UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

PAULO RICARDO TAVARES DA SILVEIRA

DOCÊNCIA A DISTÂNCIA NO ENSINO DA UAB:
Identidades ambivalentes

Pelotas

2011

PAULO RICARDO TAVARES DA SILVEIRA

DOCÊNCIA A DISTÂNCIA NO ENSINO DA UAB:
Identidades ambivalentes

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação/Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Profª. Drª. Márcia Ondina Vieira Ferreira

Pelotas, 2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881

S558d Silveira, Paulo Ricardo Tavares da
Docência a distância no ensino da UAB: identidades ambivalentes / Paulo Ricardo Tavares da Silveira; Orientadora: Márcia Ondina Vieira Ferreira. – Pelotas, 2011.
268f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Trabalho docente. 2. Identidade docente. 3. Docência a distância. 4. EaD. 5. UAB. I. Ferreira, Márcia Ondina Vieira, orient. II. Título.

CDD 370

Banca examinadora

Profª. Drª. Márcia Ondina Vieira Ferreira - Orientadora

Profª. Drª. Maria Manuela Alves Garcia - UFPel.

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi - UFPel.

Profª. Drª. Elisa Maria Quartiero - UDESC

Profª. Drª Mari Margarete dos Santos Forster - Unisinos

Dedico esta tese:

Primeiramente a minha companheira Maria Alice que com paciência e generosidade soube comigo discuti-la. São os ouvidos mais generosos e pacienciosos que já conheci. A voz mais otimista e encorajadora que tive a graça de ouvir.

A minha mãe Maria Emília, que com carinho e dedicação me ensinou o valor do conhecimento.

A meus filhos Moisés e Maira que são os presentes que Deus, num dia em que estava inspirado, generosamente nos deu.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer supõe ficar devendo. Ficar devendo é permanecer interligado. Estas são aquelas dívidas que contraí e que não sei como pagar. Na verdade não quero pagar. Quando pagamos quebramos os laços. Por isso quero continuar devendo para

Minha mãe Maria Emília, que na minha infância corrigia meu caderno todos os dias, e me fazia reescrever quando fazia garranchos.

Minha querida esposa que nestes vinte e seis anos de convivência amorosa soube como ninguém fazer parte de minha vida.

Meus filhos que são também meus amigos e companheiros.

Minha orientadora desta tese, Márcia Ondina, que com dedicação, competência e sabedoria soube me mostrar as alternativas sem impor-se, mas com discernimento e segurança.

Meus outros orientadores Gomercindo, Manuela, Elisa, Mari e Daniel que com suas contribuições, sem dúvida, tornaram este caminho mais leve.

O professor Antonio Maurício da FURG que me possibilitou a execução da pesquisa empírica e a todos os Professores de Disciplina e Tutores que gentilmente dispuseram de seu tempo para me atender.

Meu amigo e colega Leomar que com a maior boa vontade sempre me socorreu nos momentos difíceis.

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil

DOCÊNCIA A DISTÂNCIA NO ENSINO DA UAB: identidades ambivalentes

AUTOR: Paulo Ricardo Tavares da Silveira
Orientadora: Márcia Ondina Vieira Ferreira

A modernidade instituiu-se como tal ao dominar o tempo, através da descoberta de instrumentos para marcá-lo com precisão e ao produzir tecnologias que aproximavam os espaços e encurtavam o tempo. O espaço, no entanto, neste momento histórico, permanecia conectado à realidade local. A ideia de ordem surge como o caminho a ser trilhado em todas as instituições sociais. Foi neste contexto, e com objetivo disciplinador, que surge a escola nas características como a conhecemos hoje, de forma presencial. Neste momento, o professor é o portador do conhecimento e o mediador entre o aluno e a herança cultural dos antepassados e, nesta relação, o professor já tem seu saber legitimado pela instituição que representa: a escola. A passagem dessas relações sólidas para as relações líquidas acontece no momento em que, através das tecnologias de informação e comunicação, a modernidade domina o espaço. A dominação do tempo e do espaço dá origem a um fenômeno denominado desencaixe. As relações sociais deslocam-se dos contextos locais e se rearticulam em outros tempos e espaços. O uso da internet criou a possibilidade do ciberespaço e a comunicação de todos com todos. É neste contexto que surge, no Brasil, a “Universidade Aberta do Brasil”, desenvolvendo um projeto com o objetivo de transitar entre o local e o global, gerando oportunidades para aqueles que, de outra forma, não teriam condições de estudar no ensino superior. Para que esta ideia funcionasse, foi necessário fragmentar a ação do professor em basicamente três agentes de ensino, quais sejam: Professor de Disciplina, Tutor a Distância e Tutor Presencial. Cada um deles com funções bem determinadas. Para efetivar a presente pesquisa, que procura compreender de que maneira o desencaixe do espaço e do tempo na ação docente, proporcionado pelo ensino a distância, redireciona e constrói identidades docentes ambivalentes, foram entrevistados, através do MSN, dezesseis agentes do ensino que trabalham no projeto EaD/UAB da FURG. As entrevistas *on-line* foram gravadas e, posteriormente, separadas por temas para serem analisadas. A análise dos dados demonstrou a existência de duas identidades ambivalentes. A primeira identificada através do Tutor a Distância que transita com mais facilidade entre a realidade local e global; e a segunda, identificada como uma ação coletiva que está além da ação individual de cada agente, mas que depende do efetivo trabalho de cada um em suas atribuições. A vivência desta identidade só é visível da óptica de uma concepção sistêmica não dialética, devido à rigidez da distribuição de funções, o que limita a atuação do Tutor Presencial. Ambas as identidades perseguem o mesmo objetivo, que é reconstituir o professor que fora fragmentado. São identidades que convivem de forma ambivalente num contexto pós-moderno no qual são construídas na relação entre a subjetividade e o contexto, virtual e/ou local.

Palavras-chave: trabalho docente, identidade docente, docência a distância, EaD, UAB.

ABSTRACT

Doctorate Thesis
Post-Graduation Program in Education
Universidade Federal de Pelotas (Federal University of Pelotas , RS, Brasil

DISTANCE TEACHING AT UAB: ambivalent identities

AUTHOR: Paulo Ricardo Tavares da Silveira
Coordinating Professor: Márcia Ondina Vieira Ferreira

Modernity has arisen in such a way as if it would dominate the time, through the discovery of instruments to mark the time precisely and producing technologies which brought spaces closer to each other and shortened the time. The space, however, in this historical moment, remained connected to the local reality. The idea of order arises as a path to be followed in all social institutions. It was in this context and with a disciplinary purpose that the school, with its characteristics as we know nowadays arose in its form, as of a location. In this moment, the teacher is the one who bears the knowledge and is also a mediator between the student and the cultural heritage of the ancestors and, in this relation, the teacher already has his/her knowledge legitimized by the institution he/she represents: the school. The passage from these solid relations to the ones called liquid takes place at a moment in which, through information technology and communication, modernity dominates the space. The domination over time and space results into a phenomenon called *undocking*. The social relation move out from the local contacts and rearrange themselves in other time and spaces. The use of the internet enabled what we call cyberspace and the communication between everyone. It is in this context that we have now, in Brazil, the “Universidade Aberta do Brasil – Brazil Open University”, developing a project aimed at moving from local to global, creating opportunities for those who otherwise would not be able to have higher education studies. In order to make this work, it was necessary to break up the teacher activity into three different ones such as: Subject Professor, Distance Tutor and Face-to-face Tutor. Each one of them has well established tasks to be performed. To make the research efficient, enabling us to understand this time and space *undocking* in the teaching activity, provided by distance teaching, redirecting and building ambivalent teaching identities, sixteen teaching agents have been interviewed through MSN. All these agents work at the EaD/UAB (Distance Teaching/Brazil Open University) from FURG. The online interviews were recorded and, afterwards, separated according to themes in order to be analyzed. The data analysis shows the existence of two ambivalent identities. The first one is identified by the Distance Tutor who more easily moves between the local and the global reality; and the second one, identified as a group activity which is beyond the individual performance of each agent but that depends on the effective work of each one in their own assignments. The experience of this identity is only visible from the perspective of a non-dialectical systemic conception due to the rigidity on the function distribution, therefore limiting the work of the face-to-face tutor. Both identities pursue the same purpose which is to reconstruct the so broken up teacher. They are identities that are experienced in an ambivalent way in a post-modern context in which they are built in the relation between the subjectivity and the context, either be it virtual and/or local.

Key words: teaching, teaching identity, distance teaching,UAB (BOU).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA
Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED
Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino - ANDIFES
Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD
Ensino a Distância - EaD
Ensino Presencial - EP
Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER
Fórum de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras - FORGRAD
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB
Professor de Disciplina - PD
Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO
Tutor a Distância – TD
Tutor Presencial - TP
Universidade Aberta do Brasil - UAB
Universidade de Brasília - UnB
Universidade de Ijuí - UNIJUÍ
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Universidade do Estado de Pernambuco - UPE
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT
Universidade do Estado do Pará - UEPA
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita - UEPJ

Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Universidade Federal de Pelotas – UFPel.
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Universidade Federal do Paraná - UFPR
Universidade Federal do Piauí - UFPI
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
Universidade Internacional - UNINTER
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA

SUMÁRIO

RESUMO 7
ABSTRACT 8
INTRODUÇÃO 13
1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA 22
1.1 A trajetória metodológica 26
2 A ESTRUTURAÇÃO DA MODERNIDADE 37
2.1 O tempo como chrónos e sua relação com o espaço 39
2.2 A consolidação da ideia de ordem 44
2.3 O nascimento da escola moderna 50
2.4 A racionalidade instrumental na educação escolar 51
2.5 A interação no trabalho docente 58
2.6 A questão da legitimação do saber docente 64
3 O ROMPIMENTO DA COESÃO MODERNA 71
3.1 A desagregação tempo, espaço e lugar 72
3.2 O desencaixe das instituições 76
3.3 A reflexividade 79
4 AS RELAÇÕES CENTRADAS NO INDIVÍDUO 81
4.1 O processo de individuação das identidades 85
4.2 A construção das identidades 91
4.3 A tradição no contexto da modernidade tardia 96
4.4 Da crise de pertencimento a autoidentidade 100
4.5 Os contrapontos entre a contextuação local e global 103
4.6 As interações sociais e o contexto virtual 106
5 A CONDIÇÃO HUMANA E A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO 109
5.1 As bases materiais de transmissão da cultura 112
5.2 Do ensino por correspondência à Internet/web 116
5.3 A construção do ciberespaço 120
5.4 A educação a distância no Brasil 125
5.5 O ensino a distância b-learning 129
5.6 As transformações no trabalho docente a partir do Ensino a distância 134

5.7 A atividade docente e a identidade 137
6 O DESENCAIXE ESPAÇO/TEMPO: CONSEQUENCIAS PARA O EaD 141
6. 1 As motivações em relação ao ensino a distância 145
6. 2 Conceituando o ensino a distância 150
6. 2.1 Um olhar através das diferenças 160
6. 2.2 Um olhar através das semelhanças 163
6. 3 As rotinas em tempos sólidos e líquidos 166
6. 3.1 As rotinas virtuais dos docentes à distância 168
6. 3.2 As rotinas presencias dos docentes a distância 174
6. 4 Os desafios da atuação no Ensino a Distância 178
6. 5 As dificuldades enfrentadas 184
7 AS RELAÇÕES COM O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM 192
7.1 Uma modalidade b-learning 194
7.2 O ensino no ambiente virtual de aprendizagem 197
7.3 As características compartilhadas entre os PD, TD e TP 202
7.4 As interações sociais 206
7.4.1 As interações na profissão docente 209
7.4.2 As ferramentas virtuais de interação 213
7.4.3 A interatividade no ensino a distância. 216
7.4.4 As percepções das relações interativas 219
7.5 A ordem moderna no espaço virtual 221
7.6 As percepções a partir da realidade local 227
8 A REALIZAÇÃO PROFISSIONAL 231
8.1 Profissão e atividade no contexto do ensino a distância 233
8.2 A identidade de professor 238
CONSIDERAÇÕES FINAIS 242
REFERÊNCIAS 252
APÊNDICE A - Instrumento de investigação para PD 260
APÊNDICE B - Instrumento de investigação para TP 262
APÊNDICE C - Instrumento de investigação para TD 264
ANEXO B - Perfil do Participante 267
ANEXO D – Organização do SEaD-Secretaria de Educação a Distância 269

INTRODUÇÃO

A possibilidade de dissertar sobre os motivos que nos levam a optar por determinada temática de pesquisa é a oportunidade de reconstruir uma trajetória pessoal e histórico-coletiva. Nesta empresa, somente quando os acontecimentos começam a se distanciar é que nos habilitamos paulatinamente a compreender como vai se solidificando uma trajetória de interesses por determinados temas de pesquisa. Neste sentido aprendemos não só pelas experiências positivas, mas também pelos espaços e vazios que foram deixados ao longo desta trajetória e é através deste viés que hoje compreendo a minha formação inicial em filosofia. A graduação em filosofia[1] não me possibilitou uma discussão mais aprofundada sobre a ação de ensinar. Embora o curso fosse direcionado para a licenciatura, não havia uma preocupação específica e nem uma discussão sistemática sobre as especificidades do ensino da filosofia. A estrutura do curso, organizada de maneira que primeiro o aluno entrasse em contato com os conhecimentos de sua futura área de atuação e que posteriormente viesse, através do estágio no final do curso, verificar as habilidades do professor na sala de aula, não deixava espaço para uma discussão sobre as práticas docentes. Implicitamente estava a concepção de que a posse de determinado conteúdo era considerado *o bastante* para que o professor pudesse ensinar filosofia no ensino médio. Assim, o bom professor é aquele que domina o conteúdo de sua área.

O contraponto desta postura manifesta-se nas publicações sobre o ensino da filosofia principalmente no ensino médio, que ,entre outros temas, consistem na procura de um repertório de conhecimentos próprios do seu ensino. Foi com este intuito, numa abordagem ampla sobre o tema, que Gauthier (1998) escreveu a obra: “Por uma teoria da pedagogia”, cujo objetivo final é, através de uma síntese das pesquisas sobre o ensino, identificar aquilo que o autor denominou de “saber da

[1] Graduei-me em filosofia na UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, no ano de 1985.

ação pedagógica". Saber que se manifesta no contexto da sala de aula e que para ser considerado como tal é necessário que seja compartilhado entre os professores. Apesar de inúmeras pesquisas na referida área, a prática docente muito pouco mudou. Mesmo através de uma impressão individual percebe-se um distanciamento significativo entre a produção de conhecimento através de pesquisas, a formação de professores em nível de terceiro grau, e as práticas de sala de aula. Esta realidade de minha formação inicial em filosofia e a prática em sala de aula lecionando esta disciplina aos poucos me aproximou da questão do ensino da filosofia e das discussões em seu entorno.

O Mestrado em Educação[2] me tornou mais próximo das temáticas que envolvem a educação, os saberes docentes, a ação do professor. A pesquisa realizada partiu de um pressuposto de que o ensino da filosofia tem especificidades que o distingue do ensino das demais áreas do conhecimento. Isto porque ao ensinar filosofia, professor e aluno se põem a filosofar. Mesmo que esta característica não seja uma prerrogativa da filosofia, é no efetivo ensino da mesma que está contido o exercício do filosofar. Só existe ensino de filosofia se houver a prática do filosofar.

As investigações propostas não ficaram apenas no nível dos conteúdos abordados pelos professores, mas também em saber como estes conteúdos se relacionavam com o ensino, com sua formação inicial e com sua prática de sala de aula. No contexto da pesquisa a questão era: como através da sua ação docente o professor concebia a filosofia e como essa concepção afetava o seu modo de trabalhar com os alunos? Minha metodologia de pesquisa tinha como pano de fundo a ideia de que o professor teria que narrar suas experiências com os alunos no ensino da filosofia, e nas narrativas destas práticas investigar os seus pressupostos teóricos e as consequências destes pressupostos na ação docente. Estas reflexões sobre a ação do professor levaram-me a perceber como a formação do profissional do ensino é o ponto de partida para a compreensão da ação docente.

A investigação que foi posta em execução constatou, entre outros fatos, que a forma como o professor organizava a sua ação estava vinculada não só à maneira como ele conceituava a filosofia, mas também ao modo como ele via a si mesmo

[2] Finalizei o Mestrado em Educação no ano de 2005 na UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. O título da dissertação realizada é: Saberes docentes do professor de filosofia no nível médio.

como professor de filosofia. O docente de filosofia organizava sua ação pedagógica a partir de uma identidade em que um dos atributos fundamentais do seu *"eu enquanto professor"* era guiar o aluno das trevas para a luz, da ignorância para a sabedoria, do "falso" ao conhecimento verdadeiro. Mesmo que naquele momento a minha discussão primordial fosse a questão dos saberes docentes do professor de filosofia, uma leitura posterior destes escritos não me deixou alheio à questão da identidade docente que ali se manifestava. Subjacente à ação docente e ao conceito de filosofia manifestado na ação, encontrava-se uma visão do sujeito professor sobre ele mesmo. Uma identidade que se construía na ação, instalava-se na compreensão que o professor tinha de si mesmo e se voltava para a sua ação. Não qualquer ação, mas o que reconhecemos como ação educativa. Uma ação que tem propósitos e fins determinados, que está direcionada a um determinado público, que deve fazer sentido para este mesmo público.

A questão das identidades, entretanto, não é unicamente oriunda da ação do professor. Como bem nos afirma Lawn (2001, p.120): "o problema em decidir acerca dos objetivos e sistemas educativos nunca esteve afastado da construção de novas identidades do professor". O Estado nunca esteve alheio as questões que envolvem a identidade docente, visto que "... a gestão da identidade dos professores é crucial para a compreensão, quer de sistemas educativos democráticos, quer totalitários" (LAWN, 2001, p. 120).

Desta perspectiva podemos compreender a situação dos professores que foram alvo de minha pesquisa de mestrado. Praticamente a totalidade dos entrevistados ingressou na sua formação inicial no início dos anos oitenta do século XX, ainda sob a influência do período denominado por alguns historiadores como "ditadura militar". Na esteira desta conjuntura manifestou-se, no meio acadêmico, o surgimento de uma leitura do marxismo que influenciou não só a prática docente, como também as pesquisas em educação. Uma postura que tinha como pressuposto a concepção de que a escola era incondicionalmente um instrumento de dominação social, e que a função das pesquisas era desvendar este processo. Mostrar de que maneira a escola cumpria este papel. A título de ilustração, é deste período um livro amplamente divulgado chamado: "As belas mentiras" de Maria de Lourdes Deiró Nosella (2005), no qual a autora examinou 20.000 páginas de livros didáticos ordenando-os por temas significativos procurando mostrar como a classe dominante impõe de forma ideológica suas ideias através deste material didático

usado pelos professores com as crianças. Esta não era uma pesquisa isolada no contexto em que estava inserida. Subentendida nos procedimentos científicos estava a postura tomada em parte por pesquisadores e educadores, alicerçada na crença de que alguns sujeitos "críticos", descobridores das "leis de funcionamento da história", acreditavam que o sentido de seu trabalho era só conduzir aqueles que não eram conscientes, das trevas para a luz. Bem ao gosto do "Mito da Caverna"[3] platônico. Num contexto de formação com características desta natureza é compreensível a construção de uma identidade docente em filosofia que percebe a si mesmo como um pastor que conduz suas ovelhas para um lugar seguro. Como alguém que sabe de antemão aonde chegar e como caminhar na trilha segura da razão. Alguém que até provoca discussões na sala de aula, mas sua postura epistemológica é daquele mestre que do alto de seu púlpito professa verdades inquestionáveis.

Concomitante a esta releitura da questão da identidade do professor de filosofia em minha dissertação de mestrado, iniciei uma pesquisa em reportagens no "Jornal do Povo", jornal de Cachoeira do Sul-RS, sobre o ensino a distância. Percebia, pela leitura diária do referido jornal, os constantes anúncios sobre esta modalidade de ensino.

Cachoeira do Sul é uma cidade com quase 100 mil habitantes, o quinto município em fundação no Rio Grande do Sul. Sua proximidade com Porto Alegre (190 km) faz com que seus habitantes se desloquem para lá em busca principalmente de trabalho e formação profissional, o que manteve a cidade numa estagnação cultural durante longo tempo de sua existência. Quando me formei em filosofia em 1985 na Universidade Federal de Santa Maria e voltei para Cachoeira, a cidade sequer tinha um curso de língua estrangeira. O ensino superior, no âmbito educacional, era proporcionado pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, hoje já extinta.

O que comecei a perceber é que no ano de 2005 a cidade começava a entrar numa outra fase de sua história na questão educacional.

[3] A descrição do Mito da Caverna encontra-se no livro "*A República*" de Platão, mais especificamente no livro VII, intitulado "A alegoria da Caverna".

No ano de 2005 o Jornal do Povo[4] publicou reportagem com o seguinte título: Ensino à distância é o caminho?[5] A notícia informava que a Faculdade Dom Alberto de Santa Cruz e a Universidade Internacional de Curitiba (Uninter), estavam se articulando para instalar turmas de ensino a distância na cidade. A mesma reportagem trazia a posição do então diretor da Universidade Luterana do Brasil sobre o ensino a distância na cidade. Ele afirmava que não é contra o ensino a distância, embora tivesse preocupação sobre seus métodos. A Ulbra já oferecia ensino superior presencial na cidade desde 1997. Observações deste tipo são, na maioria das vezes, falta de conhecimento sobre o assunto em questão, pois nenhum argumento plausível foi apresentado. Embora o título da referida reportagem fosse um questionamento, que manifestava certa dúvida sobre o ensino a distância, no corpo da reportagem a autora afirmava explicitamente que esta nova tendência estava chegando à cidade para ficar.

Em 2006, outra reportagem do Jornal do Povo[6] me chamou a atenção. A referida reportagem anunciava que o projeto de instalação de um Polo de ensino da Universidade Aberta do Brasil (UAB) já estava pronto e confirmava como cursos solicitados as licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa/Língua Inglesa e História. O projeto seria entregue à coordenadora do UAB na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Cleuza Alonso. Conforme a Smed a prefeitura ofereceria como recursos humanos um coordenador, seis tutores presenciais, um tutor presencial para laboratório pedagógico de ensino, um auxiliar de biblioteca, um secretário, um técnico em informática para serviços de manutenção, num total de 11 pessoas. As negociações para a instalação do Polo estavam condicionadas a encontrar um prédio com uma infraestrutura compatível com as exigências do projeto UAB. A projeção era de que no ano de 2007 seriam abertas as primeiras turmas.

Curiosamente, em 2007, o Jornal do Povo publica reportagem informando que a Universidade Federal de Pelotas estava abrindo o processo seletivo para os cursos de Matemática e Pedagogia à distância no Polo de Cachoeira do Sul.

[4]O Jornal do Povo de Cachoeira do Sul pode ser acessado on-line no endereço: www.jornaldopovo.com.br

[5] SAUSEN, Cristina. O ensino a distância é o caminho? Jornal do Povo, Cachoeira do Sul, 19 e 20 de novembro de 2005.

[6] SAUSEN, Cristina. O projeto da UAB já está pronto. Jornal do Povo, Cachoeira do Sul, 11 de abril de 2006.

Embora não tenha sido noticiado, a coordenadora do Polo de Cachoeira do Sul informou-me que as negociações da instalação dos cursos da UFSM no Polo de Cachoeira não foram adiante devido a desentendimentos pessoais do Secretário Municipal de Educação da época e os coordenadores do EaD da UFSM.

Em 2008, a UFPel abre inscrições para um novo vestibular, agora para Pedagogia e Letras/Espanhol. Motivado pela ideia da pesquisar o ensino a distância e pela inexistência de qualquer experiência na área deste tipo de ensino, prestei vestibular e entrei como aluno da UFPel na UAB, no Polo de Cachoeira do Sul, no ano de 2009.

A instalação do Polo possibilitou a abertura de novos cursos ligados a outras universidades. Ainda em 2009, o Instituto Federal de Santa Catarina abriu inscrição para vestibular em Gestão Pública. Neste mesmo ano a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ofereceu o curso de Planejamento e Gestão de Desenvolvimento Rural (Plageder). O curso de Plageder, neste momento, é a quinta graduação diferente oferecida pela UAB/Cachoeira. O curso de Gestão Pública vai para sua terceira turma. O de Pedagogia da UFPel já funciona com duas turmas, e o de Matemática da mesma universidade tem uma turma. Neste mesmo ano de 2009 iniciou o curso de Letras/Espanhol desta mesma universidade. No mês de fevereiro de 2010 a Universidade Federal de Santa Maria realizou vestibular para Letras/Português para funcionar no Polo de Cachoeira do Sul.

No dia 11 de julho de 2011, foi publicada matéria[7] sobre a Universidade Aberta do Brasil, nos seguintes termos:

> O ensino superior de Cachoeira do Sul caminha a passos largos. Juntas, as três instituições da cidade - a Universidade Luterana do Brasil/Campus Cachoeira, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) e Universidade Aberta do Brasil (UAB) - tem cerca de 2,9 mil acadêmicos. A Ulbra/Cachoeira tem atualmente cerca de 1,4 mil acadêmicos, enquanto a Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem cerca de 1,2 mil. A Uergs tem 75. Porém, a expectativa é de que os números cresçam ainda mais na Ulbra e na UAB.
>
> A coordenadora da UAB, Rosane Brendler, pretende oferecer pelo menos mais dois novos cursos: Sociologia (que está com inscrições abertas até dia 20 de julho) e Gestão Pública (que inscreve até dia 18 de julho). Outros cursos também já estão sendo tratados e devem ser oferecidos no próximo semestre. A expectativa é de chegar a 1,5 mil acadêmicos até o final deste ano. Se isso realmente acontecer, a UAB passará a ser a maior instituição de ensino superior de Cachoeira do Sul em número de alunos. Hoje a UAB

[7] A matéria pode ser consultada no site:
http://www.jornaldopovo.com.br/site/noticias_interna.php?intIdConteudo=149066

> tem oito cursos técnicos, cinco de aperfeiçoamento, sete de graduação e um de especialização, totalizando 30 turmas.

Ao mesmo tempo em que a Universidade Aberta do Brasil/Polo Cachoeira do Sul, se articulava para se instalar e oferecer cursos à distância, entre 2005 e 2009 as Universidades particulares também procuravam forjar o seu espaço nesta modalidade. Em 2006 a Ulbra abre processo seletivo para o ensino a distância nos cursos de Gestão Imobiliária e Pedagogia. Em 2007 a Universidade Dom Alberto de Santa Cruz oferece oito cursos a distância de licenciatura, Matemática, Biologia, Geografia, História, Letras (Português e Inglês), Química, Física e Pedagogia. Em 2008 a Universidade de Ijuí (Unijuí) abriu vestibular para curso a distância de Educação Física, Geografia, História e Sociologia, além de Tecnologia em Gestão e Negócios. Em 2009 a FACINTER publica no Jornal do Povo os 53 aprovados no vestibular dos cursos a distância promovidos pela universidade. Em fevereiro de 2010 a Facinter, que já está em Cachoeira do Sul há cinco anos, realizou vestibular para a modalidade a distância para cursos que funcionarão a partir de 2011. Esta explosão de cursos à distância não me passou despercebido.

Sintetizando, posso afirmar que as motivações para escrever esta tese são fruto da percepção desta realidade emergente através:

- Da releitura de minha dissertação de mestrado;

- Da realidade conjuntural do Ensino a Distância em Cachoeira do Sul;

- Das leituras de autores como Giddens (2002), Hall (2005), Castells (2003 e 2008), Bauman (2005, 2001, 2007) sobre a questão das identidades;

- Das leituras de Lévy (1996), Santaella (2004 e 2007), Moore (2007), Litto (2006) e outros sobre a questão do mundo virtual e do ensino a distância;

- Da inserção na linha de pesquisa Currículo, profissionalização e trabalho docente do PPGE da UFPel.

Intuía, desde o início das leituras, que o professor que trabalha no ensino a distância, onde espaço, tempo e lugar estão desencaixados, não fosse o mesmo professor do ensino presencial. Percebia que a inserção das novas tecnologias,

principalmente o computador e a internet, estavam possibilitando outras experiências no ensino a distância. Entendia também que um professor diferente estava sendo construído nestas novas relações com o saber. Esta tese é resultado de uma caminhada que se construiu a partir dos fatos apontados nesta introdução.

O primeiro capítulo desta tese apresenta a construção da pesquisa elencando as motivações e o trajeto da coleta dos dados que apontaram o caminho desta tese.

O segundo capítulo aborda a questão da estruturação da modernidade através do controle do tempo e a instauração da idéia de ordem. Na sequencia identifica manifestação dessa ordem na educação disciplinar no interior da instituição escolar e a conseqüente legitimação da profissão docente.

O terceiro capítulo desenvolve a ideia de que a desagregação do tempo, espaço e lugar, na pós-modernidade, produziram o desencaixe nas instituições onde acontece o descolamento das relações sociais dos contextos locais e a sua rearticulação em outros espaços e tempos. O espaço e o tempo foram dominados através da criação do espaço virtual. Este fenômeno exige que cada ser humano pós-moderno assuma este dinamismo através da reflexividade.

O quarto capítulo refere-se à construção das identidades neste novo contexto pós-moderno, abordando as questões referentes à crise de pertencimento, as relações entre global e local e as interações no contexto virtual.

O quinto capítulo faz referência primeiramente à condição humana e a forma como o conhecimento se espraia na sociedade. Ainda no mesmo capítulo são discutidas as bases materiais desta transmissão da cultura. A construção do ciberespaço do ponto de vista tecnológico possibilita a implantação da Universidade Aberta do Brasil, que se caracteriza como um ensino b-learning. Esta nova realidade traz mudanças para o trabalho docente e a possibilidade de uma nova identidade.

O sexto capítulo inicia a análise dos dados empíricos através das consequências do desencaixe entre tempo e espaço no que se refere às motivações, o conceito, as rotinas, os desafios e as dificuldades do trabalho a distância.

O sétimo capítulo aborda a questão das relações, do ensino, das interações, das características compartilhadas, da ordem, das percepções a partir dos ambientes virtual e local.

O oitavo capítulo frisa a distinção entre atividade e profissão, demonstrando a ideia de que o TD toma para si a identidade de professor.

As considerações finais retomam os momentos significativos da trajetória da tese apontando os possíveis caminhos para a compreensão e vivência das identidades apontadas no decorrer do trabalho.

1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A partir de 2005, a editora do Instituto Monitor, com a colaboração da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) e a participação da Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação, publica o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. O Anuário disponibiliza artigos sobre os temas: estatística da situação do EaD; legislação sobre EaD; pesquisas realizadas pela ABED entre outros temas. O Anuário 2006 (ANUÁRIO, 2006, p. 129), tendo como principal base a consulta ao Banco Digital de Teses e Dissertações Eletrônicas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), divulgou uma pesquisa apontando os temas mais pesquisados, até então, sobre ensino a distância no Brasil. Os artigos analisados foram consultados a partir dos bancos de dados digitais fornecidos por três instituições de grande representatividade na área, quais sejam: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) e Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED). A pesquisa apontava que havia um predomínio de interesse na integração entre duas áreas fundamentais para a educação a distância, a saber: Pedagogia e Tecnologia, havendo um aumento para 35% dos temas pesquisados, e que no ano de 2005 o percentual era de 33%, seguido de um campo de discussão mais teórico representado pela categoria Filosofia, Política e Estratégia, que baixou de 15% para 13% no ano de 2006. Comparativamente houve um ligeiro aumento do interesse por Gestão e Logística, de 14% para 15%. Ainda fazendo uma comparação entre os anos de 2005 e 2006 o Anuário indica que em relação a projetos e programas de educação a distância, principalmente no ensino superior, na categoria Pesquisa e Avaliação houve um aumento de 9% para 10%. Houve, no entanto uma redução de 14% para 8% na categoria Conteúdos e Habilidades, consistindo na queda mais significativa.

A comparação entre o Anuário 2005 e 2006 nas pesquisas sobre Infra - estrutura física e virtual para Suporte e Serviços, assim como pesquisas sobre criação de software, permanecem com os mesmos percentuais (17 %). A categoria Garantia de Qualidade e Certificação permanece com 2%. O Anuário observa que este é um tema pouco explorado, considerando sua importância para a consolidação do ensino a distância.

O Anuário 2007, que vem acompanhando a trajetória das publicações de teses e dissertações sobre o tema, aponta pequenas variações nas constatações do Anuário 2006.

O que é relevante para a presente pesquisa é que questões relacionadas à identidade ainda não fazem parte do universo das pesquisas elencadas. No percentual de 35% para o item Pedagogia e Tecnologia transparece certo pragmatismo no que se refere a EaD. Talvez este seja um reflexo da novidade desta modalidade de ensino e pela emergência das novas tecnologias aplicadas à educação, principalmente a modalidade e-learning.

No contexto acima referido, pesquisar a identidade docente é um caminho tortuoso, difícil de percorrer. Articular elementos da modernidade e da pós modernidade como pano de fundo da discussão sobre identidade docente a distância é um dos desafios desta pesquisa.

Para construir esta trajetória metodológica a presente pesquisa, que pretende investigar a identidade docente no projeto da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Rio Grande, parte da premissa de que a ação docente no ensino a distância descentrou-se. Por descentramento entendemos o processo de “separar ou dissociar do centro os elementos que neste lugar se encontram; afastar, dissociar, distanciar” (HOUAISS, 2001). A sala de aula, espaço geográfico situado num lugar determinado, sofreu um processo de descentramento, e igualmente descentrou a função dos agentes envolvidos no processo de ensino. Este descentramento só foi possível devido ao *desencaixe* entre tempo, espaço e lugar. A consequência mais visível do referido fenômeno foi o surgimento de outros indivíduos com papéis ativos no processo de ensino e aprendizagem que une professor e aluno.

Ao se referir às características positivas das redes, Castells (2003, p. 7) afirma que as mesmas “... tem vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes,

características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente em rápida mutação". A organização do ensino a distância em forma de rede estabelece relações entre todos os envolvidos não mais em forma vertical, mas sim em forma horizontal, onde todos podem disponibilizar suas produções para todos. Este fenômeno fez entrar em crise uma identidade docente até então desenvolvida de forma vertical, centralizada na figura do professor e no mesmo espaço, tempo e lugar. O espaço virtual proporcionou o aparecimento de outros atores[8] cujas ações se entrelaçam com a docência e a ela estão integradas, tornando o processo de ensino uma ação descentrada e compartilhada, colocando de forma desconfortável a ação docente. Estas condições possibilitaram o aquecimento da discussão sobre a "identidade docente". É a crise que coloca em marcha a discussão sobre identidade. Estamos de acordo com Bauman quando o mesmo afirma que:

> [...] a 'identidade' só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, 'um objetivo', como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (2005, p. 22).

Esta construção da identidade não acontece, porém no vazio, e sim num tempo e espaço virtual. Sujeito a uma estrutura virtual, numa comunidade virtual. Compreender o funcionamento dessa estrutura, assim como as ações desencadeadas pelos sujeitos a ela pertencentes, é de suma importância para compreender as identidades assumidas ao longo desse processo. Assim, o *objetivo geral* deste trabalho é:

Compreender de que maneira o desencaixe do espaço e do tempo na ação docente, proporcionado pelo ensino a distância, redireciona e constrói identidades docentes ambivalentes.

Tendo como objetivos específicos:

-Discutir as relações entre espaço e tempo no processo educativo;

-Identificar os fenômenos desencaixe e flexibilidade como essenciais para a construção da identidade docente na EaD;

[8] O triângulo professor, conteúdo e aluno foi trespassado por uma estrutura que supõe editores de texto, *instructional designers*, artistas gráficos, orientadores, tutores, monitores, administradores, toda uma equipe responsável pela produção dos cursos, do planejamento inicial à distribuição de materiais e avaliação do desempenho do estudante.

-Discutir de que maneira a tensão entre virtual e local afetam as identidades docentes;
-Verificar como o ensino a distancia constrói o descentramento da identidade docente;
-Averiguar como o Ambiente Virtual de Aprendizagem desloca o professor do centro do processo de ensino e aprendizagem;
-Desvendar as ambivalências produzidas por um ensino b-learning[9] na questão da identidade docente.

Na organização do trabalho docente e nas atribuições de tarefas aos agentes no ensino[10] à distância, o referido descentramento trouxe como consequência atribuições e nomes diferenciados para os agentes do processo de ensino. São eles: Tutores Presenciais (TP) (designados para a criação da instrução e prática de aptidões); Tutores a Distância (TD) (responsáveis pelo desenvolvimento e organização do material) e Professores de Disciplina (que trabalha junto com o tutor a distância na produção do material). Nosso interesse inicial era pelo "Professor de Disciplina" (PD), aquele que é responsável por uma determinada área do conhecimento. Aquele que no Ensino Presencial faz a mediação entre um conhecimento produzido pela humanidade e o aluno historicamente situado. A situação de descentramento, no entanto, levou-nos a perceber que para compreender o processo de construção de uma identidade docente no ensino a distância, tornava-se necessário analisar não só a ação, e a autoidentidade[11] de cada sujeito desse processo, mas que este processo não acontece sem a inter-relação dos sujeitos entre si.

Considerando esta situação, um dos sujeitos desta pesquisa é o professor que trabalha diretamente com o conteúdo. Sabemos que a questão do conteúdo não resume a ação do professor, neste sentido nos diz Gauthier (1998) que, assim como não pode existir saberes sem ofício, não pode igualmente existir um ofício sem

[9] Na maneira b-learning de organizar o ensino a distância um percentual das aulas são presenciais obrigatoriamente. Este conceito será explicitado ao longo do projeto.

[10] Este trabalho de pesquisa considera "agentes de ensino" principalmente o "Professor de Disciplina", o "Tutor a Distância" e o "Tutor Presencial", por considerá-los intrinsecamente ligados à construção do trabalho pedagógico.

[11] Conforme Giddens, a "auto-identidade, [...] não é algo simplesmente apresentado, como resultado das continuidades do sistema de ação do indivíduo, mas algo que deve ser criado e sustentado rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo" (2002, p. 54).

saberes. Desta maneira, mesmo não estando diretamente conectado ao aluno, como o Tutor Presencial, o Professor de Disciplina exerce um papel indispensável na cadeia de atribuições que compõem o ensino. Como partimos da concepção de que a ação docente descentrou-se, não concebemos que a docência por excelência concentra-se no Professor de Disciplina, ou no Tutor Presencial, ou no Tutor a Distância. Entendemos que a ação docente manifesta-se em diferentes momentos em diferentes atores, e de maneira diferente. Uma rede de ações compõe o que denominamos ação docente. A ação docente na compreensão de Gauthier nos aponta que

> [...] a atividade docente se estrutura em torno de dois grandes grupos de funções: 1) aquelas ligadas à transmissão da matéria (os conteúdos, o tempo, a avaliação, etc.) e 2) aquelas ligadas à gestão das interações na sala de aula (disciplina, motivação, etc.). A prática docente consiste justamente em fazer estas duas categorias de atividades convergirem da forma mais adequada possível (1998, p. 345).

Estas duas funções básicas da ação docente, no Ensino Presencial estão delegadas à mesma pessoa, porém no ensino a distância esta distribuídas entre os agentes que compõem o processo de ensino. Se para percebermos a manifestação da ação docente precisamos ver a articulação e convergência destes dois grupos de funções, parece-nos claro que investigar apenas um grupo de agentes deste processo não é algo satisfatório por tratar-se de uma pesquisa científica. Se partirmos da ideia de que a identidade é uma construção que emerge na ação docente, não podemos nos furtar de uma abordagem que abranja a construção coletiva desta ação.

1.1 A trajetória metodológica

Para investigar a questão da identidade docente no ensino a distância, optamos por uma metodologia qualitativa, sem, no entanto, abdicar do uso de dados quantitativos.

A abordagem qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que a situa num espaço mais profundo das relações humanas. Desde a perspectiva qualitativa procura-se compreender a conduta humana a partir do marco referencial de quem atua. Assume o dinamismo e a complexidade da realidade através do imaginário do professor.

Com o fito de alcançar os objetivos acima explicitados, o presente trabalho inicialmente utilizou uma técnica do tipo levantamento. Conforme Antonio Carlos Gil (1999), este tipo de abordagem do fenômeno proporciona o conhecimento direto da realidade a ser pesquisada. A informação direta das pessoas que estão inseridas no contexto a ser pesquisado possibilita uma abordagem menos subjetivista do pesquisador. Como uma abordagem introdutória, o levantamento tem a vantagem de ser rápido e econômico, ou seja, é possível obter importantes informações num curto espaço de tempo e a um custo relativamente baixo. Além destas características práticas, o levantamento pode ser utilizado como uma forma de construir questões adequadas e necessárias relativas aos interesses e a linguagem utilizada pelo grupo em foco. Gaskell (2002, p. 65) afirma que a "... pesquisa de levantamento muitas vezes apresenta resultados e surpresas que necessitam de ulterior investigação". De posse dessas informações iniciais, uma compreensão mais aprofundada é proporcionada pela entrevista. Embora também possam ser realizadas de forma grupal, no caso desta pesquisa trata-se de entrevistas individuais.

Este trabalho, que se propõe a analisar empiricamente na Fundação Universidade de Rio Grande a identidade docente do professor que trabalha no ensino a distância ligada a "Universidade Aberta do Brasil", iniciou com um levantamento dos cursos existentes nessa modalidade no Rio Grande do Sul. Esta tarefa foi feito de duas formas: através de levantamento quantitativo feito pela internet, e com informações obtidas nos Polos que oferecem esta modalidade de ensino inserida no programa da Universidade Aberta do Brasil.

Primeiramente os contatos para a pesquisa empírica foram feitos com o EaD da Universidade Federal de Pelotas, a qual pertence o doutorado ao qual estou matriculado. As tentativas para a realização desta pesquisa não tiveram êxito junto ao coordenador do projeto. Outra tentativa foi realizada com o Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Maria, porém, o excesso de exigências e a proibição das entrevistas com os Tutores a Distância, fizeram com que esta tentativa também fosse em vão.

Ao colocar à minha orientadora a situação em que se encontrava a busca do público alvo para a realização da pesquisa – tardei seis meses tentando obter permissão nas duas universidades citadas - ela me sugeriu que tentássemos na Universidade Federal de Rio Grande/FURG. O contato inicial foi feito por minha orientadora profª. Márcia Ondina com o coordenador do EaD da FURG. O professor

foi muito receptivo, colocando-se de imediato à disposição. No primeiro contato on-line ele me disponibilizou o e-mail da coordenadora do curso de Pedagogia, que imediatamente me passou uma lista de e-mails com os quais iniciei um agendamento para realização das entrevistas.

