ou AVEA (ambiente virtual de ensino e aprendizagem) praticamente não esteve presente nas falas dos professores. O que prevaleceu foi uma expressão já consagrada: “montar a disciplina na plataforma”. Portanto, cabe-nos questionar: será que estamos presenciando, na UAB, uma revolução nas formas de ensinar e aprender ou o que está sendo disponibilizado, via AVA ou AVEA, são meras repetições instrucionais? Constatamos que é possível inferir, pelas informações coletadas junto aos professores, que há uma certa secundarização das questões ligadas à produção e otimização do ambiente virtual e de suas dinâmicas interativas. Com efeito, a educação a distância aporta um imenso desafio comunicacional e traz novas exigências para a docência.

Os relatos docentes também apontaram situações problemáticas que envolvem dificuldades comunicacionais, mas que se estendem e se conectam com a dimensão metodológica num sentido amplo. Nessas conexões rizomáticas, uma variedade de linhas tomam visibilidade. O terreno da EaD dá mostras de suas estrias mais visíveis, aqui nomeadas de “descompassos metodológicos”.

- A própria metodologia em si, às vezes acho que está caído numa mesmisse. [...] O sistema de avaliação também é outro que: “Vamos fazer uma coisa mais simples, prá não complicar” [...] Sabe, to vendo que isso também já está caindo no “marque a resposta verdadeira”, “marque o falso”. “Embaralha”. Até que ponto realmente isso é uma avaliação de aprendizagem? (P 9)

- A gente não sabe trabalhar com as ferramentas da tecnologia. Eu vejo pelo próprio formato das plataformas. Hoje, vejo o quanto é restrita a textos e questionário e atividades. Não avança. Não vai além das possibilidades. [...] A gente vive uma letargia na EaD. (P 1)
- Um dos problemas [...]é que o professor, ele foi formado no presencial, ninguém foi formado a distância, dos professores nossos. A formação que a gente vai ter extra, é só com esses cursos de formação que o NUTEAD oferece e a tua experiência (sua própria experiência), tua boa vontade. O que acontece? Geralmente o professor ele tenta repetir o que faz no presencial, isso não funciona na EaD. (P 10)

Os depoimentos trazem à tona um leque de questões, pontas de um iceberg profundo e volumoso, em rota de colisão. Os professores demonstram inquietação sobre as questões metodológicas que se desdobram em atividades de planejamento, avaliação, estágios, dentre outros. Sem focar esses aspectos específicos, mas, se admitirmos, de fato, a EaD como um novo espaço de aprendizagem a ser desenvolvido, explorado e construído, parece coerente e necessário também admitir as demandas singulares de uma mediação pedagógica diferenciada que envolvem esse espaço-tempo de aprendizagem (CATAPAN, 2001).

Conectamos a esse traço rizomático o velho problema da repetição de modelos educacionais lastreados em concepções educativas e comunicacionais arbóreas, meramente transmissivistas, centralizadoras e hierarquizadas. Com frequência esquecemos que uma determinada concepção epistemológica direciona ou, no mínimo, limita nossa compreensão de mundo, de conhecimento e de educação. Aqui se pode retornar ao debate a propósito do método de aprender. Afinal, qual o melhor caminho para que o aluno aprenda? Qual é o método de aprendizagem?

Com efeito, parece-nos que, com muita frequência, ainda estamos presos a uma preocupação desmesurada com as noções quantificadoras e de controle do saber. Esse traço continua forte, paradoxalmente, na EaD. Muitas falas dos professores deixam entrever um certo cansaço com práticas e mecanismos metodológicos esgotados ou falidos na educação e que retornam para a EaD, em alguns casos, travestidos de novidade.

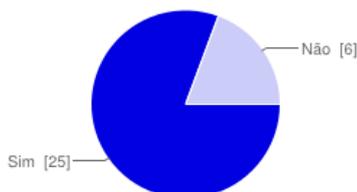
Repetem-se velhas formulas: conteúdos e mais conteúdos, atividades e mais atividades, provas e mais provas. Nota. Que tal um fórum, valendo nota? Talvez um wiki ajude. Bote esse texto no moodle! Nota novamente. Controle e mais controle. Mas, afinal, porque é tão difícil abandonar rituais obsoletos na educação? Até que ponto as estratégias, metodologias de

ensino-aprendizagem, realizadas com os computadores na EaD não estão sendo utilizadas com a função precípua de controle do saber e do aluno, mas também de mera facilitação de controle de atividades avaliativas estereotipadas?