Num primeiro momento todos os contatos que me responderam colocaram-se à disposição para serem entrevistados/as. Como disponho de um tempo razoável para esta atividade procurei me adaptar aos horários disponibilizados pelos professores. O maior número de entrevistas foi feita no período da noite e pela manhã. Algumas entrevistas foram realizadas após a meia noite por não termos alternativa de horário. Outras foram feitas em até cinco encontros on-line. Em certas entrevistas, quando o assunto se alongava, eu procurava não cortar a ideia do entrevistado. Em média minhas entrevistas on-line duraram de duas a quatro horas. Temos que considerar que o processo de escrever requer habilidades e tempos diferentes da entrevista oral. Na entrevista on-line por escrito o entrevistado tem um tempo disponível que lhe possibilita pensar com mais calma a resposta dada. Isto torna a entrevista mais lenta. Em compensação não é necessário transcrever a entrevista, pois ela já vai ficando gravada no próprio messenger, desde que programado para este fim. Mesmo em relação às entrevistas que foram feitas em cinco ou seis encontros, conforme a disponibilidade do entrevistado, ficaram salvas todas as informações de dia, mês e ano, assim como a hora detalhada de cada momento de encontro on-line. Estes dados são significativos se considerarmos que a flexibilidade de tempo e lugar é uma característica marcante do espaço virtual. Fiz questão que as entrevistas fossem feitas desta maneira para sentir, pelo menos por um curto espaço de tempo, as dificuldades de comunicação através da internet.

Na entrevista oral o contato imediato facilita a interação e o desenrolar da entrevista. No modo on-line e na forma escrita este processo é mais lento e requer do entrevistador paciência ao esperar que as respostas sejam escritas pelo entrevistado. Embora existisse a possibilidade de fazer as entrevistas de forma oral, descartei este modo por saber que a forma predominante no Ambiente Virtual de Aprendizagem é a escrita. Se no ensino presencial há uma maior intensidade da comunicação oral, no ensino a distância a predominância é da escrita. Visto que os entrevistados trabalham com este tipo de manifestação da linguagem, considerei coerente que as entrevistas também fossem desta maneira.

Quando fiz mestrado e entrevistei os professores da 8ª coordenadoria de educação sediada em Santa Maria, para lá me deslocava com o meu gravador e fita cassete, onde depois de agendar com antecedência, fazia uma entrevista de cada vez. Fiz entrevistas nas escolas e até na casa dos professores, a fim de ajustar dia e horário. As entrevistas on-line da presente pesquisa proporcionam outra experiência na relação entre tempo e espaço. Estamos ao mesmo tempo em espaços diferenciados, compartilhando um espaço virtual. O espaço local torna-se irrelevante, pois o que nos coloca em contato é um espaço virtual onde o tempo pode ser usado de maneira diferenciada. Enquanto faço as entrevistas, a televisão está ligada, os gatos circulam pela casa, minha esposa toma chimarrão e eu converso com alguém que não sei se um dia teremos alguma convivência física.

Em alguns momentos do trabalho com as entrevistas fiz a experiência de entrevistar até três pessoas simultaneamente, sem que isto afetasse a qualidade do trabalho realizado. A possibilidade de ler o que foi escrito anteriormente não deixa que nos percamos nos diálogos simultâneos. É na prática outra experiência do tempo não como linear e sim como simultâneo. Como se os acontecimentos não viessem uns após os outros, mas fossem uma série de segmentos ou pontos de uma imensa rede através da qual nos movimentamos.

O que me chamou a atenção nos contatos com o público alvo é que muitas vezes marcávamos a entrevista e na hora a entrevistada que tinha agendado comigo não estava conectada no MSN. Não sei se por esquecimento ou por questões de conexão, o fato é que em minha experiência como pesquisador, nas entrevistas marcadas de modo presencial jamais fiquei sem o entrevistado. De qualquer maneira é preciso dispor de tempo para participar de uma pesquisa. Nem todos que solicitei tinham quatro horas para ficarem conectados conversando sobre questões relevantes para mim. Alguns deles entrevistei durante o período de atividade on-line no Polo, ou atendendo alunos individualmente. O fato é que tanto eles quanto eu fazíamos outras tarefas simultaneamente à entrevista.

A utilização do Messenger/MSN para a realização das entrevistas deu-se devido ao fato de que não tenho acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem. Isto porque não estou matriculado em nenhum curso a distância da FURG. A princípio o próprio ambiente dispõe de chat para as interações síncronas. Mas como o meu objetivo não é analisar as possibilidades e características do AVA, e sabendo que os canais de participação são basicamente os mesmos, não tive dificuldades em

abordar temas relacionados ao Ambiente Virtual de aprendizagem visto que fui aluno do EaD da UAB.

Os questionários elaborados e aplicados aos PD TD e TP tem critérios que agrupam as questões em três momentos que buscam nos aproximar da discussão sobre as identidades. O primeiro deles é o de *continuidade:* este critério refere-se à elaboração da identidade enquanto algo que se estrutura no passado, se atualiza no presente e se projeta para o futuro. São questões relacionadas à experiência docente, tempo de docência, diferenças entre docência presencial e a distância. O segundo critério é o de *semelhanças e diferenças:* neste critério estão relacionadas as semelhanças entre parceiros da mesma identidade e as diferenças em relação aos outros que não compartilham esta identidade. E por último o critério de *auto-reconhecimento*. Neste critério estão as perguntas relacionadas à percepção de sua atuação docente, no que ela se caracteriza, quais as dificuldades encontradas.

Os roteiros de entrevistas disponibilizados nos apêndices foram elaborados basicamente com as mesmas questões. Porém a condição de ser Professor de Disciplina, Tutor a Distância e Tutor presencial, em alguns momentos mudaram o teor dos questionamentos devido às peculiaridades das tarefas desenvolvidas por ambos. Neste caso específico, apesar de tratar-se de uma relação virtual onde entrevistador e entrevistados estão em espaços diferentes, os tempos e o foco da discussão são os mesmos.

Este tipo de entrevista tornou-se possível pela introdução das novas tecnologias no universo das atividades acadêmico-científicas, especificamente a internet, o que possibilitou que os pesquisadores se comunicassem por e-mails substituindo os contatos presenciais, como estratégia de coleta de dados. O fato de os entrevistados e os entrevistadores estarem em espaços diferentes não desvirtua os propósitos deste tipo de coleta de dados porque o foco da discussão é a mesma, e os ambientes em discussão também são os mesmos, neste caso a organização da questão do ensino a distância. Pois como bem nos assinala Gaskell:

> [...] o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial (2002, p. 65).

Há uma intrínseca relação entre o que culturalmente denominamos “eu” e o que denominamos “nós”. Só podemos pronunciar eu se pronunciamos nós. Mesmo a expressão “eu penso” supõe a existência de outras pessoas no contexto em que estou situado, seja ele virtual ou não.

Ao discutir as vivências, as críticas e expectativas dos agentes de ensino procurarei focar com maior nitidez as questões relativas à identidade docente. O fato de esta pesquisa iniciar-se com a organização de dados não significa que se trate de uma pesquisa somente quantitativa. O objetivo dos dados é dar uma visibilidade plausível para o fenômeno a ser investigado. Ou seja, trata-se de reunir dados que permitam melhor descrever o objeto pesquisado.

Explicitando o significado da entrevista como instrumento de coleta de dados, Gil afirma que a mesma é

> [...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 1994, p. 113).

A relação assimétrica entre entrevistador e entrevistado, ou seja, a disparidade de interesses entre ambos fica evidenciada no processo de execução da entrevista. Do ponto de vista científico tem-se como consenso que a entrevista é o melhor instrumento para identificar o que as “... pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (GIL, 1994, p. 113). Além de ser usada como forma de captação de informações a entrevista pode ser usada de forma conjunta com outros instrumentos. Bogdan (1994), ao classificar as entrevistas pelo grau de estruturação, acaba definindo o limite até onde vai a abordagem qualitativa quando afirma que se “... o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo”(BOGDAN, 1994, p. 135). No caso desta pesquisa optamos por uma entrevista semiestruturada na convicção de que se podem obter dados comparáveis entre os vários sujeitos sem guiar em demasia a ponto de anular a possibilidade do surgimento de dados importantes sobre o fenômeno pesquisado.

Uma boa entrevista, na visão de Bogdan (1994), supõe deixar o entrevistado à vontade para se expressar, comunicar ao entrevistador seu interesse pessoal, retomar questões cujas respostas não ficaram claras pedindo exemplos, evitar perguntas que possam ser respondidas com “sim” e “não”, ter flexibilidade no ato da entrevista. Pode-se acrescentar também que o entrevistador precisa evitar emitir juízos de valor sobre as ideias do entrevistado, sob a pena de perder inclusive a disponibilidade do mesmo.

Sintetizando o que foi exposto acima: o *corpus*[12] deste trabalho compõe-se do levantamento de dados relevantes sobre a Universidade Aberta do Brasil e das entrevistas on-line com Professores de Disciplina, Tutores a Distância e Tutores Presenciais. O universo desta pesquisa abrange uma amostra de “agentes de ensino” dos cinco Polos ligados à FURG. Em sua totalidade este universo se compõe de dois Tutores Presenciais por turma, um Tutor a Distância e Professores de Disciplina que mudam conforme a Disciplina em estudo. O aspecto determinante neste trabalho quanto ao público alvo é a característica que eles compartilham de interagirem no espaço virtual e presencial desencaixado, dentro de uma proposta de formação de professores, incluídos no Projeto da Universidade Aberta do Brasil.

Ao explicitar as condições materiais que possibilitaram a execução deste trabalho investigativo procuramos demonstrar os tortuosos caminhos na produção do conhecimento que se coloca como científico.

1.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os entrevistados desta pesquisa são Professores de Disciplina, Tutores a Distância e Tutores Presenciais que atuam no Ensino a Distância da FURG. Mais especificamente constituem-se da seguinte maneira: das dezesseis entrevistas realizadas, onze foram com professores formados em Pedagogia. Uma em Educação Física, um em Letras, um em Tecnólogo em Processamento de Dados, uma em Biologia e uma entrevistada que não informou.

Na questão relacionada à pós-graduação, entre os Professores de Disciplina (PD) verificamos a maior formação: dois com mestrado e um com doutorado, todos na área educacional. Quanto aos TD temos três mestrandos, três mestres, uma

[12] Compreendemos *corpus* na concepção utilizada por Bauer/Gaskell como “... uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com, (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar” (2002, p. 44).

doutoranda e uma entrevistada que não informou. Ao longo das entrevistas com tutores a distância foi-me informado que várias deles já atuaram como professores de disciplinas, o que nos indica que as informações das entrevistas, embora sendo de tutores a distância, de alguma maneira representam também as ideias dos Professores das Disciplinas. O fato de desempenhar a função de professor é uma situação que envolve somente os Tutores a Distância. Professores de Disciplina não desempenham papel de Tutores a Distância ou Presencial. Tutores Presenciais não atuam como Tutores a Distância ou Professores de Disciplina. Ainda em relação à pós-graduação podemos perceber que os TP em sua totalidade tem especialização relacionada à licenciatura ou às tecnologias de informação e comunicação.

O tempo de serviço na função de professor presencial ou professor a distância também pode nos ajudar a caracterizar os sujeitos desta pesquisa. Não podemos dizer que os Tutores Presenciais, se somados os anos de docência, tem mais tempo de serviço porque compõem um número maior de entrevistados em relação às outras categorias de entrevistados. Mas o que todas as categorias tem em comum é o fato de que o tempo de docência presencial é sempre maior que o de docência a distância. Se fizermos uma soma geral de todos os entrevistados quanto à questão do tempo de serviço, divididos apenas pelo critério presencial e não presencial, teremos “cento e um anos e seis meses” de ensino presencial, enquanto que o ensino a distância no mesmo critério soma “trinta e três anos”.

Os quadros representam uma “fotografia” do momento da coleta de dados e apesar de não tratar-se de uma pesquisa quantitativa, estes dados nos dão o contorno de um público alvo que tem uma história recente no ensino a distância, e a possibilidade de entender que os relatos de sua ação estão diretamente ligados a esta realidade.

Podemos visualizar o que foi exposto acima nos quadros a seguir.

Quadro com a relação dos Professores de Disciplina do ensino a distância/FURG				
PROF/DISCIPLINA-(PD)	1-Formação inicial	2-Maior formação	3-Tempo de docência presencial	4-Tempo de docência a distância
PD - 1	Pedagogia	Mestrado em educação ambiental	10 anos	3 anos
PD - 2	Educação física	Mestrado em educação – UFSM	29 anos	4 anos
PD - 3	Pedagogia	Doutorado em política e formação de professores – UFRGS	3 anos	1 ano

Quadro com a relação dos Tutores a distância do ensino a distância/FURG.

TUTORES A DISTÂNCIA- (TD)	1-formação inicial	2-maior formação	3-tempo de docência presencial	4-tempo de docência a distância
TD - 1	Pedagogia	mestranda em educação ambiental - furg	9 anos	3 anos
TD - 2	Pedagogia	mestranda em educação	5 anos	2 anos
TD - 3	Pedagogia	mestranda em educação – UFPel.	9 anos	1 ano
TD - 4	Biologia	mestre e doutoranda- furg	1 ano	2 anos
TD - 5	Pedagogia	X	5 anos	Menos de 1 ano
TD - 6	Pedagogia	Mestrado em educação UFPel.	3 anos e 2 meses	2 anos e 2 meses
TD - 7	x	Mestrado em educação ambiental	6 meses	1 ano
TD - 8	Pedagogia	Mestrado em educação ambiental-FURG	6 anos	2 anos

Quadro com a relação dos Tutores Presenciais do ensino a distância/FURG				
TUTORES PRESENCIAIS-(TP)	1-Formação inicial	2-Maior formação	3-Tempo de docência presencial	4-Tempo de docência a distância
TP - 1	Pedagogia	Especialização em educação – UFPel.	x	4 anos
TP - 2	Pedagogia	Especialização em tecnologias da informação e comunicação	11 anos	4 anos
TP - 3	Tecnólogo em processamento de dados	Especialização em aplicações para WEB	11 anos	1 ano e meio
TP - 4	Letras	Especialização em linguística pela FURG	x	x
TP - 5	Pedagogia Supervisão Escolar	Especialização em informática na educação	1 ano	2 anos

2 A ESTRUTURAÇÃO DA MODERNIDADE

Ao trilharmos um caminho na direção de identificar uma determinada época da história, encontramos dificuldades. O critério cronológico através da publicação de obras de determinados autores não é atitude profícua, na medida em que as publicações, na maioria das vezes não correspondem aos períodos acordados pelos historiadores. As dificuldades se aprofundam se percebemos que não há uma relação causal direta entre os acontecimentos econômicos, políticos e sociais e o conhecimento produzido pela ciência, seja ela social ou exata. Existe relação, mas não de forma linear e causal, pois muitos teóricos vão além do seu tempo não sendo apenas reflexo deste. A princípio todos os pensadores se dirigem a seus contemporâneos, mas isto não significa que eles sejam contemporâneos de seus destinatários.

Ao abordarmos aqui a modernidade partimos das transformações que afetaram a sociedade como um todo, no seu cotidiano, na sua maneira de se apoderar dos bens produzidos pela tecnologia emergente. Os efeitos destas transformações vão produzir uma nova maneira de se autoidentificar. Se de alguma maneira a identidade é sempre autoidentidade, a consciência deste fato não acontece no isolamento, como fruto de uma interpretação subjetiva dos fatos, ou seja, com as percepções que os indivíduos tem do mundo material que os cerca. Subjacentes as percepções individuais existem transformações infraestruturais. E isto não foi diferente na modernidade.

A passagem para a idade moderna dá-se sob revoluções em vários âmbitos. A saber, são revoluções de caráter geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico.

O ponto de vista geográfico muda o foco do Oriente para o Ocidente, através das navegações dá-se o contato com outros povos, outras culturas e etnias. A questão econômica ativa um sistema de produção de riqueza baseado na mercadoria e no dinheiro que vem substituir o sistema feudal baseado na agricultura.

Constitui-se o sistema capitalista, baseado na ideia de exploração de todo tipo de recurso, seja ele natural, humano e técnico.

A revolução política está relacionada ao surgimento do Estado moderno. Sendo que o "... exercício efetivo do poder se distribui capilarmente pela sociedade, através de um sistema de controle, de instituições (da escola ao cárcere, da burocracia ao exército, aos intelectuais) delegadas à elaboração do consenso e à penetração de uma lógica estatal" (CAMBI, 1999, p. 192).

A questão da revolução social possibilita o surgimento de uma nova classe, a burguesia. Esta nasce nas cidades e forja uma nova concepção de mundo laica e racionalista. Opera igualmente uma revolução ideológica cultural na medida em que se laiciza o mundo pregando a emancipação da mentalidade em direção a uma visão histórica e uma racionalização dos saberes que se legitimam através da lógica e da ciência guiadas pela razão. Institui-se um novo modelo de homem: o *Homo Faber,* com potência de transformar a realidade impondo a ela uma direção.

A vida em sociedade no referido período gerou padronização de comportamentos. "Cada qual é obrigado a usar certo tipo de traje; está preso a certo ritual no trato com os outros e a formas específicas de comportamento, muito diferentes dos moradores de uma aldeia chinesa ou de uma comunidade de artesãos urbanos do começo da idade Média" (ELIAS, 1994, p. 21). As pessoas que circulam pelas ruas, aparentemente desvinculadas entre si, estão agora conectadas uns aos outros por relações de trabalho e propriedade. Submersa a estas relações visíveis está "... essa rede de funções no interior das associações humanas, essa ordem invisível em que são constantemente introduzidos os objetivos individuais, não deve sua origem a uma simples soma de vontades, a uma decisão comum de muitas pessoas individuais" (ELIAS, 1994, p. 22).

O reflexo mais visível desta ordem está na rotinização do tempo. Bauman (2001, p. 134), ao se referir ao que ele denomina de modernidade pesada afirma que "o espaço só era 'possuído' quando controlado - e controle significava antes e acima de tudo 'amansar o tempo', neutralizando seu dinamismo interno: simplificando, a uniformidade e coordenação do tempo" Desta forma tratava-se de construir muros altos com arames farpados e cacos de vidro, com portões bem vedados a fim de impedir que os de dentro saíssem e os de fora entrassem. "A 'fábrica fordista', o modelo mais cobiçado e avidamente seguido da racionalidade planejada no tempo da modernidade pesada, era o lugar de encontro face a face,

mas também de voto de ‘até que a morte nos separe’ entre o capital e o trabalho” (BAUMAN, 2001, p. 134). O capital permanecia acorrentado no solo da fábrica, sob o peso do maquinário alimentado pela nova rotina do modo de produção. Neste contexto, espaço tempo e lugar permaneciam interligados de forma intrínseca. “Na versão pesada da modernidade, o progresso significava tamanho crescente e expansão espacial” (BAUMAN, 2001, p. 133). Quanto maior o espaço físico ocupado pela fábrica, mais transparecia o progresso que daí advinha.

A modernidade alterou a relação entre espaço e tempo no momento em que ela foi capaz de inserir o controle do 0tempo nas relações de trabalho, na fabricação de mercadorias. Mas é necessário ressaltar que apesar de ter mudado a sua relação com o tempo, a modernidade em sua versão pesada, permanecia submetida ao espaço, subjugada as suas determinações.

2.1 O tempo como chrónos e sua relação com o espaço

A primeira aproximação com o significado do termo “*tempo”* através do dicionário Houaiss (2001) indica-nos que o mesmo é a “duração relativa das coisas que cria no ser humano a ideia de presente, passado e futuro; período contínuo no qual os eventos se sucedem”. Este conceito atual corresponde a uma das formas utilizada pelos antigos gregos quando estes se referiam ao conceito de “tempo”. A palavra utilizada por eles era *chrónos,* que designava a continuidade de um tempo sucessivo. Os filósofos faziam menção ao tempo como *chrónos* porque ele representava o movimento, em contraposição ao imutável, a eternidade, ao sem movimento. No tempo encontra-se a *existência* que é o contingente, em contraposição a *essência*, que é o necessário, e que está fora do tempo.

A metafísica platônica, filosoficamente, apresenta-se como a negação desta concepção de tempo, na medida em que ele, o tempo, está conectado ao mundo sensível onde o eterno movimento dos seres torna o conhecimento algo impossível. Como podemos conhecer algo que se transforma a todo o momento? Que não tem estabilidade? Que não tem nenhuma garantia de constância? Assim, Platão filosofa que exclusivamente o “Mundo Inteligível”, o “Mundo das Ideias”, o mundo conceitual, é capaz de proporcionar ao ser humano o conhecimento verdadeiro. Somente no mundo das ideias existe realidade. Real é o conceito e não o objeto sensível. O conceito é a unidade e o objeto a multiplicidade. O conceito é imutável e não está sujeito a transformações. E é através da razão que o homem tem acesso ao mundo

das ideias. Com Platão a metafísica abre um caminho que prevalece, em se tratando de conhecimento filosófico, até a idade moderna.

Na modernidade, o tempo como *Chrónos* toma um novo fôlego, na medida em que é instrumentalizado no sistema capitalista emergente.

O fato do tempo como *Chrónos* ter historicamente prevalecido do início da idade moderna até hoje, não deprecia (talvez ignore) os outros significados produzidos no mundo grego antigo, pois fazem parte da experiência humana. Os gregos usavam uma segunda palavra para representar o tempo. *Kairós* é a palavra e ela significa medida, proporção. Refere-se ao momento certo, um momento que deixa, para toda vida, uma única e forte impressão. Seria a experiência de viver o momento para a coisa apropriada. Não faz referência ao passado, nem ao futuro. É no presente, o melhor momento.

A terceira palavra usada pelos gregos é *Aión*, e refere-se a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva, qualitativa. É o tempo da experiência e do acontecimento.

Diferentemente de Chrónos, o uso prático do tempo como Kairós e Aión são subjetivos, pois é praticamente impossível determinar, de forma objetiva e coletiva, qual é o momento certo ou especificar o quanto uma experiência foi qualitativamente significativa e estas determinações terem um valor que vá além das percepções individuais. O tempo como *Chrónos* tem uma objetividade possível de ser medida e isto facilitou a sua instrumentalização e propagação pelo sistema capitalista emergente. O tempo como *Chrónos* constitui-se de forma quantitativa, enquanto Kairós e Aión designam o tempo de forma qualitativa.

Historicamente constata Bauman que:

> No tempo das Olimpíadas gregas ninguém pensava em registrar os recordes olímpicos, e menos ainda em quebrá-los. A invenção e disponibilidade de algo além da força dos músculos humanos ou animais foi necessária para que essas ideias fossem concebidas e para a decisão de atribuir importância às diferenças entre as capacidades de movimento dos indivíduos humanos – e, assim, para que a pré-história do tempo, essa longa era da prática limitada pelo wetware, terminasse, e a história do tepo começasse (2001, p. 128).

Na idade moderna, as bases materiais advindas das novas invenções alteraram significativamente as relações dos seres humanos entre si, com o espaço

e principalmente com o tempo. Os veículos que se moviam mais rapidamente do que as pernas humanas e dos animais, e que inclusive tinham a capacidade intrínseca de serem aperfeiçoados tornou real a possibilidade de percorrer distâncias cada vez maiores em tempos cada vez menores.

Quando os meios de transporte não humanos e não animais se popularizaram o tempo deixou de ser característica da distância, ou seja, o tempo tornou-se flexível em relação à distância. Mesmo que a distância física permanecesse a mesma, o tempo necessário para percorrê-la dependia agora de um aperfeiçoamento tecnológico, ficando evidente a influência da manipulação humana. “O tempo se tornou o problema do ‘hardware’ que os humanos podem inventar, construir, apropriar e controlar”(BAUMAN, 2001, p. 129).

O tempo tornou-se assim o parceiro *dinâmico* da relação espaço-tempo, na medida em que pode ser manipulado, mudado. O tempo adquire assim um valor que antes não possuía, pois a sua manipulação através da tecnologia emergente proporcionou sua aderência ao valor do produto industrializado. Usar as tecnologias de domínio do tempo passou a ser uma distinção relacionada com o poder. Como bem constata Bauman:

> “Os reis talvez pudessem viajar mais confortavelmente que seus prepostos, e os barões mais convenientemente que seus servos; mas, em princípio, nenhum deles poderia viajar muito mais depressa que qualquer dos outros. O *wetware* tornava os humanos semelhantes; o *hardware* tornava-os diferentes” (2001, p. 130).

A instrumentalização do *hardware* provocou grandes transformações na maneira como os indivíduos estabeleciam relações. A igualdade de condições agora tinha chegado ao final, pois havia a possibilidade de se chegar mais rápido do que os outros, a possibilidade de fugir foi ampliada e entre outras coisas quem viajasse mais rápido podia reivindicar mais território, mapeá-lo e supervisioná-lo. O advento do vapor e do motor a explosão consolidou o domínio do tempo e o aprofundamento das diferenças sociais. Assim, “o movimento acelerado significa maior espaço, e acelerar o movimento era o único meio de ampliar o espaço” (BAUMAN, 2001, p. 131). No moderno conflito entre espaço e tempo, o primeiro representava o lado sólido, pesado e inerte, sendo o segundo a face dinâmica e ativa da batalha, a força invasora, conquistadora e colonizadora. Neste contexto a principal ferramenta de

poder e dominação eram a velocidade do movimento e o acesso as novas tecnologias.

Esta nova forma inaugurou uma relação onde o *espaço* constituía-se como valor e o *tempo* era instrumento para dominá-lo. A *racionalidade instrumental* encontra aí o seu fundamento, pois a ânsia de realizar as tarefas de forma mais rápida, através da fabricação de instrumentos, proporcionava a eliminação do tempo ocioso, improdutivo e desperdiçado que o capitalismo emergente abominava.

Zigmunt Bauman afirma que:

> A modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si, e assim podem ser teorizados como categorias distintas e mutuamente independentes da estratégia e da ação; quando deixam de ser, como eram ao longo dos séculos pré-modernos, aspectos entrelaçados e dificilmente distinguíveis da experiência vivida, presos numa estável e aparentemente invulnerável correspondência biunívoca (2001, p. 150).

O mundo moderno inaugura a separação de três elementos, o espaço, o tempo e a prática da vida. A ação, a experiência vivida percebe outros contornos, outras possibilidades e outros desafios.

Não é exagero dizer que a história do tempo se inicia com a idade moderna. Não é minha intenção aqui historiar a invenção do relógio. Mas é interessante ressaltar que as pesquisas, no período moderno, trabalharam cada vez mais com a questão da precisão na marcação do tempo. Enquanto os relógios se tornavam cada vez mais precisos (O ponteiro de minutos começa a ser utilizado em 1670 e o ponteiro dos segundos foi inventado em 1765), o referido objeto se aproximava cada vez mais do cotidiano das pessoas. Indicadores disto é que os relógios portáteis tiveram sua produção generalizada, tomando as mais variadas formas, a partir de 1600. Em 1868 a empresa Patek-Philippe produz o primeiro relógio de pulso para mulheres. Trinta e seis anos depois, em 1904, Cartier, a pedido de Santos Dumont desenha o primeiro relógio masculino de pulso, visto que até então só as mulheres usavam este objeto.[13] Podemos inferir destes e de outros fatos que o relógio é o melhor símbolo para representar o controle do homem sobre o tempo.

[13] Disponível em http://pcdsh01.on.br/histrelog1.htm acesso em 24/10/2010.

Curiosamente, o filme *Tempos Modernos*[14] de Chaplin inicia com o relógio marcando o tempo de início do trabalho na fábrica. As tecnologias que são apresentas ao longo do filme são uma maneira de ocupar melhor o tempo. Na visão apresentada por Chaplin, até o intervalo de descanso do trabalhador é visto como tempo ocioso, perdido e, portanto possível de ser controlado. A crítica de Chaplin a esta obstinação do capitalismo apresenta-se em forma de humor, quando é testada uma máquina em que o trabalhador não precisaria sair da linha de montagem para se alimentar. De outro modo, não precisaria mais de intervalo, julgado um tempo ocioso por parte da empresa. O referido filme evidencia também o "relógio ponto" que é o controle do tempo que o trabalhador deve produzir.

No capitalismo pesado, utilizando um termo de Bauman, apesar do dinamismo do tempo, o espaço permanecia como a parte inerte da relação espaço/tempo. A era do hardware era obcecada pelo volume, onde o quanto maior melhor, tamanho significava sucesso. Exemplifica Bauman através da

> […] planta 'Willow Run' da General Motors em Michigan. O lugar ocupado pelas instalações era de um quilômetro por 400 metros. Todo material necessário para a produção de carros era reunido sob um único e gigantesco teto, numa única e monstruosa jaula. A lógica do poder e a lógica do controle estavam fundadas na estrita separação entre o 'dentro' e o 'fora' e numa vigilante defesa da fronteira entre eles. As duas lógicas reunidas em uma, estavam incorporadas na lógica do tamanho, organizada em torno de um preceito: maior significa mais eficiente (2001, p. 133).

Esta lógica caracterizada pelo domínio do tempo e limitada pelo espaço sólido incorpora uma racionalidade condizente com suas necessidades. O que foi denominado pelos teóricos como Racionalidade Instrumental. Racionalidade que se caracteriza pelo fato de selecionar os meios mais adequados a um determinado fim. Nas palavras de Bauman (2001, p. 137) a "... era do *hardware,* da modernidade pesada, que nos termos de Max Weber era também a era da racionalidade instrumental, o tempo era o meio que precisava ser administrado prudentemente para que o retorno de valor, que era o espaço, pudesse ser maximizado [...]". Subjacente ao dinamismo do tempo e a inércia do espaço desenvolve-se a ideia de ordem.

---

[14]Título do filme: (Modern Times, EUA 1936). DIREÇÃO: Charles Chaplin ELENCO: Charles Chaplin, Paulette Goddard, 87 min. preto e branco, Continental.

2.2 A consolidação da ideia de ordem

Historicamente, não seria exagero pensar a modernidade como uma época em que a ideia de *ordem* faz parte das suas principais preocupações. Uma constante preocupação que exige uma prática ciente de si mesma. Uma consciência que percebe que, se relaxar em sua constante vigilância racional, a sociedade e o próprio indivíduo estariam submersos em um mundo carente de propósito. O significado do mundo moderno situa-se no próprio mundo objeto de reflexão. Esta concentração do espírito moderno sobre si mesmo, no entanto, só percebe a ordem como missão quando se depara com a existência do caos. Assim, a

> [...] ordem é o contrário do caos; este é o contrário daquela. Ordem e caos são gêmeos modernos. Foram concebidos em meio à ruptura e colapso do mundo ordenado de modo divino, que não conhecia a necessidade nem o acaso, um mundo que apenas era, sem pensar jamais em como ser (BAUMAN, 1999, p. 12).

Na modernidade a luta da ordem não é apenas uma maneira diferente de articular a realidade, é sim o confronto da “determinação” contra a “ambiguidade”, da clareza contra a obscuridade.

Na idade moderna a ideia de ordem se propaga em vários sentidos que vão desde as questões relacionadas com os fundamentos do conhecimento até as questões sociais envolvendo a sociedade, a política e o homem.

Ao tomarmos como referência a afirmação de Aristóteles no livro “A Política” (1988), onde o mesmo escreve que o homem é *naturalmente social*, o que podemos deduzir é que a ideia de natureza significa o silêncio do homem. Trata-se da constatação de uma verdade indubitável, sendo a ordem social algo *natural*. Nas palavras de Aristóteles (1988, p. 15): “... a cidade é uma criação natural, e [...] o homem é por natureza um animal social, e um homem que por natureza, e não por mero acidente, não fizesse parte de cidade alguma, seria desprezível ou estaria acima da humanidade [...]”. Podemos entender que provavelmente Aristóteles se referia aos animais como seres irracionais e desprezíveis e num segundo momento aos Deuses que seriam de uma natureza distinta da dos homens não estando eles submetidos à condição humana. Tanto os animais como os Deuses não são *naturalmente* sociais.

Em oposição a esta ideia aristotélica a modernidade inaugura uma concepção onde se declara a *inaturalidade da ordem*. Com referência ao mundo social, o homem não é mais *naturalmente* social e sim resultado de um contrato celebrado socialmente.

Na idade média a ordem já era estabelecida apriori, sendo que a ordem humana era resultado de uma ordem divina. A expressão "imagem e semelhança" tinham adquirido seu sentido pleno, na medida em que os fundamentos da ação social não eram alicerçados na ação mesma e sim na vontade divina. Descortinar esta vontade divina era tarefa precípua dos teólogos/filósofos. "A filosofia é, assim, entendida não como disciplina teórica que coloca problemas à estrutura do universo físico ou à natureza dos deuses, mas como uma indagação sobre a condição humana à procura de beatitude" (PESSANHA, 1996, p. 12-13).

A "doutrina da iluminação divina" criada por Santo Agostinho[15] procura estabelecer a relação correta entre razão e fé, quando afirma que a

> [...] iluminação divina, contudo, não dispensa o homem de ter um intelecto próprio; ao contrário, supõe sua existência. Deus não substitui o intelecto quando o homem pensa o verdadeiro; a iluminação teria apenas a função de tornar o intelecto capaz de pensar corretamente em virtude de uma ordem natural estabelecida por Deus. Essa ordem é a que existe entre as coisas do mundo e as realidades inteligíveis correspondentes, denominadas por Agostinho com diferentes palavras: ideia, forma, espécie, razão ou regra. (PESSANHA, 1996, p. 17).

O conhecimento verdadeiro seria então o resultado de um processo de iluminação divina que proporciona ao homem contemplar os modelos transcendentes que funcionam como uma essência, um princípio explicativo para toda a realidade material. O conhecimento verdadeiro tinha seu fundamento numa essência metafísica. Os fundamentos teóricos forjados por Santo Agostinho estiveram enraizados na idade média [16] durante o longo tempo que durou este período.

O homem moderno, ao perceber que estava sozinho no mundo, e que não poderia lançar mão de uma justificativa metafísica para alicerçar o conhecimento, viu na ideia de ordem a sua salvação. Era preciso justificar, fundamentar o

[15] Santo Agostinho Nasceu em Tagaste, Numídia, na África em 354 e morreu 28 de agosto de 430.

[16] O pensamento de Aristóteles, através de Tomas de Aquino, só foi absorvido pela cultura Ocidental a partir do século treze. Isto significa que o pensamento de Agostinho teve uma hegemonia que durou praticamente novecentos anos.

conhecimento, e se os argumentos anteriores já não satisfaziam as novas exigências, era preciso forjar algo que pudesse ter força para servir de alicerce para o conhecimento científico que se impunha.

> O conceito de ordem apareceu na consciência apenas simultaneamente ao *problema* da ordem, da obra como questão de *projeto e ação,* a ordem como obsessão. Para colocar de forma ainda mais clara, a ordem como problema surgiu na esteira lufada ordenadora, como reflexão sobre as práticas ordenadora (BAUMAN, 1999, p. 13-14).

Podemos perceber na referência feita por Bauman que a necessidade da ordem surge relacionada a práticas ordenadoras. Nas instituições modernas, a ordem e a vigilância acontecem simultaneamente. Neste contexto, a supervisão manifesta-se de maneira direta através de instituições como as prisões, as escolas, os locais de trabalho e por meio indireto através do controle da informação. Era preciso colocar uma ordem no caos. Tomando como exemplo a questão da corporeidade, Foucault constata esta emergente orientação, este novo disciplinamento e a ascensão da ordem aplicada ao corpo. Assim, não se deve

> [...] tocar mais no corpo, ou o mínimo possível, e para atingir nele algo que não é corpo propriamente. Dir-se-á, a reclusão, os trabalhos forçados, a servidão de forçados, a interdição de domicílios, a deportação – que parte tão importante tiveram nos sistemas penais modernos – são penas "físicas": com exceção da multa, se referem diretamente ao corpo. Mas a relação castigo-corpo não é idêntica ao que ela era nos suplícios. O corpo encontra-se aí em posição de instrumento ou de intermediário; qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem. Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições. O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justiçáveis, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais "elevado". Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores; por sua simples presença ao lado do condenado, eles cantam à justiça o louvor de que ela precisa: eles lhe garantem que o corpo e a dor não são os objetos últimos de sua ação punitiva (FOUCAULT, 1987, p. 7).

Esta prática moderna, segundo o próprio Foucault não é um privilégio das prisões, mas se espraia nas instituições em geral. Desta forma, podemos compreender "... a modernidade como um tempo em que se reflete a ordem – a ordem do mundo, do hábitat humano, do eu humano e da conexão entre os três"

(BAUMAN, 1999, p. 12). Pela abrangência da ideia de ordem podemos inferir que ela se veiculou através de várias áreas do conhecimento. “Os governantes modernos e os filósofos modernos foram primeiro e antes de mais nada *legisladores;* eles descobriram o caos e se puseram a domá-lo e substituí-lo pela ordem” (BAUMAN, 1999, p. 3).

Descartes[17] percebeu, filosoficamente, o caos que os sentidos provocaram nas questões epistemológicas de seu tempo. Ao duvidar da confiabilidade dos sentidos o filósofo instaura sua dúvida metódica. Duvida dos sentidos, de Deus, de si próprio. As trevas dos porões da dúvida assombravam o racionalista Descartes. Porém, no meio desta escuridão um pequeno lume reacende suas esperanças. Corroído pelas incertezas produzidas pelos sentidos, e já não tendo mais onde se agarrar Descartes pergunta a si mesmo se ele existe. Pergunta que ele responde afirmativamente, baseado na ideia de que se ele é capaz de duvidar de alguma coisa é por que ele existe, caso contrário isto seria impossível. Mesmo sendo as percepções sensoriais fonte de dúvida, o que de fato ele não podia duvidar é que *duvidava*, e se duvidava estava pensando, e pensar só é possível se de fato existir. O caminho de Descartes inicia-se então por sua famosa expressão: se duvido penso, se penso existo. A partir desta premissa Descartes coloca em ordem, da perspectiva do racionalismo, uma realidade caótica produzida pela imprecisão dos sentidos. Em suas palavras: “e, notando que esta verdade: *penso logo existo,* era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava”(DESCARTES, 1983, p. 46). O cogito não é um simples raciocínio e sim a constatação de um fato, a existência.

O Cogito cartesiano está na origem de uma filosofia da consciência. É a partir da consciência como dado evidente, um aspecto do mundo objetivo que lança Descartes a filosofia contemporânea.

Contextualmente, as questões colocadas por Descartes, não são devaneios filosóficos, e sim representam a passagem da concepção de seres humanos alicerçados na religião, para uma visão secularizada do mundo e das relações. Os historiadores da filosofia o consideram o pai de filosofia moderna porque ele soube instaurar as bases racionalistas da nova ordem, que afetaram todas as relações da

[17] Descartes nasceu em La Haye em 1596 e morreu em Estocolmo em 1650. Publicou o Discurso do Método em 1637.

vida e do poder nas sociedades ocidentais. O pensamento cartesiano contribuiu de forma efetiva para retirar a hegemonia de um pensamento que se alimentava da crença de que as pessoas faziam parte de um universo de criação divina, sem autonomia de pensamentos e ações. O que subjaz nesta postura cartesiana é a instauração de uma nova autoimagem humana centrada no sujeito.

Sociologicamente, entre o século XIX e XX, Durkheim, na sociologia norte americana, procurava encontrar na própria sociedade as raízes da coesão social, da ordem e da harmonia. Com um acento teoricamente conservador, a sociologia durkheimiana constrói-se a partir das questões micro, partindo do indivíduo. Ao invés de pensar a ordem social regulada pelo Estado, o referido sociólogo procura encontrar na própria sociedade os fundamentos da coesão social. O caráter conservador desta sociologia se exprime na ideia de que ele desejava com mais intensidade compreender os mecanismos da ordem e da harmonia do que as condições de possíveis transformações sociais. Ao construir o conceito de fato social caracterizando-o como *coercitivo*, *geral* e *exterior* ao indivíduo Durkheim o faz acreditando que esta é a força emancipatória, "... e a única esperança de liberdade a que um humano pode razoavelmente aspirar" (BAUMAN, 2001, p. 27). O indivíduo ajustado sabe que sofrerá sanções se não seguir a ordem instituída pelas relações sociais. A exterioridade como característica do fato social nos indica que o comportamento a ser seguido precede o próprio indivíduo. A generalidade nos indica que o fato social não é criado pelo indivíduo isoladamente e sim fruto do contexto. A coercitividade nos assinala que a liberdade para construir as próprias regras é cerceada pelas normas forjadas pela coletividade. Normas que vão desde o tipo de maquinário que pretendo usar, até a roupa que almejo comprar. A princípio posso fazer o que quiser, mas se estiver fora dos padrões instituídos coletivamente, sofrerei sanções de todo tipo. Trata-se de um tipo de ordem alicerçada nas decisões que o sujeito toma mediante um contexto social que se impõe com suas sanções.

No positivismo de Durkheim a nova ordem social reconhece dois tipos de solidariedade, *mecânica* e *orgânica*. A solidariedade mecânica padece de uma contradição que torna difícil a sua existência. Durkheim afirma que "... em nossa consciência há duas consciências: uma que é comum a todo nosso grupo e, por conseguinte, não é a gente mesmo, mas a sociedade agindo e vivendo em nós; a outra ao contrário, representa apenas nós mesmos, naquilo que temos de pessoal e distinto, naquilo que faz de nós um indivíduo" (1983, p 31). Na solidariedade

mecânica, baseada nas semelhanças entre os indivíduos, a consciência coletiva pode chegar ao seu máximo, significando que a consciência individual pode ser praticamente anulada, e neste momento não somos mais nós mesmos e sim um ser coletivo.

A consciência individual só pode existir enquanto a consciência coletiva não for totalidade. São dois sentidos opostos que se anulam mutuamente. Durkheim exemplifica da seguinte maneira:

> As moléculas sociais cuja coesão se dê de forma singular, só poderão agir em conjunto se não tiverem movimentos próprios, como as moléculas dos corpos inorgânicos. Por isso nos propomos a chamar esta espécie de solidariedade de mecânica. Com esta expressão não queremos dizer que ela seja produzida por meios mecânicos e artificialmente. Chamamo-la assim apenas por analogia com a coesão que une entre si os elementos dos corpos brutos, em oposição aquela que dá unidade aos corpos vivos (1983, p. 31).