Com essa tônica adentramos á importante questão relacionada ao processo de formação dos professores formadores. Afinal, se admitirmos a necessidade de reconfiguração do papel do professor para atuar na EaD, parece razoável que nos debrucemos sobre alguns espaços de formação. Entendemos, em princípio, que todas as estratégias formativas denominadas “de capacitação” podem colaborar para a autoformação docente. Alguns dados colaboram para pensarmos esse problema.

Figura 2 - Atividades de capacitação

Para exercer seu trabalho como professor na EaD, você participou de atividades de capacitação?



Resposta	Quantidade	Porcentagem
Sim	25	81%
Não	6	19%

Fonte: Questionário

Obtivemos de 81% dos professores a confirmação de terem participado de atividades de capacitação e 19% responderam não ter participado de nenhuma atividade. Essa informação contrasta com as recomendações recorrentes de que todos os professores atuantes na EaD devem passar por processos de capacitação.

Solicitamos então, por meio do questionário eletrônico que os professores avaliassem os cursos de formação dos quais já haviam participado e encontramos um índice bastante alto de respostas positivas que afirmam, por exemplo, que os processos de capacitação na plataforma moodle foram bem aproveitados, todavia, paradoxalmente, percebemos que mesmo que algumas atividades de capacitação apareçam como respostas positivas, elas não se traduzem ou garantem que haja solidez nos desdobramentos concretos, no fazer do professor. Foi inquietante perceber que há professores que mesmo após anos de trabalho na UAB não se sentem á vontade na utilização das interfaces digitais, como nos mostra esse relato

complementar:

(participei) de uma formação de como mexer na plataforma, quais são – os botões – [...] até porque foi um técnico que trabalhou conosco, foi um técnico que mostrou como que você mexia, enfim, como conseguia acessar quando colocava as atividade pro aluno. De que forma poderia organizar uma ou outra atividade. Confesso que até hoje, depois de quatro anos, quatro anos trabalhando com esse modelo, eu ainda hoje sinto dificuldades. (P 8)

O depoimento evidencia que mesmo ao passar por cursos que objetivam capacitar o professor, não se assegura o domínio sobre uma dada interface tecnológica. Essa situação parece ser mais comum do que se imagina, pois os próprios docentes se resguardam ao não admitir dificuldades no emprego das tecnologias e, assim, fazem apenas o que podem, com aquilo que sabem. Passar por cursos de capacitação não garante aprendizado.

A partir disso, retomamos outro ítem sobre cursos formativos. Com relação às metodologias em EaD, 32% entendem que os cursos de formação trazem ótima contribuição, 28% boa contribuição, e nenhuma e pouca contribuição somadas perfazem 40%.

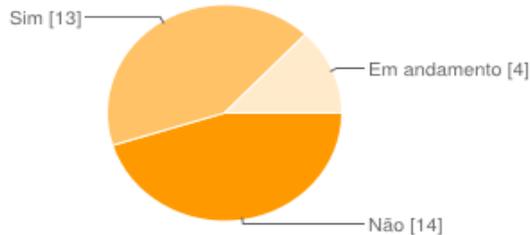
Essa informação torna-se mais expressiva quando aproximada com outra. Perguntamos aos professores quais as maiores dificuldades enfrentadas no trabalho com a EaD. Como resposta aparecem como terceiro e quarto itens as questões metodológicas relacionadas ao como incentivar, motivar, e avaliar o aluno na EaD. Esses dados confirmam tanto a preocupação com os problemas metodológicos, como com as lacunas a serem preenchidas nos processos formativos ou de capacitação.

Solicitamos, ainda, que os professores respondessem se haviam participado de alguma das edições do Plano Anual de Formação Continuada (PAFC).¹⁶

Figura 3- Participação no Plano Anual de Formação Continuada

Você participou de alguma das edições do plano anual de formação continuada (PAFC)?

¹⁶ O plano anual de formação continuada, com duração anual, promovido e ofertado pelo NUTEAD em 2013, encontrava-se na sua terceira edição. Trata-se de um projeto que inclui várias frentes de formação e capacitação. Nosso objetivo não é avaliar o plano, mas como os professores o percebem.



Resposta	Quantidade	Porcentagem
Não	14	45%
Sim	13	42%
Andamento	4	13%

Fonte: Questionário

As respostas foram de 42% como afirmativas, mas 45% indicaram que os professores conteudistas/formadores, na sua maioria, não aderiram ao PAFC. A adesão ao curso se dá na sua maioria, pelos professores tutores. Inclusive a maioria dos cerca de 300 participantes do PAFC 2013 exercem a função de professores tutores ou coordenadores de polo, como nos informou um membro da coordenação.

Fazemos então uma pergunta bastante simples: afinal, por que grande parcela dos professores formadores não aderiu a uma das edições de um projeto de formação continuada?

Haveria má vontade dos professores em participar dos cursos? Para não dar uma conotação moral ao problema é indispensável perceber os vários vetores que atuam nessa questão e, a nosso ver, se conectam imbricadamente às questões socioprofissionais dos professores. Todavia, antes de avançar nessa direção, permanecemos ainda no problema da formação docente.

Nos espaços complementares e facultativos do questionário eletrônico e também nas entrevistas encontramos uma série de depoimentos que problematizam as questões formativas ou de “capacitação”.

- Todas as vezes que participei dos cursos de capacitação docente na área de EaD sempre vinha com a expectativa de ouvir professores pesquisadores na área que trabalhassem principalmente as questões dos processos de ensinar e aprender na EaD (mediação pedagógica, avaliação, entre outros) No entanto, poucas vezes se discutia concretamente sobre essas questões, muitas vezes os professores faziam uma fala genérica e inicial e sobre os processos de ensinar e aprender colocavam para os cursistas trabalharem fazendo relato de experiências, etc... . Ou seja, nunca vi se sistematizar nada nos cursos que eu fiz. Esta era uma das grandes críticas que fazia ao PAFC. P 24

- Tem o processo formativo do PAFC, que é uma das alternativas de formação [...] Mas verifico que esse processo formativo ele é ainda muito distante e descolado da realidade. Muitas vezes é um processo formativo que auxilia muito a atividade do tutor, da tutoria, mas que por vezes não contribui para a prática desse professor conteudista. P 12
- O professor ele quer, no discurso pelo menos, ele quer inovações, novas tecnologias, quer aprender, quer isso, quer aquilo. Mas de uma certa forma os professores caíram numa rotina. Que é o básico do moodle. Qual o básico do moodle. Questionário, tarefa, fórum. [...] Fizemos um plano de formação, o PAFC. Plano Anual de formação Continuada. Para professores, técnicos, coordenadores, enfim, prá todo mundo. Me pergunte quantos professores estão fazendo o PAFC? Acredito que não tem quinze.

P 27

Observando os relatos citados nota-se que o problema autoformacional dos professores não se encontra equacionado devidamente; muitas dúvidas e até tensões dilemáticas afetam os docentes.

Chama atenção no primeiro depoimento a expectativa e crítica de que poucos professores assessores-pesquisadores se apresentam nos cursos do PAFC focando efetivamente os problemas do professor denominado conteudista ou formador, inseridos no modelo UAB. Subjaz nessa fala uma dobra recôndita: como podem os assessores colaborar no processo de autoformação dos professores se eles próprios não apresentam ou problematizam convincentemente suas vivências e experimentações enquanto professores pesquisadores? Não passou despercebido que os professores atuantes na UAB estão extremamente atentos ao perfil de seus interlocutores nos processos de capacitação, e isso inclui saber, por exemplo, as vinculações profissionais e institucionais, os pertencimentos a propostas de EaD e as filiações ideológicas e epistêmicas de cada assessor/interlocutor convidado. Trata-se de um filtro extremamente refinado, de cunho molecular, mas que está posto no conjunto de afecções inter-relacionais.

São inquietantes as observações de que os cursos de capacitação não estão colados nos enfiamentos concretos do cotidiano dos professores formadores, conteudistas. Nessa tônica, prevalece no PAFC uma proposta de capacitação que apesar de pretender ser abrangente, no modelo “para todos os que atuam”, acaba focada ou voltada mais para a tutoria. Acrescente-se que alguns professores manifestaram insatisfação com cursos e atividades de capacitação exclusivamente focadas no instrumental ou nas interfaces tecnológicas. Não se trata de

rejeição à formação indispensável para o manuseio e compreensão das interfaces digitais, o que seria um contrassenso. O que os professores formadores/conteudistas fazem ecoar, em depoimentos aleatórios, é o caráter excessivamente genérico e volátil de propostas que tem olhado, separadamente, mais para o instrumental tecnológico e menos para a problematização de questões de aprendizagem que envolvem a eles próprios e seus colaboradores diretos – os professores tutores e alunos. Assim, na percepção dos docentes há equívocos quanto ao entendimento das necessidades autoformativas para os professores que atuam no modelo UAB.

Conectada à essa linha rizomática, entra em cena outra questão autoformativa, o problema da pesquisa na EaD e na Universidade Aberta. Esse problema apresenta-se como um “calcanhar de aquiles” da EaD.