Nas sociedades onde imperam relações de solidariedade mecânica, os indivíduos são completamente dominados pelo coletivo, sendo uma coisa que a sociedade dispõe. A consciência individual segue todos os movimentos da consciência coletiva.

A solidariedade orgânica, por outro lado, baseada na divisão do trabalho, exige que os indivíduos sejam diferentes, tendo cada um uma esfera de atuação própria.

> Aqui, pois, a individualidade do todo cresce ao mesmo tempo que a das partes; a sociedade se torna mais capaz de mover-se em conjunto conforme seus elementos tenham mais movimentos próprios. Tal solidariedade parece-se com a que observamos nos animais superiores. Cada órgão tem sua fisionomia especial, sua autonomia, e, no entanto, a unidade do organismo é tanto maior quanto mais marcada for esta individualidade das partes. Em virtude desta analogia, propomos a chamar de orgânica à solidariedade que se deve à divisão do trabalho (DURKHEIM, 1983, p. 32).

O caráter positivista de Durkheim não se situa apenas em conceber os fatos sociais como coisas independentes dos indivíduos, mas também em conceber que a saída para a sociedade e para o indivíduo é ascender da solidariedade mecânica para a solidariedade orgânica. Pois esta última consegue proporcionar o máximo de crescimentos das duas dimensões da consciência humana, qual seja: a coletiva e a

individual. Assim, quanto melhor o desempenho da especialização individual, melhor será a eficiência da sociedade.

O que chama a atenção é que esta totalidade na maioria das vezes não é percebida a nível consciente pelo indivíduo. Neste sentido assim se expressa Norbert Elias:

> O que une os indivíduos não é cimento. Basta pensarmos no burburinho das ruas das grandes cidades: a maioria das pessoas não se conhece. Uma quase nada tem a ver com as outras. Elas se cruzam aos trancos, cada qual perseguindo as suas próprias metas e projetos. Vão e vem como lhes apraz. Parte de um todo? A palavra 'todo' certamente parece deslocada, ao menos se seu sentido for determinado exclusivamente por uma visão de estruturas estáticas ou espacialmente fechadas, por experiências como as proporcionadas pelas casas, as obras de arte ou os organismos (1994, p. 20-21).

Todas as pessoas ocupam espaços e lugares, tem uma mesa onde se alimentam, uma casa onde moram e até os famintos e sem teto são componentes de uma ordem oculta que subjaz em toda esta aparente desordem. Neste sentido entendemos a ideia de sociedade como um organismo vivo, cujas partes devem funcionar de maneira harmônica, tendo todas elas uma determinada função.

Esta ideia de ordem que Durkheim percebia na sociedade capitalista, afora todas as questões positivistas nelas contidas, trabalha com a ideia de que existe uma autonomia acima dos indivíduos na concepção da sociedade. Uma autonomia vivenciada através de instituições como a escola.

2.3 O nascimento da escola moderna

A escola moderna surge na confluência de vários fatores. Dentre eles a revolução cultural e educativa do humanismo, as tensões entre Reforma e Contra-Reforma, a crise da educação escolástica, a revolução burguesa e a ascensão do Estado centralizado e burocrático. Os fins, os meios e os estatutos da escola passarão por profundas transformações no século XVII. Algumas características são essenciais nesta escola que está surgindo: 1- Ela assume um papel mais especializado, destinada a formação da classe dirigente. 2- Torna-se racionalizada internamente, com o objetivo de levar cultura às jovens gerações. Está contida nesta racionalização a constituição de classes escolares pelo critério de idade, através do ensino organizado por disciplinas e também a prática de exames. Mesmo sendo

embrionário no processo de organização da educação moderna, estas posturas já apontam para o que seria a organização moderna da escola.

Esta organização trás consigo a organização precisa da vida escolar dividindo o tempo das lições e consolidando uma prática escolar cuja didática estava estruturada entre arguição, exercício e verificação. Esta nova postura escolar exigiu a remodelação dos métodos didáticos, dos programas, e dos livros textos.

A escola foi submetida a um sistema de controle e planificação, composta de rituais e instrumentos de controle como cadernos de chamada e registros que ainda hoje estão no centro da organização da escola presencial. Ao longo dos anos seiscentos a escola se laiciza e se racionaliza.

De forma análoga e ligado a educação elementar nos países católicos, o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs[18], já vinha introduzindo modificações na forma de ensinar que apontavam para o que a modernidade iria vivenciar mais intensamente.

Conforme Monroe,

> O melhoramento feito no método de instrução foi a substituição do método individual predominante pelo método de ensino simultâneo ou de classe. Antes disso ensinava-se a cada criança pelos métodos mais laboriosos, o alfabeto, as palavras simples, leitura, escrita elementar e os rudimentos de todos os ramos elementares. Mesmo nas escolas jesuítas, embora as classes fossem divididas para discussão geral em grupos subordinados a decuriões[19], cada estudante por fim, “dava” individualmente a sua lição ao professor. Modificação semelhante do sistema monitorial foi adotada na maior parte das escolas inglesas e em muitas das escolas alemãs e latinas (1969, p. 193).

A modernidade desloca o foco do atendimento individual em forma de monitoria para a eficácia do método e dos materiais de ensino usado por um professor devidamente formado para ensinar.

2.4 A racionalidade instrumental na educação escolar

O reflexo mais visível desta racionalidade na educação se dá através da ideia de que se deve reduzir o ato educativo às dimensões racionais. Nóvoa (1992)

[18] A congregação religiosa “Irmãos das Escolas Cristãs” foi fundada em 26 de janeiro de 1725, por João Baptista de La Salle com o objetivo de se dedicar a educação dos mais pobres. No Brasil, os Lassalistas estão presentes desde 1907.

[19] Decurião: aluno mais adiantado que atua como professor de uma classe de alunos.

afirma que esta tentativa está contextualizada na expansão dos sistemas educativos na segunda metade do século XX. No mesmo texto Nóvoa nos diz que a literatura científica se refere a três grandes fases no percurso da investigação pedagógica.

> A primeira distingue-se pela procura de características intrínsecas ao 'bom professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula, com base no chamado *paradigma processo-produto.* Esta literatura considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino, para além dos próprios professores; de caminho reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica (1992, p. 14,15).

A separação entre o *eu pessoal* e o *eu profissional* que foi sendo imposta está relacionada com a crise se identidade dos professores nos últimos trinta anos. E segundo Nóvoa (1992, p. 15) a "... transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização".

Além da questão do controle a que se refere Nóvoa, impõe-se também a questão da *eficácia*, que se apresenta como o objetivo fundamental de qualquer empreendimento na perspectiva da razão instrumental. O termo eficácia sugere segurança de um bom resultado, validez, atividade, infalibilidade. Fins e meios não necessariamente se identificam, pois o que é mais comum é que os fins justifiquem os meios, pois o que conduz este tipo de postura é que os objetivos sejam alcançados no menor tempo possível e com o mínimo de custos.

A conexão da escola com a sociedade industrial e os Estados modernos, coloca-a como uma típica instituição das sociedades do trabalho. Tardif afirma que

> Historicamente falando, a organização da escola tem sido concebida, tanto nas suas formas quanto no seu conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado (2005, p. 24).

A racionalidade alicerça-se na ideia de que a imposição de padrões impostos por longos períodos de tempo podem produzir semelhantes resultados.

> Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos. Ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limitam aos

> "conteúdos da aprendizagem", mas também a suas formas e modos: atitudes e posturas corporais, modos de se exprimir, de sentar-se, etc. Dentro da escola, o trabalho escolar- ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos- é ele próprio, padronizado, dividido, planificado e controlado. (TARDIF, 2005, p. 24)

A análise formal do ensino na escola nos leva a convicção de que os modelos de execução do trabalho diretamente oriundos do contexto econômico e industrial são diretamente inseridos no contexto escolar, sem avaliar impacto que isto produz no ensino e na aprendizagem. A introdução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) não alteram significativamente esta trajetória escolar.

Assim, no contexto escolar

> [...} esses modelos representam um dos projetos fundamentais da modernidade, a saber, o controle instrumental do ser humano sobre os objetos que o rodeiam, incluindo-se aí até mesmo o ambiente natural já objetivado na e pela tecnologia. Seja ele pensado em termos de representação (de Descartes ao cognitivismo recente) ou de práxis (de Marx ao ativismo tecnológico contemporâneo), esse controle instrumental traduz uma relação de poder do sujeito humano – do "homem senhor e possuidor da natureza", como anunciava Descartes – sobre o mundo material reduzido à categoria de objeto pela subjetividade humana e para ela, seja individual ou coletivamente (uma classe, um grupo, ou mesmo toda a humanidade enquanto sujeito da história) (TARDIF, 2005, p. 30).

Na perspectiva do trabalho docente e no âmbito da atuação profissional percebe-se a proletarização de sua atividade, na medida em que professores são transformados em equipes de executores praticamente alheios as decisões que lhes afetam.

Ao definir profissionalização como "... um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mas ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização", Tardif (2005, p. 27) nos mostra que o poder de uma profissão está enraizado na organização do trabalho. Há aqui uma conexão entre a profissionalização do ensino e a forma como se desenvolve o trabalho escolar. Nesta tese partimos da convicção teórica de que a forma como o professor trabalha e as condições externas que condicionam o seu trabalho vão também construindo uma maneira de ser, de perceber-se como tal. Assim, o professor faz o trabalho e o

trabalho faz o professor. E este processo possibilita a construção de sua identidade docente.

2.5.1 A escola como local do trabalho docente

A história da escola como a conhecemos hoje começa aproximadamente no século XVI, mas é no fim do século XVIII a consolidação desta organização de difusão do saber. Os séculos XIX e XX registram a sua expansão através das responsabilidades do Estado em relação à profissão. O Estado assume a educação por entender que a escolarização tem forte influência na construção do progresso da sociedade capitalista emergente. As novas invenções traziam a necessidade de qualificação maior e isto segundo o Estado era responsabilidade da escola. Desde sua criação "... a escola conservou através dos séculos uma organização básica relativamente estável, sobre a qual veio lentamente instalar-se uma administração e uma burocracia cada vez mais pesadas e onipresentes" (TARDIF, 2005, pp. 56,57).

A escola apresenta determinadas características, desde o seu surgimento, no fim do século VII, que Tardif (2005), tomando como referência Chartier, Compère, Gauthier, Nóvoa, Vincent, assim as enumerou:

Em primeiro lugar, a escola

> [...] repousa antes de tudo sobre um certo número de dispositivos institucionais ao mesmo tempo espaciais e temporais que delimitam e estruturam um espaço social autônomo, fechado e separado do ambiente comunitário e dentro do qual as crianças são submetidas a um longo processo de aprendizagem (socialização e instrução) estendido em vários anos. A escola nasce, portanto, como organização, no momento em que os estabelecimentos escolares mantêm as crianças no interior de seus muros e cercas, para submetê-las a um tratamento particular, coletivo e comum de longa duração, que não tem equivalente no contexto da comunidade social. Nesse sentido, com a escola moderna, o que aparecem são novas relações sociais educativas entre novos grupos e atores – os alunos e os professores – no seio de uma nova organização social (2005, p. 57-58).

Em segundo lugar essas

> [...] relações sociais repousam num novo sistema de práticas que se chamará a pedagogia escolar: exercícios, memorização, repetição, correções e recompensas, exames, deveres, etc. Essa pedagogia apresenta três características: ela é codificada, ou seja, é objetiva e escrita; ela é endereçada a coletividades de alunos, a grupos e não a indivíduos; finalmente ela é impessoal e regulamentar, válida para todos os membros da organização, tanto mestres como alunos (2005, p. 58).

Em terceiro lugar, esse

> [...] novo sistema de práticas prescreve diversas atitudes e impõe vários comportamentos sociais que se tornarão, em seguida, tipicamente escolares: posturas e atividades corporais regulamentadas, controle da presença e dos movimentos, controle do tempo, vigilância dos alunos pelos mestres, obediência, etc. Enquanto espaço social novo, a escola vai definir, portanto, através dessas atitudes e comportamentos, um novo registro de relações entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem (2005, p. 58).

Em quarto lugar:

> A escola utiliza diferentes instrumentos (livros, cadernos, manuais,quadros, etc.)que tem em comum o fato de serem artefatos transmissores da cultura escrita e de saberes escritos, codificados, objetivados. O discurso escolar é, fundamentalmente, um discurso escrito e por escrever-se; distingue-se, por isso, de outras práticas de formação então em uso e que giram em torno do contexto da oralidade e dos saberes locais, cotidianos, informais e de aprendizagem por ouvir-dizer e “ver fazer” (2005, p. 58).

Em quinto lugar:

> A escola requer a presença de um pessoal cujo *status* (docente) e a função central (ensinar a mesma coisa no mesmo tempo e da mesma maneira a grupos de alunos) não existe em nenhuma outra parte no mundo social a cujo contexto a escola pertence (2005, p. 58).

E finalmente,

> [...] como toda construção humana coletiva, ela persegue um projeto comum através do qual as ações e os objetivos dos agentes adquirem sentido: agir em profundidade sobre os alunos para socializá-los, moralizá-los e instruí-los segundo as regras próprias da organização (2005, p. 58).

Embora estes procedimentos escolares pareçam refletir apenas aspectos que coadunam escolarização e socialização nas séries iniciais, em linhas gerais estas características aplicam-se igualmente aos outros níveis de ensino da vida escolar, e não somente a escolarização inicial. Eles indicam o ensino enquanto atividade presencial, que se alicerça num local que inter-relaciona espaço e tempo de uma maneira intrínseca.

Sintetizando os pressupostos básicos da existência escolar podemos dizer que a escola é um espaço autônomo organizado de novas relações educativas particulares, coletivas e comuns de longa duração entre professor e alunos, em que

os mesmos são submetidos a uma pedagogia escolar objetiva, impessoal e regulamentar com validade para todos os seus membros. O espaço escolar é mantido pela imposição e pelo controle dos comportamentos e organizado através dos artefatos de transmissão de cultura que são os instrumentos usados pelo docente cujo objetivo é ensinar a mesma coisa, ao mesmo tempo, para um grupo de alunos e assim socializá-los, moralizá-los e instruí-los.

A docência moderna teve como referência a escola, o que significa a existência de um lugar separado da vida social e organizado num determinado tempo e espaço. Além de físico, o espaço e o tempo escolar estão intrinsecamente ligados a forma como o professor realiza seu trabalho. Este espaço/tempo determina rotinas que ao longo de um período visam cristalizar maneiras de ser e de agir dos alunos e dos docentes. Não é um ambiente meramente físico, pois congrega no seu interior "... programas, disciplinas, matérias, discursos ideias, objetivos, etc. que são realidades primeiramente cognitivas ou discursivas, com as quais os docentes devem agir e lidar para atingir seus fins" (TARDIF, 2005, p. 55).

Esta nova organização emergente da escola corresponde de maneira intrínseca às necessidades da sociedade moderna, sendo este fenômeno algo não isolado do contexto social.

Como bem nos explica Deleuze:

> Uma das ideias essenciais de *Vigiar e Punir* é que as sociedades modernas podem ser definidas como sociedades "disciplinares", mas a disciplina não pode ser identificada com uma instituição nem com um aparelho, exatamente por que ela é um tipo de poder, uma tecnologia, que atravessa todas as espécies de aparelhos e de instituições para reuní-los, prolongá-los, fazê-los convergir, fazer com que se apliquem de um novo modo (2006, p. 35).

Ao definir o panoptismo[20], Foucault, ora o

> [...] determina concretamente, como um agenciamento ótico ou luminoso que caracteriza a prisão, ora abstratamente, como uma máquina que não apenas se aplica a uma matéria visível em geral (oficina, quartel, escola,

[20] A eficiência do Panóptico, segundo Bentham (1789), estaria assegurada e mais perto da perfeição, se todas as pessoas a serem inspecionadas pudessem estar continuamente sob a vista de quem tivesse que inspecioná-las ou, quando sem a presença física do vigilante, fossem desenvolvidos mecanismos que fizessem as mesmas acreditarem nesta possibilidade de ainda assim estarem sendo vigiadas. Para produzir esse efeito, Bentham apostou numa arquitetura circular, em cujo centro estaria, em sua cabine, o inspetor, que de acordo com a iluminação correta, poderia ver e vigiar a periferia da circunferência sem ser visto por quem lá estivesse.

> hospital, tanto quanto a prisão), mas atravessa geralmente todas as funções enunciáveis. A fórmula abstrata do panoptismo não é mais, então, “ver sem ser visto”, mas impor uma conduta qualquer a uma multiplicidade humana qualquer (DELEUZE, 2006, p. 43).

Michel Foucault, em seu livro “História da Loucura”, desde os anos 60 já se voltava para a análise das práticas das instituições sociais, que na modernidade configuraram novos espaços de exclusão ou de normalização de determinadas formas de comportamento e de subjetividade. Desde modo, não só escola, mas também as prisões, os hospitais, os asilos, todos eles com estruturas cuja finalidade precípua era *disciplinar.*

Na concepção de Foucault

> O ‘regime disciplinar’ caracteriza-se por um certo número de técnicas de coerção que exercem um esquadrinhamento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que atingem particularmente as atitudes, os gestos, os corpos: Técnicas de individualização do poder. Como vigiar alguém, como controlar sua conduta, seu comportamento, sua atitudes, como intensificar sua performance, multiplicar sua capacidades, como colocá-lo no lugar onde ele será mais útil. O discurso da disciplina é estranho à lei ou à regra jurídica derivada da soberania: ela produz um discurso sobre a regra natural, isto é, sobre a norma (REVEL, 2005, p. 35).

É importante destacar que os procedimentos disciplinares incidem com mais intensidade sobre os processos da atividade, do que sobre os seus resultados, impondo uma relação de docilidade/utilidade. O que é diferente a partir do século XVIII é que a disciplina torna-se uma fórmula geral de dominação, e é este fenômeno pesquisado por Foucault. A utilização prática da ideia de disciplina já existia nos conventos, nas forças armadas, mas não generalizada como acontece a partir do século XVIII.

> O modelo de gestão disciplinar perfeita está proposto por meio da formulação benthaminiana do “panóptico”, lugar de enclausuramento onde os princípios da visibilidade total, de decomposição das massas em unidades e de sua reordenação complexa segundo uma hierarquia rigorosa permitem submeter cada indivíduo a uma verdadeira economia do poder [...] (REVEL, 2005, p. 36).

Neste contexto moderno a escola, incorporando sua missão disciplinar, do ponto de vista organizacional, cria toda uma hierarquia que conecta diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacional, professores, auxiliares administrativos, funcionários, alunos e outros, numa relação cujo objetivo é

disciplinar o aluno. Discipliná-lo para o convívio social, para o conhecimento, para a profissionalização, etc.

Na questão do conhecimento é básico e por isso fundamental dizer que a atuação do professor torna-se imprescindível no contexto escolar na medida em que o conhecimento organizado é o seu material de trabalho. Mesmo que objetivamente ele seja cobrado pelo cumprimento do programa de sua disciplina ou pelos objetivos a serem cumpridos durante um tempo determinado, a forma como ele executa o andamento da aula é algo que se dá na interação entre ele e os alunos. Como bem acentua Gauthier (1998, p. 345): “pode-se dizer que a transmissão da matéria e a gestão das interações em sala de aula constituem as dimensões centrais da profissão”. Nestes momentos que se vivencia a autonomia do professor em sua ação docente, e este é um traço distintivo de sua identidade.

2.5 A interação no trabalho docente

A racionalidade instrumental eficazmente imposta ao processo de produção de bens materiais, não encontra a mesma eficácia quando aplicada ao trabalho docente, mesmo sob o peso do aspecto organizacional escolar. Uma das diferenças fundamentais reside no fato de que bens materiais são inertes e se moldam sem resistência significativa a vontade do trabalhador, ao ponto de não mudar os projetos dos quais fazem parte. O ser humano, por outro lado, tem características que transformam todo trabalho em algo interativo. Mesmo que essa interação seja reduzida a níveis quase inexistentes, quando, por exemplo, nos dirigimos ao guichê de banco para trocar um cheque. Mesmo que não falemos nada, e só alcancemos o cheque para o atendente, a situação caracteriza-se como interativa, pois o contexto dá sentido a ação, e as palavras são desnecessárias. A interação consolida-se na participação de ambos na ação e seu objetivo é alcançado, no caso trocar o cheque. Como nos esclarece o dicionário Houaiss (2001) interação é uma “... ação mútua ou compartilhada entre dois ou mais corpos ou indivíduos”.

Se num ato aparentemente simples como o referido acima já há interação, imaginemos num processo que envolve linguagem escrita e falada, conhecimento, relações afetivas e um grupo de pessoas como é o caso da sala de aula, onde o professor que tem a função de ensinar está envolto em ações que tem relação com o cuidado, o ensino e a direção de outros.

Esta interação se dá entre: professor e um aluno; professor e a turma; alunos entre si, muitas vezes envolvendo outros interesses que não os exclusivos da disciplina desenvolvida na sala de aula. Embora a sala de aula seja um lugar cuja finalidade seja a transmissão e a aquisição de conhecimentos, não podemos dizer que a relação pedagógica seja um encontro puramente epistêmico relacionado a um saber abstrato. Ao entrar na sala de aula o professor e os alunos não esquecem sua história, seus preconceitos, suas sensibilidades, suas relações interpessoais.

Philippe Perrenoud (2001) chama atenção para alguns paradoxos inerentes a profissão de professor nos seguintes termos:

1) A intenção de mudar o aluno só pode ser feita se o mesmo aderir a ação que lhe é proporcionada. O sucesso da ação não está na ação em si, mas no fato de ser aceita e assumida pelo aluno.

2) No ensino presencial a autonomia de aprendizagem que é o fim da educação está alicerçada numa forte dependência da ação do professor por parte do aluno.

3) Em sua ação em sala de aula o professor que é um agente do Estado se transforma em um artesão independente. Segundo as palavras de Perrenoud (2001, p. 89), “... uma espécie de monarca que reina em sua pequena classe”. Por mais caricaturesca que a expressão “monarca” possa ser, ela aponta para a condição de independência, mesmo que relativa, da ação docente.

As características da ação pedagógica e dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tornam a interação em sala de aula eminentemente complexa.

A primeira grande dificuldade do professor no ato educativo escolar é que na realidade humana não existem repetições. Embora a organização escolar, fundamentada numa estrutura que ordena tempo e espaço, procure normatizar o ato educativo, este esforço torna-se instável mediante as situações novas que se apresentam. A turma nunca é a mesma. Jamais podemos repetir a mesma aula duas ou mais vezes. E mesmo que tentássemos ainda assim teríamos a memória do que foi feito antes. A partir desta dificuldade se torna necessário refletir sobre a ideia de experiência. Experiência neste caso não significa fazer sempre a mesma coisa numa realidade que se apresenta de forma inalterada.

A experiência na profissão de professor é uma reconstrução reflexiva onde o docente precisa fazer abstrações que armazena na memória. E é destas abstrações

que lança mão quando se depara com cada ano letivo que se inicia, ou com cada dia em que inicia sua aula. Para compreender este fenômeno Sacristán (1999, p. 71) nos propõe o conceito de *"esquema".* Para ele "... os esquemas são organizados, subordinados, incluídos uns nos outros, modificando-se entre si, criando uma estrutura que organiza as ações posteriores- é uma acomodação ordenada". Desta forma, "... um esquema abstraído a partir de ações semelhantes é uma primeira generalização que se prolonga além da experiência atual e pontual" (SACRISTÁN, 1999, p. 70). Desta forma a experiência não se torna inútil, consistindo no capital que acumulamos para as ações subsequentes. Assim,

> Embora a ação humana sempre incorpore criatividade, singularidade e originalidade e seja, por isso, imprevisível, de certa forma deixa pegadas e assegura 'roteiros', esquemas ou rotinas para as ações posteriores, cada ação do sujeito incorpora a experiência passada e gera a base para as seguintes, que já não podem partir do nada (SACRISTÁN, 1999, p. 70).

Por estar no mesmo espaço físico e no mesmo momento em que a ação se desenvolve, o professor

> [...] sob a pressão das múltiplas e simultâneas demandas da vida da aula, ativa seus recursos intelectuais no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas) para elaborar um diagnóstico rápido da mesma, valorizar seus componentes, planejar estratégias alternativas e prever, na medida do possível, o curso futuro dos acontecimentos. As maiorias destes recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito, implícito e, embora possam se explicar e se tornar conscientes mediante um exercício de meta-análise, sua eficácia consiste em sua vinculação a esquemas e procedimentos de caráter semiautomático, uma vez consolidado no pensamento do professor (SACRISTÁN, 1999, p. 369).

A identidade docente necessita refletir sobre esta condição no sentido de mostrar que estes saberes são intrínsecos ao professor. Estão dentro dele. Os esquemas são dos professores. Fazem parte de uma formação do professor em sua relação com o contexto diário da sala de aula. Tácito, não formalmente expresso.

Neste contexto educacional, não concebemos aqui um tipo a priori de racionalidade que transforme o professor num especialista e nem uma racionalidade que o coloque como intermediário do saber científico. O professor está inserido num contexto de comunicação onde as ações são decididas através da comunicação entre os agentes e sua capacidade de argumentar. O que está em pauta quando se

fala de razão na ação, não é uma racionalidade técnica / instrumental, fala-se de uma racionalidade dialógica, longe do ideal cientificista que supõe a pretensão de um controle da ação. Esta ação do educador, conforme Sacristán (1999) supõe o discernimento de três dimensões bem definidas que se entrelaçam no fazer pedagógico, quais sejam: o componente cognitivo (consciência, conhecimento pessoal); - o impulso que é o componente dinâmico (motivos intenções) e; - o saber fazer que é o componente prático (experiência do saber fazer pessoal). Assim, a ação do sujeito/professor em relação ao contexto em que está inserido é permeada de teoria, ou seja:

No processo da ação docente estes elementos não tem sempre a mesma preponderância, pois as ações nem sempre surgem dos mesmos, por vezes partem do professor, outras são sugeridas ou impostas. É preciso tomar como ponto de partida a ideia de que no sujeito o conhecer, o pensar tem uma só substância, possuem uma mesma natureza. Por isso nos afirma Sacristán (1999, p. 50) que o

> [...] primeiro significado que deve ser contemplado na relação entre teoria e prática é o de sua indefectível proximidade e coexistência no plano da subjetividade, no sentido de que o pensamento é uma peculiaridade reflexiva da ação. Somos reflexivos, porque adquirimos consciência do que fazemos.

E esta característica recoloca a questão da relação teoria/ prática, no sentido de que o mais importante "... não é a passagem da teoria à prática, como se naquela estivesse contido o modelo das boas realizações, mas sim a mudança da racionalidade-irracionalidade à racionalidade possível, da rotina e inconsciência à reflexão" (SACRISTÁN, 1999, p. 50). Assim, quando o professor conta suas experiências, ele o faz mediante suas representações mentais sobre o fato narrado. Há uma diferença entre aquilo que faz e a narração feita. O esquema da ação não é a ação mesma. "Assim como um esquema de um motor não é o motor nem a materialidade das operações para montá-lo e desmontá-lo" (SACRISTÁN, 1999, p. 52). Contudo, os "... esquemas são uma manifestação do pensamento que permite representar, examinar, reelaborar, comunicar e projetar essa ação e outras parecidas. (SACRISTÁN, 1999, p. 53)

O saber/fazer nas ações práticas, no âmbito da educação, é permeado de esquemas, pois existe uma aproximação entre fazer e ouvir a narrativa sobre o

fazer, na medida em que representamos essas ações por seus esquemas que nós assimilamos ou elaboramos. Esta possibilidade nos indica que, em certo sentido, é possível "... aprender a prática sem realizá-la, simulando-a, vendo-a ou lendo-escutando narrações sobre ela" (SACRISTÁN, 1999. P. 50). Sacristán (1999) diferencia destreza prática de esquema dizendo que a primeira exige a garantia da experiência individual inserida em situações particulares. A destreza prática não se pode ensinar, pois pelo fato de estar ligada às condições concretas do contexto da prática. Assim, na relação entre teoria e prática na ação do professor como sujeito reflexivo, "... seria ridículo renunciar à bagagem de informação acumulada, argumentando que o professor só se forma na prática, mas seria igualmente errôneo esperar que todo esse conhecimento substituísse a prova da experiência" (SACRISTÁN, 1999, p. 54).

O fato de não poder pensar de forma afastada e isolada o binômio teoria/ prática, possibilita que se construa um repertório de esquemas de ação, constituindo-se assim um depósito de sua experiência teórico/ prática que facilita o decorrer da ação docente.

> A ordem propiciada pela estrutura dos esquemas, aplicada com uma certa flexibilidade, segundo as circunstâncias, compõe o profissionalismo como um ofício –arte, que se expressa em um saber fazer com base cognitiva e um significado relacionado com suas intenções e motivos (SACRISTÁN, 1999, p. 55).

Mesmo sabendo teoricamente da complexidade do ambiente de sala de aula, a aceitação de esquemas práticos compartilhados pelos professores transforma o ensino em algo relativamente simples. Pois através destes esquemas cognitivos ligados a conhecimentos práticos, compartilhados pelos docentes, caracteriza-se o que se chama de profissão docente. Assim sendo a compreensão do ato educativo necessita da institucionalização dos esquemas cognitivos.

Ao abordar a questão da competência profissional do educador, nos assevera Philippe Perrenoud (2001, p.135) que

> [...] a capacidade para resolver problemas complexos baseia-se em saberes amplamente organizados (reconhecidos e compartilhados no seio da profissão) e, em grande parte transmissíveis aos futuros profissionais (através de conceitos, teorias, procedimentos, clínica, trabalhos práticos). Portanto [...] as competências profissionais não se limitam ao domínio dos

> saberes (fundamentais ou aplicados, teóricos ou procedimentais), mas mobilizam savoir-faire, e sobretudo esquemas de pensamento ou de ação cuja codificação nunca é total.

Os esquemas de pensamento e de ação apontados por Perrenoud, na citação acima, aparecem como uma possibilidade de aproximar teoria e prática, ou seja, de aproximar a prática diária do professor individual com as práticas de outros professores, visto que não podemos "aplicar" teoria na prática. A primeira apresenta-se sempre como universal, abstrata no sentido em que não se refere apenas a uma realidade específica, mas à totalidade; e a prática é sempre particular, individual, não sendo possível repetir a mesma prática educativa, pois se a prática está em eterno movimento, como posso pensar que vou ter uma teoria específica para cada prática que eu for realizar? E se isso fosse possível a teoria não seria mais teoria, pois perderia o seu caráter de universalidade. Por serem distintas (teoria/ prática) não significa que não tenham relação entre si. Também não se pode pensar que a teoria não tem validade em si, porque não corresponde a uma prática particular minha. Isto seria não só uma generalização apressada (um argumento falacioso), mas também significa ter em mente que a teoria se desfiguraria se sua existência estivesse submetida à prática. Seria o fim das utopias. Por outro lado, pensar que a prática por si só, é o bastante para ser professor, é desconhecer os próprios limites desta mesma prática. É pensar que ser professor é ser um técnico que aplica nos alunos aquilo que aprendeu em sua formação. Temos assim então que no cotidiano da sala de aula, para executar métodos e procedimentos o professor se socorre não de saberes, mas sim de esquemas de pensamentos (esquemas de raciocínio, interpretação, elaboração de hipóteses, de avaliação). "Esses esquemas permitem identificar os saberes pertinentes, selecioná-los, combiná-los, interpretá-los, extrapolá-los e diferenciá-los para enfrentar uma situação singular" (PERRENOUD, 2001, p.148).

Seria então a capacidade do professor de no cotidiano escolar mobilizar saberes em sua ação docente. Estes esquemas cognitivos não são ainda tipificações, pois estas dependem de ações compartilhadas ao longo da história que envolve os sujeitos. São experiências que ficam restringidas ao convívio de um grupo determinado, numa escola determinada, numa sala de aula determinada. Na medida em que estas ações são permutadas entre duas pessoas ou dois grupos, elas se institucionalizam, possibilitando uma melhor compreensão da ação individual

desencadeada no interior da sala de aula. Para esta situação descrita acima somos partidários de Aristóteles quando ele afirma que "... o todo deve necessariamente ter precedência sobre as partes" (ARISTÓTELES, 1988, p. 15)[21], pois as partes isoladamente são incompreensíveis. Precedência deve ser aqui entendida como preferência, primazia. Não é possível perceber num tijolo isoladamente o muro do qual ele faz parte. É quando ele se conecta aos demais formando uma construção que cada parte adquire pleno sentido.

No ato educativo, o professor, isoladamente, ao contar sua experiência singular pode gerar admiração, ou indiretamente coincidir com a experiência de alguém, mas não contribuirá significativamente para compreender o ato educativo, pois este só se torna visível através de pesquisas ou de trabalhos interdisciplinares que ultrapassam a porta de sua sala de aula em direção aos seus colegas e ao entorno escolar.

2.6 A questão da legitimação do saber docente

A idade moderna se depara com uma questão que já tinha sido resolvida na Idade Média: a questão da legitimação do saber, do conhecimento. As regras do jogo metafísico, onde a legitimação do conhecimento era proporcionada por uma autoridade transcendente não satisfazia as exigências da ciência moderna emergente. A reação da burguesia em relação às autoridades tradicionais se manifesta no fato de que as narrativas, que legitimavam o saber, reacendem sua capacidade de legitimação. As narrativas se alicerçam na figura do herói, que neste novo contexto é o povo. É o povo que através do seu consenso delibera de forma normativa. Esta nova versão narrativa da legitimação, no entanto, impõe-se de forma diferente das narrativas que não gerava nenhuma "... deliberação instituinte, nenhuma progressão cumulativa, nenhuma pretensão de universalidade" (LYOTARD, 2002, p. 55). As narrativas anteriores se construíam na relação entre o remetente e o destinatário. De alguma maneira era necessário ter sido um destinatário de determinada verdade, para ser posteriormente um remetente. E este

[21] É interessante observar que esta relação entre o *todo* e as *partes*, na teoria aristotélica, está inserida numa concepção metafísica e não dialética. Do ponto de vista dialético, mais especificamente da dialética hegeliana, o todo é anterior às partes, e as partes só podem ser entendidas em termos de todo. Na questão aqui discutida, o ato educativo só será compreendido em sua plenitude se o professor for capaz de perceber a relação entre sua ação individual na sala de aula e a totalidade das características de sua ação enquanto educador, num processo de constante aperfeiçoamento.

fato dava legitimidade ao herói. Ele ouviu e agora está contando o que ouviu, e nisto reside sua legitimidade. A modernidade ao instituir o povo como narratário, não se refere mais a uma pessoa física e sim a uma abstração que pode ser representada pela figura do Estado moderno.

O professor moderno tem reconhecida a autoridade do seu saber no momento em que representa mediante a sociedade um status legitimado pelo Estado que lhe selecionou

fato de legitimamente ser responsável por uma turma ou uma disciplina não é uma simples deliberação individual do professor. É preciso cumprir as exigências de formação e capacidade comprovada para exercer a função. O professor é um funcionário que se define pelas peculiaridades de sua ação. O que ele representa não é intrínseco a sua pessoa, mas faz parte de uma identidade profissional atribuída pelo seu empregador e pela sociedade em geral. Seu saber já está legitimado quando entra na sala de aula. O professor é aquele que estudou para fazer o que deve fazer. Gauthier relata as etapas a serem vencidas para que uma ocupação possa atingir o status de profissão:

> Esse processo de profissionalização comporta seis etapas: 1) a obtenção de uma ocupação exercida em tempo integral; 2) a adoção de uma denominação social que se torna exclusiva; 3) a formação de uma associação profissional de âmbito nacional; 4) a criação de escolas de formação; 5) a formulação de um código de ética; 6) o desenvolvimento de estratégias políticas visando à obtenção de um apoio legal (GAUTHIER, 1998, p. 67).

Do ponto de vista social estas exigências de profissionalização tem um caráter institucional, que não dependem da atuação individual direta do professor. São exigências que o conecta de forma extrínseca com os outros profissionais professores. Mas como nos sugere Gauthier, a profissionalização está igualmente relacionada com a ação docente nas questões micro que envolve o ensino e a aprendizagem na sala de aula. Onde se desenvolvem os saberes inerentes a ação pedagógica.

Ao dissertar sobre os tipos de saberes inerentes ao ofício de professor, Gauthier (1998, p. 29) enumera ao todo seis saberes. O saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, os saberes experienciais, e por fim os saberes da ação pedagógica. O saber disciplinar não é produzido pelo professor, mas pelos pesquisadores das mais diversas áreas

do conhecimento. Ele faz parte dos conhecimentos disponíveis a serem ensinados. Sabemos, entretanto, que a posse de saberes disciplinares não produzem por si só o saber docente, embora eles sejam indispensáveis para que a mesma aconteça. O saber curricular, por seu lado, é o saber selecionado e organizado pela escola, entre os saberes produzidos pelas ciências. A escola transforma assim estes saberes em programas escolares. O saber das ciências da educação é entendido por Gauthier como aquele que abarca

> [...] um conjunto de saberes a respeito da escola que não é conhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões. É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria (1998, p. 31).

O saber da tradição pedagógica instala-se a partir do século XVII, quando o professor deixa de ministrar aula individualmente e passa a trabalhar ensinando simultaneamente para vários alunos. Ao longo da história da profissão foi se cristalizando determinada maneira de ministrar o conteúdo disciplinar, o que acabou formando uma tradição pedagógica que vem desde as nossas recordações da infância até o cotidiano das escolas atuais. O saber experiencial nos indica a experiência individual do educador no cotidiano da sala de aula ao longo de sua ação pedagógica. São experiências que infelizmente ficam limitadas ao contexto de uma turma determinada, numa determinada escola. Os limites deste saber se situam no fato de que seus pressupostos e argumentos não são verificados através de métodos científicos. E por fim os saber da ação pedagógica. Estes saberes são os saberes experienciais tornados públicos e testados pelas pesquisas realizadas no seio das classes escolares. Há aqui neste saber um campo aberto para pesquisa e discussão para com o intuito de aperfeiçoar a formação docente. Gauthier (1998, p. 34) nos alerta que os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são

> [...] atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

Gauthier entende que para a profissionalização do ensino é fundamental identificar os saberes da ação pedagógica a fim de levar outros atores aceitarem a pertinência desses saberes. Por isso ele indaga: "... como a população em geral poderia reconhecer a pertinência e a especificidade de um saber pedagógico de alto nível se os próprios docentes não o fazem?" (GAUTHIER, 1998, p. 35).

Colocar em pauta a discussão sobre a ação docente é direcionar o olhar para as práticas educativas, como elas se cristalizam enquanto experiências pessoais e, indo mais além, como esta experiência pessoal é compartilhada com outros profissionais da área, passando do hábito (nível individual) para a institucionalização (tipificação mútua de ações frequentes dos professores no exercício de sua profissão). As práticas educativas[22], como as concebemos hoje, dão-se no contexto da sala de aula. Sala de aula interpretada como ambiente complexo[23]. Como a complexidade se diferencia do que chamamos de complicado, pois o que é complicado pode reduzir-se a um princípio simples, não podemos ignorá-la, nem nos livrar dela. Temos que entendê-la como parte constitutiva do contexto da ação educativa na escola. Assim percebemos que no ambiente da sala de aula convivem por um lado a subjetividade humana através da ação racional do professor e por outro a institucionalização da ação, deste mesmo professor, que é compartilhada pelos demais docentes através de tipificações que tornam a atividade docente possível de ser pensada do ponto de vista científico, visto que podemos fazê-la sair do ostracismo da sala de aula. A tensão estabelecida através destas duas realidades estimula uma discussão de fundo sobre a relação entre teoria e prática, pois ao pensar a possibilidade de discutir do ponto de vista científico a ação docente pensamos na possibilidade de que a ação docente possa ser enquadrada em determinados preceitos teóricos que a oriente e guie, que tenha um caráter

[22] Na educação é necessário ter-se um projeto explícito de transmissão da cultura. Há de se distinguir entre a inserção cultural que é socialização, e o processo educacional, que tem a ver com o papel da instituição escola no contexto educacional. Nóvoa citando Philippe Ariès, diz que a idade média esqueceu a Paidéia grega. Não existia na época medieval a ideia de educação, pois o grande acontecimento em termos educacionais da idade moderna foi o reaparecimento da preocupação educativa (NÓVOA, 1991, p. 110).

[23] Perrenoud, tomando como base Morin, define complexidade como algo que está na *base,*que constitui a natureza das coisas, do pensamento e da ação. Diz também que ela é feita da *irrupção dos antagonismos no centro dos fenômenos organizados,* e por fim afirma que para dominar a complexidade, teremos que pensar estas contradições de forma conjunta. (PERRENOUD, 2001. p. 31). Gauthier percebe o ensino como uma tarefa complexa que força o professor a julgar, a agir e, portanto tomar decisões muitas vezes em situação de emergência, tarefa que exige constante reflexão (GAUTHIER, 1998. p. 341).

universal, visto que esta é uma característica das teorias. Temos que pensar também que o professor é um profissional teórico-prático que, mergulhado no ato educativo de forma intencional, precisa a todo instante tomar decisões, que envolvem discernimento teórico e capacidade de reflexão. Entretanto, mesmo sendo a razão persuasiva, ela não é determinante para a ação, ou seja, a razão sozinha não desencadeia a ação. O que proporciona a ação é a combinação de desejo e razão. As ações humanas necessitam então de três elementos básicos, quais sejam: Teoria, prática e intenções. Como nos sugere Madrid "... trata-se de unir paixão e razão, a razão como um guia que me aclare e me ajude a decidir, e as paixões, os sentimentos, como um motor que nos impulsione e nos dê força para mudar" (2002, p. 29). Além de envolver paixão e razão a ação docente suscita questões epistemológicas, quando discute os fundamentos lógicos, o valor e o alcance da aproximação entre estas duas dimensões da ação humana, teoria e prática. A primeira expressão desta questão se manifesta de fato na percepção do distanciamento entre o que é a realidade e o que deveria ser. Manifesta-se concretamente naqueles que percebem a realidade em movimento, anseiam por transformações e acham que é possível alcançá-las. Ao perceber a relação teoria/ prática pela ótica daqueles que Sacristán denomina de práticos, a teoria está quase sempre defasada em relação à prática, pois não responde aos desafios da realidade. Como nos ilustra Sacristán "o reflexo antiteórico que certos setores do magistério mostram, em algumas ocasiões, baseia-se, frequentemente, em avaliações como: distância, incongruência, incompreensão da linguagem, inutilidade da teoria para a prática" (1999, p. 25). Por outro lado, da ótica dos teóricos, a questão está vinculada a uma atitude epistemológica...

> [...] que sustenta que o trabalho da ciência é buscar as leis gerais que necessariamente teriam que romper com a experiência cotidiana ou com o particular que caracteriza a prática, pois enquanto esta se refere ao singular, ao factual, ao ideográfico, a teoria aspira à generalidade da explicação nomotética' (SACRISTÁN, 1999, p. 25).

Estas duas posturas epistemológicas, em separado, não produzem qualquer tipo de transformação, nem ajudam a perceber as particularidades da ação docente. O trabalho produzido por Sacristán vem ao encontro da necessidade de relativizar

estas duas posturas, para que se possa produzir uma teoria engajada e uma prática reflexiva. Segundo o mesmo autor:

> Uma epistemologia que queira dar conta dos comportamentos na educação e da prática dos professores, em particular, deve sair da perspectiva racionalista pura e do positivismo científico; precisa da consideração e do estudo da articulação de três categorias básicas: conhecimentos, formas de fazer e componentes intencionais ou morais (SACRISTÁN, 1999, p. 49).

Os componentes intencionais são parte constitutiva da ação humana, visto que só os humanos situam-se no campo da ética e dos valores. Percebendo o ato educativo como intencional e por isso contendo objetivos delimitados entendemos que é a partir do agente da ação educativa que podemos compreender com mais propriedade a relação teoria e prática. Seguindo na perspectiva de Gimeno Sacristán em seu livro “Poderes instáveis em educação” percebe-se que o resgate do sujeito é o ponto de partida para compreender as interações entre teoria e prática na educação. Assevera-nos ele que, “executar ações, querer fazê-las e pensar sobre elas são três componentes básicos entrelaçados da atividade do sujeito” (SACRISTÁN, 1999, p. 48). A ação deste mesmo sujeito supõe compreensão e pensamento como algo indissociável a esta mesma ação. O sujeito enquanto portador de uma racionalidade (não é uma racionalidade explicativa) compreende um

> [...] método que pressupõe o exercício de certas faculdades, o uso das informações disponíveis utilizadas de forma mais adequada, fundamenta as crenças do melhor modo possível (...) e procurando a coerência entre os fins pretendidos, as crenças e os meios empregados (SACRISTÁN, 1999, p. 62).

Não se trata aqui de uma racionalidade instrumental, mesmo sabendo que a natureza do saber tenha como exigência a racionalidade. Uma racionalidade que se manifesta nos discursos e nas ações onde os sujeitos estão em condições de apresentar uma justificativa racional. Reiterando, “quando falamos de saber, englobamos assim os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas se as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam” (GAUTHIER, 1999, p. 336-337).

A interação entre os sujeitos da educação, intrínseca a ação docente na sala de aula, proporciona o exercício de uma racionalidade capaz de dar sustentação a um saber que legitima a existência social da profissão docente. Onde a legitimidade do saber não reside simplesmente na pessoa do narrador, nem em uma atribuição oriunda de forma exterior da ação docente, mas na capacidade de persuadir racionalmente num determinado contexto.

3 O ROMPIMENTO DA COESÃO MODERNA

O conceito de pós-moderno, atualmente é considerado um termo insuficiente ou até inadequado para significar e compreender a atual conjuntura cultural, social e existencial. Definir o pós-moderno em relação ao moderno faz parecer que a realidade que estamos vivendo não tem existência própria, não tem sentido sem as referências modernas. Fazer referência a realidade atual como “modernidade tardia”, “segunda modernidade”, indica que não se trata só de modernidade, necessitando de um qualificador. Subjacente a qualquer nomenclatura destas existe a ideia de que o mundo que vivemos hoje não é mais o que existia há uns 50 anos atrás. Zigmunt Bauman procura através do conceito de “modernidade líquida” caracterizar positivamente os fenômenos do mundo atual. Ao falar da liquidez Bauman diz:

> [...] os ‘fluídos’ são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. Num ambiente fluido, não há como saber se o que nos espera é uma enchente ou uma seca – é melhor estar preparado para as duas possibilidades. Não se deve esperar que as estruturas, quando (se) disponíveis, durem muito tempo. Não serão capazes de aguentar o vazamento, a infiltração, o gotejar, o transbordamento – mais cedo do que se possa pensar, estarão encharcadas, amolecidas, deformadas e decompostas (2005, p. 58).

Este sentido figurado representa a maioria dos habitantes do mundo líquido moderno que tem como comportamento “flutuar na onda das oportunidades mutáveis e de curta duração” (BAUMAN, 2005, p. 60), em contraposição às atitudes relacionadas e coesão, apego às regras e manter-se fiel à lógica da continuidade.

Neste novo contexto a “ideia do eu”, legado de Descartes, entrou numa crise com características irreversíveis.

> As noções de indivíduo, sujeito e subjetividade subjacentes a essa ideia foram sendo varridas por mudanças culturais que já tiveram início na segunda metade do século XIX, que colocou ‘em relevo a instabilidade e a

> dinâmica complexa, bioideológica, pela qual o sujeito é marcado: múltiplo, estigmatizado pela falta, descentrado, uma verdadeira estrutura dissipativa em que ordem e desperdício se conjugam (SANTAELLA, 2007, p. 85).

O homem que habita este mundo é denominado por Bauman como “o homem sem vínculos. A maioria de nós, na maior parte do tempo, tem uma opinião ambígua sobre essa novidade que é ‘viver sem vínculos’ – de relacionamentos ‘sem compromisso’. Nós os cobiçamos e os tememos ao mesmo tempo” (BAUMAN, 2005, p. 69). Este homem sem vínculos mudou também a relação com a sua corporeidade. Como nos questiona Santaella:

> “... o conceito de corpo sem órgãos anuncia-se como antecipação ilumina para enfrentar as perguntas que nos tem assombrado. O que somos nós, então? Corpos materiais? Órgãos e fronteiras? Ou talvez pura dinâmica e transparências? A que universo pertencemos? À biologia ou à cultura? Para Deleuze e Guattari, somos corpos sem órgãos, comparáveis aos ovos: sem forma,, irrealizados e líquidos, imersos em representações fluídas e fugidias. Corpos cujos órgãos estão no lugar nenhum de todos os lugares. Corpos cuja única essência é a de suas dinâmicas e intensidades ainda sem forma. Corpos cuja evolução, fronteiras, limites e biologia não estão completamente definidos. São formas de vida que viraram signos. Signos que se tornaram vivos” (2007, p. 19).

Nestas novas vivências,

> As noções de indivíduo, sujeito e subjetividade subjacentes a essa ideia foram sendo varridas por mudanças culturais que já tiveram início na segunda metade do século XIX, que colocou ‘em relevo a instabilidade e a dinâmica complexa, bioideológica, pela qual o sujeito é marcado: múltiplo, estigmatizado pela falta, descentrado, uma verdadeira estrutura dissipativa em que ordem e desperdício se conjugam. [...] no lugar dos antigos ‘sujeito’ e ‘eu’, novas imagens de multiplicidade, heterogeneidade, flexibilidade e fragmentação dominam nas visões atuais sobre a subjetividade humana (SANTAELLA, 2007, p. 85-86).

Indiferente a denominação que tiver este novo tempo que estamos vivendo, as conseqüências práticas dele todos nós já sofremos ou sofreremos. A desagregação entre tempo, espaço e lugar afeta a todos nós.

3.1 A desagregação tempo, espaço e lugar

Todas as culturas conhecidas tem interiorizado em suas experiências cotidianas a noção de passado, presente e futuro, ou seja, todas elas tem a percepção clara da duração do tempo em seu inevitável movimento.

A forma como vivenciam a relação entre estas três dimensões nem sempre são compartilhadas por todos. É perceptível que cada cultura lança mão de algum marcador padronizado, que tornado coletivo, é uma forma de uniformizar as relações, as ações e os comportamentos. Assim como podem ser as estações do ano, acontecimentos que envolvem ritos religiosos ou podem ser também as horas, os minutos, os segundos.

Nas sociedades pré-capitalistas, onde os utensílios não eram produzidos em série, a questão do tempo não era tão minuciosamente marcada. Neste referido momento histórico,

> As relações entre espaço e tempo, no período pré-moderno, relacionavam-se através da situacionalidade do lugar, como local. Em eras pré-modernas, para o grosso da população e para a maioria das atividades da vida cotidiana, o tempo e o espaço continuavam ligados através do lugar (BAUMAN, 2002, p. 22).

O lugar unia o tempo e o espaço de tal forma que não existia espaço vazio entre eles. Eram dois lados da mesma experiência local. Trata-se de um contexto imune as transformações vindas de outros lugares distantes. Os poucos contatos com outros povos e suas novidades tinham a resistência explícita da cultura local. “O lugar é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estritamente ligadas” (HALL, 2006, p. 72). Deste modo, “o lugar, como dimensão física, além de possibilitar a ação dos indivíduos possibilita também múltiplas interpretações desta mesma ação (BAUMAN, 2002, p. 23).

Os instrumentos de marcar o tempo, e seu uso generalizado pela sociedade, proporcionaram mudanças profundas na vida cotidiana.

> Um olhar para a evolução da cronologia e de seus instrumentos mostra que a preeminência da física e do ponto de vista naturalista é relativamente recente. Até a época de Galileu, o que chamamos tempo, ou mesmo o que chamamos "natureza", centrava-se acima de tudo nas comunidades humanas. O tempo servia aos homens, essencialmente, como meio de orientação no universo social e como modo de regulação de sua coexistência. Alguns processos físicos, uma vez elaborados e padronizados pelo homem, foram por ele utilizados no intuito de situar suas atividades sociais no fluxo do devir, ou de avaliar a duração delas. Mas foi somente há pouco tempo que os relógios passaram a desempenhar um papel importante no estudo dos fenômenos naturais (ELIAS, 1998, p. 8).

Essas mudanças não tinham apenas caráter territorial e sim transcendiam os limites instituídos pela visão local. Apresentavam características globalizantes. Nesta realidade as ações desenvolvidas em contextos diferentes puderam ser comparadas entre si através da possibilidade de medir o tempo quantitativamente. Esta possibilidade de medir de forma precisa o tempo possibilitou a percepção universal do mesmo.

Esta nova experiência humana que se aproximava supunha a separação entre tempo, espaço e lugar. As padronizações globalizadas são indícios de que o tempo transcende o local, impondo-lhe formas diferenciadas de pensar e viver. As padronizações locais continuam existindo, mas já não tem a supremacia no pensamento do morador local. “Os lugares permanecem fixos; é neles que temos ‘raízes’. Entretanto, o espaço pode ser ‘cruzado’ num piscar de olhos – por avião a jato, por fax ou por satélite (HALL, 2005, p. 73).

Aqueles que eram considerados ausentes em termos de lugar e que não estavam face a face, agora travam relações significativas com os moradores locais. O que era distante agora se apresenta próximo, interligado, conectado. O ambiente local não é agora estruturado apenas por aquilo que se apresenta explicitamente, mas contém em si relações distanciadas que determinam sua natureza, mesmo de forma implícita.

O domínio do tempo, aparentemente positivo, tem suas contradições. Sua consequência precípua é a noção de “instantaneidade”, a realização imediata, no ato. Ao diminuir a distância entre *começo* e *fim*, a noção de instantaneidade, altera as duas noções que eram ponto de referência para compreender a passagem do tempo, e seu significado. Deste modo, a

> [...] nova instantaneidade do tempo muda radicalmente a modalidade do convívio humano – e mais conspicuamente o modo como os humanos cuidam (ou não cuidam, se for o caso) de seus afazeres coletivos, ou antes, o modo como transformam (ou não transformam, se for o caso) certas questões em questões coletivas (BAUMAN, 2001, p. 147).

Sob esta nova vivencia da realidade os hábitos herdados dos antepassados já não tem utilidade e sentido algum. A ordem do dia é viver num presente que quer esquecer o passado e parece não mais acreditar no futuro. Contudo,

> [...] a memória do passado e a confiança no futuro foram até aqui os dois pilares em que se apoiavam as pontes culturais e morais entre a transitoriedade e a durabilidade, a mortalidade humana e a imortalidade das realizações humanas, e também entre assumir a responsabilidade e viver o momento (BAUMAN, 2001, p. 149).

Por mais justas que sejam as críticas a esta nova realidade, oriunda de outra experiência de tempo e de espaço, não podemos ignorar que estamos no torvelinho de mudanças que afetam a socialização, o estilo de vida e proporciona novas formas de organização social. Uma realidade que não podemos ignorar e nem retroceder no tempo.

Nesta nova realidade as decisões que antes afetavam apenas pequenas comunidades, hoje se tornam globais. Assim,

> [...] o poder se tornou verdadeiramente *extraterritorial*, não mais limitado, nem mesmo desacelerado, pela resistência do espaço (o advento do telefone celular serve bem como 'golpe de misericórdia' simbólico na dependência em relação ao espaço: o próprio acesso a um ponto telefônico não é mais necessário para que uma ordem seja dada e cumprida. Não importa mais onde está quem dá a ordem – a diferença entre 'próximo' e 'distante', ou entre o espaço selvagem e o civilizado e ordenado, está a ponto de desaparecer). Isso dá aos detentores do poder uma oportunidade verdadeiramente sem precedentes: eles podem se livrar dos aspectos irritantes e atrasados da técnica de poder do Panóptico. O que quer que a história da modernidade seja no estágio presente, ela é também, e talvez acima de tudo, *pós-Panóptica.* O que importava no Panóptico era que os encarregados 'estivessem lá', próximos, na torre de controle. O que importa, nas relações de poder pós-panópticas é que as pessoas que operam as alavancas do poder de que depende o destino dos parceiros menos voláteis na relação podem fugir do alcance a qualquer momento – para pura inacessibilidade (BAUMAN, 2001, p. 18).

Na abordagem de Bauman, o exemplo do panóptico, para ser utilizado como exemplo precisa também ser virtualizado, no sentido de que os encarregados do controle dos demais, também não devem estar submetidos aos ditames do local. O mesmo serve para a idéia de pensar que estamos vivendo um "panoptismo" invertido, no sentido de que não é apenas um que vigia muitos e sim muitos que vigiam um. Em qualquer uma das situações é preciso abstrair o panóptico de sua condição local, para que possamos compreender o dinamismo destas novas relações. Baumam, contudo, anuncia este momento como pós-panóptico. Em suas palavras:

> O fim do Panóptico é o arauto do *fim da era do engajamento mútuo:* entre supervisores e supervisados, capital e trabalho, líderes e seguidores,

> exércitos em guerra. As principais técnicas do poder são agora a fuga, a astúcia, o desvio e a evitação, a efetiva rejeição de qualquer confinamento territorial, com os complicados corolários de construção e manutenção da ordem, e com a responsabilidade pelas consequências de tudo, bem como com a necessidade de arcar com os custos (BAUMAN, 2001, p. 18).

A situação panóptica em que se situa o ensino presencial, onde o professor controla a turma de sua condição profissional, passa a não ter mais sentido no ensino a distância. A forma de controle baseada na posição do professor na sala de aula, sua *mobilidade* enquanto o aluno permanece imóvel sentado na carteira, não cabe mais numa perspectiva pós-panóptica. Esta realidade baseada na organização do ensino baseada em vínculos locais proporciona ao professor conhecer o aluno informalmente, ou seja, não somente por aquilo que ele quer dizer sobre si mesmo, mas também por aquilo que o professor observa no aluno quando este se movimenta nos espaços de convivência presencial. Esta realidade, na sala de aula virtual acontece com menos intensidade e interação, mesmo que pensemos as possibilidades de simultaneidade e disseminação da informação proporcionada pelas tecnologias.

Temos a consciência de que não podemos sempre ter vantagens, pois a acessibilidade ao ensino superior de pessoas que de outra forma não teriam este privilégio já é uma compensação em relação a estas dificuldades inerentes ao processo de organização do ensino a distância.

O desmembramento entre espaço, tempo e lugar possibilitou ao aluno organizar de forma flexível o tempo e lugar de acesso ao ensino.

3.2 O desencaixe das instituições

O dinamismo característico da modernidade trouxe o processo de esvaziamento do tempo e do espaço, produzindo o desencaixe das instituições. Esclarecendo as peculiaridades deste fenômeno de esvaziamento Giddens afirma que o

> [...] esvaziamento de tempo e espaço não é um desenvolvimento linear; ele opera dialeticamente. Muitas formas de ‘tempo vivido’ são possíveis em situações estruturadas pela separação de tempo e espaço. Além disso, a separação do tempo em relação ao espaço não significa que eles se tornam, por isso, aspectos mutuamente alheios à organização social humana. Ao contrário: ela fornece a própria base para a sua recombinação de maneiras que coordenam as atividades sociais sem necessariamente fazer referência às particularidades do lugar (2002, p. 23).

Esvaziar o espaço e o tempo torna possível que as ações humanas, antes aprisionadas nas coordenadas locais, no convívio físico, agora tenham outras combinações possíveis. Não há, no entanto uma simples negação do local e sim uma transformação em suas possibilidades de ação. Estas recombinações além do espaço local se tornam realidade na divisão do trabalho e na especialização das tarefas. Esta separação de funções, no entanto, não representa de forma profunda a novidade essencial da modernidade e das transformações que ainda hoje nos afetam. Outro fenômeno, denominado por Giddens (2002) como desencaixe, manifesta-se como mais significativo nas mudanças trazidas pela modernidade nos relacionamentos sociais. Desencaixe significa

> [...] o 'descolamento' das relações sociais dos contextos locais e sua rearticulação através de partes indeterminadas do espaço-tempo. Esse 'descolamento' é exatamente o que quero dizer com desencaixe, que é a chave para a imensa aceleração no distanciamento entre tempo e espaço trazido pela modernidade (GIDDENS, 2002, p. 24).

Este processo não é privilégio do mundo globalizado atual, pois o dinamismo da modernidade já produzia mecanismos de desencaixe. Conforme Giddens os mecanismos de desencaixe são de dois tipos: fichas "simbólicas" e "sistemas especializados". Ele define fichas simbólicas como "... meios de trocas que tem um valor padrão, sendo assim intercambiáveis numa pluralidade de contextos. O primeiro exemplo, e o mais importante, é o dinheiro" (GIDDENS, 2002, p.24). Através do crédito o dinheiro põe em suspenso o tempo e também o espaço na medida em que padroniza as transações entre indivíduos que não necessariamente se encontraram. O desencaixe se manifesta nos sistemas especializados quando os mesmos dispõem de "modos de conhecimento técnico que têm validade independente dos praticantes e dos clientes que fazem uso deles" (GIDDENS, 2002, p. 24). A vida social é penetrada virtualmente por estes sistemas, mais visivelmente nos alimentos que consumimos, nos remédios que tomamos e em muitos outros fenômenos. Inclusive no consumo de conhecimento, como é o caso de ensino a distância.

O conhecimento que o aluno usufrui pode ser consumido por qualquer pessoa em qualquer lugar e tempo numa situação de independência entre aqueles que fazem parte do sistema. Há uma padronização nas tarefas e atividades

propostas e este procedimento produz uma universalização da ação atingindo uma infinita pluralidade de indivíduos nos mais variados contextos. Neste sentido, o sistema e-learning (aprendizagem eletrônica) possibilita um fenômeno de desencaixe nas relações entre ensino e aprendizagem. O processo de interação, que não é característico de todos os sistemas e-learning, não alteram o fenômeno desencaixe, pois embora haja um fluxo de interação entre os participantes, eles continuam em quase que na totalidade da ação pedagógica, em lugares e tempos diferentes. No sistema e-learning "a vida se separa das externalidades do lugar, enquanto que o próprio lugar é solapado pela expansão dos mecanismos de desencaixe" (GIDDENS, 2002, p. 137). Este fenômeno produz também recombinações ou diferenciados encaixes para novos espaços denominados de virtuais. O termo virtual que vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de virtus, significa força, potência, ânimo, denodo, ferocidade. É significativo aqui fazer uma conexão com a definição aristotélica de ato e potência oriunda do contexto metafísico. Aristóteles conceitua "ato" como atualização da "potência". Só pode transformar-se em ato o que já existe em potência, que é a capacidade de ação que o ser tem. Nas palavras de Aristóteles, "o ser tem a potência na medida em que ela é uma potência de agir [...]" (1969, p. 196). O ato é uma atualização da potência, mas não se tornaria ato se já não existisse em potência. É como tornar-se aquilo que já se é. Potencialmente temos a capacidade de ensinar, de aprender, de nos comunicar entre outras capacidades, e sem estas potencialidades não seria possível o mundo virtual, pois é nele que estas capacidades se transformam em ato com uma intensidade nunca vista na história da humanidade. Sustentamos aqui virtual como aquilo que poderá vir a ser, poderá acontecer ou ser praticado, aquilo que é possível, factível, exequível, realizável. A partir desta compreensão, entendemos virtual não como o oposto do real, pois ser "virtualis" significa ter, no caso de internet, potência de maximizar a comunicação, a interatividade, o conhecimento e ampliar outras potencialidades humanas.

> As possibilidades de comunicação todos-todos caracterizam e diferem os AVA de outros suportes de educação e comunicação mediadas por tecnologias. Através de interfaces, o digital permite a hibridização e a permutabilidade entre os sujeitos (emissores e receptores) da comunicação. Emissores podem ser também receptores e estes poderão ser também emissores. Neste processo a mensagem poderá ser modificada não só internamente pela cognição do receptor, mas poderá ser modificada pelo mesmo ganhando possibilidades plurais de formatos. Assim o sujeito além

> de receber uma informação poderá ser potencialmente um emissor de mensagens e conhecimentos (SANTOS, 2003, 151).

A separação espaço-temporal, o desencaixe, entre professor e aluno no ensino a distância, possibilitou outro tipo de relação com o saber, com o conhecimento. Intensificou-se uma concepção de conhecimento interdisciplinar, com características de flexibilidade, interatividade, adaptação, cooperação e parcerias. Estas novas possibilidades e exigências trazem consigo uma mudança de postura do professor. Considerar o conhecimento como provisório, abrir-se ao diálogo, integrar novas ideias, passam a fazer parte das rotinas do professor. A instabilidade com que se processam as relações com o conhecimento exige do docente uma flexibilidade que dá outro colorido a sua identidade como docente. E não poderia ser de outra forma, pois

> Num mundo em que coisas deliberadamente instáveis são a matéria prima das identidades, que são necessariamente instáveis , é preciso estar constantemente em alerta; mas acima de tudo é preciso manter a própria flexibilidade e a velocidade de reajuste em relação aos padrões cambiantes do mundo 'lá fora'"(BAUMAN, 2001, p. 101).

É ilustrativa aqui a metáfora do panóptico de Bentham invertido. No panóptico de Bentham é uma pessoa que mantém o controle das demais através da possibilidade de estarem sendo vigiadas. A simples possibilidade de estar sendo visto pelo outro já altera o comportamento do vigiado. O panóptico invertido é a possibilidade de que a ação de um esteja sendo vigiada por muitos. A sala de aula deixa de ser um lugar controlado pelo professor e sob sua vigilância e é transferida para um espaço virtual onde a ideia de rede coloca todos em comunicação com todos, num processo que descentraliza a ação docente. "As redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente em rápida mutação" (CASTELLS, 2003, p. 7). A agilidade, ligeireza e flexibilidade com que se tecem as teias de comunicação a distância colocam estas características da interação e-learning como essenciais em nossa época.

3.3 A reflexividade

O processo de transformação das relações entre espaço e tempo e o fenômeno desencaixe proporcionou uma percepção onde as práticas e os preceitos

preestabelecidos perderam sua influência. Este outro pilar que sustenta o dinamismo da idade moderna chama-se *reflexividade*. Não estamos aqui nos referindo a capacidade de reflexão intrínseca a todos os seres humanos, e sim a característica de sentir as influências do contexto e tomar decisões mediante sua análise. O ser humano reflexivo se torna suscetível a maioria dos aspectos da vida social numa revisão intensa onde considera os novos conhecimentos ou informações. O modelo medieval de compreensão dos fenômenos sociais interpretava a realidade a partir dos pressupostos teológico/cristãos, e este modelo agora perde a sua validade. O princípio metodológico da dúvida substitui a acumulação indutiva de demonstrações, onde qualquer doutrina científica está sujeita à revisão. E, inclusive pode ser totalmente descartada mediante novas ideias ou descobertas. Esta mentalidade não afeta apenas cientistas e filósofos, se sim a todo o cidadão.

O cotidiano do cidadão comum é inundado de informações diariamente, do amanhecer ao anoitecer. Estas informações são tão diversificadas que não constitui, na maioria das vezes, uma totalidade possível de ser compreendida. A reflexividade exige do cidadão uma capacidade de síntese que possibilite analisar suas experiências cotidianas a fim de compreender seus significados, e assim poder tomar decisões.

4 AS RELAÇÕES CENTRADAS NO INDIVÍDUO

As relações transcendem os indivíduos, por que acontecem nos espaços entre eles, não podendo por isso ser centradas em um deles. O título desta seção parece-nos, por esta ótica impossível. Isto só é possível por uma anomalia nas relações humanas. Vivemos hoje sob a ascensão do individualismo. Para Arendt,

> Nas sociedades de massas os homens tornam-se privados, prisioneiros de sua subjetividade. [...] os homens tornam-se seres inteiramente privados, isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de ser vistos e ouvidos por eles. São todos prisioneiros da subjetividade de sua própria existência singular, que continua a ser singular ainda que a mesma experiência seja multiplicada várias vezes. O mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite uma perspectiva (1987, p. 67-68).

Arendt contextualiza o individualismo na sociedade de massas, onde as relações são mediadas pela subjetividade que nos transforma em prisioneiros de nós mesmos. Assim,

> [...] a privação da privacidade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer, e portanto é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros (ARENDT, 1987, p. 68).

O patológico na relação é pensar que ela pode acontecer à revelia da existência do outro. Não que o outro não exista fisicamente, individualmente. Esta relação se transforma em individualista, e o outro deixa de existir quando a sua vida, os seus projetos me são indiferentes. Ser privado de ver e ser visto, é ser "... privado de uma relação 'objetiva' com eles decorrente o fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida (ARENDT, 1987, p. 68).

Este processo de individualismo foi potencializado com a popularização da internet. Como bem nos esclarece Castells

> "... não é a internet que cria o padrão de individualismo em rede, mas seu desenvolvimento que fornece um suporte material apropriado para a difusão do individualismo em rede como a forma dominante de sociabilidade. [...] O individualismo em rede é um padrão social, não um acúmulo de indivíduos isolados. O que ocorre é antes que indivíduos montam suas redes, on-line e off line, com base em seus interesses, valores, afinidades e projetos (2003, p. 109).

Esta forma contemporânea de ajustar as relações sociais, com bases em interesses meramente individuais, aliada à flexibilidade de acesso a internet, colocaram em evidência a *interação social on-line*. Esta recente realidade desempenha um crescente papel na organização da sociedade como um todo. Como observa Castells,

> As redes on-line quando se estabilizam em sua prática, podem formar comunidades, comunidades virtuais, diferentes das físicas, mas não necessariamente menos intensas ou menos eficazes na criação de laços e na mobilização. Além disso, o que observamos em nossas sociedades é o desenvolvimento de uma comunicação híbrida que reúne lugar físico e ciber lugar (para usar a terminologia de Wellman) para atuar como suporte material do individualismo em rede (2003, p. 109, 110).

Esta inserção nas comunidades virtuais, no entanto, é algo que ainda enfrenta dificuldades e resistências, que são fruto dos seguintes fatores.

> [...] primeiro, porque os indivíduos têm que aprender a lidar com a diferença, o que sempre é algo complexo; segundo, porque esses ambientes exigem posturas autônomas (algo que a educação tradicional nunca incentivou); terceiro, porque necessitam interagir com suportes tecnológicos e ambientes digitais que, para muitos, ainda são realidades novas e distantes do seu cotidiano e de sua cultura (ALVES, 2003, p. 128).

Rompidas estas barreiras surge a possibilidade de comunidades de aprendizagem. Essas comunidades

> [...] se constituem em agregações sociais que surgem na Internet formada por interlocutores invisíveis que podem ter interesses que vão do conhecimento cientifico ao conhecimento espontâneo, utilizando esses espaços para trocas intelectuais, sociais, afetivas e culturais, permitindo aflorar os seus sentimentos, estabelecendo teias de relacionamentos, mediadas pelo computador, conectados a uma linha telefônica e um modem (ALVES, 2003, p. 126).

Nestas comunidades virtuais as pessoas fazem quase tudo o que fazem na vida local, mas deixam para trás os corpos dos indivíduos envolvidos.

Bauman (BAUMAN, 2005, p. 31), citando Charles Handy afirma: "... engraçadas podem ser, essas comunidades virtuais, mas elas criam apenas uma ilusão de intimidade e um simulacro de comunidade".

Essas comunidades não podem

> [...] ser um substituto válido de 'sentar-se a uma mesa, olhar o rosto das pessoas e ter uma conversa real'. Tampouco podem essas 'comunidades virtuais' dar substância à identidade pessoal – a razão básica para procurá-las. Pelo contrário, elas tornam mais difícil para a pessoa chegar a um acordo com o próprio eu (BAUMAN, 2005, p. 31).

Mesmo que não possam ser substituídas estas experiências empíricas intensas que afetam simultaneamente todos os sentidos, as comunidades virtuais estão se multiplicando numa velocidade espantosa, e isto não pode ser ignorado por quem quer entender as novas configurações que tomaram estas formas de interação social.

Zygmunt Bauman ao analisar as fragilidades destas comunidades diz tratar-se de

> 'comunidades guarda-roupa' – invocadas a existirem, ainda que apenas na aparência, por pendurarem os problemas individuais, como fazem os freqüentadores de teatros, numa sala [...]. As comunidades guarda-roupa são reunidas enquanto dura o espetáculo e prontamente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos nos cabides. Suas vantagens em relação a 'coisa genuína' são precisamente a curta duração de seu ciclo de vida e a precariedade do compromisso necessário para ingressar nelas e (embora por breve tempo) aproveitá-las (2005, p. 37).

Em outra obra o mesmo autor diz:

> Um aspecto muito visível do desaparecimento das velhas garantias é a nova fragilidade dos laços humanos. A fragilidade e transitoriedade dos laços pode ser um preço inevitável do *direito* de os indivíduos perseguirem seus objetivos individuais, mas não pode deixar de ser, simultaneamente, um obstáculo dos mais formidáveis para perseguir eficazmente esses objetivos – e para a coragem necessária para persegui-los. Isso também é um paradoxo – e profundamente enraizado na natureza da vida na modernidade. E nem é a primeira vez que situações paradoxais provocam e evocam respostas paradoxais (2001, 195-196).

Manuel Castells concorda neste aspecto, sobre o mesmo tema quando afirma:

> Novos desenvolvimentos tecnológicos parecem aumentar as chances de o individualismo em rede tornar a forma dominante de sociabilidade. O crescente fluxo de estudos sobre os usos dos telefones móveis parece indicar que a telefonia celular adequa-se a um padrão social organizado em torno de 'comunidades de escolha' e interação individualizada, fundado na seleção do tempo, do lugar e dos parceiros da interação. O desenvolvimento projetado da Internet sem fio amplia as chances de interconexão personalizada para uma ampla série de situações sociais, dando assim aos indivíduos maior capacidade de reconstruir estruturas de sociabilidade de baixo para cima. Essas tendências equivalem ao triunfo do indivíduo, embora os custos para a sociedade ainda sejam obscuros. A menos que consideremos que indivíduos estão de fato reconstruindo o padrão de interação social, com a ajuda de novos recursos tecnológicos, para criar uma nova forma de sociedade: a sociedade de rede (2003, p. 111).

Estas comunidades, com todas as fragilidades oriundas da supremacia do indivíduo, constituem-se com a variação de comunidades de aprendizagem. Conforme Lynn Alves, estas são comunidades onde os,

> [...] saberes, informações e conhecimentos são socializados no coletivo (nível interpsíquico) e posteriormente o individuo dá significado a estas construções coletivas, internalizando novos saberes (nível intrapsíquico). Creio que esta deve ser a concepção que trafega nas comunidades de aprendizagem, existentes na Internet e construídas mediante interesses comuns dos sujeitos que interagem neste *lócus* de aprendizagem (2003, p. 127, 128).

Esta concepção de comunidades de aprendizagem se adéqua às comunidades construídas através da criação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem do projeto UAB. Nestas comunidades a presença esmaecida do professor no contexto da visão sistêmica, transfere para o aluno, quase que em sua totalidade, a construção do seu próprio conhecimento. De alguma maneira alimentando a visão individualista apresentada no início desta seção. Mesmo que argumentemos que todo ensino, visa fundamentalmente a autoaprendizagem, isto não significa que esta postura deve estar acoplada aos fundamentos da organização do trabalho de ensino. O próprio acesso ao mundo virtual dá-se de maneira isolado, completamente adequado as necessidades do usuário. É um mundo que se adéqua ao sujeito, colocado como o ponto de partida e chegada do processo de socialização. A flexibilidade de acesso ao mundo virtual, colocada como um dos pontos altos do ensino a distância, pode também significar uma concepção onde as relações sociais estão submetidas aos ditames do sujeito individualizado.

Neste contexto, Bauman aponta para a forma como esta postura influencia as identidades.

> Em nosso mundo de 'individualização' em excesso, as identidades também são ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência. Num ambiente de vida líquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da ambivalência. É por isso, diria eu, que estão firmemente assentadas no próprio cerne da atenção dos indivíduos liquido- modernos e colocados no topo de seus debates existenciais (2005, p. 38).

As relações centradas nos indivíduos possibilitaram a experiência de identidades líquidas, que não se apegam a tradição e se adaptam facilmente aos contextos em que estão relacionadas. Foi numa construção histórica que o entrelaçamento de acontecimentos históricos e teorias levaram a experiência humana da idéia de cidadão a vivências do indivíduo/consumidor.

4.1 O processo de individuação das identidades

Atribui-se aos atenienses do século V a.C. a invenção da democracia e por consequência seu habitante por excelência, o cidadão. Na Polis grega tomavam parte apenas homens adultos, proprietários, nascidos na cidade. Neste contexto entendemos as preces de agradecimento feitas por Sócrates quando o mesmo dizia ser grato aos deuses por ter nascido homem, livre e no século de Péricles. As mulheres, as crianças, os escravos e os estrangeiros estavam excluídos da condição de cidadão. Como Aristóteles definia o *zoon politikon* era o individuo que por nascimento e posse tomava parte da *Polis* e não transcendia a seus limites. A conquista política e territorial empreendida pelos romanos sobre os gregos não foi suficientemente eficaz a ponto de desmanchar as conquistas gregas na construção da cidadania. A *Polis* grega passou a ser compreendida e denominada com a *civitas*, e o *politikos* passou a ser chamado de cidadão. Assim, o cidadão e o político são a mesma pessoa. "A cidadania não é um *pathos* (algo que se sofre), mas uma *enérgeia* (algo que se realiza)" (GALLO, 2003, p. 77). Neste entrelaçamento de construção de significados o homem só se realiza em plenitude, inserido na *Polis*[24].

[24] Entendemos aqui polis no sentido histórico do termo como: "uma cidade-Estado com forte unidade espiritual (religiosa e mitopoiética) que organiza um território, mas que sobretudo é aberta para o

Fora da *Polis* ele perde sua excelência, sua capacidade de ser virtuoso. Não se cogita aqui que alguém possa alcançar a virtude e por consequência a felicidade de forma isolada. Mas, se a *Polis* tem a condição de emancipar o indivíduo para a condição de cidadão, e o faz, por outro lado o indivíduo deve obrigações com a *Polis*. Ser cidadão não é ser expectador, e sim um ativo participante das instâncias que compõem a democracia. É envolver-se no destino da democracia que também é o seu destino individual. A *Polis* é então um lugar de realização e também de compromisso. Os gregos estão submersos neste período numa divisão chamada espaço público e espaço privado. Este último, identificado com a questão da subsistência. Envolve o mundo da necessidade corporal, da existência material do qual como ser corpóreo nenhum homem pode prescindir. Delimitar o espaço público é entender que há muitas coisas nas relações humanas que não suportam a luz implacável e crua da constante presença dos outros neste mesmo mundo público. Neste mundo só é permitido o que é relevante, sendo que o irrelevante torna-se automaticamente privado. No mundo privado experimenta-se uma felicidade com pequenas coisas, num espaço delimitado por quatro paredes, entre os objetos que pertencem a este espaço.

Na modernidade atual a felicidade seria uma dedicação e um cuidado com objetos que a fluidez do mundo descartável destrói e repõe numa velocidade impensável em outros tempos.

Historicamente, o momento mais representativo do declínio da ideia de cidadão acontece no helenismo[25]. Como nos deixa claro Cambi: "... o helenismo é uma época que assiste a um claro declínio da *Polis* e ao nascimento de monarquias territoriais burocráticas e, ao mesmo tempo, à afirmação da individualidade típica de um sujeito que se reconhece, sobretudo como homem e não mais como cidadão"(CAMBI, 1999, p. 94). A ideia de indivíduo se consolida, no entanto, com o advento da idade moderna fruto de uma ruptura, de uma revolução que aconteceu em vários âmbitos. No âmbito geográfico com o deslocamento do eixo da história do

---

exterior (comércio, emigração, colonização) e administrada por regime ora monárquico, ora oligárquico, ora democrático, ora tirânico, mas no qual o poder é regulado por meio da ação de assembléias e de cargos eletivos"(CAMBI, 1999, p. 77). Hannah Arendt referindo-se a pólis diz: "... a *pólis* era para os gregos, como a *res publica* para os romanos, em primeiro lugar a garantia contra a futilidade da vida individual, o espaço protegido contra essa futilidade e reservado à relativa permanência, senão á imortalidade, dos mortais" (ARENDT, 1987, p. 66).

[25] Na história, denomina-se helenismo a civilização e a cultura que se desenvolveram fora da Grécia por influência do pensamento e da cultura gregos.

Mediterrâneo para o Atlântico, do Oriente para o Ocidente, no contexto dos descobrimentos e da colonização das novas terras, possibilitando estreito contato com diferentes etnias e culturas. No âmbito econômico passou-se de uma economia baseada na agricultura para uma economia baseada na mercadoria, no dinheiro, na capitalização, no investimento etc. É o nascimento do capitalismo independente de princípios éticos, de justiça e de solidariedade, buscando a exploração dos recursos humanos, naturais e técnicos. Do ponto de vista político dá-se o surgimento do Estado moderno. Um Estado centralizado e controlado pelo soberano, organizado segundo critérios de eficiência. Mudam-se também as relações de poder, pois o efetivo exercício do mesmo dá-se agora pela sociedade, através de sistemas de controle através das instituições. Da perspectiva social afirma-se uma nova classe denominada burguesia. Oriunda do espaço urbano esta nova classe institui uma nova concepção de mundo laica e racionalista. E no âmbito ideológico-cultural a modernidade forja primeiramente uma laicização que produz emancipação da mentalidade. Seguida de uma racionalização, onde os vínculos lógicos e científicos opõem-se a todo tipo de preconceito.

A uma revolução de tamanha monta a identidade de indivíduo não poderia ficar indiferente. Emerge o *Homo faber*, potencializando sua capacidade de transformar a realidade e de impor a ela uma direção e proteção. Um indivíduo ativo, mundanizado, laico, disposto a ação e suas consequências. Assim, a modernidade é trespassada pela ambiguidade entre guiar-se pela ideia de liberdade, e concomitantemente realizar uma incisiva ação governamental. Ela “... pretende libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa essa liberdade, mas, ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado” (CAMBI, 1999, p. 200).

Diferentemente das práticas de suplício na sociedade pré-moderna, que se sustentavam em uma lógica específica que visava hierarquizar o sofrimento impingido ao dominado e ao mesmo tempo estabelecer um ritual que demonstrasse o poder do soberano, a modernidade inaugura outro tipo de dominação. Uma sociedade disciplinar começa a construir-se, onde as novas técnicas de controle minucioso das operações do corpo têm como alvo produzir uma relação de docilidade e utilidade. “As práticas disciplinares caracterizam-se por distribuir os indivíduos em espaços fechados e heterogêneos, onde cada indivíduo tem um lugar

especificado, ao desempenhar também aí uma função útil" (ALVAREZ, 2004, p. 170). Ao tomar como referência as análises feitas por Foucault, Alvarez afirma que

> Na verdade, essa mudança de perspectiva proposta por Foucault é necessária, pois as formas de poder e controle social da modernidade são efetivamente muito mais produtivas, multidimensionais e complexas que as formas anteriores. Longe do modelo da lei soberana, que se baseava no direito de morte ou de deixar viver, as práticas de poder na modernidade caminham na direção de formas de poder que buscam gerir a vida, poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las (2004, p. 170).

A era da internet e da globalização no século XX, inaugura relações diferentes quanto à questão do indivíduo o do controle. A primeira questão que nos chama a atenção é que as sociedades disciplinares e as sociedades de controle estruturam de maneira diferente as informações. A sociedade disciplinar verticaliza e hierarquiza as informações personificando numa hierarquia por função, posto ou antiguidade. Há aqui uma relação profunda entre o local, o espaço físico e a propriedade dos bens imateriais é algo socialmente reconhecido. Com a sociedade de controle há uma mudança na natureza do poder, deixando de ser hierárquico e passando a ser difuso e disperso numa rede planetária. Inaugura-se uma relação horizontal e impessoal, o que torna o poder cada vez mais disperso e sem uma fácil localização. "Nenhuma forma de poder parece ser tão sofisticada quanto aquela que regula os elementos imateriais de uma sociedade: informação, conhecimento, comunicação" (COSTA, 2004, p. 163). Através da Web inaugura-se outro tipo de vigilância onde a preocupação é saber de que modo as informações estão sendo acessadas, pois através desta dinâmica da comunicação adquire-se mais informação sobre o indivíduo do que seus movimentos físicos e os conteúdos de suas mensagens.

> Há uma espécie de vigilância disseminada no social, já que todos podem, de certa forma, seguir os passos de todos. O controle exercido é generalizado, multilateral. As empresas controlam seus clientes; as ONGs controlam as empresas e os governos; os governos controlam os cidadãos; e os cidadãos controlam a si mesmos, já que precisam estar atentos ao que fazem (COSTA, 2004, p. 164).