Ao perguntarmos para os professores se eles estavam cientes, ao assinar os respectivos protocolos de contratos da UAB, que eram considerados professores pesquisadores, a maioria não havia percebido nem soube avaliar que exigências, mesmo em tese, isso aportava. Indagamos, ainda, se no decorrer dos anos eles consideravam alguma atividade realizada como “pesquisa” ou se, num sentido lato, eles se consideravam como um pesquisador na UAB ou sobre EaD. Algumas respostas são instigantes:

- Não, nunca percebi essa proposta de pesquisa, nunca fui envolvida com nenhuma pesquisa. P 3
- Tenho inclusive projetos de pesquisa voltados para o presencial, mas não para a EaD. E realmente, isso é um problema. P 8
- Dos professores que atuam na EaD, poucos pesquisam sobre EaD, ou participam de cursos de formação para a EaD. E isso ficou comprovado no nosso processo de reconhecimento. E foi um dos itens que nós perdemos nota. [...] Tá, Eles tem muita experiência na sua disciplina específica e não em EaD. P 11
- O ensino superior no sentido de ensino-pesquisa-extensão, a gente não consegue sair do ensino. Você tá preso no ensino. Você tem uma quantidade grande de aulas no ensino presencial, aí vai prá EAD vai trabalhar com aulas também. Então você não tem condições materiais, temporais e nem espaço prá fazer pesquisa, nem espaço prá fazer extensão. Então quem trabalha com pesquisa e extensão, trabalha no contra-turno. P 12

Para os professores a preocupação com o esmaecimento dos contornos do tripé universitário ensino-pesquisa-extensão esconde armadilhas ou obliteramentos

socioprofissionais. É útil esclarecer que essas falas são de professores que há anos vivenciam a docência universitária e apontam para o vazio da dimensão “pesquisa”.

Notamos no rosto dos professores, repetidas vezes, uma certa hesitação em admitir se consideravam ou não o seu trabalho vinculado à pesquisa. Em alguns casos, os professores inclinavam a cabeça pensativos e a voz assumia um tom baixo, ao considerar que efetivamente não faziam pesquisa, nos moldes acadêmicos institucionalizados, referentes a EaD, ainda que “pesquisassem muito” para produzir textos e materiais de ensino. Mas na sequência imediata das falas os professores emendavam que não se trata de querer pesquisar ou não. Para a maioria dos entrevistados é difícil “sair do ensino”, pois a docência universitária impinge volumosas obrigações de ensino, participação em comissões, incontáveis reuniões, dentre outras atividades. A isso se acrescenta que pesquisa científica e reconhecida não se faz com voluntarismo ou com o idealismo; nem tampouco pode ser motivada como mero cumprimento de critérios externos de avaliação pelo MEC. Para pesquisar há exigências básicas que demandam tempo, dedicação, recursos e medidas de institucionalização que não se dão “de um dia para outro”. Há um longo caminho a percorrer na pesquisa sobre EaD, afirmam os professores. Aqui, emendamos, há um longo caminho para que a pesquisa seja assumida como estratégia de autoformação docente efetiva no cotidiano da educação a distância.

Nesse contexto, retomamos outras dificuldades encontradas pelos professores no trabalho com EaD. Ao indagarmos quais são as maiores aparecem como principais respostas, aparece em primeiro lugar, com 26%, a falta de tempo.

O fator tempo, é um dos maiores problemas para os professores que trabalham na UAB e que atuam como fortíssimo vetor nessa proposta educacional. O tempo subtraído de outras atividades universitárias, ou até mesmo da família, e o recebimento das bolsas como remuneração criou uma situação dúbia, causando embates inusitados entre os professores e até entre professores e discentes do ensino presencial.

Interessante notar que esses temas vieram também à tona em praticamente todas as entrevistas, ainda que não estivesse previsto expressamente pelo investigador. Os depoimentos dos entrevistados ressoam incessantemente e põem à mostra uma situação complexa no cotidiano da docência no ensino superior em geral. De um lado a constatação de

que a EaD traz muitas exigências profissionais e exige, inapelavelmente, expressivo tempo de dedicação àqueles que a ela se dedicam com afinco e profissionalismo. De outro lado, o problema do excesso de atividades já exigidas do professor no seu cotidiano universitário. Esses ingredientes formam uma mistura perigosa e, como se não bastasse, outros ingredientes são acrescentados. Ao optar por atuar na EaD os professores recebem a remuneração por meio de bolsas, mas não a possibilidade de carga horária institucionalizada para realizar o trabalho.¹⁷

Não se pretende aqui vitimizar o professor, nem tampouco estabelecer uma contraposição gratuita ao programa, mas de contestar como está implementado o desenho socioprofissional no interior das instituições parceiras do sistema UAB. As linhas dessa cartografia apresentam mecanismos que naturalizam as relações sociais no mundo do trabalho. Quando essa naturalização ocorre e se impõe, presencia-se um ardiloso e sutil mecanismo de subjetivação e controle social. Procusto volta à cena com uma nova versão de seu leito. Os professores percebem. Há uma contestação de fundo dos novos ordenamentos trabalhistas e institucionais promovidos pela UAB, ainda que os docentes, aparentemente, silenciem ou, ainda, pactuem pragmaticamente ao trabalhar “pela bolsa”.

Teimam os estrategistas de Procusto em comemorações insidiosas, “pelo sucesso das bolsas”, mas mantém-se latejante entre os docentes a necessidade de reinventar estratégias de resistências, ou linhas de fuga, diante dos esgotamentos dos canais reivindicatórios tradicionais. De qualquer forma, mesmo que não haja bandeiras definidas os professores não aceitam que ocorra um fechamento para os problemas que estão se naturalizando e que na mesma medida os sufocam.

Dezenas de depoimentos sinalizam a temperatura do problema e remetem para uma perspectiva mais ampla concernentes às políticas públicas.

- A EaD não vem sendo pensada como forma de trabalho que demanda novos professores. Ela virou terceiro turno do professor presencial [...]. Não é que o professor vai fazer mal feito, ele faz, tem vários professores que fazem muito bem feito, tanto presencial como a distância. Mas a limitação temporal de se aprofundar, fazer novos cursos, de buscar conhecer novas tecnologias, de aprimorar as suas práticas, fica muito limitado. P 12

¹⁷ Na UEPG, instituição estadual, a redução de carga horária nas atividades de ensino presencial se dá, limitadamente, para algumas atividades de coordenação da EaD.

- A maioria das universidades que tem cursos de EaD, são federais. As Universidades federais tem vantagens porque as vagas tem surgido. Nós nunca teremos essas vagas.
P 10
- É que existe assim uma insegurança também se isso é um programa [...] Será que vai continuar, ou não vai ? Será que vai continuar com recursos do governo federal? Aí continua da forma como está. Se não for continuar será que a instituição consegue bancar? Será que está disposta? Pois enquanto tem recurso, tudo bem. E quando não tiver? Talvez seja por isso que grande parte dos professores não se dediquem a estudar, se formar. Talvez percebam que isso é um programa estanque. P 11
- O projeto de educação para o Brasil, não é para o Brasil desenvolvido [...]. A universidade aberta vem prá dar conta dessa infinidade de pessoas sem escolaridade em nível superior. Precariamente. [...]. Tem uma infinidade de fragilidades aí. Mas ela vem prá dar conta de quantidade. [...] Então, o problema não é só falar do ponto EaD. Mas do projeto educacional brasileiro. [...] A gente vira um mero instrumento do imbróglgio da política pública. (P5)

Sabemos que o acúmulo de funções, falta de tempo e remuneração por meio de bolsas acabam por limitar a atuação profissional dos professores e fragmentar ainda mais as condições de trabalho formando uma problemática equação que se conecta à reengenharia econômica, política e social contemporânea. No processo de institucionalização da EAD, o Estado assume o papel de fomentador da implementação dessa modalidade de educação por percebê-la como estratégia para fins diversificados, mas, sem sombra de dúvida, se vale da redução de custos, sobretudo, na dimensão dos “recursos humanos” para a educação pública. Não é necessário ser nenhum especialista para compreender como se dá “a otimização de recursos” de um programa de formação como a Universidade Aberta do Brasil, pois está apoiado e explora os vazios das demandas de profissionalização dos professores. Desse modo, os cerceamentos da educação maior apregoam a democratização do conhecimento por meio da EaD, mas a um baixo custo de mão de obra.

Com efeito, as diretrizes da UAB não são inocentes e passam pelos bastidores políticos de nível macro e envolvem um caminho acidentado de relação políticas entre governo federal, estadual e municipal. Estão sujeitas, portanto, ao imbróglgio político, marcado indelevelmente por interesses e filtros, frequentemente, distantes das questões educativas propriamente ditas.

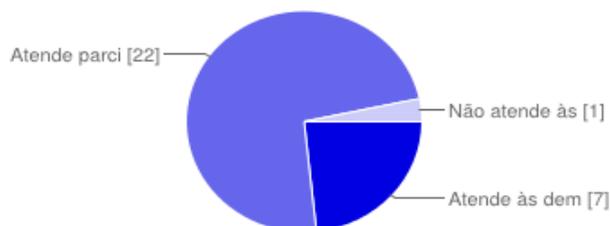
É um equívoco, portanto, imaginar que propostas singulares de EaD se mantenham e se desenvolvam com consistência, pautadas pelo frágil discurso da bonomia pedagógica, da boa vontade, ou das conhecidas prescrições sem passar por uma tessitura que abranja tanto

as demandas da EaD, quanto o universo socioprofissional dos docentes – que compreende as relações e o ambiente de trabalho potencializadores, a remuneração, a disponibilidade de tempo, a formação, a pesquisa e processos mais avançados de institucionalização.