Considerando os aspectos do controle social, a batalha do indivíduo contra o poder centralizador do Estado na sociedade atual parece-nos tomar outra dimensão. Aconteceu algo que Hobbes, Orwell e outros que ao longo dos séculos se

confrontaram em trincheiras opostas, poderiam imaginar. O indivíduo, até então a parte mais fraca deste processo, começa a figurar não mais como vítima, e sim como aquele que usufrui de forma tranquila e descompromissada das benesses produzidas pelo Estado e pela sociedade em geral. Seus caprichos de consumidor, com suas necessidades aumentadas ao extremo o indivíduo passa a ter uma relação diferente com a sociedade onde a ideia de cidadania, no filme de sua vida, vez em quando passa como um pálido pano de fundo sem expressão. Com raros referenciais que o ligariam a seu grupo identitário local, que o conectaria com os espaços e tempos de exercício de sua cidadania. Uma ânsia de viver o aqui e agora o leva a forjar novos modelos, novos heróis e novos caminhos a seguir. Como nos exemplifica Bauman: “Beata Frydryczak, perspicaz filósofa da cultura, notou que esse ‘herói da modernidade’ não poderia ser um colecionador, já que para ele só contava o ‘aqui e agora’, a fugacidade do momento” (BAUMAN, 2005, p. 59). Esta mudança de comportamento não acontece por acaso nem é fruto de esparsas decisões individuais. Sociologicamente, é o resultado do fenômeno que Bauman identificou como passagem de uma fase sólida para uma fase líquida. Nas suas palavras: “a principal força motora por trás desse processo tem sido desde o princípio a acelerada ‘liquefação’ das estruturas e instituições sociais. Estamos agora passando da fase ‘sólida’ da modernidade para a fase ‘fluida’” (BAUMAN, 2005, p. 58). Neste novo contexto a relação do indivíduo com o Estado e a sociedade é semelhante à pessoa que estaciona seu trailer e tem dinheiro suficiente para pagar pelos serviços que pretende usufruir. Ele não é muito exigente, quer apenas um espaço para estacionar, tomadas elétricas, encanamentos em ordem e, além destas questões de infraestrutura requerem igualmente vizinhos que não façam barulho depois do horário delimitado. É normal que estes viajantes tragam suas próprias casas sobre rodas. No geral tem tudo o que precisam. Seus horários e itinerários são um privilégio de cada um. Não dependem de nenhum acordo com outros viajantes, nenhuma regra que partisse de um consenso entre os ocupantes do mesmo estacionamento. A única coisa que exigem dos administradores é serem deixados a vontade, com o mínimo de regras, o suficiente para não os privar dos seus direitos. Não pretendem assim, desafiar a autoridade dos administradores, pois pagam um aluguel e esperam um determinado tratamento nesse acordo. Como pagam sentem-se no direito de demandar. Mas o alvo do exercício dos seus direitos é a satisfação do indivíduo. E se o contexto não funciona não se sentem na

obrigação de sugerir, ou se empenhar em resolver o que precisa ser mudado. É apenas uma cobrança em relação aquilo que foi prometido quando alugou um espaço naquele estacionamento. Querem apenas seguir tranquilamente seu caminho e se irritariam muito se isto não fosse permitido. Ele está apenas de passagem e seu compromisso é apenas com o movimento.

Esta metáfora do indivíduo em relação ao estacionamento serve para exemplificar as relações estabelecidas no mundo fluído da pós-modernidade. Grupos sociais que ao longo da história foram considerados como inferiores, primitivos e atrasados como aconteceu com os nômades, no contexto moderno hoje se sentiriam vingados. Como constata Bauman quando se refere à modernidade sólida: “A cidadania andava de mãos dadas com o assentamento, e a falta de ‘endereço fixo’ e de ‘estado de origem’ significava exclusão da comunidade obediente e protegida pelas leis, frequentemente tornando os nômades vítimas de discriminação legal, quando não de perseguição ativa” (BAUMAN, 2001, p. 20). A vida contemporânea requer atenção aos apelos do novo tempo. É imprescindível rever as formas de pensar, sentir e atuar sobre essa realidade que não se nos apresenta de forma linear, mas de modo plural, numa multiplicidade e complexidade inscritas em redes e conexões, o que amplia a inserção do indivíduo no mundo. Estas inserções sociais produzem interações sociais que se constroem e se reconstroem numa acentuada flexibilidade na expressão da sociabilidade. No entanto, no “... nível societário, embora alguns observadores celebrem a diversidade, a pluralidade e a escolha, Putnam teme a ‘ciberbalcanização’ como uma maneira de acentuar a dissolução de instituições sociais e o declínio do engajamento cívico” (CASTELLS, 2003, p. 110). Na continuidade desta percepção Bauman ao falar da modernidade líquida afirma que:

> O que costumava ser considerada uma tarefa para a razão humana, vista como dotação e propriedade coletiva da espécie humana, foi fragmentado (‘individualizado’), atribuído às vísceras e energias individuais e deixado a administração dos indivíduos e seus recursos. Ainda que a ideia de aperfeiçoamento (ou de toda modernização adicional do status quo) pela ação legislativa da sociedade como um todo não tenha sido completamente abandonada, a ênfase (juntamente, o que é importante, com o peso da responsabilidade) se transladou decisivamente para a autoafirmação do indivíduo (2001, p. 38).

O processo de individuação das relações e interações sociais traz consequências não só para sociedade, mas também para o indivíduo que agora

carrega sozinho o pesado fardo das responsabilidades antes compartilhadas com as instituições. Esta responsabilidade é resultado de uma pretensa liberdade de ver suas necessidades e principalmente seus desejos satisfeitos. No viés do recorte teórico acima apresentado podemos perceber que o homem da pós-modernidade usufrui de uma sociedade que se adapta cada vez mais suas aspirações, que lhe presta serviços cada vez mais adaptados que ele julga imprescindíveis. É neste contexto que percebemos o oferecimento do ensino a distância como uma alternativa que se adapta em termos de tempo e lugar, que acontece nas brechas das rotinas de cada indivíduo conforme sua organização de tarefas diárias. Nesta flexibilidade de tempo e lugar transparece o espírito deste novo tempo. “Resgatar o cidadão da Polis no indivíduo da pós-modernidade é uma tarefa a realizar, pois sem isso, não é possível constituir valores compartilhados e o ‘Nós, não é mais que um agregado de eus’” (SILVA, 2009, p. 21).

Para que este resgate seja possível é necessário analisar como acontece a construção das identidades no contexto pós-moderno.

4.2 A construção das identidades

> As identidades estão sujeitas a uma historicidade radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2007, p. 108).

Os dois vocábulos que são sinalizados no título desta seção assinalam uma perspectiva diferenciada na análise da questão da identidade. A palavra construção nos remete a ideia ação, processo (HOUAISS). Por outro lado a expressão “identidades” nos indica a pluralidade de identidades que ainda não foram testadas, experimentadas, cobiçadas ou sonhadas. São identidades em processo de construção. Todas estas possibilidades colocam o indivíduo numa situação em que ele jamais saberá se aquela identidade que ele exibe agora é a melhor que pode obter, ou é a que melhor lhe traz satisfação. A construção das identidades é, portanto uma atividade constante e angustiante, mas ao mesmo tempo prenhe de possibilidades.

Na compreensão do fenômeno das identidades, diferenciar “identidade” de “papéis sociais” parece-nos ser um exercício conceitual necessário. Num primeiro momento, sociologicamente, papéis sociais são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. Assim, os papéis assumidos

hodiernamente de ser trabalhador, mãe, vizinha, militante socialista, sindicalista, professora, frequentadora de uma determinada igreja e fumante todos ao mesmo tempo, são estabelecidos em sua importância para influenciar o comportamento das pessoas, dependendo das negociações e acordos entre os indivíduos, essas instituições e organizações que estes indivíduos estão atuando. No ambiente familiar é mais relevante o papel de mãe do que de sindicalista. Em outras palavras, o que determina o valor dos papéis sociais são as relações dos sujeitos com os contextos institucionais aos quais estão submetidos e dos quais igualmente participam. As "identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação" (CASTELLS, 2008, p. 23). Mesmo que as identidades possam ser vivenciadas a partir das instituições as quais os indivíduos pertencem, é necessário que os mesmos, enquanto atores sociais, as internalizem construindo significados através desta internalização. Esclarece-nos Castells (2008, p. 23) que "identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem". Neste contexto Castells (2008, p. 23) define "significado como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator". Portanto, no âmbito das identidades o "fazer parte", o "estar inserido no contexto", o "ter uma atitude positiva", não é suficiente para a construção da identidade do ator social.

A concepção de "pertencimento", na fluidez do tempo atual, não tem uma solidez garantida para todo sempre. Da mesma maneira que a identidade, o pertencimento depende das decisões que o indivíduo toma, os caminhos que se põe a percorrer, a maneira como se comporta nesses caminhos. Esses movimentos do indivíduo são de crucial importância tanto para o pertencimento como para a identidade.

De modo geral existem duas maneiras de não se perceber o que se passa ao nosso redor. Ou o que deveríamos ver está longe demais, ou se encontra demasiadamente perto, colado no "ser" do indivíduo. Talvez esta última situação seja o caso do conceito de pertencimento. A certeza de pertencer a uma família, pertencer a um grupo de trabalho, pertencer a uma vizinhança, a um bairro, era algo tão evidente que permanecia despercebido pelo sujeito que vivenciava estes contextos. A solidão nas grandes cidades, a invisibilidade do sujeito, o abandono de relações duradouras, as relações virtuais, produziram uma crise na ideia de

pertencimento que começou a chamar a atenção sobre este fenômeno. Como bem nos exemplifica Bauman:

> Os ‘estamentos’ enquanto lugares a que se pertencia por hereditariedade vieram a ser substituídos pelas ‘classes’ como objetivo de pertencimento fabricado. Enquanto os estamentos eram uma questão de atribuição, o pertencimento às classes era em grande medida uma realização; diferentemente dos estamentos, o pertencimento às classes devia ser buscado, e continuamente renovado, confirmado e testado na conduta diária (BAUMAN, 2001, p. 41).

A sensação de “pertencer” passou a ser não mais uma dádiva onde a ideia de merecimento fazia sentido. Pertencer passa a necessitar uma ação, um esforço. Nesta transformação das relações, as classes sociais instauram outra postura onde o merecimento está vinculado à conduta diária do sujeito. Pertencer passa a ser um contínuo esforço de permanecer, de ser identificado como pertencendo a um determinado grupo social. “Precisar tornar-se o que já se é é a característica da vida moderna” (BAUMAN, 2001, p. 41). Este sentimento de pertencimento está de alguma maneira vinculado à ideia de estranhamento.

A tentativa inicial do referido estranhamento é separar nós e eles. Ao identificar os traços deles, admite-se que não existe possibilidade de conciliação. Este ato de delimitar fronteiras é um pré-requisito necessário para produzir identidade. Assim, poderíamos dizer que a função do estranhamento é estabelecer fronteiras entre os indivíduos. A pergunta sobre quem sou só tem sentido se eu tenho a possibilidade de pensar que posso ser alguém diferente do que sou. Essa possibilidade de escolha depende exclusivamente do indivíduo e se concretiza mediante a ação deste mesmo indivíduo. Se não tenho possibilidade de escolher dificilmente se manifestará em mim a necessidade de saber quem eu sou. Morar em algum lugar deste planeta, isolado do restante do mundo, mesmo que isso hoje seja difícil, é viver de tal forma que as questões de identidade não tem sentido. A figura do “estranho” se nos apresenta como um problema. Estranho é o que é esquisito, que se caracteriza como extraordinário, excêntrico. Aquele que é de fora, que é estrangeiro. Por isso causa espanto ou admiração. Bauman toma emprestada de Lévy Strauss a explicação que o mesmo faz da estratégia usada na história humana para enfrentar a presença dos ‘estranhos’. Diz ele:

> Claude Lévi-Strauss, o maior antropólogo cultural de nosso tempo, sugeriu em Tristes Trópicos que apenas duas estratégias foram utilizadas na

> história humana quando a necessidade de enfrentar a alteridade dos outros surgiu: uma a antropoêmica, a outra, a antropofágica. A primeira estratégia consiste em 'vomitar', cuspir os outros vistos como incuravelmente estranhos e alheios: impedir o contato físico, o diálogo, a interação social e todas as variedades de comercium, comensalidade e connubium. As variantes extremas da estratégia 'êmica' são hoje, como sempre, o encarceramento, a deportação e o assassinato. As formas elevadas, 'refinadas' (modernizadas) da estratégia 'êmica' são a separação espacial, os guetos urbanos, o acesso seletivo a espaços e o impedimento seletivo a seu uso. A segunda estratégia consiste numa soi-disant 'desalienação' das substâncias alheias: 'ingerir', 'devorar' corpos e espíritos estranhos de modo a fazê-los, pelo metabolismo, idênticos aos corpos que os ingerem, e portanto não distinguíveis deles. Essa estratégia também assumiu ampla gama de formas: do canibalismo à assimilação forçada – cruzadas culturais, guerras declaradas contra costumes locais, contra calendários, cultos, dialetos e outros 'preconceitos' e ' superstições'. Se a primeira estratégia visava ao exílio ou aniquilação dos 'outros', a segunda visava à suspensão ou aniquilação de sua alteridade (BAUMAN, 2001, p. 118).

A necessidade da convivência num mundo onde não podemos mais nos esconder, onde a proximidade com outros indivíduos é algo inevitável, onde a existência da ideia de civilidade[26] passou a ser assumida como algo politicamente correto, as estratégias descritas por Lévy Strauss, mesmo que ainda usadas, perderam sua aceitabilidade. Existe uma espécie de senso comum[27] que acompanha as épocas que são registradas na história. E embora algumas práticas ainda continuem sendo executadas, as reações das pessoas e das instituições mudam em relação a estes fenômenos. Não estou sugerindo que a história é linear e ascendente, ou seja, que exista um progresso na história como queria o positivismo. Transformo este problema em uma questão, como o fez Bauman. "A história é uma marcha em direção a uma vida melhor e de mais felicidade? Se isso fosse verdade, como saberíamos? Nós, que os dizemos, não vivemos no passado; os que viveram no passado não vivem hoje. Quem então fará a comparação?" (BAUMAN, 2001, p. 152). Assim, vivemos um momento histórico onde a realidade relatada por Strauss perdeu sua força de convencimento, sua força de imposição. Num mundo onde as diferenças são colocadas lado a lado através das relações sociais, a identidade colocada como "norma" tende a tornar-se invisível. Esta invisibilidade a coloca como a identidade por excelência, numa relação de superioridade com as demais. Não

[26] Utilizamos civilidade como o conjunto de formalidades, de palavras e atos que os cidadãos adotam entre si para demonstrar mútuo respeito e consideração.

[27] Na perspectiva de Boaventura dos Santos (1995) em seu *"Um discurso sobre as ciências",* entendemos que o senso comum "é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre as pessoas e entre as pessoas e coisas".

temos aqui uma relação de horizontalidade e sim de verticalidade. Dá a impressão que o fato de ter a consciência de possuir uma identidade já é motivo de menosprezo, pois a identidade dominante se coloca como “a” identidade, ignorando as demais. Porém, a própria relação hierárquica, já demonstra por si só, que existe a diferença e por consequência relações de identidades. Como nos indica Silva, “a identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade” (SILVA, 2007, p. 85). O fato é que decidir colocar uma determinada identidade como “norma”, é um privilégio de hierarquizar identidades e classificar diferenças. Portanto, no bojo destas relações hierárquicas escondem-se relações de poder.

Partindo da concepção de que a questão das identidades sempre envolve questões de poder, e com o objetivo de identificar de onde se originam essas identidades, Manuel Castells aponta três fontes. A primeira fonte ele nomeia como “identidade legitimadora”. Segundo ele, “introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais” (CASTELLS, 2008, p. 24). Autoridade e dominação são as palavras-chave deste segmento, que atribui, inclusive, identidades a outros segmentos sociais não favorecidos do ponto de vista econômico e cultural. Para poder equacionar suas relações de poder é necessário atribuir identidades a todos os segmentos sociais. A segunda fonte é identificada como “Identidade de resistência”.

> [...] criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos [...] (CASTELLS, 2008, p. 24).

Esta fonte de identidades surge como uma reação a identidade legitimadora, na medida em que suas palavras-chave são resistência e sobrevivência. E finalmente identidade de projeto[28]. Esta fonte impõe-se quando “os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade” (CASTELLS, 2008, p. 24). Este não é um ato meramente voluntário, - não que o ser humano não seja capaz de imprimir

[28] A identidade docente no ensino a distância, produzida a partir das relações dos agentes que constroem o ensino, a entendemos como uma identidade de projeto.

atos sem motivações exteriores-, mas na construção de uma nova identidade a mola propulsora deste processo é a crise que minou os alicerces da identidade que está ruindo. Obviamente identidades que começam como resistência podem desencadear identidades de projeto. Podem igualmente com o tempo transformar-se em identidades legitimadoras. Este movimento é possível na dinâmica que envolve as fontes. Estas possibilidades imprimem à questão da identidade uma característica ambígua. Pois,

> Pode ser um grito de guerra de indivíduos ou das comunidades que desejam ser por estes imaginadas. Num momento o gume da identidade é utilizado contra 'as pressões coletivas' por indivíduos que se ressentem da conformidade e se apegam a suas próprias crenças (que 'o grupo' execraria como preconceitos) e a seus próprios modos de vida (que 'o grupo' condenaria como exemplos de 'desvio' ou 'estupidez', mas, em todo caso de anormalidade, necessitando ser curados ou punidos). Em outro momento é o grupo que volta o gume contra um grupo maior, acusando-o de querer devorá-lo ou destruí-lo, de ter uma intenção viciosa e ignóbil de apagar a diferença de um grupo menor, forçá-lo ou induzi-lo a se render ao seu próprio 'ego coletivo', perder prestígio, dissolver-se [...] (BAUMAN, 2005, p. 82-83).

Finalizando esta seção afirmamos que a identidade não se manifesta como uma essência, que é fixa e imóvel. Ela não é fixa, nem coerente, tampouco unificada e permanente. Ela é entendida em sua "natureza", como uma construção instável e contraditória e por isso inacabada. E nesta construção ela é perpassada por relações de poder que desencadeiam crises que mantém acesa a noção de pertencimento.

4.3 A tradição no contexto da modernidade tardia

Um dos traços fundamentais da modernidade tardia foi romper com a referência da pequena comunidade e da tradição que a fundamenta, e sendo que no seu lugar criaram-se instituições maiores e impessoais. Quando pensamos nas vivências que os indivíduos têm da tradição, percebemos que elas não estão vinculadas a um saber acumulado ao longo do tempo, mas estão principalmente ligadas a aceitação de padrões de comportamento que determinam o que é correto e deve ser seguido e o que deve ser repelido como impróprio. O idealismo de Hegel nos sugere que a

> [...] tradição não é apenas uma ama que conserva fielmente o patrimônio recebido para o manter e transmitir invariável aos vindouros, como o curso

> da natureza que , através de infinitas variações e atividades de formas e funções, sempre se conserva fiel às suas leis originais sem progredir; não é estátua de pedra, mas é viva, e continuamente se vai enriquecendo com novas contribuições, à maneira de rio que engrossa o caudal à medida que se afasta da nascente. O conteúdo desta tradição é formado por tudo quanto o mundo espiritual produziu, e o espírito universal nunca permanece estacionário (HEGEL, 1980, p. 322).

O que liga uma geração a outra, o que transcende os indivíduos particulares e que une de alguma maneira, mortos e vivos fazendo com que vivos sejam influenciados por pessoas que eles sequer conheceram, é a tradição. O que está no centro e regula a tradição é a sua capacidade de produzir imobilidade ao longo do tempo. Isto não significa dizer que a tradição seja algo que remonta a épocas longínquas cujos inícios se perdem no tempo e por isso são repetidas e veneradas como intocáveis. Esta ideia de perder-se no tempo é usada muitas vezes para dar legitimidade às ações desencadeadas no presente, mas não quer dizer que os fatos tenham acontecido em um passado tão longínquo assim. Re-significar as ações no presente baseado em ideias de um passado ao qual não temos mais acesso, pertencente a um tempo que não temos mais domínio, é uma postura curiosa da tradição. Assim, dar um caráter de intemporalidade para a tradição é encobrir o seu caráter histórico e assim encobrir sua condição de estar em movimento. Então, para podermos compreender com mais acuidade este fenômeno humano necessitamos pensar a tradição como algo inventado, criado. A tradição inventada "... significa um conjunto de práticas..., de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado" (HALL, 2005, p. 54). A tradição, por suas características, está no cerne da comunidade local.

Compreende-se a modernidade tardia como "... a presente fase de desenvolvimento das instituições modernas, marcada pela radicalização e globalização dos traços básicos da modernidade" (GIDDENS, 2002, p. 221). Epistemologicamente, o que se compreende por realidade deixa de ter um vínculo com o aqui e agora se reportando ao que está longe da vista, expandindo a experiência do indivíduo para uma realidade exterior mediada pelas tecnologias de informação. A possibilidade de transcender o cotidiano desloca o indivíduo por múltiplos espaços e tempos. Esta transcendência proporciona à cotidianidade outras possibilidades até então não desfrutadas, que obriga o indivíduo a remodelar suas

ações num processo contínuo e inconcluso e lhe produz uma sensação de que sempre está faltando algo. Ao referir-se a cotidianidade como “a própria concretude da vida cotidiana porque, historicamente sedimentada, corresponde a modos relativamente estáveis de reagir a condições concretas de existência”, Azanha (1992) não está considerando que é esta, a própria sedimentação, algo sólido, estável, que sustenta o indivíduo contra o flexível, o *fluído* que está num processo de transformação. A própria definição do cotidiano como a soma insignificante de pequenos episódios sem cor, marcados pela monotonia das repetições, talvez esteja em crise. O cotidiano passa, assim, de uma sequência de acontecimentos sobre os quais não temos o que falar servindo apenas como palco para os grandes acontecimentos, para algo que gera oportunidades e ocasiões promissoras. A intrusão de eventos distantes na consciência cotidiana só é possível através do processo midiático introduzido a partir da modernidade. O acesso a informações distantes pode, mesmo que não necessariamente, mudar comportamentos trazendo preocupações até então inexistentes. Deste modo, o nível de interação do indivíduo com as mídias a que está exposto podem produzir sensações de inversão da realidade na medida em que os fatos do cotidiano que estão mais perto geograficamente têm menos impacto sobre o indivíduo do que os fatos mostrados pelas tecnologias de informação e comunicação. O bairro onde o indivíduo se desloca fisicamente passa para um segundo plano se comparado com os estímulos a que o indivíduo é submetido através da televisão, da internet etc. Passar para um segundo plano significa não só a percepção do indivíduo em relação aos fenômenos. Implica também o redirecionamento de suas preocupações que deixam de ser locais e com suas ações que tomam dimensões globais. De repente faz mais sentido ir a uma passeata contra o aquecimento global do que participar de uma ação conjunta cujo objetivo seja resolver problemas especificamente locais. É possível que alguém perceba o quanto as questões globais influenciam o seu cotidiano, mas esta consciência não é algo espontâneo, demanda uma reflexão amadurecida. O mais comum é que alguém lute contra o aquecimento global e, no entanto continue em nível individual poluindo o planeta.

Espaço e lugar eram largamente coincidentes nas sociedades pré-modernas, visto que as dimensões espaciais da vida social eram, em grande parte, dominadas pela presença física, por ações localizadas no âmbito geográfico. A questão das interações sociais no contexto da modernidade tardia nos obriga a

redefinir o conceito de comunidade com menos ênfase no seu componente local. A possibilidade de apoiar indivíduos e famílias criando outras interações um pouco mais desvinculadas de um único suporte material, tira da comunidade local a hegemonia desta incumbência. A comunidade local deixa de ser exclusivamente local, e neste processo suas atribuições já não são só suas.

A ideia de vivenciar a sociabilidade, a informação, o senso de integração e identidade social, através da comunidade em rede, talvez seja uma maneira mais coerente de entender os novos desafios da informação e da comunicação. Entendemos que tempo e espaço vinculados ao lugar geográfico não perde seu sentido com as possibilidades levantadas pela ideia de comunidade virtual. Acreditamos que as transformações nas percepções do indivíduo não transformam tempo e espaço em instituições ilusórias e imaginárias, como bem nos observa Milton Santos:

> [...] por meio do lugar e do cotidiano, o tempo e o espaço, que contém a variedade das coisas e das ações, também incluem a multiplicidade infinita de perspectivas. Basta desconsiderar o espaço como simples materialidade, isto é, o domínio da necessidade, mas como teatro obrigatório da ação, ou seja, o domínio da liberdade (SANTOS, 1997, p. 198).

A distinção feita pelo autor nos é útil na medida em que aponta a possibilidade de desvincular espaço de materialidade, colocando-o como lugar onde se desenvolve a ação. Se o espaço é o domínio da liberdade, vivenciar este espaço é algo exclusivamente humano. É possível, então conceber um espaço virtual e ao concebê-lo pensar, também, uma comunidade virtual, já que a ideia de comunidade está vinculada à ideia de ocupar o mesmo espaço. É evidente que é preciso re-conceituar a ideia de comunidade, visto que a mesma não acontece em um espaço geograficamente vivenciado.

No contexto acima exposto é muito provável que a tradição enquanto algo fixo e imutável, lembrança de um passado longínquo não tenha consistência para manter-se intacta. É preciso então pensá-la em novas bases, com novos conceitos. Pois no bojo desta discussão emerge a questão das identidades.

No caso da presente pesquisa sobre identidade docente a distância é uma discussão que procura, no entrelaçar do local e do virtual, analisar como os agentes de ensino concebem o ensino presencial e o a distância, como identificam os seus

parceiros de trabalho, como se autoidentificam na construção de um trabalho compartilhado e coletivo.

4.4 Da crise de pertencimento a autoidentidade

> O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega.
>
> (BAUMAN, 2005, p. 84)

A ideia de identidade surge da crise de pertencimento. O Pertencimento já não tem a solidez de uma rocha, não é algo que está garantido para a vida toda, dependendo das decisões que o indivíduo toma, da maneira como age, sendo por isso negociável e revogável. Este movimento provocado pela busca constante pertencer gera uma crise e como toda crise está prenhe de desequilíbrio, desajuste, incerteza. É como que se num dado momento se abrisse uma brecha entre aquilo que devo ser e aquilo que sou. Seria como a necessidade de preencher um espaço que se abriu entre a realidade e a ideia. Talvez devêssemos perguntar por que esse vazio é insuportável, insustentável. E quem sabe chegaríamos a ideia de que a "... estrutura básica da ideia que fazemos de nós e das outras pessoas é uma precondição fundamental de nossa capacidade de lidar eficazmente com elas e, pelo menos dentro dos limites de nossa sociedade, para nos comunicarmos com elas" (ELIAS, 1994, p. 81). Quando esta estrutura dá sinais de desmoronamento, quando esta totalidade sente-se ameaçada e o que era certo se torna incerto, o indivíduo percebe-se lançado ao mar e a terra firme é apenas um alvo distante. Ele entra em crise, quando "... a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer 'natural', predeterminada e inegociável, a 'identificação' se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um 'nós' a que possam pedir acesso" (BAUMAN, 2005, p. 30). Para ilustrar esta necessidade do indivíduo hodierno em reconstruir sua identidade Bauman (2005) utiliza a imagem do quebra-cabeça. Imagem que serve até certo ponto, pois tem os seus limites. Teríamos que pensar um quebra cabeça incompleto. Que jamais saberíamos que peças e quantas faltariam para completar a imagem que orienta a colocação das peças. O quebra cabeça convencional trabalha com a ideia de que a imagem já está pronta e a tarefa consiste em encontrar o lugar das peças que já foram pré-

determinadas pela totalidade da imagem. Montar um quebra cabeças assim, é ter uma angústia passageira, que tem um tempo pré-determinado para existir. É uma história que se inicia com “era uma vez...” e termina com “... e viveram felizes para sempre”. Mas se não temos a imagem da totalidade, como saberíamos qual peça é a correta, quais as que faltam. Aquela insustentável angústia a que me referia no início deste escrito, deixa de ser uma sensação passageira e instaura-se como parte constitutiva da identidade que necessita ser construída. Como não existe uma totalidade pré-concebida é através da análise de cada peça, de suas possíveis conexões, suas factíveis relações num processo de reconstrução permeado por vazios e indescritíveis inquietudes que se forjam as identidades. Esta tarefa por mais penosa que seja é imprescindível na construção de um todo, mesmo que incompleto, mas que faça algum sentido. “A construção da identidade, [...], é guiada pela lógica da racionalidade do objetivo (descobrir o quão atraentes são os objetivos que podem ser atingidos com os meios que se possui)” (BAUMAN, 2005, p. 55). A partir dessa perspectiva podemos inferir que a ideia de *construção* é do que podemos dispor quando nos referimos ao tema da identidade. Colocando como um consenso, Castells (2008, p. 23) nos destaca que não é “... difícil concordar com o fato de que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quê isso acontece”. Se não temos mais uma identidade a ser executada e sim a ser criada, há neste fenômeno uma mudança de perspectiva. Os indivíduos que antes não passavam de coadjuvantes de algo já pronto, passam agora a serem autores e atores de uma novela cujos capítulos são recriados constantemente. Assim, as perguntas “como”, “a partir de quê”, “por quem” e “para quê” são agora questões centrais quando nos referimos à questão das identidades numa sociedade dilacerada pela má distribuição de riqueza, onde se produz vítimas de uma estrutura social perversa, classes pobres e desfavorecidas de capital econômico e cultural. Neste contexto, a margem de iniciativa pessoal é mínima. Nesta situação o indivíduo desconhece o sentimento de autonomia, pois não consegue se abstrair das experiências cotidianas estando mergulhado nas percepções imediatas do mundo sensorial. Assim sendo, em maior ou menor grau, como pensar a questão da identidade, da autoidentidade?

Distinguindo identidade de auto-identidade Giddens destaca que

> A autoidentidade não é um traço distintivo, ou mesmo uma pluralidade de traços, possuído pelo indivíduo. É o eu compreendido reflexivamente pela pessoa em termos de sua biografia. A identidade ainda supõe a continuidade no tempo e no espaço: mas a auto-identidade é essa continuidade reflexivamente interpretada pelo agente (GIDDENS, 2002, p. 54).

Sendo assim, como satisfazer estes pré-requisitos da autoidentidade estando à margem do processo de consumo dos bens materiais e dos bens simbólicos? Estas carências impedem que grandes parcelas da população pobre saibam quem são e desta forma não tendo noção de como se transformam e para onde irão. Este fato, porém, não impede que estes indivíduos tenham uma identidade social. Estar à margem é também estar em algum lugar. Na maioria das vezes são identificados por uma identidade atribuída pela própria sociedade e/ou por aqueles que estudam o contexto social onde estes indivíduos circulam, assim como aqueles que têm voz ativa através dos meios de comunicação de massa. É por isso que o fato de pertencer a uma sociedade globalizada não proporciona um isolamento social total. Todos os indivíduos estão sujeitos as mesmas influências em intensidades maiores ou menores conforme seu nível de inserção social. A constatação é de que "... não existe nenhum lugar para onde se possa escapar" (BAUMAN, 2007, p. 12). É nesta perspectiva que na relação do indivíduo com o conhecimento de si mesmo não passa apenas por uma relação estritamente intelectual como pretendia a dúvida cartesiana.

> [...] a ilusão de um indivíduo capaz de pensar por si mesmo e de prover sozinho o sentido e o suporte de sua existência, sem nada dever à coletividade e à história; repousa, igualmente, sobre um certo "esquecimento de si", que faz com que o sujeito já não se encontre com sua dimensão afetiva (VALLE, 2004, p. 176).

Por esta crítica à concepção racionalista podemos compreender que o "conhecer-se a si mesmo" não é somente um ato solitário e introspectivo. Para voltar-se sobre si mesmo, para refletir sobre sua identidade é necessário uma percepção que ultrapasse o isolamento, onde o indivíduo possa fornecer uma biografia de si mesmo. Como bem nos alerta Giddens:

> A identidade de uma pessoa não se encontra no comportamento nem – por mais importante que seja – nas reações dos outros, mas na capacidade de manter em andamento uma narrativa particular. A biografia do indivíduo, para que ele mantenha uma interação regular com os outros no cotidiano,

> não pode ser inteiramente fictícia. Deve integrar continuamente eventos que ocorrem no mundo exterior, e classificá-los na ‘estória’ em andamento sobre o eu (GIDDENS, 2002, p. 56).

Manter este contato com os eventos que ocorrem no exterior do indivíduo e as narrativas particulares dos indivíduos sobre si mesmos é pré-requisito necessário para a existência da identidade, e principalmente da autoidentidade. A experiência da autoidentidade tem como pano de fundo a questão da contraposição entre local e global.

4.5 Os contrapontos entre a contextuação local e global

O vocábulo “*cotidiano*”, que etimologicamente é de origem latina e significa todos os dias, diário, nem sempre teve reconhecida sua importância enquanto fenômeno social. Este desprezo toma como base o fato de que o cotidiano é uma mistura de elementos puramente casuais, inesperados e imprevisíveis. Esta fragilidade do cotidiano é o palco onde se apresentam os grandes atos heróicos registrados na história. Ou seja, sem o fundo incolor do cotidiano não haveria a possibilidade de identificar os considerados grandes feitos. Pensar que grandes figuras da humanidade tinham ou têm uma vida comum parece não os valorizar enquanto seres históricos. Porém, “... não há realidade humana desvinculada da realidade concreta de uma cotidianidade” (AZANHA, 1992, p. 62). A cotidianidade torna-se algo difícil de compreender do ponto da vista da história porque teríamos que determinar, neste pano de fundo cinzento, quais os acontecimentos que são merecedores de serem diferenciados. Contar toda a história, com o registro de todos os fatos humanos em todas as épocas, seria uma monstruosidade. Seria algo que não poderíamos compreender. De qualquer maneira um ponto de vista, é sempre vista de um ponto. Ver o cotidiano de um ponto é algo que não podemos abdicar. Não é, entretanto, um ponto meramente individual, mas definido a partir de relações. “Nenhuma pessoa isolada, por maior que seja a sua estatura, poderosa a sua vontade, penetrante a sua inteligência, consegue transgredir as leis autônomas da rede humana da qual provêm seus atos e para a qual eles são dirigidos” (ELIAS, 1994, p. 48). Desta perspectiva parece inevitável que os contextos sociais que nos envolvemos induzam diferentes significados sociais. Assim nos exemplifica Woodward:

> Consideremos as diferentes 'identidades' envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os 'campos sociais' nos quais estamos atuando (WOODWARD, 2007, p. 30).

Estes atos não são frutos do acaso, pois estão interconectados pela tradição que liga os indivíduos a uma origem compartilhada. As narrativas que dão significado e importância à monotonia da existência humana conectam nossas vidas cotidianas a um destino comum que preexiste a nós e continua existindo após a nossa morte. Essa consciência de continuidade nos é proporcionada pela tradição. Mas ao mesmo tempo em que mantém viva a dinâmica da história humana, ela é igualmente uma herança cultural, um legado de crenças que são transmitidas de uma geração para a outra.

> À diferença do mero hábito, a tradição sempre tem um caráter normativo 'vinculante'. 'Normativo' por sua vez implica um componente moral – nas práticas tradicionais, a obrigatoriedade das atividades expressa preceitos sobre como as coisas devem ou não ser feitas. As tradições de comportamento têm sua própria carga moral, que resiste ao poder técnico de introduzir algo novo. A fixidez da tradição não deriva de sua acumulação do saber passado; melhor dizer que a coordenação do passado e do presente é alcançada pela adesão aos preceitos normativos que a tradição incorpora (GIDDENS, 2002, p. 136).

Estes valores morais e espirituais têm garantida a continuidade de sua existência pela força inercial que mantém a sociedade numa determinada forma e que liga uma geração a outra. Além de ser o conteúdo da educação que liga uma geração a outra, é através da tradição que perpassa a legitimação da identidade de um grupo através de um suposto passado glorioso que une um grupo na reivindicação de um lugar no presente. Um grupo que tem contatos empíricos entre si compartilhando os mesmos espaços geográficos. Como nos explica Castells (2008, p. 79): "as pessoas se socializam e interagem em seu ambiente local, seja ele a vila, a cidade, o subúrbio, formando redes sociais entre seus vizinhos". Esta realidade, alicerçada em bases locais, no entanto não conseguiu ficar imune a construção de processos cada vez mais globais. Este conflito gerou significados e identidades. A construção de uma identidade mais defensiva fez os indivíduos

perceberem com mais nitidez o seu pertencimento local. Passou a se identificar através de sua vizinhança, seu bairro, sua cidade, sua escola, seu rio, sua praia, sua igreja e tantos outros locais ou situações. Esta foi a maneira que o indivíduo encontrou para contrapor a imprevisibilidade incontrolável do desconhecido que ele percebia nas manifestações da globalização em seu cotidiano. Voltar-se sobre si mesmo, buscar sua identidade foi a trincheira onde as pessoas se esconderam dos fortes ventos soprados pelas tempestades globalizadas.

A pesquisa sociológica define a comunidade como o lugar onde se compartilham valores e uma forma de organização social. A "... grande transformação da socialidade em sociedades complexas ocorreu com a substituição de comunidades espaciais por redes como formas fundamentais de sociabilidade" (CASTELLS, 2003, p. 106, 107).

Historicamente temos conhecimento de que a época pré-moderna construía sua socialização somente mediada pelo lugar, pelo espaço geograficamente compartilhado. Como bem constata Castells (2003, p. 106): "[...] a sociabilidade baseada no lugar foi de fato uma fonte importante de apoio e interação social, tanto em sociedades agrícolas quanto nos primeiros estágios da era industrial – com a ressalva adicional de que essa sociabilidade era fundada não só nas vizinhanças, mas em locais de trabalho".

A popularização da mídia eletrônica, no entanto, proporcionou modificações na noção de espaço nunca vistas na história da vida social. Assim constata Giddens: "... a ligação tradicional entre 'ambiente físico' e 'situação social' foi solapada; situações sociais que vem pela mídia constroem novas semelhanças – e diferenças – entre formas pré- constituídas da experiência social" (GIDDENS, 2002, p. 82-83).

Esta nova realidade colocou em marcha uma situação aonde à medida que a tradição como suporte da identidade vai perdendo terreno, a vida cotidiana, na forma de interações entre global e local, força os indivíduos a negociar estilos de vida. "O planejamento da vida organizada reflexivamente... torna-se característica fundamental da estruturação da autoidentidade" (CASTELLS, 2008, p. 27). Anthony Giddens (2002) nos apresenta um conceito interessante para definir esta posição em que o indivíduo se encontra neste mundo de negociações entre local e global. Ele denomina de "relação pura", a relação em que os critérios externos se dissolveram. As relações não são mais alicerçadas na tradição enquanto valores externos a ação, e sim como intrínsecas às ações desencadeadas no cotidiano das pessoas.

Transferir estas responsabilidades para o indivíduo parece ser um dos desafios dessa nova mentalidade. É neste contexto que o “estilo de vida”, que são as decisões e consequentes ações direcionadas por limitações materiais, toma relevância. Os padrões de estilo de vida podem também desenvolver rejeições mais ou menos deliberadas de comportamento e consumo, mas isso depende quase que exclusivamente do indivíduo.

4.6 As interações sociais e o contexto virtual

No contexto virtual, as interações sociais são visivelmente alteradas com a possibilidade de pertencer a várias redes simultaneamente. “Disso decorre, por um lado, extrema flexibilidade na expressão da sociabilidade, à medida que indivíduos constroem e reconstroem suas formas de interação social” (CASTELLS, 2003, p. 110). Uma das consequências dessa flexibilidade é que “o nível relativamente baixo de compromissos pode gerar certa fragilidade da formas de apoio social” (CASTELLS, 2003, p. 110). O que pode desencadear uma crescente anulação dos laços cívicos, que engajam os cidadãos em reivindicações locais comuns. E mesmo que não existam organizações locais de lutas por direitos, como sindicatos, associações de bairro, clubes de futebol, as relações pessoais se tornam fragilizadas na medida em que as pessoas mais próximas de onde resido são ilustres desconhecidos, com os quais não tenho qualquer tipo de relação, enquanto que a vida de personagens de novelas, filmes, noticiário são mais significativos nas conversas do dia a dia, fazem parte da vida das pessoas que se referem a elas como alguém conhecido, como quem convive no mesmo lugar físico. As relações virtuais vão substituindo as relações locais, tomando a sua forma, sua intensidade, a ponto do indivíduo não saber mais onde está o fio que separa estas duas maneiras de percepção. É possível chorar com a cena de um filme, novela e ignorar crianças que catam lixo na rua. Ao minimizar a identidade local o indivíduo se massifica, e este processo diz Arendt

> [..] priva ainda os homens não só do seu lugar no mundo, mas também do seu lar privado, no qual antes eles se sentiam resguardados contra o mundo e onde, de qualquer forma, até mesmo os que eram excluídos do mundo podiam encontrar-lhe o substituto no calor do lar e na limitada realidade da vida em família (1987, p. 68).

Na base destes comportamentos repousa a concepção de que o sujeito foi aprisionado em sua subjetividade anônima. Pois ao desconectar-se do universo público elimina-se também a emergência da pluralidade, e deste modo nenhuma singularidade pode se firmar. Desta perspectiva a “privatização” é a perda de si, e simultaneamente do outro. Ao homem privatizado é negada a possibilidade de ver e ouvir os outros, e também de ser visto e ouvido por eles.

As pesquisas apontadas por Manuel Castells (2003) nos mostram outra percepção do fenômeno das interações na sociedade atual. Relata-nos ele que numa pesquisa realizada no Reino Unido onde Anderson e Tracey analisaram o comportamento de 2.600 indivíduos em mil domicílios, concluíram os pesquisadores que não havia, a partir dos dados, nenhum indício de que indivíduos que têm agora acesso à internet em casa e a utilizam estejam gastando menos tempo assistindo televisão, lendo livros, ouvindo rádio ou envolvidos em atividades sociais na casa se comparado à indivíduos que não têm acesso a internet em casa. Ainda segundo Castells, pesquisa realizada nos EUA por Katz, Rice e Aspen, entre os anos de 1995,1996,1997 e 2000, encontrou um índice mais elevado ou igual de envolvimento comunitário e político entre os usuários da internet se comparados com os não-usuários. Nas palavras de Castells:

> Os usuários da internet tendiam mais que os não-usuários a se encontrar com amigos e a ter uma vida social longe de casa, embora suas redes de interação social fossem mais dispersas espacialmente que as dos não-usuários. Tanto para usuários antigos quanto para recentes, a atividade on-line não tinha muito impacto sobre o tempo passado com a família e os amigos. Um décimo dos usuários da Internet tinham contato com os amigos on-line e eram ativos em comunidades on-line (2003, p. 101).