Outra questão conectada às linhas desse mapa rizomático envolve diretamente um dos objetivos principais do programa da UAB, a saber, a formação de professores para a educação básica. Perguntamos aos formadores da UAB se eles acreditam que a educação a distância atende ou não às demandas (exigências) na formação de professores.

Figura 4 - EaD e formação de professores

Você acredita que a Educação a Distância



Resposta	Quantidade	Porcentagem
Atende às demandas na formação de professores	7	23%
Atende parcialmente às demandas	22	73%
Não atende às demandas na formação de professores	1	3%

Fonte: Questionário

As respostas indicam que 23% dos professores acreditam que a EaD atende às demandas na formação de professores e 73% acreditam que a EaD atende apenas parcialmente. Há também quem não acredite que a EaD possa atender às demandas na formação de professores, mas em grau muito ínfimo. Os desdobramentos dessas respostas permitem várias inferências.

Nessa cartografia encontramos professores realmente entusiastas e que acreditam que a UAB oferece cursos de formação satisfatórios. Chama atenção a consideração dos professores para o alunado que efetivamente está no interior ou nas margens de municípios participantes e parceiros do sistema UAB e que por meio das universidades públicas consegue frequentar um curso superior. Alguns exemplos marcantes:

- (Os alunos) aprendem, em algumas situações eles necessitam da EaD. É a única para alguns alunos que moram em comunidades distantes. Eles não tem como vir pro ensino presencial. Não adianta, dizer assim: “não, a universidade táí prá todo mundo”. Em algumas situações eles não tem nenhuma

possibilidade de ir pro presencial. Se não for pela EaD, eles não fazem a formação. Então acho, que nesse ponto a EaD, é extrema positiva . P 8

- Uma das coisas que me marcou foram nos encontros presenciais com os alunos, nos diferentes pólos em que eu estive. Cidades com oito, nove mil habitantes, que nem daqui a 500 anos vai ter uma universidade dentro dessa cidade. O orgulho, a alegria desses alunos estarem cursando uma universidade! P 7
- Eu nunca vi tanta felicidade junto como daquele pessoal no dia da formatura. Estavam felizes por terminar o curso, da instituição estar lá. Estavam presentes prefeito, vice prefeito, ex prefeito, deputado. [...] Florianópolis é uma capital. Mas os alunos que vieram fazer EaD de Florianópolis, a maioria são de bairros bem longe, cidades próximas ou das ilhas... Então você tinha um perfil de alunos que necessitava de EaD. Tínhamos 300 alunos. [...] A maioria terminou. P11

Devemos considerar que os desequilíbrios socioeconômicos regionais condicionam, na prática, quase irremediavelmente o acesso aos canais de ingresso aos ambientes autoformativos para parte significativa de cidadãos de nosso país. Também sabemos que a pressão por vagas no ensino superior brasileiro tem sido acolhida preponderantemente pela rede privada devido a uma expansão, bastante tímida, da rede pública presencial. Aliás, os professores não desconhecem que a EaD é um território educacional segmentado e no qual se percebem evidentes linhas de tensão entre as propostas educacionais públicas e privadas.

No entanto, a articulação de parcerias nos diferentes níveis da esfera pública possibilitou a abertura de um grande número de vagas para os cursos superiores, notadamente nas licenciaturas, no interior do Estado do Paraná e em outros estados da federação com destaque, por exemplo, a experiência efetuada em Florianópolis, Santa Catarina. Evidentemente que as parcerias nem sempre ocorrem a contento, nem estão incólume das contaminações do oportunismo politiquero, porém, isso não anula “de per si” o movimento sócio-político-educacional desencadeado nos municípios que aderem com consistência a proposta. Seria uma atitude cínica não reconhecer que milhares de alunos encontraram um espaço de formação e de aprendizagem por meio dos cursos ofertados, seja qual for o limite que neles se apresenta.

Creemos não estarmos equivocados ao afirmar que os professores atuantes na UAB percebem essas questões e reconhecem o movimento de interiorização dos cursos como válido, mesmo quando tecem suas críticas ou contestam a arquitetura da UAB enquanto política pública educacional mais ampla.

Todavia, há de se considerar que os professores na sua maioria, apregoam uma crença apenas parcial na EaD, isto é, professam um “acredito, mas nem tanto”:

- No caso específico da UAB que é a experiência que eu conheço, acredito que atende parcialmente (a formação de professores) em função da política de aligeiramento da formação do professor que está posta por trás da UAB e que por mais que o projeto da universidade seja sério é muito difícil romper com essa lógica perversa que está por trás da atual política de formação de professores. [...] Creio que na UEPG ainda é um processo recente e penso que a formação presencial atende de forma mais satisfatória do que à distância. P5
- Eu deixei de acreditar na EAD nos últimos tempos. Acredito que ela seja válida para os professores que não tenham outra forma de acesso ao ensino superior ou então já possuem uma outra graduação, mas não para quem está começando e ainda não possui uma experiência real de vida acadêmica. Os reflexos dessa política pública, infelizmente, irão começar a refletir negativamente na escola em muito pouco tempo. P1
- Olha eles forçaram muito a expansão. Isso é política de governo. Governo quer números. Acho que está na hora de por o pé no freio em termos de quantidade e pensar mais em qualidade. P 26

Presenciamos a heterogeneidade de críticas, algumas bastante contundentes à viabilidade da formação de professores, sobretudo à formação inicial, via EaD, e, paradoxalmente, uma sobrevalorização do ensino presencial, como paradigma ou “locus” maior de formação inicial de professores. Os professores não rechaçam a seriedade do trabalho de EaD encampado pela universidade e seus agentes, mas também não exprimem uma confiança definida de que o conjunto da proposta esteja dando conta dos processos formativos a que se propõe.

Há relatos e falas complementares que externam com veemência a preocupação dos professores formadores, sobretudo a partir do par nocional, qualidade versus quantidade. Não adentramos ao debate que opõe estas noções dualisticamente. Todavia, a Universidade Aberta alavancou um contingente quantitativo expressivo de alunos e a dimensão da qualidade deixa a desejar, relatam os docentes. Para esses, há preponderância da expansão quantitativa sobre a qualitativa, mesmo que discursivamente tente se conjugar essas dimensões em discursos e processos propagandísticos da UAB.

Com efeito, não nos parece que os professores – seja qual for a denominação que lhes é dada, conteudistas, formadores, tutores – ignorem as dinâmicas internas dos cursos em que atuam, bem como fluxos secretos e os signos que daí emanam. Na verdade, a maior parte dos

professores efetivos de uma universidade é formada por profissionais experimentados em suas lides – e a maioria dos que permanecem na EaD admitem que precisam avançar e melhorar em muito suas respectivas performances e interações com as tecnologias, mas não são ingênuos diante do que presenciam. Por isso mesmo, os professores se inquietam e problematizam os níveis de resposta que poderão se dar com egressos da EaD, quando pisarem o duro chão da escola pública. Aliás, esse tema demandará muitos trabalhos de pesquisa.

Notamos ainda, nas entrevistas, que os professores não retiram o mérito de avanços já conquistados nas diversas frentes, tais como no desenvolvimento institucional, na organização dos cursos e principalmente pelos alunos que têm se destacado individual ou coletivamente, obtendo bons resultados em exames de certificações, em concursos de seleção profissional ou de cursos de pós-graduação. Os formadores sentem orgulhos desses fatos. Mas o “olho clínico” docente percebe que há uma miríade de outros fatores que atuam como vetores nos processos de autoformação docente. A impressão que se tem é que já não bastam discursos de enaltecimento da educação a distância. Ela não necessita mais ser enaltecida, como se ainda quiséssemos nos convencer de suas possibilidades. A nosso ver, a fase do propagandismo indutor já não faz mais sentido. Nesse contexto, as propostas da UAB, enquanto plano de imanência, necessitam ser percebidas sem transcendências ou mistificações de qualquer natureza nos movimentos que são gerados pelos seus atores e actantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o desenvolvimento mais recente da EaD, lastreado pelas novas tecnologias de comunicação digital e, especificamente, com a criação da UAB, foi desencadeado um complexo processo educativo que altera os espaços-tempos educacionais, e, neles, as funções e papéis para o exercício do trabalho docente. Nossa preocupação maior consiste em admitir a legitimidade da reconfiguração das funções ou dos papéis do professor, enquanto implicação do uso das novas tecnologias e das demandas da EaD, mas sem, no entanto, resvalar ou assentir com um prescritivismo raso, que supomos estar presente direta ou indiretamente, em documentos, projetos de EaD hoje em voga, e nitidamente presente na tessitura da UAB.

Nunca é demais lembrar que o prescritivismo, em linhas gerais, desencadeia processos de subjetivação que obliteram singularidades na educação. As estratégias de Procusto são ardilosas e despotencializadoras. Seu compromisso é com a eficiência e eficácia massificadora. Ocorre que, por meio das experimentações docentes, pudemos apresentar algumas linhas, ou traços de tensão, nos quais se evidenciam uma série de situações, fatos e acontecimentos que colocam em xeque um estatuto prescritivo. Primeiro porque esse estatuto apresenta-se contraditoriamente improdutivo para alcançar suas pretensiosas metas. Segundo, porque as experimentações docentes não apenas contestam o estatuto e mecanismos procustianos, como também, afirmativamente, fazem soar tilintares da multiplicidade, expressos em movimentos de aprendizagem, e linhas de fuga.