Os indícios das pesquisas sobre os efeitos da internet nas interações apontam para uma situação positiva na medida em que aumenta a exposição a outras fontes de informação. “... Barry Wellman e colegas mostraram, numa sequência de estudos feitos ao longo da meia-década passada, um efeito cumulativo positivo entre intensidade do uso da internet e densidade das relações sociais” (CASTELLS, 2003, p. 102). O lado produtivo desta discussão é agregar às potencialidades da internet a intensificação e qualificação das interações sociais, na medida em que se desenvolvem os suportes materiais tecnológicos.

O uso dos lugares como meio de interações estão sendo substituídos pelas relações através das redes. Como nos afirma Castells (2003, p. 106), “Vários

estudos feitos por sociólogos urbanos (entre os quais Suzanne Keller, Barry Wellman e Claude Fischer) mostraram, anos atrás, que redes substituem lugares como suportes da sociabilidade nos bairros e cidades".

A postura de julgar as maledicências do enfraquecimento local quanto às interações não nos ajuda a compreender que atitudes podemos e devemos tomar para enfrentar a nova situação que se apresenta. Talvez uma postura necessária fosse tomar como ponto de partida uma redefinição da compreensão do que seja uma comunidade. Seria mais produtivo, na visão de Castells, desvincular o conceito de comunidade de seu usual componente cultural, e interpretá-lo como manifestação de apoio a indivíduos e famílias, e desvencilhar sua existência social de um único tipo de suporte material. "Assim uma definição operacional útil a esse respeito é aquela proposta por Barry Wellman: 'Comunidades são redes de laços interpessoais que proporcionam sociabilidade, apoio, informação, um senso de integração e identidade social'" (CASTELLS apud WELLMAN, 2003, p. 106). A redefinição de comunidade torna-a mais ampla, deslocando a experiência local para as interações globais via internet. As comunidades locais, base do compartilhamento de valores são deslocadas para as redes que se estruturam a partir de indivíduos, famílias ou grupos sociais. A complexidade destas relações emergentes aconteceram a partir da substituição das comunidades espaciais pelas redes.

5 A CONDIÇÃO HUMANA E A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

Ao buscar uma melhor percepção quanto à condição humana muitas vezes as comparações são os melhores espelhos disponíveis. No entanto as imagens projetadas vão transformando-se com o passar dos séculos, e os homens já não olham para si mesmos da mesma maneira, e nem concebem os outros seres a partir dos mesmos critérios. Entre aquele que percebe e a imagem projetada há um universo de teorias que vão re-significando as relações. Tanto as relações dos homens entre si como as relações com os outros seres que compartilham o planeta. Mas, mesmo que o espelho não seja mais o mesmo, espelhar-mo-nos em outros seres constitui-se ainda um referencial para a compreensão de nossa condição. Se olharmos a partir da antropologia grega, inaugurada por Sócrates, vamos encontrar a racionalidade como a essência humana, em contraposição aos irracionais. No entanto, verificou-se ao longo da história do pensamento que a pura e simples definição do homem como ser racional em contraposição aos animais desprovidos de discernimento tornou-se estreita e insuficiente para contemplar tantas facetas diferentes apontadas por filósofos, sociólogos, antropólogos e outros ao longo da história. Afirmar que os homens se diferenciam dos animais por que são capazes de reter experiências passadas; perceber que o homem vive num mundo de símbolos em contraposição aos animais; verificar que as dimensões passado-presente-futuro são constitutivas da experiência humana nos ajuda a compreender nossa própria trajetória. No entanto, apontar diferenças não é uma permissão para construir hierarquias valorativas entre os seres a ponto de justificar o extermínio ou o abandono de outros seres humanos ou não humanos.

Na metafísica aristotélica, a partir do dualismo “corpo-alma” grego, o ser humano que é essencialmente alma, possui um corpo. Se não acentuarmos em demasia este dualismo perceberemos como Berger e Luckmann (1985) que o homem é um corpo e simultaneamente tem um corpo. Ele é um corpo por que está intrinsecamente ligado à existência, às condições impostas pelo meio, mas, tem um

corpo na medida em que possui consciência de sua condição corporal, ou seja, percebe-se como diferente de si mesmo. Os animais enquanto espécies e enquanto seres individualizados vivem em mundos fechados, submetidos a estruturas legadas pelo equipamento biológico de sua espécie. Não ter consciência de sua condição os levam a seguir cegamente o que a sua condição natural lhe determinou. A plasticidade humana põe o meio ambiente numa relação de suma importância com a formação humana. Numa expressão: não nascemos humanos, e sim com a potencialidade de nos tornarmos humanos. E não nos tornamos humanos sozinhos. Necessitamos de uma ordem que vem com a institucionalização de rotinas incorporadas pelos indivíduos tornando-os aptos a se humanizarem. Nas palavras de Berger e Luckmann, “a auto-produção do homem é sempre e necessariamente um empreendimento social” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 75). Compreendemos assim o papel preponderante da educação neste contexto. Como bem nos ensina Dewey: “... toda educação é social, sendo, como é, uma participação, uma conquista de um modo de agir comum. Nada se ensina, nem se aprende, senão através de uma compreensão comum ou de um uso comum” (DEWEY, 1978, p. 23). Assim, por não dispor de uma ordem interna no organismo que determine seu comportamento, o homem necessita incorporar uma ordem que provém das relações produzidas no interior da cultura. Neste sentido afirma Elias: “O que falta ao homem em termos de predeterminação hereditária, em seu trato com os outros seres, tem que ser substituído por uma determinação social, uma moldagem sociocêntrica das funções psíquicas” (ELIAS, 1994, p. 38). Este confronto entre o indivíduo e o contexto vem inspirando discussões desde o momento em que o ser humano se reconhece como tal.

Da perspectiva do indivíduo e através de um viés filosófico, razão e sensibilidade de alguma maneira, sempre estiveram no centro desta discussão. Explanando esta questão, na perspectiva platônica, Will Durant diz:

> O comportamento humano, diz Platão, deflui de três fontes principais: desejo, emoção e conhecimento. Desejo, apetite, impulso, instinto são uma coisa só; emoção, espírito, ambição e coragem são uma coisa só; conhecimento, pensamento, intelecto, razão são uma coisa só. O desejo tem seu centro no baixo-ventre, um explosivo reservatório de energia, fundamentalmente sexual. A emoção tem seu centro no coração, no fluxo e na força do sangue; é a ressonância orgânica da experiência e do desejo. O conhecimento tem seu centro na cabeça; ele é o olho do desejo e pode ser tornar o piloto da alma (1996, p. 47).

A intenção platônica não é apenas identificar as faculdades da alma, mas sim através de uma hierarquização destas fontes, mostrar a possibilidade da construção de uma sociedade justa na medida em que a razão apresente-se como guia das demais características da alma, representada no contexto social na figura dos reis-filósofos. Aqueles cuja função é governar para o bem da totalidade social. Este modelo Aristocrático não está fundamentado em posses materiais ou qualquer outro critério social, e sim na alma humana. A função do Estado é descobrir, através da educação, o lugar do indivíduo no contexto social, na medida em que proporciona o desenvolvimento das potencialidades intrínsecas na alma de cada um.

Comenius no século XVII já alertava para a ideia de que

> Educar os jovens para a sabedoria significa, ademais, prover a que sua alma seja preservada da corrupção do mundo; favorecer – para que germinem com grande eficácia – as sementes de honestidade que neles se encontram, por meio de ensinamentos e exemplos castos e assíduos (2002, p. 30).

A preocupação com o preparo do indivíduo em relação ao meio em que ele está inserido instiga Comenius ao estudo sobre as faculdades essenciais da alma. Para ele a alma tem três faculdades essenciais, quais sejam: intelecto, vontade e memória.

> O intelecto aplica-se á observação da diversidade dos objetos (até as pequeníssimas minúcias). A vontade provê a opção, ou seja, a escolha das coisas profícuas e à rejeição das nocivas. A memória retém para uso futuro as coisas que antes ocuparam e intelecto e a vontade, recordando à alma a sua dependência de Deus e suas missões: sob esse aspecto, chama-se também consciência (COMENIUS, 2002. p. 97).

Todas essas conceituações e suas implicações no comportamento humano são melhor entendidas quando Elias nos ensina que “aquilo que nos referimos como ‘alma’, ou como pertinente à ‘psique’, não é outra coisa, na realidade, senão a estrutura formada por essas funções relacionais” (ELIAS, 1994, p. 37). Reitera ele que

> Normalmente imaginamos o ser humano, na atualidade, como dotado de diversos compartimentos psíquicos. Estabelecemos distinções entre ‘mente’ e ‘alma’, ‘razão’ e ‘sentimento’, ‘consciência’ e ‘instinto’ ou ‘ego’ e ‘id’. Mas a nítida diferenciação das funções psíquicas evocada por essas palavras não é, vale reiterar, algo simplesmente dado por natureza. Ela só ocorre no ser

> humano quando ele cresce – criança – num grupo, numa sociedade de pessoas (ELIAS, 1994, p. 36).

Por este viés apontado por Elias, por mais que classifiquemos e vasculhemos a alma humana em busca de soluções para enfrentar os caminhos tortuosos do contexto, não podemos deixar de nos submeter à objetividade deste contexto.

O conhecimento produzido nos conflitos entre o ser humano e o meio ambiente precisa ser transposto para as novas gerações, e se isso não acontecer a humanidade perde seu legado. As instituições só conseguem sobreviver por que passam pela ação de indivíduos que as conservam na medida em que as interiorizam e conseguem passá-las para os demais. Esta passagem, no entanto, necessita de condições materiais para poder se consolidar e alcançar várias gerações ulteriores. A história nos mostra a fragilidade das culturas orais, que não conseguem uma grande longevidade perdendo-se nos vazios entre uma geração e outra. Registrar a cultura é a possibilidade de que o conhecimento acumulado durante a história subsistirá. Mas não basta apenas vontade subjetiva, é necessário condições materiais que garantam a continuidade de uma quantidade significativa de conhecimentos.

5.1 As bases materiais de transmissão da cultura

Comumente nos referirmos às mídias como essencialmente eletrônicas. Mas as mídias como suporte de difusão da informação capazes de transmitir mensagens, vão desde textos manuscritos, passando pelos textos impressos e posteriormente pelos digitalizados. Igualmente a difusão de imagens através da fotografia, cinema e outros, proporcionam um compartilhar da cultura que garante que as conquistas da humanização não se percam pelo caminho. Como afirma-nos Lévy:

> Conhecimentos, valores e ferramentas transmitidos pela cultura constituem o contexto nutritivo, o caldo intelectual e moral a partir do qual os pensamentos individuais se desenvolvem, tecem suas pequenas variações e produzem às vezes inovações importantes (1996, p. 97).

Ao longo da história da humanidade o homem utilizou as mais diferentes ferramentas para registrar sua trajetória. Gravou sua história na pedra, no barro, nas

cascas das árvores, em folhas de palmeiras, em ossos de baleia, cascos de tartaruga, bambu, tecido, papiro e pergaminho.

Em termos educacionais a grande revolução nas práticas sociais foi a utilização da escrita no papel.

> Nas sociedades da escrita, formam-se pessoas diferentes. Isso porque a relação com o conhecimento muda radicalmente. Em vez de narrativas orais e um tempo concebido de forma circular, documentos e textos escritos, vestígios históricos que permitem registrar datas, períodos e eventos, inauguram um *antes* e um *depois* como referência de tudo. A concepção de história se torna linear e encadeada como a própria página. O saber já não pertence apenas aos sujeitos: ele se torna objeto possível de se transmitir, de se ler em outros contextos, outros tempos, outros espaços e até em outras culturas. A memória é relativizada: afinal, existe um suporte (o pergaminho, o papel...) que pode guardar a informação. A obra passa a existir sem a necessidade da presença do autor – quase poderíamos dizer que vale por si mesma, torna-se independente. Ao mesmo tempo, porém, que o texto se liberta, ele de certo modo é de novo capturado pela teia, pois surge também todo um movimento de interpretação das mensagens. Surge a escola, que tenta formar leitores capazes de decifrar o que os autores – essas entidades superiores e distantes – quiseram dizer em cada texto. Se por um lado, a leitura é prazer, aventura, mistério, diversão e fascínio, por outro, muitas vezes, ela se torna exercício pesado, fardo a ser carregado pelos que precisam “aprender a ser leitores”, sem terem nem mesmo a oportunidade de escolher o que lêem, e devendo adivinhar aquela que um outro leitor – mais autorizado – considera ser a interpretação correta (RAMAL, 2003, p. 251).

A segunda grande revolução na questão do conhecimento foi o livro impresso. O livro impresso representou uma revolução na relação do sujeito com a cultura. Os livros feitos a mão, no período pré-moderno passavam de uma pessoa a outra de forma sequencial. Os materiais impressos já rompiam de certa forma o espaço e o tempo na medida em que podiam ser distribuídos para muitos leitores de forma simultânea em diferentes lugares. Com a invenção da tipografia, infinitas cópias podiam ser tiradas com o aproveitamento da mesma mão de obra inicial, cujo custo inicial ia se diluindo nos exemplares sucessivos. Em decorrência do aumento de exemplares acelerou-se a circulação de conhecimentos tornando-os mais acessíveis. O impacto destas transformações, porém, não tinham a velocidade e a rapidez da internet que se implantou a partir de 1995. Como nos informa Castells:

> Embora a internet tivesse começado na mente dos cientistas da computação no início da década de 1960, uma rede de comunicações por computador tivesse sido formada em 1969, e comunidades dispersas de computação reunindo cientistas e hackers tivesse brotado desde o final da década de 1970, para a maioria das pessoas, para os empresários e para a sociedade em geral, foi em 1995 que ela nasceu (2003, p. 19).

A internet possibilitou um grau de interatividade excepcional, oferecendo ferramentas síncronas e assíncronas. As ferramentas síncronas são aquelas que se caracterizam por possibilitarem a comunicação em tempo real, como por exemplo, os chats, e as assíncronas são aquelas que se caracterizam por proporcionar comunicação em momentos distintos com os sujeitos em lugares diferentes. Por suas características a internet tem se mostrado como o meio mais propício na atualidade para o EaD em todo o mundo. O baixo custo e a popularização a partir da década de noventa tornou a internet instrumento indispensável à vida das pessoas. Vantagens como o rompimento de barreiras geográficas de espaço e tempo possibilitando o compartilhamento de informações em tempo real, tornou a internet um meio flexível e dinâmico para a implantação do EaD.

A situação inaugurada pela internet descentrou a escola em sua hegemonia com relação ao saber. Desde sua criação, a instituição escola trabalhou com o saber produzido pela humanidade, sendo que era exclusivamente nas bibliotecas das escolas que estavam acumulados, e a disposição de professores e alunos, o saber produzido ao longo dos tempos.

Ao possibilitar o acesso ao conhecimento, a internet afetou de forma distinta a escola, o ensino presencial e o ensino a distância. No ensino presencial, além do quadro e do giz alguns professores hoje utilizam também as denominadas tecnologias de comunicação e informação (TICs) como a televisão, DVD, data-show e outros. Nas escolas que dispõem de laboratórios de informática há um esforço para que os professores consigam instrumentalizar de forma adequada, dentro de sua área de trabalho, o potencial destes recursos. No ensino presencial estamos passando por um período em que o desafio é potencializar estas tecnologias para que o aluno consiga aprender com mais facilidade e qualidade. Se na escola tradicional o professor tem a possibilidade de enriquecer sua aula incorporando novas mídias, na educação a distância, no sistema e-learning, os agentes do processo estão imersos no ambiente virtual de aprendizagem. Deste modo, enquanto no ensino presencial a incorporação de mídias eletrônicas é uma opção, no ensino a distância elas são uma condição para que se concretize o processo de ensino e de aprendizagem.

A literatura disponível não apresenta um consenso quanto ao conceito de e-learning. Sendo formado pelo “E” de eletronic e pelo “Learning” significando

aprendizagem, o conceito aplicado no ensino a distância ora privilegia o “E” e ora destaca o “Learning”. Os que privilegiam o “eletronic” entendem que qualquer tecnologia que apoie o processo de ensino e aprendizagem pode ser considerada e-learning. Recursos como CD-Rom e outros suportes de distribuição de conteúdos podem fazer parte de uma situação onde acontece o e-learning, mas em si mesmo não representa o conceito que partimos neste trabalho de pesquisa. Da perspectiva do “learning”, não compactuamos com a compreensão de que meros acessos a sites por interesse meramente pessoais ou comunicação entre professor e aluno com o fim de complementar as interações sejam por si só aprendizagem. No contexto desta pesquisa, aprendizagem supõe o ensino, e este é um processo organizado, com intenções explícitas e direcionado para um público determinado. Um conceito mais aproximado do que entendemos por e-learning seria a modalidade de ensino a distância que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculado através da internet.

O processo como a humanidade armazena e transmite os conhecimentos acumulados não é algo que passa ao largo das relações que os indivíduos estabelecem e mantém entre si, em outras palavras, as condições objetivas, mesmo que não absolutamente, induzem comportamentos e possibilitam com que os indivíduos olhem para os outros e para si mesmos e se representem de forma diversa.

As condições materiais proporcionadas pelas tecnologias atuais deixaram para trás a situação do capitalismo tão bem representado pelo filme Tempos Modernos de Chaplin, onde o massacre do homem pela máquina fazia parte da experiência empírica do trabalhador. Como bem nos observa Pretto “… máquinas que não mais estão apenas (apenas ?!) a serviço do homem, mas que com ele interagem, formando um conjunto homem-máquina pleno de significado” (PRETTO, 2006, p. 24). As tecnologias baseadas na repetição mecânica, hoje são substituídas por tecnologias computacionais inteligentes, com capacidade de maior interação como os seres humanos. A intensificação desta relação homem-máquina nos aponta para o que nos diz Santaella sobre a condição pós-humana:

> A condição pós-humana diz respeito à natureza da virtualidade, à genética, à vida inorgânica, aos ciborgues, à inteligência distribuída, incorporando biologia, engenharia e sistemas de informação. [...] os significados mais evidentes, que são costumeiramente vinculados à expressão 'pós humano', associa-se as inquietações acerca do destino biônico do corpo humano (2007, p. 38).

Lucia Santaella (2007, p. 44), fazendo referência a obra de Robert Pepperell, *The posthuman condition*, nos diz que as "... tecnologias pós-humanas são: realidade virtual (RV), comunicação global, prostética e nanotecnologia, redes neurais, algoritmos genéticos, manipulação genética e vida artificial". Estas promessas da tecnologia, por mais fantásticas que pareçam ser já começamos a vivenciá-las no final do século XX e início do século XXI.

5.2 Do ensino por correspondência à Internet/web

Nesta seção abordaremos os principais momentos pelos quais passou o ensino a distância, desde o ensino por correspondência até a criação da Universidade Aberta.

Este processo passa por dois momentos bem distintos. O primeiro construído no esforço de aproximar o aluno que tem dificuldade de acesso ao ensino formal. E o segundo, supondo o primeiro testou e viabilizou a ideia de que a função do professor poderia ser dividida, e que poderia ser executada por especialistas.

Esta trajetória acontece em cinco momentos: 1º- Ensino por correspondência. 2º-Transmissão por rádio e televisão. 3º Universidades Abertas. 4º- Teleconferência. 5º-Internet/web.

O primeiro momento foi nomeado de duas maneiras: estudo por correspondência e estudo em casa. Este história começa no início da década de 1880, onde pela primeira vez as pessoas poderiam obter instrução sem sair de casa. Isto só foi possível pela invenção de uma nova tecnologia, ou seja, serviços postais baratos e confiáveis, devido à expansão das redes ferroviárias. O "Movimento Chautauqua" criou o Círculo Literário e Científico Chautauqua. Como nos informa Moore:

> A correspondência pelo correio foi usada pela primeira vez para cursos de educação superior pelo Chautauqua Correspondence College. Fundado em 1881, foi rebatizado de Chautauqua College of Liberal Arts em 1883 e autorizado pelo Estado de Nova York a conceder diplomas e graus de bacharel por correspondência (2007, p. 26).

O interesse por esta modalidade de ensino por parte da Universidade dá-se através do trabalho de Willian Rainey Harper.

> Em 1892, Harper foi nomeado o primeiro presidente da nova University of Chicago. Inspirado por suas experiências no Chautauqua e pela visão igualitária de Richard Moulton no uso da tecnologia do sistema postal para proporcionar oportunidades de aprendizado à população adulta, ele começou sua gestão como presidente, criando um programa de estudos por correspondência, iniciando deste modo, o primeiro programa formal, no mundo, de educação a distância (MOORE, 2007, p. 27).

O que motivava estes pioneiros do ensino a distância é o mesmo motivo que ainda hoje motiva a Universidade Aberta do Brasil, ou seja, a visão de usar a tecnologia para chegar com o conhecimento àqueles que de outra forma não poderiam se beneficiar dele. Ampliava-se assim as fronteiras das Universidades. “Ao realizar essa missão, a instrução por correspondência era uma ferramenta poderosa, o que explica o motivo pelo qual as universidades *Land Grant* exercem liderança mundial no desenvolvimento do método por correspondência” (MOORE, 2007, p. 27).

A ideia de interação como pensamos hoje, nem se apresenta como problema nesse contexto, pois o fato do material chegar até o aluno já era uma façanha.

A invenção do rádio produziu um marco significativo na caminhada do EaD e dá início ao segundo momento desta história. Embora tendo sido recebido inicialmente com entusiasmo pelas universidades, o seu uso para este propósito teve uma atuação abreviada. Assim,

> O interesse restrito demonstrado pelo corpo docente e pela direção da universidade, assim como o amadorismo daqueles poucos professores que mostraram interesse provaram ser um recurso medíocre para o compromisso firme da mídia de radiotransmisão, exibido pelas emissoras comerciais que desejavam os cursos como um meio para conseguir anúncios (MOORE, 2007, p. 32).

O uso da televisão com o propósito de ensinar a distância teve um marco importante no ano de 1934, quando a State University of Iowa realizou transmissões pela televisão sobre temas do tipo higiene oral e astronomia.

> Após a Segunda Guerra Mundial, quando foram distribuídas as frequências de televisão, 242 dos 2.053 canais foram concedidos para uso não-

> comercial. Além da transmissão de programas nesses canais, alguns dos melhores programas educativos foram introduzidos por emissoras comerciais (MOORE, 2007, p. 32).

O sucesso das transmissões de programas educativos pela televisão teve um grande incentivo através da Fundação Ford, que a partir de 1950 doou centenas de milhões de dólares aos canais educativos com essa finalidade. O que chama a atenção é que a comunicação com o aluno ainda é muito restrita.

O terceiro momento desta história foi um momento de forjar uma nova forma de disponibilizar as tecnologias. Assim,

> O final da década de 1960 e o início da de 1970 formaram um período de mudanças importantes na educação a distância, resultantes de diversas experiências com novas modalidades de organização da tecnologia e de recursos humanos, conduzindo a novas técnicas de instrução e a uma nova teorização da educação. As duas experiências mais importantes foram o Projeto AIM[29] da University of Wisconsin e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha (MOORE, 2007, p. 34).

A ideia do AIM era testar a ideia de articular várias tecnologias de comunicação, com o objetivo de a custo reduzido proporcionar acesso a um ensino de qualidade. As tecnologias disponíveis incluíam material impresso, rádio, televisão, audioteipes gravados, telefone, kits para experiências em casa além de acesso a uma biblioteca local.

A grande novidade deste momento é a articulação dos recursos até então disponíveis, não só do ponto de vista tecnológico, mas também recursos humanos para orientar os alunos e promover grupos de estudo.

> O AIM representou um marco histórico e um ponto de inflexão na história da educação a distância. Este foi o primeiro teste da ideia de educação a distância como um sistema total.O AIM testou a viabilidade da teoria de que as funções do professor poderiam ser divididas e de que o ensino poderia ser melhorado quando estas funções fossem agrupadas por uma equipe de especialistas e veiculado por meio de diversas mídias (MOORE, 2007, p. 35).

Avaliações posteriores verificaram que o projeto experimental AIM teve três falhas: não teve controle de seu corpo docente; não exercia controle sobre os recursos financeiros e nem sobre os resultados acadêmicos.

[29] Articulated Instructional Media Project.

Mesmo com falhas o AIM lançou uma semente com potencialidade de transformar-se em outros projetos. Assim,

> Em 1967, o governo britânico estabeleceu um comitê para planejar uma nova e revolucionária instituição educacional [...]. O que surgiu foi a primeira universidade nacional de educação a distância, que se valeria de economias de escala, tendo mais alunos do que qualquer outra universidade, com um nível de financiamento elevado e empregando a gama mais completa de tecnologias de comunicação para ensinar um currículo universitário completo a qualquer adulto que desejasse receber tal educação.[...] os formuladores de políticas tomaram a decisão corajosa de estabelecer uma instituição integralmente autônoma, autorizada a conceder seus próprios diplomas, com controle sobre os fundos e seu próprio corpo docente. A Universidade Aberta do Reino Unido fez jus à decisão, surgindo como uma universidade de classe mundial por qualquer critério de análise, bem como na condição de modelo para um método de sistema total de educação a distância (MOORE, 2007, p. 36,37).

O quarto momento é marcado pela criação da educação a distância nos Estados Unidos em 1980. Esta modalidade de EaD era baseada em teleconferência, sendo normalmente usada para grupos. “Embora fosse a Universidade Aberta do Reino Unido (UA) que provocasse o enorme interesse pelo ensino a distância no restante do mundo, o que causou um interesse similar nos Estados Unidos foi a disponibilidade da tecnologia por satélite” (MOORE, 2007, p. 40-41).

O quinto momento surgiu com o uso de rede de computadores.

> Após a Intel ter inventado o microprocessador em 1971 e o primeiro computador pessoal, o Altair 8800, ser lançado no mercado em 1975, o uso da instrução baseada em computador aumentou significativamente. Em 1989, de acordo com o Bureau of Census dos Estados Unidos, 15% de todas as residências norte-americanas possuíam um computador pessoal e quase metade de todas as crianças tinham acesso a computador em casa ou na escola.

O surgimento da World Wide Web (www), impulsionou o uso de redes de computadores para a educação a distância. Esse sistema permitia “... o acesso a um documento por computadores diferentes separados por qualquer distância, utilizando sofware e sistemas operacionais diferentes e resoluções de tela diferentes” (MOORE, 2007, p. 46).

Moore (2007) sintetiza esta caminhada nos seguintes itens:

> 1. A primeira geração de estudo por correspondência/em casa/independente. Proporcionou o fundamento para a educação individualizado a distância.

> 2. A segunda geração, de transmissão por rádio e televisão, teve pouca ou nenhuma interação de professores com alunos, exceto quando relacionada a um curso por correspondência; porém, agregou as dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância.
> 3. A terceira geração – as universidades abertas – surgiu de experiências norte- americanas que integravam áudio/vídeo e correspondência com orientação face a face, usando equipes de cursos e um método prático para a criação e veiculação de instrução em uma abordagem sistêmica.
> 4. A quarta geração utilizou a teleconferência por áudio, vídeo e computador, proporcionando a primeira interação em tempo real de alunos com alunos e instrutores a distância. O método era apreciado especialmente para treinamento corporativo.
> 5. A quinta geração, a de classes virtuais on-line com base na internet, tem resultado em enorme interesse e atividade em escala mundial pela educação a distância, com métodos construtivistas e aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação (p. 47-48).

Esta trajetória demonstra o entrelaçamento entre as descobertas tecnológicas, a intenção explícita de democratizar o acesso ao conhecimento e uma fragmentação da ação docente onde a responsabilidade de ensinar seria dividida entre vários agentes.

5.3 A construção do ciberespaço

O contexto da discussão sobre a construção do espaço das comunicações por redes de computação não raras vezes compreende o virtual como antagônico da experiência local. O indivíduo mais atento perceberá que, “embora os meios em que as pessoas vivem permaneçam como fontes de ligações locais, o lugar não constitui o parâmetro da experiência...” (GIDDENS, 2002, p. 137). Esta ampliação das possibilidades da experiência humana não afeta o conceito de experiência em si, pois ela continua sendo individual, intransferível e única. Poderíamos reescrever a afirmação de Giddens contemporizando que o *lugar* não constitui o único parâmetro da experiência humana. A experiência é essencialmente corpórea, nasce da interação individual do sujeito através dos cinco sentidos. Porém, como seres mediados pela linguagem nossa percepção sensorial acontece já trespassada pelos significados produzidos na cultura da qual pertencemos. A linguagem contém uma característica distintiva, o que Silva (2007) denominou *citacionalidade*, constituindo a sua possibilidade de ser retirada de um determinado contexto e posteriormente ser inserida em outro contexto diferente. Nas palavras de Silva:

> Recorte: retiro a expressão do contexto social mais amplo em que ela foi tantas vezes enunciada. Colagem: insiro-a no novo contexto, no contexto

> em que ela reaparece sob o disfarce de minha exclusiva opinião, como o resultado de minha exclusiva operação mental (SILVA, 2007, p. 95).

Ao ampliar as potencialidades da linguagem, o espaço virtual proporciona outra percepção da experiência do real. Nesta perspectiva o que é real também sofre transformações, pois não é apenas

> [...] o aqui e agora, o contexto da percepção sensorial imediata, mas a identidade e a mudança do que está ausente – longe da vista no momento ou, de fato, nunca encontrado, mas simplesmente aceito como estando 'lá'. Aprender sobre a realidade exterior, portanto, é também uma questão de experiência mediada (GIDDENS, 2002, p. 46).

Pierre Lévy, em seu "O que é o virtual" (1996), demonstra que o fenômeno da virtualização perpassa de forma intensa as relações humanas. Tudo o que se desterritorializa virtualiza-se. "As linguagens humanas virtualizam o tempo real, as coisas materiais, os acontecimentos atuais e as situações em curso. Da desintegração do presente absoluto surgem, como as duas faces da mesma criação, o tempo e o fora-do-tempo, o anverso e o reverso da existência" (LÉVY, 1996, p. 73). Com o fito de demonstrar como a virtualização e a humanização trilharam um caminho inseparável, Lévy afirma que:

> A humanidade emerge de três processos de virtualização. O primeiro está ligado aos signos: a virtualização do tempo real. O segundo é comandado pelas técnicas: a virtualização das ações, do corpo e do ambiente físico. O terceiro processo cresce com a complexidade das relações sociais (1996, p. 73).

A linguagem virtualiza o tempo, mantendo vivo aquilo que está prisioneiro do aqui e agora. "Graças à linguagem, temos acesso 'direto' ao passado sob a forma de uma imensa coleção de lembranças datadas e de narrativas interiores" (LÉVY, 1996, p. 72). A virtualização a partir de processos técnicos nos indica que "... a virtualização do corpo incita às viagens e a todas as trocas. Os transplantes criam uma grande circulação de órgãos entre os corpos humanos" (LÉVY, 1996, p. 30). Da mesma forma, através dos transplantes sanguíneos o "... sangue desterritorializado corre de corpo em corpo através de uma enorme rede internacional da qual não se pode mais distinguir os componentes econômicos, tecnológicos e médicos" (LÉVY, 1996, p. 30).

A constituição do espaço virtual só é possível por que o homem, na complexidade das relações sociais, constitui-se como um ser virtualizado.

O espaço virtual, conhecido como ciberespaço é um espaço de trocas e vivências, um espaço da memória coletiva, uma espécie de Ágora[30] virtual. Santaella esclarece a compreensão do ciberespaço como "... o espaço informacional das conexões de computadores ao redor do globo, portanto um espaço que representa o conceito de rede e no qual a geografia física não importa, pois qualquer lugar do mundo fica à distância de um clique" (SANTAELLA, 2007, p. 178).

> O ciberespaço é muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Ele reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias e interfaces. Podemos encontrar desde mídias como: jornal, revista, rádio, cinema, tv, bem como uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações síncronas e assíncronas a exemplo dos chats, listas e fórum de discussão, blogs dentre outros. Neste sentido o ciberespaço além de se estruturar como um ambiente virtual de aprendizagem universal que conecta redes sócio-técnicas do mundo inteiro, permite que grupos/ sujeitos possam formar comunidades virtuais fundadas para fins bem específicos, a exemplo das comunidades de e-learning" (SANTOS, 2003, p.150).

A convergência das mídias através da internet deu origem ao conceito de hipermídia. Onde se mesclam vídeos, ruídos, sons, textos, imagens fixas e animadas integrando mídias que anteriormente apareciam como separadas e que estão agora disponíveis no computador. As vivências virtuais através da tecnologia proporcionaram a surgimento da sociedade em rede, cujos sujeitos culturais estão fora das características do indivíduo autônomo que deu sustentação a modernidade. Como bem observa Santaella: "essa noção de sujeito se viu atropelada na era digital por um sujeito multiplicado, disseminado e descentrado, continuamente interpelado como uma identidade instável" (SANTAELLA, 2007, p. 90). A mesma autora afirma ainda que:

> A cibercultura promove o indivíduo como uma identidade instável, como um processo contínuo de formação de múltiplas identidades, instaurando formações sociais explicáveis pelas teorias pós-estruturalistas e descontrucionistas que enfatizam o papel da linguagem no processo de constituição dos sujeitos (2007, p. 91).

[30] Praça principal das antigas cidades gregas, local em que se instalava o mercado e que muitas vezes servia para a realização das assembléias do povo; formando um recinto decorado com pórticos, estátuas etc., era tb. um centro religioso (HOUAISS).

Historicamente, a invenção da imprensa não mudou essencialmente a relação do leitor com o livro. O que mudou efetivamente foi a produção e distribuição do livro que ficou mais ágil e democratizada. A rapidez com que a informação e o conhecimento se espalharam não tinha precedentes na história até aquele momento. A mudança qualitativa na forma como o leitor se apropria do conhecimento aconteceu com a utilização do hipertexto. Para diferenciar em que efetivamente mudou com o uso do hipertexto, Soares (2002) assim o descreveu:

> O texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multisequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal (2002, p. 8).

A forma como o indivíduo se movimenta no hipertexto demonstra uma liberdade de movimentação e escolha que a estrutura do texto impresso não proporciona. O leitor pode escolher vários caminhos ao construir o seu conhecimento. No entanto, o fato de não ter uma estrutura fechada como o texto impresso não significa que o hipertexto não tenha lógica nenhuma, ou que a navegação feita pelo internauta seja algo confuso e incompreensível. Assim se expressa Santaella sobre este tema:

> O hipertexto quebra essa linearidade em unidades ou módulos de informação, consistindo em partes ou fragmentos de textos. Nós e nexos associativos são os tijolos básicos de sua construção. Os nós são as unidades básicas de informação em um hipertexto. Nós de informação, também chamados de molduras, consistem em geral daquilo que cabe em uma tela. Cada vez menos os hiperdocumentos estão constituídos apenas de texto verbal, mas estão integrados em tecnologias que são capazes de produzir e disponibilizar som, fala, ruído, gráfico, desenhos, fotos, vídeos etc. essas informações multimídias também constituem os nós (2004, p. 49).

Não há, portanto, uma lógica de imersão no texto imposta pela estrutura do próprio texto. O leitor irá estabelecer as conexões que achar necessárias, e que estão disponíveis naquele hipertexto, para a compreensão da mensagem. A subjetividade

do leitor irá apontar o caminho a seguir, num processo de construção do conhecimento. Nesta relação não é só o texto que mudou, transformando-se num hipertexto. O leitor também, nesta relação, vem mudando sua maneira de se relacionar com a leitura. Este é um processo histórico que relaciona as condições físicas das mídias e a necessidade do ser humano em se apossar do conhecimento produzido pela humanidade, pois, "o efeito que o texto é capaz de produzir em seus receptores não é independente das formas materiais que o texto suporta" (SANTAELLA, 2004, p. 21). Assim, Santaella, caracteriza três tipos de leitor que se constituíram ao longo da relação com o conhecimento: 1º- Leitor contemplativo: "... o leitor contemplativo, meditativo da idade pré–industrial, o leitor da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. É um leitor meditativo, observador, sem urgência e provido de férteis faculdades imaginativas. Esse tipo de leitor nasce no Renascimento e perdura hegemonicamente até meados do século XIX". 2º- Leitor Movente: "... é o leitor do mundo em movimento, dinâmico, mundo híbrido, de misturas sígnicas, um leitor que é filho da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos: o homem da multidão". 3º- Leitor imersivo: "é aquele que começa a emergir nos novos espaços, incorpóreos da virtualidade". Esta classificação temporal não significa que ao longo do tempo um tipo de leitor foi superando o outro, mas que o mesmo leitor pode transitar nos vários tipos de experiência de leitura desde que esteja submetido as condições que a mídia proporciona. Para ser mais claro, a mídia disponível ao leitor contemplativo é o livro impresso, uma "... leitura individual, solitária, de foro privado, silenciosa [...], lidos em uma relação de intimidade" (SANTAELLA, 2004, p. 23). O leitor movente se vê envolvido na leitura do jornal diário, da fotografia e do cinema.

> [...] os modernos encontraram na fotográfica e no cinema o que lhes era mais contemporâneo: a velocidade da reprodução e substituição incessante de imagens, pois essas imagens fazem parte de uma cultura organizada sob o signo do choque, de indivíduos que se acostumaram com os desencontros da metrópole (2004, p. 28).

O que mudou essencialmente na forma como o cidadão moderno passou a perceber a sociedade foi na agilidade como este indivíduo passou a perceber o cotidiano. Sua sensibilidade em relação ao meio exaltou muito mais sua consciência em relação à velocidade com que se movimenta a cidade, do que a memória. Esta

foi aos poucos sendo delegada para aparelhos externos como máquinas fotográficas, cinema etc.

O leitor imersivo, está num contexto onde foram transformadas as relações clássicas da comunicação, pois o receptor passa a ter uma participação-intervenção, a mensagem não tem mais a mesma natureza, e o emissor não emite mensagens, ele simplesmente estabelece rotas de navegação e conexões.

> "O que se tem aí, portanto, não é só um tipo de interatividade interpessoal mediada pela máquina, mas também uma interatividade transindividual, em que a pessoalidade do cibernauta se pulveriza em tramas infinitas de nexos e passagens por situações e sítios virtuais, nos quais emissor e receptor perdem seus limites definidos para ganhar uma face plural, universal, global (SANTAELLA, 2004, p. 163).

A experiência do ciberespaço proporciona ao sujeito vivenciar uma realidade

> [...] multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração e acesso. Nessa realidade da qual cada computador é uma janela, os objetos vistos e ouvidos não são nem físicos nem, necessariamente, representações de objetos físicos, mas têm a forma, caráter e ação de dados, informação pura (SANTAELLA, 2004, p. 40).

A realidade acima referida altera não só as relações pessoais, mas também as relações de aprendizagem, pois as possibilidades do espaço virtual apontam facilidades e dificuldades que precisam ser contornadas. As relações mediadas pela internet mexeram com os papéis dos sujeitos inseridos no processo. O aluno que através de um processo seletivo ingressa num curso superior a distância terá que se adaptar à forma de aprendizagem, de leitura e de relações produzidas no ciberespaço. Professores e alunos precisam re-significar seus papéis, suas atuações e repensar suas identidades.

As potencialidades desta experiência de educação estão na base da implantação da educação a distância no Brasil.

5.4 A educação a distância no Brasil

Ao remontar, através dos momentos mais significativos a trajetória da educação superior à distância no Brasil e a partir das ações político-administrativas do Estado brasileiro, os fatos apontam para a criação em 1995 da Secretaria de Educação a Distância (SEED), cuja ação dá-se de forma transversal a outras

secretarias do MEC. Com propósitos que visam promover a utilização intensiva de tecnologias de informação e comunicação no contexto da escola, incentivando inovações tecnológicas e metodológicas para a melhoria da educação no país. Neste contexto os programas TV Escola e ProInfo[31] são os dois importantes pilares da SEED na área de educação a distância e de tecnologias educacionais.

O passo mais significativo na educação a distância no Brasil foi, ainda em 1995, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB[32]). O projeto da UAB foi construído pelo Ministério da Educação e a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES), no âmbito do Fórum das Estatais[33]. A implementação deste projeto conta com consórcios com os municípios e Estados da Federação. O objetivo maior do projeto UAB é a expansão da educação superior com qualidade e a consequente promoção da inclusão social. Estima-se que no Brasil apenas 11% dos jovens entre 18 e 24 anos têm acesso ao ensino superior. Neste contexto a educação à distância através da internet, na situação atual do Brasil, é urgente e necessária. Análise feita pelo Forgrad (2004), que tem como objetivo discutir coletivamente políticas e ações visando a sua implementação pelas Instituições de Ensino Superior, aponta a importância do ensino a distância para satisfazer a necessidade de qualificação profissional que a sociedade contemporânea impõe, e também como um instrumento de democratização ao acesso a educação superior.

---

[31] Programa Nacional de Informática na Educação. O ProInfo é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), por meio do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. O programa funciona de forma descentralizada, sendo que em cada Unidade da Federação existe uma Coordenação Estadual do ProInfo, cuja atribuição principal é a de introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs).

[32] É o nome dado ao projeto criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior. Esse sistema será formado por instituições públicas de ensino superior, as quais levarão ensino superior público aos Municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

33 O Fórum das Estatais pela Educação se constitui num espaço de diálogo para estimular a discussão referente aos desafios, gargalos, oportunidades e, ainda, a articulação de ações conjuntas na área da educação. Após o consenso em torno de um plano de trabalho, os debates são dirigidos para a definição de um conjunto de ações que levem à solução dos problemas e ao aproveitamento das oportunidades. Nesse sentido, o Fórum das Estatais participou da criação do Projeto Universidade Aberta do Brasil.

A discussão sobre que cursos são imprescindíveis para iniciar efetivamente a experiência de ensino a distância da UAB, indicou as licenciaturas. O motivo é que no Brasil há um grande número de professores sem título universitário, além de uma demanda reprimida sem acesso ao ensino superior por diversos fatores sociais.