Pudemos perceber e testemunhar, juntamente com as experimentações docentes, a ocorrência de expressões de singularidade nos agenciamentos que se dão entre as novas tecnologias, professores e alunos. Nesse sentido, reconhecemos a emergência das vibrações ascendentes tanto da virtualidade de cunho tecnológico, feita de bytes, quanto as vibrações da virtualidade que se alojam na tessitura de atores e actantes conectados e em dinâmicas de interação. Entendemos que é importante abrir os olhos para perceber conexões híbridas.

Há de se reconhecer, no entanto, que esse movimento de vibrações que consideramos interessantes no avanço da EaD e da exploração das possibilidades das tecnologias digitais, não se dá de forma pura e idealista, mas em meio aos paradoxos que transpassam a EaD, as instituições que lhe dão suporte, as equipes de trabalho, e, por fim, o próprio exercício da docência.

Docência: mistura paradoxal de corpos, de desejo, de vontade, de projetos, de promessa, mas também de contingências, de passividade, de silêncios, de estranhas cumplicidades. Efeitos duplos incessantes. Tudo parece se passar na fronteira, nos turbilhonamentos acontecimentais, nas conexões nem sempre previsíveis, ou controláveis.

Aliás, a EaD, na sua constituição mais recente, se apresenta como um território privilegiado de conexões, tanto que já se tornou lugar-comum encontrar afirmações de que ela se apresenta quase “naturalmente” como um rizoma, preche de conexões que se estendem e que tomam rumos imprevisíveis.

Certamente, a imagem do rizoma e de suas características é extremamente oportuna para pensar as conexões da EaD. Não obstante, parece importante atentar que se o conceito de rizoma cintila na dimensão da conexão, nela não se esgota. Aliás, do rizoma podem brotar árvores. O que queremos frisar é que, a nosso ver, o conceito perde sua potência, e com ele os acontecimentos se esvaziam, se não considerarmos o princípio rizomático da conexão, conjugado efetivamente com o princípio da heterogeneidade e da multiplicidade. Essas noções trazem como marca distintiva a produção de conhecimento não arbóreo, não centrado, nem tampouco hierarquizado disciplinarmente.

Nesse sentido, entendemos que há muito a ser realizado na EaD para romper barreiras que se instalam ou persistem – nas várias frentes que aqui foram citadas e abordadas. Sabemos que no fundo, no fundo, as dificuldades na EaD e que envolvem as funções docentes não são apenas de cunho estritamente “técnico-instrumental”, ou de cunho didático-metodológico, mas aportam problemas epistêmicos que deitam suas raízes no modelo arbóreo de conhecimento. Nesse contexto, não há receituários de qualquer natureza que possam solucionar os problemas que se apresentam cotidianamente na EaD, todavia, entendemos que essa constatação sugere um encaminhamento, a saber, que a EaD e aqueles que dela participam, assumam a sua própria incompletude e contingencialidade enquanto plano de imanência em movimento.

Se pretendemos uma educação a distancia singularizadora, promotora de multiplicidades, reafirmemos o caráter autoformativo da educação e perscrutemos coletivamente suas conexões rizomáticas, bem como as implicações para uma EaD desterritorializada.

REFERÊNCIAS

ALLIEZ, Éric. **Deleuze Filosofia Virtual**. Tradução de Heolisa B. S. Rocha. São Paulo: Ed. 34, 1996.

BABIN, Pierre. **Les Nouveaux Modes de Comprendre La génération de L’audiovisuel et de L’ordinateur**. Paris: Le Centurion, 1983.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distancia**. 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>.> Acesso em: 28 dez. 2013.

CATAPAN, Araci Hack. **Tertium: o novo modo do ser, do saber e do aprender** (construindo uma taxionomia para medição pedagógica em tecnologia de comunicação digital). 2011. 289p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. **Do tear à tela: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem**. 2003. 214 p. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia** Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2.ed. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 2011.

_____. **Lógica do sentido**. 5.ed. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Salina, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

José Rogério Vitkowski

Doutor em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como Professor na área de Filosofia, Filosofia da Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (UEPG). Professor-pesquisador na UAB.

Artigo recebido em 23/02/2015

Aceito para publicação 29/06/2015

Para citar este trabalho:

VITKOWSKI, José Rogério. EXPERIMENTAÇÕES DOCENTES NA EAD: LINHAS RIZOMÁTICAS. Revista Paidéi@. Unimes Virtual. Vol. 7, Número 12, JUN/2015. Disponível em:

<http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=index>