A implantação da UAB no âmbito das licenciaturas vem também ao encontro da necessidade de combate ao analfabetismo digital na educação. Temos hoje, tanto nos Estados como nos municípios, professores que fizeram a sua formação numa época em que não existia a popularização das tecnologias de informação e comunicação utilizadas na sala de aula. O aluno hoje, em sua grande maioria, é um nativo digital[34], ou seja, quando se percebeu como sujeito já estava na frente da televisão, jogando vídeo game ou navegando na internet através do computador. Este descompasso entre a formação do professor e a condição com que o aluno chega à sala de aula, através do ensino a distância irá minimizar ou sumir. De nada adianta a escola dispor de um laboratório de informática bem equipado, se o professor não tem familiaridade com o mundo digital e não sabe utilizá-lo de forma adequada para ensinar de maneira mais significativa o conteúdo de sua disciplina. Através do EaD o aluno precisa, desde o início do curso, usar o computador e a internet como ferramenta de aprendizagem. Esta necessidade acaba desenvolvendo nele a habilidade de trabalhar on-line. O processo de formação docente não se limita apenas aos conteúdos aprendidos numa determinada área. Quando o professor se depara com a necessidade de exercer a docência, ele tem uma tendência muito grande a reproduzir a forma como aconteceu a sua formação escolar. A maneira como se aprende um conteúdo tem uma capacidade de interiorização muito maior que os próprios conteúdos em si. Neste sentido o EaD desempenha um papel fundamental na inserção dos docentes no universo digital.

Legalmente, o sistema UAB foi oficializado pelo Decreto n. 5.800, de 8 de julho de 2006, sendo formado "... pelas instituições federais de educação superior, em estreita relação com os Estados e Municípios, cristalizando a união de esforços das três esferas governamentais, visando à democratização do acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade" (MOTA, 2006, p. 14). O projeto da UAB

[34] Entende-se por nativo digital os jovens capazes de ver TV, ouvir música, teclar no celular e usar o notebook, tudo ao mesmo tempo. Ou seja, são multitarefas. Adoram experimentar novos aplicativos, têm facilidade com blogs e lidar com múltiplos links, pulando de site em site, sem se perderem. Interagem mais uns com os outros; acessam-se mutuamente para depois se conhecer pessoalmente.

surge na confluência de vários fatores. Primeiramente um fator que está ligado aos avanços das tecnologias de informação e comunicação, visto que a educação a distância anteriormente funcionava exclusivamente através de material impresso distribuído por correspondência. Outro fator que se soma ao primeiro é a estrutura legal criada para a área de educação a distância. Historicamente, outro elemento é a pouca oferta de ensino superior comparada à demanda nacional reprimida. Igualmente significativa neste contexto são as ações de fomento a projetos voltados a educação superior a distância com o objetivo de proporcionar uma formação inicial e continuada dos professores, e finalmente o desenvolvimento de um trabalho de gestão educacional em rede. Outro elemento legal veio juntar-se aos já citados que foi a aprovação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[35] (LDB) que instituiu a educação a distância como uma forma de ensino equivalente ao presencial em todos os níveis. É neste contexto que se situa o ensino a distancia no Brasil. A intenção do governo brasileiro em aumentar a possibilidade de acesso ao ensino superior desencadeou, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma avalanche de cursos de formação à distância[36]. Na concretização deste projeto não poderíamos deixar de citar a ABED[37] (Associação Brasileira de Ensino a Distância), cujos objetivos, como nos informa seu presidente, visam:

> Estimular a prática e o desenvolvimento de projetos em educação a distância em todas as suas formar; Incentivar a prática da mais alta qualidade de serviços para alunos, professores, instituições e empresas que utilizam a educação a distância; Apoiar a "indústria do conhecimento" do país procurando reduzir as desigualdades causadas pelo isolamento e pela distância dos grandes centros urbanos; Promover o aproveitamento de "mídias" diferentes na realização de educação a distância; Fomentar o espírito de abertura, criatividade, inovação, credibilidade e experimentação na prática da educação a distância (LITTO, 2006, p. 7).

[35] Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

[36] O Decreto 5.622 que regulamenta a educação a distância no Brasil, caracteriza a modalidade de educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático–pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos

[37] ABED é uma sociedade científica, sem fins lucrativos, criada em 31 de junho de 1995 por um grupo de educadores interessados em educação a distância e em novas tecnologias de aprendizagem, e que atualmente tem 2.600 sócios.

O alvo maior da ABED são as instituições, empresas, universidades e pessoas interessadas em discutir e aprofundar conhecimentos em educação a distância. Sua ação consiste em organizar congressos, seminários etc , voltados a sistematização e difusão do saber em EaD. Apesar do envolvimento destes vários setores da sociedade organizada, a implantação da UAB não foi algo pacífico, e houve reações contrárias no Congresso e nas Universidades. No entanto, tais reações não afetaram o andamento do projeto que a cada ano agrega mais universidades, mais Polos e mais cursos neste processo.

5.5 O ensino a distância b-learning

O ensino a distância que esta pesquisa se propõe a tratar, no entanto agrega outra característica ao e-learning, pois os cursos à distância da Universidade Federal de Rio Grande - FURG supõe aulas presenciais[38]. Então, o conceito mais adequado para tal situação seria o conceito de B-Learning. Uma expressão que em inglês é blended-Learning, que seria a aprendizagem onde a maior parte dos conteúdos é transmitida em curso à distância, normalmente pela internet, entretanto inclui necessariamente situações presenciais, daí a origem da designação blended, algo misto, combinado.

Esta modalidade B-Learning é colocada em prática através da criação dos Polos situados nos municípios onde a oferta de cursos a nível superior é deficitária. Os Polos são espaços físicos mantidos pelos municípios ou governos de estado. Oferecem ao aluno:

a) Infraestrutura física, com um prédio do próprio município ou alugado pelo mesmo, com salas compatíveis com o número de alunos que frequentam o Polo nos encontros presenciais;

b) Biblioteca com volumes impressos;

c) Infraestrutura tecnológica, laboratório de informática com acesso a internet;

d) Infraestrutura pedagógica, presença dos tutores presenciais em horários estipulados para atender os alunos em suas dificuldades.

[38] DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005. FONTE: http://portal.mec. gov.br/seed/ ar qui vos /pdf/dec_5622.pdf

Mesmo que a proposta seja do governo federal, a iniciativa de implantação do polo deve ser do município que encaminha projetos conforme abertura de Edital. Os projetos precisam explicitar detalhes de infraestrutura física, logística e funcionamento, descrição de recursos humanos para o Polo funcionar, e a lista dos cursos superiores almejados para o município, contendo também o número de vagas que serão ofertadas.

Os cursos da Universidade Aberta do Brasil são oferecidos por região nas seguintes Universidades:

REGIÃO NORDESTE:
UEFS, UEMA, UEPB, UESB, UESC, UESPI, UFAL, UFMA, UFPB, UFPI, UFRPE, UNEB, UPE.

REGIÃO SUDESTE:
UERJ, UFJE, UFMG, UFOP, UFSCAR, UFU, UNIMONTES, UNIRIO.

REGIÃO NORTE:
UEPA.

REGIÃO CENTRO-OESTE:
UFMS, UNB, UNEMAT.

REGIÃO SUL:
FURG, UDESC, UEM, UEPG, UFPel, UFPR, UFSM, UNICENTRO.

Pelos dados podemos perceber que as regiões onde se concentram o maior número de Universidades com Licenciaturas em EaD são as regiões Nordeste, Sudeste e Sul. A quantidade de Universidades envolvidas reflete diretamente no número de Polos nas cidades da região onde se situa a Universidade. No Rio Grande do Sul são 36 Polos instalados vinculados a UFSM, UFPel e FURG.

Os Polos conveniados à Universidade Federal de Rio Grande aprovados e vigentes no formato de educação à distância estão instalados nos seguintes municípios:

No momento desta pesquisa os Polos interligados com a FURG são os seguintes:

- Santo Antonio da Patrulha.
- São Lourenço do Sul.
- Mostardas.
- São José do Norte.
- Santa Vitória do Palmar.

Nos Polos, os Coordenadores e os Tutores presenciais cumprem um horário pré-determinado. Os tutores presenciais no geral desenvolvem o seu trabalho em 20 horas semanais, preferencialmente no turno da noite, onde se concentram as atividades presenciais com os alunos. O aluno do EaD no geral é um trabalhador que usa a noite para frequentar o Ensino Superior. Numa turma de 50 alunos são designados, pelo projeto, dois tutores presenciais. No geral os tutores trabalham juntos, distribuindo tarefas e atribuições. A seleção dos tutores é realizada pela Universidade que oferece o curso. A Universidade também é responsável pela formação inicial e continuada dos tutores, que fazem cursos de formação em períodos pré- determinados na Sede do Ensino a distância da Universidade. O Centro de Educação Aberta e a Distância (CEaD) é um órgão da Universidade Federal de Rio Grande, cujas atribuições são coordenar, coorientar e coexecutar atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas à área de Educação a Distância. No CEAD trabalha uma equipe multidisciplinar que dá suporte às atividades de ensino e extensão, assim como tem a responsabilidade de capacitar técnica e cientificamente os profissionais que trabalham com o EaD, e também manter uma infraestrutura técnica e operacional voltada ao apoio do processo de ensino-aprendizagem à distância. O que aproxima e articula estes profissionais de Rio Grande com os tutores presenciais e os alunos do EaD nos Polos é o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Para acessar o site o aluno já cadastrou um nome de usuário e uma senha. No próximo passo você escolhe o semestre e a turma em que está inscrito. A partir daí, o aluno tem acesso às disciplinas em que está matriculado naquele semestre.

Na imagem em anexo temos o exemplo da disciplina Abordagens de Pesquisa em Educação II (Anexo A)[39].

Na esquerda e acima no link “Participantes” podemos ter acesso a todos os participantes da turma virtual. Cada participante tem um perfil (Anexo 2) preenchido por ele mesmo. No perfil tem também as disciplinas que ele já cursou, assim como as que ele está cursando. O aluno também pode utilizar um blog onde pode postar documentos de Word, pdf e outros.

O blog (Anexo C) é um espaço virtual de postagens livres, onde o estudante pode colocar suas produções intelectuais.

Retornando à página inicial da disciplina (Anexo A), ainda no lado esquerdo, no item mensagens, temos um contato com todos os participantes do curso em que o aluno frequenta, inclusive os tutores presenciais e a distância. Ainda no lado esquerdo o AVA marca o tempo que o aluno está acessando o ambiente. Na coluna do centro temos o Fórum de notícias onde os tutores colocam avisos para o bom andamento das tarefas on-line e das tarefas presenciais. No link Dúvidas e sugestões é um espaço virtual para tirar dúvidas de todo tipo em relação às tarefas. A seguir temos o Link Cafezinho, todos os participantes podem postar temas de seu interesse, jogar conversa fora. O link Debate com outros Polos tem o objetivo de ampliar os contatos no AVA. O último item deste bloco chamado Diálogos dá acesso a ferramenta de comunicação conhecida como Chat. Esta é a única ferramenta síncrona do AVA. Para o bom funcionamento do Chat os tutores agendam com os alunos os dias e horários de acesso ao mesmo.

Ainda no centro do site (Anexo 1) temos os textos que são disponibilizados para o aluno. É com este material que são feitas as tarefas, e servem de embasamento teórico para as discussões nos fóruns e postagens em geral. Um pouco mais abaixo são colocados o que é chamado de Movimentos. No Movimento 1 são colocadas as intenções, orientações teóricas e práticas. A partir do Movimento 2 é que se iniciam propriamente as tarefas. São tarefas que contém exercícios que envolvem leitura e produção de mapas mentais e outros exercícios, inclusive utilizando ferramentas como o Cmap Tools. Outras tarefas são teorizações que tem como base a pesquisa do entorno escolar, assim como da escola parceira do aluno.

[39] Estes exemplos, usados aqui de modo ilustrativo, são da Universidade Federal de Pelotas, na qual estive matriculado como aluno regular. Na pesquisa que fiz na FURG, não tinha autorização para entrar no Ambiente Virtual. Optei em deixar estes anexos pelo fato de que ambos usam o Moodle.

A ideia é que desde o início o aluno vá se aproximando da escola que ele futuramente irá estagiar. Todo o trabalho procura levar a um exercício de sistematização, discussão e elaboração.

O lado direito do site é reservado a avisos e notícias das atividades propostas pelos tutores presenciais no Polo. É importante ressaltar que além destas atividades no portal, o aluno também realiza atividades presenciais que são orientadas no encontro semanal obrigatório. O acesso a estas informações só foram possíveis, neste momento da pesquisa, devido ao fato deste pesquisador estar frequentando o curso de Pedagogia a distância da UFPel. Este fato facilita o processo de compreensão do sistema. Metodologicamente é importante por oportunizar a participação no processo de construção da identidade docente a partir do ponto de vista do aluno. Como aluno, no AVA, é possível fazer parte das interações que permeiam esses processos. A descrição do AVA nos anexos tem o objetivo de mostrar as possibilidades de interações síncronas e assíncronas. O exemplo colocado aqui é apenas de uma das disciplinas do curso de pedagogia. Esta estrutura, no entanto, não sofre grandes modificações ao longo do curso.

A possibilidade deste tipo de organização do ensino só tornou-se viável pelo desenvolvimento tecnológico dos computadores e da criação da internet. Mas, para que se chegasse a este ponto foi necessária uma interessante caminhada do ensino à distância, desde a possibilidade de imprimir e distribuir informação no papel, passando pelo rádio, cinema e televisão, chegando à internet. Curiosamente, constata-se através da história recente que o rádio, o cinema e a televisão não afetaram de forma direta a forma presencial de ensinar, no entanto, os referidos meios de comunicação conseguiram se consolidar no ensino a distância, servindo para expandir a educação aos locais mais afastados favorecendo grupos sociais com difícil ou nenhum acesso À escola. Pelo exposto acima percebemos que os municípios, em sua grande maioria, não chegam a 100 mil habitantes. Assim, instalar um Polo de EaD no município significa colocar a Universidade mais perto do estudante, que teria que se deslocar para grandes centros em busca de uma formação superior. Por outro lado a obrigatoriedade de frequência semanal no Polo coloca em suspenso o que caracteriza a educação à distância em sua essência, comprometendo o desencaixe espaço-tempo. A obrigatoriedade significa uma âncora cravada no solo local, numa educação que se pretende virtual e por isso fluída. Proporcionar uma base material, uma infraestrutura compatível as

necessidades do aluno e da região, não significa tornar obrigatório a presença do aluno no Polo. Esta obrigatoriedade acaba proporcionando um curso presencial que caminha de forma paralela ao virtual. Os tutores presenciais são cobrados na aplicação de tarefas presenciais que estão relacionadas com as virtuais, mas são outras tarefas, feitas em outros momentos. Tarefas que são organizadas e articuladas presencialmente, o que obrigam o estudante a estar presente.

Enfim, as ambivalências que esta pesquisa sobre identidade docente a distância irá revelar está de alguma maneira, ligada ao fato de a construção desta identidade docente transitar entre as duas realidades: local e virtual.

5.6 As transformações no trabalho docente a partir do Ensino a distância

O ensino na modalidade a distância apresenta determinadas características, que a diferenciam da condição da escola presencial.

Em primeiro lugar, o EaD em seus alicerces não está condicionado à interdependência direta entre tempo e espaço. Os alunos são autônomos no uso do tempo e do espaço local de onde acessam o ambiente virtual. Apesar da flexibilidade de acesso, o aluno precisa dispor de tempo compatível com o número de tarefas a ele atribuída em cada disciplina que cursa. Esta flexibilidade do uso não autoriza o aluno a negligenciar em suas postagens semanais. O tratamento coletivo disponibilizado através das tarefas postadas pelo professor, sua comunicação é mesclada de relações interpessoais onde o professor pode falar diretamente para cada aluno. O desencaixe do tempo, espaço e lugar promove relações virtuais que ultrapassam as conexões locais, potencializando-as.

Em segundo lugar, as relações sociais repousam num sistema que se chamará educação virtual: postagens, vídeo conferências, fóruns, chats, sínteses, mapas mentais, etc. Essa pedagogia tem três características básicas: 1) Ela comporta todas as mídias conhecidas: escrita, som, imagem, vídeos. 2) Ela é endereçada a todos os alunos, professores e tutores que acessam o ambiente. 3) Ela tem um caráter impessoal e regulamentar, orientada pelos objetivos do curso que é veiculado através do ambiente virtual.

Em terceiro lugar, o novo sistema de práticas prescreve diversas atitudes e impõe vários comportamentos sociais tipicamente escolares. Controle da presença através dos acessos ao ambiente, atenção focada nas tarefas feitas e postadas.

Enquanto espaço virtual, este novo espaço de aprendizagem vai definir um novo registro de relações entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem.

Em quarto lugar, esta modalidade de ensino utiliza ferramentas (processadores de textos, programas que permitem a criação e exibição de apresentações, softwares de edição de vídeos, programas para criação de mapas mentais, etc.) que tem em comum o fato de serem instrumentos transmissores de cultura. As práticas no espaço virtual não se perdem na oralidade ou na experiência intrínseca de cada um, mas ficam no registro de cada postagem, de cada feedback, de cada intervenção feita.

Em quinto lugar, esta escola construída através do ensino virtual dividiu as responsabilidades do ensino entre “Professores das Disciplinas”, “Tutores a Distância” e “Tutores Presenciais”. Além destes atores este ensino ainda supõe editores de texto, instructional designers, artistas gráficos, administradores, toda uma equipe responsável pela produção dos cursos, do planejamento inicial à distribuição de materiais e avaliação do desempenho do estudante.

Em último lugar como uma construção humana coletiva, ela é movida por um projeto comum que dá sentido as ações dos agentes envolvidos. Tem como alvo agir sobre os alunos para instruí-los, torná-los independentes em relação ao conhecimento, formá-los como profissionais da educação[40].

As práticas no EaD desencadearam uma série de situações relativas às rotinas de ensino e também relacionadas com as habilidades necessárias do professor para trabalhar com este novo universo que se apresenta. O triângulo professor, conteúdo e aluno foram trespassados por uma estrutura que supõe a relação direta com outros atores. Não que no ensino presencial o professor seja uma figura isolada, que seu trabalho não esteja ligado de alguma maneira com o trabalho do orientador educacional, do supervisor ou da escola como um todo. Essas relações, no entanto, acontecem de forma externa, e não no ato em si de ensinar. O ensino a distância é uma nova situação para o professor que no sistema presencial tem um contato imediato com seu aluno na sala de aula. No sistema presencial o conhecimento, produto que o professor tem em seu poder, não tem nenhum intermediário. Situação semelhante a que Marx analisou no século passado, quando se referia à condição do ator que representava ao vivo, e o consumo se dava no

[40] Estes momentos foram elaborados tomando como referência os passos organizados por Tardif quando o mesmo se referia as características da escola presencial.

mesmo instante da produção. A atuação no ensino presencial também ocorre no mesmo sentido, pois a presença do professor marca o início e o fim das atividades. Na época que vivemos, onde a simples presença do professor não desencadeia por si só o início da aula, cada professor lança mão de rituais que têm a função de avisar a todos que a aula começou, como por exemplo: escrever a data no quadro, fazer a chamada etc. No ensino à distância este momento não pertence ao professor, visto que ele é determinado pela disponibilidade do aluno em outro espaço e num outro tempo. No ensino presencial, esta atuação docente é única a cada dia, pois está constantemente sujeita a intervenção de fatores alheios ao planejamento do professor. Terminada a aula, o que resta são anotações feitas pelos alunos, a memória do que aconteceu no tempo da aula, um aprendizado prenhe de relações intersubjetivas. Um universo de interações. É muito comum o aluno, com o passar dos anos, lembrar do professor e não da disciplina que ele lecionava. Como muito bem observa Gauthier (1998) na citação abaixo, quando se refere à complexidade de tal tarefa.

> Vemos o ensino como uma tarefa complexa que obriga o professor a julgar, que o força a agir e, portanto, a tomar decisões, muitas vezes em situação de emergência, uma tarefa implica a elaboração e a aplicação de regras por parte dele, que exige reflexão. Noutras palavras, o professor age e sabe (ou pode saber) porque o faz: sua ação se baseia em motivos justificáveis pela razão (1998, p. 341).

No caso do ensino a distância esta urgência fica em suspenso visto que as intervenções relacionadas a conteúdos são postadas, tanto por professores como por alunos, após um tempo de reflexão e ponderações sobre o que se pode e se deve dizer em resposta às situações colocadas.

Mesmo não se tratando de ensino a distância, a simples introdução das tecnologias de informação e comunicação na aula presencial, já altera esta complexidade. O próprio conceito de presencialidade é modificado, pois

> Na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual (que conectam pessoas que estão distantes fisicamente como a Internet, telecomunicações, videoconferência, redes de alta velocidade) o conceito de presencialidade também se altera. Poderemos ter professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora "entrando" com sua imagem e voz, na aula de outro professor... Haverá, assim, um intercâmbio maior de saberes, possibilitando que cada professor colabore, com seus conhecimentos específicos, no processo de construção do conhecimento, muitas vezes a distância (MORAN, s/d, p. 2).

A ausência da presencialidade não afeta diretamente a questão das interações no processo educacional do EaD. As tecnologias interativas vêm evidenciando de forma cada vez mais eficaz a interlocução entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Esta situação histórica que estamos vivendo nos induz a uma reflexão sobre as transformações que estão ocorrendo na relação professor, aluno e conhecimento. Estas transformações nos induzem a uma identidade docente que se constrói no entrelaçamento de novos atores no processo ensino e aprendizagem. Entendemos a identidade docente não como um dado, mas sim como algo que se constrói contextualmente. Estudar a identidade é buscar compreender quem somos nós, como nos tornamos o que somos a partir do mundo que vivemos.

5.7 A atividade docente e a identidade

O dicionário Houaiss, nos ensina que professor é aquele que professa. Sendo mais específico é aquele que ensina, ministra aulas. Sua identidade então está conectada com sua ação. Ele é um profissional do ensino.

O verbo ensinar, em sua significação mais comum, refere-se a termos como: 1º-repassar, 2º- doutrinar, 3º- lecionar, 4º- transmitir, 5º- instruir, 6º- indicar.

O primeiro vocábulo *"repassar",* remonta uma já discutida relação entre pesquisador e professor. Pesquisador é o que produz conhecimento, professor é o que repassa estes conhecimentos ao aluno. O professor é apenas uma ponte de acesso. Sua ação enquanto tal não altera o conteúdo veiculado. Vivemos hoje uma luta constante de agregar o ensino a pesquisa. Mediante a avalanche de conhecimentos que hoje estamos expostos, é através da pesquisa que podemos construir um conhecimento significativo. O conhecimento não é então algo a ser repassado e sim a ser construído. Uma construção que acontece em sala de aula. O professor no contexto atual precisa instrumentalizar o seu aluno para que o mesmo seja capaz de realizar sínteses no emaranhado de informações as quais o aluno é bombardeado logo pela manhã, todos os dias. Se for verdade que educar-se é sempre autoeducação, nada mais desatualizado que o termo "*repassar"* para significar a ação de ensinar. O quarto termo "*transmitir"* alinha-se ao primeiro enquanto concebe ensinar como ser condutor, propagar, transportar.

O segundo termo “doutrinar”, atribui ao professor a missão de pregar doutrina. Incutir em alguém uma opinião. Gostaria de ter lido no dicionário que ensinar é sinônimo de ajudar a enxergar. Que seria acreditar que o aluno não necessita de doutrinas e sim de elementos para poder pensá-las, discuti-las e se necessário refutá-las. Doutrinar pode significar também incutir, fazer com que o outro tenha o mesmo ponto de vista. Este pensamento se encaixa perfeitamente na concepção denominada *tradicional*, enquanto aquela que impõe de cima para baixo e de fora para dentro. O que se ensina é um produto acabado, descontextualizado em sua origem e por conseqüência desconectada da experiência histórica do aluno enquanto aprendiz.

O terceiro termo “*lecionar”* refere-se a ministrar uma lição, passar algo para o domínio de outro. A razão de ser da ação docente está relacionada com esta predisposição de que o outro aprenda algo. Que depois do ensino o aprendiz tenha conseguido assimilar um determinado conteúdo. O conteúdo desta lição é uma instrução. O dicionário Houaiss, nos diz que instruir pode ser transmitir ou adquirir conhecimento. Admite já uma idéia de que o sucesso do ensino está conectado com a aprendizagem.

O sexto termo “*indicar”*, é a ação de fazer com que algo possa ser visto por alguém. Seria assinalar, designar, mostrar. Este termo reflete a ideia de uma educação que conserva um espaço significativo para a aprendizagem, na medida em que “indicar” é mostrar possibilidades. É neste contexto de plasticidade, de possibilidades de ser moldado que o ensino e a aprendizagem se instalam como partes de um mesmo processo. Aqui se conserva um espaço de autonomia, necessário para a aprendizagem. É através deste conceito que podemos pensar as relações entre formação e saberes da docência. Nas palavras de Nóvoa (1995, p. 28): “o esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica”.

A condição de ser professor numa visão em que ele cria oportunidades de aprendizagem indica a necessidade do compartilhamento de saberes da ação pedagógica. Assim,

> Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e

> de conflito de valores [...]. As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidade de autodesenvolvimento reflexivo (NÓVOA, 1995, p.27).

A discussão sobre estas práticas precisam iniciar na graduação acadêmica e prolongar-se por toda a atuação profissional. Conforme Nóvoa

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

A construção da identidade docente está inserida neste processo de autoformação coletiva. Um trabalho que supõe liberdade, criatividade e um investimento pessoal. A formação docente nesta perspectiva

> [...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir* a pessoa e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p. 25).

O público alvo desta pesquisa em questão, o agente que trabalha no ensino a distância, já passou por uma formação inicial presencial, mas integra-se a uma formação continuada, no contexto de EaD extremamente necessária para que o sistema possa funcionar. A experiência de familiaridade com o ambiente virtual e a capacidade de trabalhar em grupo são constantemente acionadas na produção do ensino. Nóvoa, citando Dominicé[41] diz:

> Devolver a experiência ao lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica (1995, p. 25).

É através da construção de saberes docentes que o professor vai construindo sua identidade. Num contexto diário, onde a ação é a base para sua

[41] DOMINICÉ, Pierre. L'histoire de vie comme processus de formation. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

autoidentidade. Ao se objetivar como participante de uma teia de interesses, projetos pessoais e profissionais o professor tem a possibilidade de estabelecer vínculos entre o seu “eu” e a atividade que executa. Deste modo, “... práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995, p. 27).

A formação continuada em EaD exige do professor e do aluno reflexão, criatividade, criticidade, interação e construção coletiva. É necessária uma predisposição para atuar com as tecnologias de informação e comunicação. É através das tecnologias que se efetiva o EaD. É através delas que o professor disponibilizará atividades pedagógicas organizadas de forma não linear e sim estruturadas de forma hipertextual. O processo educativo pensado de forma hipertextual possibilita mais efetivamente os processos interativos.

Ao propor uma relação mais interativa em relação ao saber, o professor redimensiona a sala de aula, instigando o aluno a ser participante ativo de sua formação. Transformar o conhecimento em produção coletiva de professores e alunos é o objetivo de uma educação emancipatória, seja ela virtual ou presencial.

6 O DESENCAIXE ESPAÇO/TEMPO: CONSEQUENCIAS PARA O EaD

A partir do contexto em que uma ação acontece é que os atores se identificam uns com os outros. A definição do contexto da ação é indissociável da definição de si e dos outros, e isto demonstra a relação intrínseca entre contexto e atores. Na pesquisa em questão trata-se de um contexto que ora se desenvolve no espaço presencial e ora no espaço virtual. Os atores atravessam estes espaços se identificando em alguns momentos com o espaço virtual e em outros momentos com o espaço local. Embora o PD não esteja impedido de transitar pelo espaço presencial quando eventualmente visitam os Polos, sua identificação maior é com o espaço virtual do AVA. O TP, por sua vez, circula pelo espaço virtual, mas a ação que lhe identifica como ator do processo de ensino, situa-se no espaço local do encontro presencial. O TD, por sua vez mantém um equilíbrio entre as duas realidades, uma vez que mantém um contato mais equilibrado entre os dois espaços.

A experiência diferenciada em contextos diferentes do EaD produz também uma percepção diferente destes atores quanto a sua identidade no processo de ensino. Cada profissional define a situação em que está inserido de forma peculiar, e esta maneira de fazê-lo inclui uma maneira de definir a si próprio e aos outros.

O que cada um dos atores afirma não é resultado apenas das intrincadas relações com seus parceiros de trabalho, mas tem subjacente aí sua própria história, sua trajetória pessoal e social. Como afirma Dubar

> Essa ‘trajetória subjetiva’ resulta a um só tempo de uma leitura interpretativa do passado e de uma projeção antecipatória do futuro. As identidades de ator estão assim vinculadas a formas de identidade pessoal, socialmente identificáveis (2005, p. XIX).

Contudo, nos alerta Dubar que:

> Existem, assim, dois eixos de identificação de uma pessoa considerada ator social. Um eixo 'sincrônico', ligado a um contexto de ação e a uma definição de situação, em um espaço dado, culturalmente marcado, e um eixo 'diacrônico', ligado a uma trajetória subjetiva e a uma interpretação da história pessoal, socialmente construída. É na articulação desses dois eixos que intervêm as maneiras como cada um se define, simultaneamente como ator de um sistema determinado e produto de uma trajetória específica. Essa dualidade torna problemática as identificações: entre as definições 'oficiais',atribuídas por outrem, e as identificações 'subjetivas', reinvindicadas por si e submetidas ao reconhecimento de outrem, todas as combinações são possíveis, em um contexto dado. A elucidação dessas formas de identificação socialmente pertinentes em uma esfera de ação determinada – o que denomino formas identitárias – constitui o objetivo da 'abordagem sociológica das identidades [...] (2005. p. XX).

Na presente pesquisa o eixo sincrônico quanto às funções dos atores no processo de construção do projeto UAB/FURG, configura-se da seguinte maneira:

Aos tutores presenciais cabe.

> De caráter pedagógico
> 1. Ajudar cada aluno a planejar sua aprendizagem e o seu envolvimento no curso.
> 2. Mapear e registrar, conjunta e periodicamente, com cada estudante: os interesses, as necessidades e as habilidades.
> 3. Incentivar cada aluno a acompanhar e realizar todo o trabalho solicitado.
> 4. Organizar, conduzir e acolher grupos de estudos.
> 5. Incentivar a criação e manutenção de comunidades de interesse on-line entre os estudantes.
> 6. Estabelecer um diálogo amigável a fim de facilitar que os alunos esclareçam seus pensamentos e enfrentem suas contradições e inconsistências.
> 7. Incentivar a leitura de livros acadêmicos e de literatura em geral.
> 8. Atuar como mediador e facilitador nas discussões acadêmicas presenciais, sobretudo manter postura acolhedora.
>
> De caráter organizativo
> 1. Função organizativa
> 2. Estabelecer com cada aluno uma agenda de tempos e realizações.
> 3. Acompanhar as atividades propostas nas disciplinas/módulos/blocos
> 4. Informar aos professores e tutores à distância todas as questões pedagógicas referentes a cada aluno como, por exemplo, ausências, afastamentos, dificuldades, alternativas.
> 5. Realizar relatórios mensais da turma sob sua responsabilidade
> 6. Registrar casos particulares de dificuldades pedagógicas e encaminhá-las ao tutor a distancia e ao professor.[42]

No mesmo contexto, cabe ao TD

[42] UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE. Função do Tutor Presencial. Disponível em: http://www.uab.furg.br/file/php/1/editais/tutores/funcoes/_dos_tutores/Funcoes_do_tutor_presencial.pdf Acesso em 1º de junho de 2009.

1. Participar de cursos de capacitação de tutoria, reuniões acadêmicas ou de integração.
2. Assessorar o professor em todas as atividades que se fizerem necessárias ao bom andamento do curso.
3. Conhecer detalhadamente os materiais, procedimentos e recursos tecnológicos presentes da disciplina.
4. Auxiliar os professores na realização de trabalhos práticos, teóricos e experimentais e na seleção e organização de materiais de apoio que deem sustentação teórica qualificada para o desenvolvimento das disciplinas do curso.
5. Realizar estudos teóricos sob orientação dos professores.
6. Manter diálogo constante com os tutores presenciais dos Polos sobre a realização das atividades.
7. Incentivar o aluno para o uso das tecnologias valorizando o estudo e a experiência de cada um.
8. Estimular os alunos pouco participativos e ausentes à realização das atividades.
9. Auxiliar os alunos no uso da plataforma Moodle[43].
10. Facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos enfoques temáticos e às atividades relacionadas.
11. Promover a sistematização e aprofundamento dos conteúdos veiculados através de comentários, esclarecimentos de dúvidas, explicitação de conceitos, respostas a questionamentos e soluções de problemas.
12. Providenciar a abertura dos Fóruns, Chats e vídeo conferência, conforme planejamento prévio.
13. Disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar as atividades propostas nas disciplinas e os trabalhos realizados, esclarecendo dúvidas e respondendo com presteza os e-mails recebidos dos alunos.
14. Participar de todas as atividades on-line ou off-line sugeridas pelo professor e ou coordenação.
15. Analisar o desempenho dos alunos e propor procedimentos que melhorem o seu rendimento, quando necessário.
16. Estar atento ao nível de interatividade dos alunos, para identificar quais alunos não estão interagindo e tentar resgatar a relação interativa.
17. Manter registro atualizado sobre as ausências, realizações de atividades, dificuldades e solicitações dos alunos.
18. Emitir relatórios sobre a situação dos alunos e encaminhá-los periodicamente ao professor.
19. Participar de encontros presenciais quando necessário;
20. Cumprir a carga horária mínima de 8h semanais na SEaD[44], para garantir a formação continuada entre os pares.[45]

---

[43] MOODLE é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual

[44] O Conselho Universitário, na sua reunião ordinária do dia 07 de dezembro de 2007, aprovou a criação da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) da FURG.
Essa Secretaria tem a atribuição específica de gestão administrativa e pedagógica das atividades de EaD na Instituição, promovendo as condições necessárias à implementação das ações da FURG em Programas e Projetos da área. São funções da SEaD: coordenar as atividades de EaD na FURG; propiciar, aos professores envolvidos, um espaço para discussão, reflexão e desenvolvimento de ações voltadas a EaD; dar suporte administrativo, pedagógico e técnico às ações de EaD; implementar políticas de EaD na FURG.
Atualmente, a SEaD é constituída pelo Secretário Geral de Educação a Distância; Coordenador Pedagógico, Secretário Executivo e Técnico em Assuntos Educacionais. Conta também com o apoio técnico de 40 bolsistas e estagiários financiados pelos programas e projetos da SEaD junto ao MEC/CAPES.

No momento da realização desta pesquisa o CEAD da FURG conta com:

O contexto b-learning e a situação de desencaixe entre tempo e espaço, exigem atribuições diferenciadas dos atores do EaD. Este fato é determinante na forma como cada grupo fala do seu trabalho e do trabalho dos outros. Esta interação que acontece em dois ambientes distintos, virtual e presencial, produz visões diferenciadas relacionadas a um amplo objetivo comum que é proporcionar uma formação aos alunos.

As formas identitárias assumidas no contexto descrito acima não são identidades pessoais, ou "... designações singulares de si, mas construções sociais partilhadas com todos os que têm trajetórias subjetivas e definições de atores homólogas, principalmente no campo profissional" (DUBAR, 2005, p. XXII). Entendemos aqui como Dubar (2005) quando o mesmo afirma que a identidade no trabalho não é a única dimensão da identidade pessoal, do que podemos denominar de "si-mesmo". Mas como o mesmo autor afirma:

> Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar (DUBAR, 2005, p. XXVI).

Ao referirem-se as ações uns dos outros PD, TD e TP colocam em processo a dualidade de sua própria definição. Assim nos ensina Dubar:

Uma infraestrutura básica constituída de um prédio para administração, com laboratórios de informática para formação e produção de material digital, uma ilha de edição e salas de permanência de servidores.

Tal ambiente conta com os seguintes recursos humanos:

1. um docente como Secretário Geral de Educação a Distância;
2. um técnico-administrativo como Secretário Administrativo;
3. um técnico-administrativo em educação como Gerente de Gestão;
4. um técnico em assuntos educacionais na Produção de Material Digital;
5. um técnico em informática;
6. um técnico em produção de vídeo.

O espaço da SEaD é também local de trabalho dos Coordenadores dos programas UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil e do Pro-Licenciatura. Abriga, igualmente, as comissões: Pedagógica; de Produção de Material; Técnica e de Gestão.

[45] UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE. Função de tutor a distância. Disponível em: http://www.uab.furg.br/file.php/1/editais/tutores/funcoes_dos_tutores/Funcoes_do_tutor_distancia.pdf Acesso em 1º de junho de 20099

> [...] identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro. [...] a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu... de modo que contamos com nossas *comunicações* para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui... e, portanto, para nos forjarmos uma identidade para nós mesmos (2005, p. 135).

Nesta relação apontada por Dubar reside a dificuldade de acesso ao que o outro pensa de mim. A questão da comunicação entre os pares é o único meio que pode proporcionar uma ideia sobre o que o outro pensa. Nas palavras de Dubar:

> Ora, todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza: posso tentar me colocar no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de mim, até mesmo imaginar o que eles acham que penso deles etc. Não posso estar na pele deles. Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re) construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura (2005, p. 135).

Ao buscar, através desta pesquisa, uma identidade docente que advém das relações entre PD, TD e TP travadas nos ambientes virtual e presencial, esta abordagem tem a intenção de introduzir uma “dimensão subjetiva, vivida na análise da questão identitária.

A dimensão diacrônica citada acima por Dubar será a tônica da análise dos capítulos seguintes deste trabalho.

6. 1 As motivações em relação ao ensino a distância

> A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das ideias [...].
>
> Edgar Morin

Orientado pela ideia de Morin, na citação acima, aqui me proponho à tarefa de transitar entre a lógica e o real, o empírico e o teórico na ânsia de compreender, através das falas dos atores entrevistados a dimensão diacrônica da construção da identidade docente.

A aproximação profissional do professor com o ensino a distância se dá pelos mais diversos caminhos. Esta modalidade de ensino usada pela Universidade Aberta do Brasil é relativamente nova e a grande maioria dos entrevistados não fez a sua formação inicial usando o moodle como apoio a aprendizagem virtual.

Há também a evidência de que na caracterização do público alvo desta pesquisa, o tempo de atuação no ensino presencial é muito maior que o tempo de docência no ensino a distância. Agrupando estes dois fatores, as motivações que aproximaram os entrevistados da modalidade em questão irá nos apontando características deste profissional da educação. Não podemos deixar de observar que a aproximação do ensino a distância pelo "Professor de Disciplina", "Tutor à Distância" ou "Tutor Presencial" se diferenciam entre si com peculiaridades no mínimo curiosas e significativas.

Os PD elencam motivações de cunho social da situação do país em relação à questão do acesso ao ensino superior. Ao serem interrogados sobre suas motivações eles responderam:

> A ideia da democratização do acesso ao ensino superior. Penso que através da educação a distancia estamos possibilitando o acesso de pessoas ao ensino superior que até então não tinham esse direito garantido (PD 1).
>
> Meu motivo principal é possibilidade de mais pessoas poderem estudar e participar de cursos de formação continuada os alunos das graduações da EaD colocam frequentemente que se não fosse pela EaD não conseguiriam estudar principalmente sendo alunos das universidades públicas (PD 2).

São motivos impessoais, politicamente corretos em um país onde a dificuldade de acesso ao ensino superior é algo visível. Estas ideia como motivação pessoal é altruísta, manifestando uma preocupação com "um outro" que ele sequer tem conhecimento pessoal.

Os TD, quando interrogados sobre a mesma questão afirmaram que:

> No início foi a busca por uma nova experiência, já que só atuava com crianças na rede privada e o vem me mantendo nesse processo (TD1).
>
> A necessidade de me afastar do assentamento[46] para concluir o mestrado, acabei me desafiando a seleção para integrar a equipe de trabalho do curso de pedagogia da FURG, no ano de 2010 (TD 3).

[46] Antes de trabalhar como TD a professora trabalhou durante três anos nos assentamentos da reforma agrária na região de Piratini.

> Outra motivação, foi quando o curso gênero e diversidade na escola foi oferecido via plataforma moodle, como venho trabalhando com essas questões, fiz seleção para tutora e dessa vez consegui, esse curso foi a maior motivação de trabalhar a distância (TD 4).
>
> No momento em que fiz a seleção estava saindo da escola que trabalhava, estava cansada de uma disciplina (TD 2).
>
> Trabalho atualmente com educação infantil e queria outras oportunidades. Já pensei em trabalhar no ensino superior presencial e apareceu essa oportunidade (TD5).
>
> O trabalho em EaD surgiu como uma oportunidade de atuar com a formação de professores (TD 6).
>
> Principalmente vivenciar outra vertente de atuação (TD 7).
>
> A possibilidade de experimentar outra modalidade de ensino e pelo meu desejo em trabalhar com educação superior (TD 8).

Estes depoimentos evidenciam a busca de novas oportunidades de trabalho através do EaD. Podemos inferir que este profissional está numa fase de consolidação de sua atividade profissional estando atento às novidades, neste caso o EaD.

Mas não são só estes os motivos que aproximaram o TD do EaD. Ainda sobre o mesmo tema os TD responderam:

> [...] são as relações de aprendizagem com os estudantes e professores, já que estamos sempre estudando, a cada disciplina. Uma aprendizagem significativa (TD1).
>
> [...] porque certamente iria estar estudando sempre. E além dessa questão do conhecimento renovado, a curiosidade (TD 2).
>
> Na Furg sempre temos aulas presencias, que são momentos extremamente ricos de aprendizagens, trocas e partilhas, em que outras linguagens complementam a modalidade de ensino a distância (TD 8).
>
> É fundamental sensibilizar o olhar quanto esse contexto dinâmico, interativo e perceber na EaD elementos como cooperação, participação, contemplando essa multiplicidade de conexões entre as informações, o processo de formação e os atores envolvidos (TD 7).

Podemos perceber que ao responder a questão os Tutores a Distância não estão falando somente de sua motivação inicial, quando tinham muito poucas informações sobre o ensino a distância. Trata-se de uma motivação que é alimentada pela participação no próprio trabalho, pois suas respostas já vem mescladas com a experiência de atuação como docente virtual. Podemos notar uma abertura a novas aprendizagens, tanto de conteúdo como de experiências

educativas. Procuram um crescimento pessoal e profissional. São características de quem, como havia mostrado anteriormente, está buscando novas oportunidades de trabalho.

Abordando esta mesma questão com os tutores presenciais obtive as seguintes respostas:

> A remuneração quer dizer, o ganhar um dinheiro extra (TP 2).
>
> Principalmente por ser professor de curso técnico em informática e o avanço das tecnologias serem muito rápido isto me proporciona também ficar atualizado, pois acompanho junto com os alunos os conteúdos desenvolvidos pelos professores da FURG (TP 3).
>
> Uma colega falou que estavam abertas inscrições para tutoria, então fiz seleção e entrei, mas conhecia muito pouco desta modalidade e de ensino (TP 4).
>
> Estudar mais. Lemos muito e estamos sempre nos atualizando, esse foi uma das minhas maiores motivações, não parar. Adquirir conhecimentos. Melhorar meu currículo (TP 5).
>
> No inicio eu apostei muito no projeto do Ensino a Distancia e queria muito trabalhar com isso (TP 1).

Como podemos observar há um pragmatismo que subjaz a maioria das respostas dadas. Uma visão que vai desde a questão econômica, profissional, até questões casuais. A questão da atuação em outras tarefas (TD ou PD) dentro do próprio processo no EaD fica enfraquecida, por que diluída em questões existências de cunho pessoal. Aqui também aparecem questões de crescimento pessoal, mas não tem relevância por que dissolvidas em outras questões mais relevantes para este grupo.

No aspecto analisado, se fizermos um confronto entre os PD, TD e TP perceberemos que: os PD apresentam motivações muito politizadas, dando ênfase ao papel do ensino a distância no acesso, das classes menos favorecidas, ao ensino superior no Brasil. Estar motivado para trabalhar neste projeto é algo como participar de um momento histórico de transformação da sociedade brasileira.

Os TD estão divididos entre duas perspectivas. A primeira refere-se à possibilidade ou não de realizar outras tarefas no EaD . Esta realidade fica mais evidente quando nos referimos à questão da maior formação.

Na questão relacionada à pós-graduação, os Professores de Disciplina (PD) quanto a sua maior formação verificamos: dois com mestrado e um com doutorado,

todos na área educacional. Os Tutores a distância (TD) temos três mestrandos, três mestres, uma doutoranda e uma entrevistada que não informou. Ao longo das entrevistas com tutores a distância me foi informado que várias deles já atuaram como professores de disciplinas, o que nos indica que as informações das entrevistas foram, embora sendo de tutores a distância, de alguma maneira representam também as ideias dos professores das disciplinas. O fato de desempenhar a função de professor é uma situação que envolve somente os Tutores a distância. Professores de disciplina não desempenham papel de tutores a distância ou presencial. Tutores presenciais não atuam como tutores a distância ou professores de disciplina.

Podemos perceber que em termos de perspectiva profissional, o TD está muito próximo do PD. Alguns deles já desempenharam a função de PD.

A segunda perspectiva está contida na primeira. Pois enquanto ela representa uma predisposição para novas aprendizagens e experiências, esta postura é um pré-requisito para a ascensão profissional. Demonstra uma relação com o saber imprescindível na profissão de professor.

Ao caracterizar o TP do ponto de vista da pós-graduação podemos perceber que o mesmo em sua totalidade tem especialização relacionada à licenciatura ou as tecnologias de informação e comunicação. Esta constatação tem sentido pelo fato de colocar as oportunidades de trabalho como um motivo para se aproximar do ensino a distância.

Tanto em relação ao PD, TD e TP há uma aproximação entre as motivações e a qualificação do professor. É oportuno lembrar que todos os envolvidos no processo de ensino são formados como professores, embora sua atuação neste processo da Universidade Aberta do Brasil esteja relacionada apenas com um aspecto do processo de ensino.

Reitero que se constata aqui uma relação piramidal entre “maior formação” e “motivações” em relação ao ensino a distância. Motivações mais desinteressadas do ponto de vista individual são a tônica do discurso dos PD. Motivações relacionadas a novas experiências de trabalho e crescimento pessoal e profissional são acentuados pelos PD. Questões mais imediatas relacionadas a sobrevivência são destacadas pelos TP. Relacionados a este fato percebe-se que os PD têm uma maior formação, em segundo lugar os TD e terceiro lugar os TP.

Os quadros apresentados na caracterização do público alvo representam uma “fotografia” do momento da coleta de dados.

6. 2 Conceituando o ensino a distância

Ao se referirem à questão do ensino a distância, os PD se pronunciam afirmando que esta modalidade é muito nova e o referencial do ensino presencial ainda é muito forte no professor. “Acredito que nossa referência presencial ainda é muito forte”, assim se pronuncia PD1. O necessário aprendizado de outra forma de trabalhar deverá acontecer no processo do trabalho à distância, como exemplifica PD1: “estamos aprendendo o ensino à distância fazendo ensino a distancia e compreendendo processualmente essa outra lógica de tempo, espaço, aula, comunicação...”. No momento em que fazemos esta entrevista a PD percebe que é necessária outra lógica na forma de ensinar que não tenha como referência o ensino presencial, embora perceba que isto ainda não é possível. Assim nos afirma ela: “ainda não chegamos no momento de conseguir enxergar outra lógica nesta outra modalidade”(PD1). Noutro momento reitera: “ainda não construímos uma outra lógica de aprendizagem na hora de pensar a aula, as atividades... a referência presencial se impõe” (PD1). Escrevendo sobre a diferença entre ensino a distancia e ensino presencial PD1 afirma: “acredito que ambos são completamente diferentes e que precisamos construir uma identidade da educação a distancia que de fato a diferencie na organização, no planejamento, na metodologia [...]”. Concordando com a PD1, a PD3 é enfática em afirmar que “na verdade para bem trabalharmos com a EaD temos de criar uma nova forma de trabalhar, que não aprendemos nem em nossa formação inicial, nem na continuada, o que temos é de utilizar e reinventar os instrumentos construídos nestes dois momentos formativos para o trabalho com a EaD”.

Esta afirmação está em consonância com o fato de que os professores envolvidos nesta pesquisa tem uma trajetória de ensino presencial bem maior do que a experiência com o ensino a distância. Se fizermos uma soma geral de todos os entrevistados quanto à questão do tempo de serviço, divididos apenas pelo critério presencial e não presencial, teremos “cento e um anos e seis meses” de ensino presencial, enquanto que o ensino a distância no mesmo critério soma “trinta e três anos”. Apesar de não tratar-se de uma pesquisa quantitativa, estes dados nos dão o contorno de um público alvo que tem uma história recente no ensino a

distância, e a possibilidade de entender que os relatos de sua ação são resultados das percepções que os mesmos têm de suas experiências.

Uma ideia que chama a atenção é o fato de que a formação inicial segundo os PD não tem uma contribuição significativa nesta modalidade de ensino. Está aqui também a ideia de que uma identidade em EaD não pode ter como referencial o ensino presencial. Subjaz aqui a ideia de que a ação docente não é sustentada apenas pela aquisição de conteúdo específico das disciplinas, que existe um fazer pedagógico que não foi contemplado na formação inicial e que precisa ser construído na ação.

Na concepção dos PD trata-se de um ensino que precisa ser reinventado nos mais diversos aspectos. Um dos aspectos é o material didático. “A diferença básica é o material didático e a presença constante do professor/tutor”, comenta PD2. Especificando melhor diz: “o que há de diferente no material didático é a linguagem adequada com recursos diversos como textos, vídeos[...]” (PD2). Este material deve estar submetido a “[...] estratégias metodológicas que buscam o envolvimento do aluno. O aluno lê muito mais”. Estes cuidados com a metodologia e com os materiais são direcionados a alunos diferenciados. “Em primeiro lugar temos alunos diferentes que há tempos não estudam ou não conseguem participar de um curso presencial” (PD2). Ainda referindo aos alunos afirma: “o aluno deve ter iniciativa, disciplina muita força de vontade ou necessidade” (PD2). As dificuldades em relação ao material disponível, aos exercícios e atividades são agravadas pelo fato de os alunos não estarem no mesmo local do professor.

> Entendo como diferença fundamental a comunicação por escrito, vez que estamos acostumados a trabalhar oralmente com os alunos, desenvolvendo o diálogo, promovendo a reflexão e o encaminhamento do pensamento para a compreensão do conteúdo no momento em que a dúvida aparece (PD 3).

O desencaixe espaço/tempo necessita a utilização do recurso da escrita como forma de expressão. Um das dificuldades encontradas aqui se refere ao fato de que no modelo presencial a interação em um local físico comum facilita a compreensão e a eliminação imediata das dúvidas quando elas aparecem.

A supremacia da escrita sobre a fala coloca aos PD outros desafios na hora de desenvolver uma disciplina. E não se trata apenas de um desafio, é muito mais uma condição para que o ensino a distância se torne viável.

Para o professor que trabalhará no modelo presencial, sua formação inicial lhe prepara para o exercício da docência, e assim, ao se formar está apto a trabalhar como professor. Na atuação a distância ele precisa também se apropriar de outras habilidades que não tinham sido contempladas na sua formação inicial *presencial*.

A diferença é que esta preparação para o EaD tem um momento inicial e uma continuidade que vai acontecer ao longo da atividade de PD, TD e TP. O fato de desmembrar a atividade docente nas funções de PD, TD e TP exige uma constante reestruturação, reorganização a fim de ajustar as ações dos agentes envolvidos no processo.

No ensino presencial há uma relativa autonomia no fazer pedagógico, no sentido de que um professor é responsável pela estruturação da disciplina, pela transformação do conteúdo em algo didaticamente “digerível” para o aluno e ainda do acompanhamento motivacional do aluno. Relativa por que o professor está conectado ao programa da disciplina, ao supervisor escolar, a estrutura escolar como um todo. Ao dividir este processo o EaD precisa constantemente, através de formação continuada, “ajustar os ponteiros” sendo, este tipo de formação, uma condição intrínseca ao fato de ensinar a distância.

Quando abordam a relevância da escrita no seu trabalho os PD fazem referência a algo que está no cerne da comunicação no modelo EaD. Eles até dispõe da possibilidade de realizar vídeos conferências, e isto até acontece esporadicamente. Mas o dia a dia do ensino a distância passa pelo viés da expressão escrita

Como exemplifica a PD3:

> O que acontece é que nos comunicamos com os alunos quase que exclusivamente pela escrita, por vezes trabalhamos uma disciplina inteira sem que eles ouçam minha voz. É certo que as palavras escritas têm tanta importância quanto a fala, contudo o que acontece é que neste tipo de trabalho (a distancia) temos de aprimorar nossa comunicação escrita e tentar trabalhar com os tempos diferentes de pergunta e resposta.

A PD faz referência aqui a “tempos diferentes”. Certamente está se reportando as ferramentas assíncronas, como o fórum por exemplo. O fórum é citado como uma das ferramentas mais utilizada no processo EaD. É através desta ferramenta que as dúvidas são colocadas pelos alunos e sanadas pelos agentes de ensino.

Parece claro que os PD estão preocupados com a forma como os conteúdos, as tarefas postadas no ambiente irão ser decodificadas pelos alunos. Preocupação legítima de quem tem responsabilidade sobre o conteúdo e quer ensinar algo para alguém. “As dúvidas primeiras estão ligadas a leitura do material didático, mas me parece que se devem principalmente por os alunos estarem isolados uns dos outros... como te disse nossa cultura é da oralidade não da escrita como forma de comunicação primeira” (PD3). A PD3 faz referência aqui ao fato de que, por não ocuparem o mesmo espaço físico e, portanto estarem isolados uns dos outros no momento em que as tarefas são disponibilizadas no ambiente a compreensão do que é solicitado fica prejudicada. O imediatismo do EP pode facilitar a compreensão imediata de uma tarefa por que as dúvidas são compartilhadas pelos alunos no mesmo momento. Isto não quer dizer que as devidas explicações não possam ser dadas pelo ambiente através dos fóruns, mas não é algo feito imediatamente. Quando abordam as suas dificuldades, os PD muitas vezes o fazem com referência ao ensino presencial. Isto demonstra como este modo de trabalho subjaz de forma ativa na análise e na vivência do mundo virtual por estes profissionais.

Os TD quando solicitados a diferenciar o modo presencial do virtual de ensinar o fazem, em sua grande maioria, em relação à atuação do aluno.

Os TD afirmam:

> Bom... penso que esta modalidade faz com que as discussões tenham mais qualidade, pois nenhum aluno faz a interação nos fóruns sem ter lido o texto proposto. Pois no presencial o aluno pode entrar e sair sem expressar a sua opinião (TD 2).
>
> Na distancia não há como não se fazer presente, se ele não se posicionar já vai perder na participação. Isso qualitativamente... pois só sabemos o que eles estão pensando nas interações dos fóruns e entrega de tarefas (TD 2).
>
> Os alunos devem participar com maior intensidade das aulas, pois tem que entrar frequentemente na plataforma, postar as tarefas em dia, participar de fóruns, onde precisam se posicionar, ao contrário do que ocorre no presencial, onde muitas vezes os alunos não expressam suas opiniões na sala de aula (TD 4).
>
> Da perspectiva de tutora a distancia dá mais trabalho ao tutor/professor, para dar atendimento aos alunos (TD 5).
>
> A postura dos alunos é um outro item que se diferencia tendo como maior destaque a organização temporal para os estudos realizados pelos alunos, na distancia cada aluno vivencia a aula no tempo e espaço que deseja ou esta disponível (TD 6).

> Tenho notado que os estudantes do ensino a distância, pelo meio virtual, se sentem mais à vontade para perguntar e esclarecer a suas dúvidas (TD 1).
>
> No ensino presencial o argumento mais usual, é que nada substitui o contato direto com o aluno, as experiências, as dúvidas e resoluções compartilhadas no espaço-aula, no entanto, penso que também vivenciamos na educação a distância essa interatividade, cooperação, troca de experiências, aliados ao uso efetivo das tecnologias de informação e comunicação, em que o (a) aluna tem na autonomia: pesquisa, diferentes ritmos, disciplina e organização direcionados aos momentos de aprendizagem (TD 7).
>
> Penso que o ensino a distância requer maior disciplina em gerir o tempo. Pois o aluno é quem elabora os horários em que irá se dedicar para o seu estudo, requer maior interatividade em se mostrar presente nos fóruns, tarefas, debates [...] (TD 8).

Ao tomar a atuação do aluno como ponto de partida para definir as diferenças entre o ensino presencial e o a distância os TD demonstram uma maior proximidade com o aluno no ambiente. Evidenciam que a presença do aluno dá-se mediante sua ativa participação no ambiente. Se não postar as atividades ou suas opiniões nos fóruns ele simplesmente não está no ambiente virtual, ou seja, na sala de aula. Existe aqui a necessidade de um aluno diferenciado que é reconhecido pelo que efetivamente produz, e esta produção fica registrada no ambiente. É oportuno lembrar aqui que através do Ambiente Virtual de Aprendizagem é possível saber quantas vezes o aluno acessou o ambiente, que hora o fez e que tarefas foram postadas. A atuação do aluno não é verificada só do ponto de vista qualitativa, mas também quantitativo. Acessar o ambiente e postar algo é sinal de que o aluno está interessado no curso, na aula, no conteúdo. Não é recomendável ter a postura que muitos alunos têm no presencial que é a de observador.

Segundo os TD esta obrigatoriedade de “postar” leva o aluno a ler os materiais sugeridos a fim de poder contribuir com o tema em questão. Minha experiência como aluno de EaD me mostrou que este não é um motivo que garanta plenamente a leitura dos materiais, pois muitas vezes os alunos não fazem postagens com referência às postagens anteriores, e sim baseadas em outras leituras prévias.

Outro fator levantado pelos TD quando o assunto é diferenciar EaD e EP é a questão da forma como o aluno se apropria do conhecimento disponibilizado no ambiente. Os alunos vivenciam a aula no tempo e no espaço que lhe é conveniente. Esta condição mostra que a interação em que os participantes do ambiente

participam não tem uma dinâmica própria como no EP. Depende da disponibilidade do acesso ao aluno. Mas os PD afirmam que existe uma interatividade, cooperação, troca de experiências que não é só privilégio do EP.

Outra característica marcante é que sendo o aluno mais ativo no EaD do que no EP, exige-se dele uma maior disciplina em gerir o tempo para a execução das tarefas. O tempo é flexível no sentido de que não é determinado por uma estrutura escolar como é no EP, mas é necessário que este tempo exista, e que o aluno precise dele para que possa realizar as tarefas, postá-las e assim mostrar que está interagindo através do ambiente virtual de aprendizagem.

Os TD também fazem diferenciações entre EaD e EP, fazendo referência a atuação dos tutores

> Sobre as formas diferenciadas – diálogo presencial e diálogo virtual/presencial – observo sempre o desafio de nos compreendermos em outra forma de trabalho, o que exige dos educadores uma dedicação maior no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem – principalmente quanto o limite encontra-se no ponto de partida intelectual e prático da turma que se está trabalhando (TD3).

O TD precisa ter consciência de estar atuando em outra forma de trabalho. Trabalho que necessitou, mesmo antes de começar, de uma formação específica, e vem num processo de formação continuada. Ao referirem-se a sua formação para trabalhar com a modalidade de ensino a distância eles dizem que:

> Lá tivemos palestras usamos o pc, criamos senhas mostraram e explicaram como usar o ambiente virtual. Mas tudo parecia muito difícil, no início como estávamos ao lado de tutores que já estavam atuando, fui conversando e tirando dúvidas com o pessoal (técnicos - EaD) e com os tutores mais antigos em casa comecei a praticar (TD 1).

> [...] pois ela (a capacitação) se deu de forma contínua e pautada no cotidiano do trabalho, os conteúdos dos diálogos estavam pautados nos reais limites cotidianos, que se estabelecem na relação entre professor – tutor – graduando. Além, dessa dinâmica acredito que o outro fator importante situa-se no encontro dos diferentes cursos, isto é, a capacitação era abrangente para todos os cursos oferecidos pela FURG, assim, pedagogos, administradores, matemáticos, historiadores, etc... tinham que sintonizarem suas falas, exigindo um esforço especial para que nossas posições teóricas e práticas fossem compreendidas por todos, bem como nossas intervenções também fossem aceitas e dialogas entre o grupo (TD 3).

> A capacitação foi realizada através de reuniões de formação de tutores, que ocorriam de 15 em 15 dias, oferecida pela secretaria de educação a distância da universidade federal do rio grande e através de capacitações oferecida (para professores, tutores à distância, tutores presenciais,

> técnicos, coordenadores e etc.) pela secretaria de educação a distância da universidade federal do rio grande, essas ocorrem duas vezes ao ano, e se desenvolvem através de palestras e encontros em pequenos grupos (TD 4).
>
> Além destas reuniões semanais foi realizado a cada módulo um curso de capacitação para tutores presenciais e à distancia com palestras acerca do ensino à distancia e a realidade da FURG nesta modalidade. No ano de 2010, foram realizadas encontros quinzenas com os tutores à distancia dos diferentes cursos onde continuou a discussão acerca da EaD e o papel dos tutores (TD 6).
>
> Através das capacitações promovidas pela SEaD/FURG, nas reuniões e encontros de formação continuada, nas rodas de estudos, leituras/pesquisas sobre a EaD e suas dinâmicas/especificidades, assim como o cotidiano como tutora, realizando as problematizações com a equipe de trabalho e alunas da disciplina (TD 7).
>
> A primeira capacitação que fiz, quando nunca tinha trabalhado com EaD, foram de 2 dias consecutivos com discussões pedagógicas e tecnológicas (que reuniram todos envolvidos na EaD tanto antigos como novos) e 1 dia específico para conhecer a ferramenta Moodle. Depois disso tive capacitações semanais por um ano e atualmente (até o ano passado) tivemos capacitações quinzenais (TD 8).

As narrativas sobre a formação na ótica dos TD mostram um esforço no sentido de instrumentalizar o tutor para o uso do Moodle dentro da proposta pedagógica do EaD da FURG. Subjacente a questão do conteúdo há aqui um jeito novo de trabalhar que precisa ser aprendido. Esse jeito, num primeiro momento, parecia muito difícil. A continuidade da formação e a prática da atuação diária vão, no entanto, tornando esta aprendizagem menos árdua. A capacitação envolve discussões pedagógicas e tecnológicas, incluindo dinâmicas capazes de problematizar o cotidiano das tutoras. Esta forma de trabalhar, como envolve muitos atores no processo de ensino necessita de uma constante discussão e formação continuada. Chama a atenção aqui a constante referência feita pelos TD à equipe, ao grupo, que auxilia não só na compreensão do processo, mas é elemento necessário na execução das tarefas que virão ao longo do trabalho no EaD.

Por isso, a TD3 ao afirmar que o professor precisa de uma dedicação maior para trabalhar com EaD se comparado ao professor presencial, está fazendo referência ao fato de que a preparação para o trabalho presencial dá-se na formação inicial do professor. Uma preparação presencial que culmina com um estágio também presencial.

Os TP, quando solicitados a definir o ensino a distância, afirmam:

> Dentre as muitas diferenças referentes às modalidades de ensino que me questionas, destaco que o contato pessoal, ainda é fundamental. É importante, tanto para o aluno quanto para o professor esta possibilidade, não estou aqui emitindo juízo de valor, ou seja, que uma seja melhor do que a outra (TP 4).
>
> O Ensino a distância tem maior flexibilidade de horários para estudo e elaboração de tarefas, podendo adequá-los de acordo com tua disponibilidade, porém exige uma maior disciplina e determinação, bem como a motivação que tem que ser buscada por vontade própria (TP 3).
>
> A qualidade da aprendizagem vai depender muito de cada aluno, visto que o professor é apenas um mediador (TP4).

O que fica evidenciado nestas afirmações é que estando atentos às necessidades dos alunos os TP destacam o papel fundamental do contato pessoal, e da disciplina que alimenta a vontade própria de aprender. Evidencia-se aqui que o professor é apenas um mediador e que educação é fundamentalmente autoeducação. A proximidade do TP com o aluno lhe possibilita compreender os desafios e dificuldades dos mesmos.

Os depoimentos de PD, TD e TP sobre a questão da conceituação do que é o ensino a distância tem uma clara relação com as atribuições de cada segmento no processo de ensino e aprendizagem. Estas determinações objetivas e coletivas direcionam as preocupações, os pensamentos. No momento que conceituam o que fazem, não o fazem de forma imparcial e aleatória. Assim nos diz Dubar:

> É ao estudar ações coletivas (ou organizadas) como elaborações sociais e ao reconstruir os 'mundos' dos atores (simultaneamente suas visões do mundo e suas caracterizações da ação) que se tem mais chance de reconstituir e compreender os processos de socialização que permitem a coordenação das ações e a negociação dos 'mundos' que sempre são mistos de interesses e de valores. Esses processos de socialização produzem identidades de atores que não se reduzem nem a *habitus* de classe nem a esquemas culturais (2005, p. XVIII).

A forma como os PD, TD e TP dissertam sobre o tipo de trabalho que executam no processo de montagem e execução do ensino a distância produzem identidades fragmentadas se relacionadas com a ação do professor presencial. Ao dividir a tarefa docente em várias funções produziram-se igualmente diferentes concepções dos atores quanto a questão do EaD.

Ainda diferenciando o EaD do EP os TD fazem referência ao que é básico para que aconteça o ensino a distância. Assim afirmam:

> Outra diferença que percebo são os recursos utilizados, na plataforma temos que utilizar com maior intensidade as tecnologias da informação e pensar sobre outros recursos que permitam o entendimento de um determinado conteúdo. Como tutora também veja diferença no modo de tratamento com os alunos... (TD 4).
>
> A distância colabora muito para o crescimento do aluno, pois como percebemos no ensino presencial as avaliações são dadas com notas, nem sempre os alunos tem um feedback de seus pontos positivos ou negativos, prática que no ensino a distância é comum (TD 8).
>
> Acho que não podemos escrever de qualquer modo para sermos entendidos, pois um modo de escrever pode causar uma confusão muito grande (TD 4).

Ao fazerem referência ao uso da plataforma e as tecnologia de informação e comunicação os TD chamam a atenção para a forma diferenciada com que o professor precisa tratar o aluno. De fato, os feedbacks acabam se transformando em momentos de aprendizagem e não somente em elementos de avaliação. Dizem eles que no presencial, ao atribuir nota ao aluno, muitas vezes o professor não dá um retorno em termos de pontos negativos e positivos da produção feita pelo aluno. O cuidado com que o professor retorna estes feedbacks é momento constitutivo das relações entre tutores e alunos. Não se pode escrever de qualquer maneira, depois de gerado um mal entendido, é difícil removê-lo devido ao tempo em que este permanece na ambiente. Quando acontece no ensino presencial, qualquer desavença pode ser resolvia no ato. No ensino a distância isto nem sempre é possível.

Para compreender como o TP concebe sua participação no processo de ensino e aprendizagem no EaD é pertinente observar o que está determinado como seu papel na totalidade do processo que participa.

Toda sua atuação esta voltada para o aluno no sentido de pensar a sua aprendizagem, compreender seus interesses, necessidades e habilidades, incentivá-lo no cumprimento das tarefas, na formação de grupos presenciais e on-line, na leitura, ser um mediador e facilitador. Ele é um tutor e como tal não tem uma responsabilidade direta sobre o conteúdo que é desenvolvido nas disciplinas oferecidas. Por extensão de sentido, tutor é aquele que ampara, protege, defende. Uma espécie de guardião. Apesar de ter uma formação com especialização, este profissional desempenha uma tarefa que não exige dele conhecimentos adquiridos em sua formação inicial. A citação a seguir mostra a consciência que o TP 2 tem de sua condição de tutora.

> Bom, desde antes do curso iniciar percebi que o meu papel, não tinha a ver com o conteúdo, mas com a constituição do aluno enquanto aluno à distância, situá-los com relação às tarefas e aulas. Lembrá-los sobre as atividades, monitorar o AVA, estar sempre em contato com os alunos da pedagogia que não costumam a vir no polo. Eu acabei agindo à distância, mandando muuuuuuuitos emails. Falando muito no MSN(TP 2).

Ao diferenciar a divisão social do trabalho e a divisão de tarefas, Braverman afirma que:

> A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas; a divisão do trabalho na oficina é produto peculiar do sistema capitalista. A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produto; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. No capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada caótica e anarquicamente pelo mercado, enquanto a divisão do trabalho na oficina é imposta pelo planejamento e controle. Ainda no capitalismo, os produtos da divisão social do trabalho são trocados como mercadorias, enquanto os resultados da operação do trabalhador parcelado não são trocados dentro da fábrica como no mercado, mas são todos possuídos pelo mesmo capital. Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade (1981. p 70).

Braverman nos alerta que divisão social do trabalho e divisão de tarefas não é a mesma coisa. Enquanto a primeira nos remete a constituição da ideia de sociedade, a segunda é fruto de relações capitalistas, que visam planejamento e controle. A consequência mais terrível desta subdivisão de tarefas é a possibilidade de ao mesmo tempo subdividir o ser humano, fazendo com que o trabalhador seja inapto para acompanhar um processo completo de produção.

No caso analisado por esta pesquisa, a divisão de tarefas reduz a identidade docente à ação do PD, aquele que detém os conteúdos disciplinares. Mas, a apropriação por parte de uma pessoa de conhecimentos de uma determinada área não a transforma automaticamente em um professor. Como bem nos lembra Gauthier (1998) que os conteúdos, a avaliação, etc., pertencem ao primeiro grupo de funções docentes. O segundo grupo liga-se as questões de disciplina e motivação. É a prática docente que articula estes dois grupos da forma mais adequada.

Na situação aqui em análise o primeiro grupo de funções ficou ao encargo dos PD e em alguns momentos dos TD. O segundo grupo de funções ficou sob a responsabilidade dos TP, e em alguns momentos dos TD. Como podemos entender uma identidade docente envolvendo todos os atores do processo de ensino e aprendizagem se os TP não têm condições, pela própria estrutura da proposta de trabalho no EaD, de avaliar a totalidade do que é construído?

6. 2.1 Um olhar através das diferenças

Ao abordar a questão do ensino a distância a partir das diferenças, não podemos deixar de frisar que nesta pesquisa trata-se de um ensino que tem características da forma presencial e da forma a distância no mesmo processo. É claro que o tempo que o aluno fica exposto ao presencial é ínfimo se relacionado com as interações feitas através do espaço virtual. As aulas presenciais fazem parte de um contexto virtual significativo e envolvente. É normal que os encontros presenciais não tenham autonomia em relação ao que acontece no ambiente virtual de aprendizagem. A ação dos TP é balizada pelas atividades que são postadas no ambiente virtual. “No presencial, tipo oficializa o que acontece no virtual” (TP 1).

Além da existência do ensino presencial no próprio processo de organização do ensino a distância, os agentes de ensino envolvidos tem na sua formação um histórico de formação presencial e uma experiência como docente presencial que lhe dá elementos para identificar as diferenças entre as duas modalidades de ensino em questão.

Silva afirma que a

> [...] identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não um subsunção. Há sempre ‘demasiado’ ou ‘muito pouco’ – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao ‘jogo’ da *différance,* ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeitos de fronteira’. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que o constitui (2007, p. 106).

A forma como o PD, TD e TP percebem o EaD é fruto de uma costura, originada de fatores heterogêneos, podendo receber diferentes interpretações simultaneamente verdadeiras. De alguma maneira o que se diz do ensino a distância, supõe o ensino presencial. Um está costurado no outro, mesmo que lhe

seja exterior. Quem realiza estas suturas, no caso desta pesquisa, são indivíduos inseridos num processo de ensinamento, subdivididos em tarefas e responsabilidades diferenciadas, participando de um processo que é maior que suas próprias tarefas.

Assim, ao diferenciar o EaD do EP eles afirmam:

> Diferença: o contato olhos nos olhos. Sabemos se estamos diante de um professor/aluno comprometido logo nas primeiras observações. No ensino a distancia fica mais fácil enrolar, manter a fama... frases bem escritas enganam muita gente (TD 5).
>
> Percebo que no ensino à distância a comunicação escrita é o foco do intercâmbio entre os sujeitos envolvidos. Vejo que o tempo é outro fator que os diferencia (TD 6).
>
> Diferenças: uso de uma ferramenta para que o ensino aconteça; tempo de duração das disciplinas influencia muito na forma de ensinar, em função de um tempo mais curto, há um maior controle da participação e frequencia dos estudantes [...] (TD 8).
>
> Já no presencial é mais fácil de nos expressarmos e de nos fazermos entender. também acho que no ensino presencial é mais fácil motivarmos nossos alunos (TD 4).
>
> Penso que no presencial os alunos estão mais ligados à figura do professor, dependendo dele para conduzir o processo (TP 1).
>
> No ensino virtual, o aluno desenvolve uma maior autonomia de estudo, não é tão dependente. Buscam alternativas, correm atrás. Os prazos têm q ser atendidos, tem uma maior disciplina na entrega de trabalhos. O professor existe, ele é o responsável pela disciplina, no caso da FURG vem ao Polo 2 vezes, mas mesmo assim existe esse processo d autonomia dos educandos (TP 1).
>
> O suporte é totalmente diferente. O ensino a distância é mediado pela tecnologia digital. Nela, os participantes têm que desenvolver outra relação (TP 2).
>
> Infelizmente, o ensino presencial promove a dependência do aluno talvez as diferenças sejam mesmo com relação ao suporte e as características que os alunos precisam desenvolver, também o tipo de relação vamos nos relacionar diferentemente como se o prof. estivesse presencialmente na sala de aula, seja diária ou semanalmente (TP 2).
>
> As aulas presenciais são mais fraternas onde podes ver as dificuldades diarias dos alunos, conhecer o seu perfil e muitas vezes conseguindo auxiliá-lo a superar as dificuldades e orientá-lo melhor, como professor de curso técnico encaminho e indico muitos alunos ao mercado de trabalho... Na maneira virtual eu acho que isto fica mais distante, pois o aluno tem que

> se educar e fazer os seus horários de estudo e o contato mesmo que seja diário, virtualmente, fica mais frio, só respondendo o que realmente o aluno pergunta (TP 3).
>
> Diferenças: o aluno não está acostumado com o EaD. Ele sente falta da figura do professor para poder tirar dúvidas no momento do contato com o conteúdo disposto no AVA. O aluno tem que estabelecer tempo de dedicação ao curso o que não acontece na presencial, pois nesta, o horário é pré-determinado. Há pouco contato presencial com professores (TP 4).
>
> O tutor presencial orienta nas postagens e prazos e o tutor a distância orienta e corrige a tarefa feita. Mas o presencial sempre acaba ajudando mais diretamente nas tarefas, é uma coisa que faz parte auxiliar (TP 5).
>
> Na modalidade virtual, trabalhamos com as tecnologias de informação e comunicação efetivamente no processo de aprendizagem, contamos também com a auto-organização do alun@, ou seja, com a autonomia, disciplina, determinação. O tempo e a forma de organização do mesmo (nessa modalidade) é um diferencial no desenvolvimento da formação (TD 7).
>
> Diferenças: tempo em que ocorre as aulas, ou seja, cada um dos usuários acessa a plataforma em um determinado horário. o espaço em que as aulas ocorrem, cada um pode estar em um lugar. o controle é diferente, existe um controle, mas é diferente do presencial, pois os alunos na maioria das vezes devem entregar trabalhos toda a semana e, além disso, devem participar do fórum, o que me parece é que o ensino à distância exige maior participação dos alunos (TD 4).

A primeira diferença enfatizada e colocada como algo positivo no ensino presencial diz respeito à questão do espaço. Segundo os entrevistados, o fato de compartilhar o mesmo local durante algum tempo proporciona experiências entre professor e aluno inexistentes, ou minimizadas no ensino a distancia. Esta proximidade garantida pelo espaço local possibilita: imediatamente maior comprometimento; facilidade de motivação; maior compreensão das orientações do professor; conhecimento mais profundo das dificuldades do aluno. Por espelhamento podemos inferir que no ensino a distância estes pontos são esmaecidos.

Por outro lado, nesta proximidade com o professor de forma local, transparece uma fragilidade apontada pelos entrevistados como: o aluno fica dependente do professor para aprender. O distanciamento em relação ao professor no ensino a distância constrói um perfil no estudante de: autonomia; organização; determinação. O que podemos perceber é que: o que é colocado como positivo no ensino presencial, é passível de gerar um efeito nocivo ao aluno, e olhando pela ótica do ensino a distância o que parece fragilidade exige do aluno uma tomada de

postura em relação a sua própria aprendizagem. Poderíamos dizer que no ensino a distância o aluno vivencia todos os dias e a todo momento a ideia de autoaprendizagem. Se ele não tiver autonomia no próprio processo de aquisição de conhecimento, não consegue sobreviver como estudantes a distância. A autonomia além de ser algo a ser alcançado é também condição que impulsiona a capacidade de autoaprendizagem. Nem todos os alunos se adaptam a esta modalidade de ensino, sendo este um dos fatores de evasão escolar.

Outra diferença apontada como evidente é a existência das tecnologias e a internet. “O uso das tecnologias digitais é outro fator que se destaca na EaD pois nesta modalidade ela é indispensável” (TD 6). Sem o avanço destas tecnologias não é possível pensar o ensino a distância da forma como o vemos hoje. A agilidade com que acontece a comunicação através da internet é algo que o ensino a distância ainda não tinha experimentado, apesar de sua longa e tradicional história. Se para o ensino presencial as novas tecnologias e a internet são uma opção que pode tornar a relação de ensino e aprendizagem mais atraente, no ensino a distância elas se tornam indispensáveis na construção do conhecimento. Sem os computadores, a internet e o Moodel do ponto de vista das tecnologias voltaríamos à segunda geração do EaD onde predominava o rádio, a televisão, o fax, o telefone, com uma comprometida interatividade.

O que chama a atenção é que ao diferenciar as duas modalidades de ensino sob os dois aspectos acima referidos os PD, TD e TP centralizam dois aspectos essenciais. O primeiro refere-se ao aluno. A aprendizagem do mesmo. E o outro se refere às novas tecnologias sem as quais se torna inviável todo processo. Sem estes dois aspectos elementares não tem sentido falar em ensino a distância.

6. 2.2 Um olhar através das semelhanças

As semelhanças amenizam o impacto produzido pelas diferenças. Enquanto as diferenças produzem fronteiras e separações, as semelhanças produzem situações cujos contornos não estão nitidamente definidos. Ao atribuir semelhanças ao EaD e ao EP os PD, TD e TP procuram elementos que transitam entre os dois modelos de ensino, por que ao final os dois querem a mesma coisa, ou seja: “habilitar profissionais na área pedagógica para trabalhar no âmbito educacional” (TD 3).

Os Tutores a Distância são mais habilidosos em elencar semelhanças entre as duas modalidades de ensino. Assim se expressam:

> Semelhança: os materiais de estudo e o tipo de avaliação, deveria ser diferenciado, mas não é. É como levar o sistema de alfabetização de crianças para o EJA. São realidades diferentes (TD 5).
>
> Como semelhança entre a modalidade virtual e presencial, penso que é necessário repensar critérios como interação, qualidade no ensino, qualificação dos profissionais que atuam em cada uma delas, pois encontramos ou não nas duas modalidades tais características. Depende muito do que é proposto por cada profissional envolvido, do que cada alun@ busca em sua formação. Esses elementos aliados a diferentes dinâmicas e formas de explorar as atividades/pesquisas/problematizações, podem explicar os pontos negativos e positivos de cada modalidade, apresentadas nas diversas disciplinas constituintes desse processo (TD 7).
>
> As semelhanças: ensino através de leituras, recursos visuais, avaliação presencial (TD8).
>
> Atualmente trabalhando com a graduação no ensino presencial, tenho percebido que não há diferença, pois as exigências são as mesmas (TD 1).
>
> Em linhas gerais eu não diferencio, tem uma linha reflexiva que insiste em dividir estas modalidades, mas ainda não percebo tamanha diferença. acredito que o compromisso é o mesmo, pois é fato que atuamos sob formas diferenciadas, mas no final mantemos o mesmo horizonte – habilitar profissionais na área pedagógica para trabalhar no âmbito educacional (TD 3).
>
> Mas acho que no fundo, as semelhanças no processo de ensino-aprendizagem são os mesmos é tudo muito parecido... olha, na verdade muda a forma o objetivo é o mesmo (TP 2).
>
> Semelhanças: enfrentam as mesmas dificuldades em relação ao entendimento e realização das tarefas, o nível de exigência é o mesmo (TP 4).
>
> Penso que o ensino a distância é mais uma modalidade de ensino, ou seja, uma oportunidade para os sujeitos que geograficamente estão distante das universidades. A única diferença que tenho percebido é a forma que o processo acontece. Um presencial e o outro a distancia (TD 1).
>
> Semelhanças: acho que o propósito de ensinar é o mesmo. os objetivos que temos ao discutir determinado conteúdo é o mesmo. muitas vezes o material escolhido é o mesmo. assim como no ensino presencial, a educação à distância também prioriza a nota dos encontros presenciais, todas as atividades à distância que são feitas valem menos que a atividade realizada no presencial (TD 4).

Os Tutores percebem que em linhas gerais alguns pontos colocam estas duas modalidades em pé de igualdade. A primeira questão refere-se à igualdade de exigências. Reiteramos aqui que o aluno quando se matricula no ensino a distância,

ele acredita que esta modalidade será mais fácil. Isto, no entanto, é apenas uma falsa percepção, como podemos perceber através das entrevistas.

Outro ponto diz respeito à metodologia, técnicas e recursos. É praticamente impossível educar, ensinar algo a alguém sem colocá-lo em contato com estes materiais, de uma determinada maneira com objetivos bem determinados. Estamos aqui nos referindo à educação como uma ação intencional, com uma proposta antropológica, social, ética etc. Neste sentido, não importa se este processo é constituído presencialmente ou a distância. Trata-se de formação de professores para trabalhar no processo educativo. É curioso que TD 5 até acredite que materiais e tipo de avaliação deveria ser diferente mas, conforme sua constatação não é. Na verdade a hipermídia possibilitou o usufruto das informações através do computador e da internet. Estas mídias, no entanto já existiam antes. A grande novidade é o acesso quase simultâneo à vídeos, sons, textos, imagens etc. Estes recursos também podem ser usados pelos professores no ensino presencial, como uma forma mais lúdica de apresentação dos conteúdos disciplinares.

Outros itens se impõem como relevantes ao elencar semelhanças entre EaD e EP. Temos assim:

1. Interação: Poderíamos dizer que a profissão de professor é essencialmente interativa. No ambiente virtual ou presencial a interatividade configura-se como a influência mútua entre seres que se inter-relacionam.
2. Qualificação profissional: Hoje não é possível pensar num profissional da educação que não tenha qualificação formal para a atividade que desempenha. Este fato, porém, não é garantia de qualidade no ensino, pois as dificuldades inerentes a profissão, mesmo que acentuadas em aspectos diferentes, tanto numa modalidade quanto na outra, são as mesmas. Existe um conteúdo que precisa ser interiorizado pelo aluno. Um professor que tem intenção de ensinar e um aluno que motivado ou não precisa aprender para corresponder as expectativas do curso em que está matriculado. É neste aspecto que entendo as colocações que afirmam serem apenas duas modalidades diferentes, mas que essencialmente querem a mesma coisa.

6. 3 As rotinas em tempos sólidos e líquidos

Ao ser questionada sobre sua rotina de profissional virtual a TD3 diz: “estranho refletir sobre rotina do professor virtual. Jamais compreendo a educação num processo de rotina. Tudo sempre é novo – em cada disciplina novas necessidades – mesmo quando nos referimos a mesma turma em disciplinas diferentes. O trabalho é intenso e exige a criação de formas e reformas de trabalho cotidianamente”.

Fazendo referência a uma proposição de Sennett, Bauman (2001, p. 29) destaca que: “imaginar uma vida de impulsos momentâneos, de ações de curto prazo, destituída de rotinas sustentáveis, uma vida sem hábitos, é imaginar, de fato, uma existência sem sentido”. Reitera ainda que

> [...] graças à monotonia e à regularidade de modos de conduta recomendados, para os quais foram treinados e a que podem ser obrigados, os homens sabem como proceder na maior parte do tempo e raramente se encontram em situações sem sinalização, aquelas situações em que as decisões devem ser tomadas com a própria responsabilidade e sem o conhecimento tranquilizante de suas consequências, fazendo com que cada movimento seja impregnado de riscos difíceis de calcular. A ausência ou a mera falta de clareza, das normas – anomia – é o pior que pode acontecer às pessoas em sua luta para dar conta dos afazeres da vida (BAUMAN, 2001, p. 29).

> Desde os primeiros dias de vida, o hábito e a rotina desempenham um papel fundamental na construção de relações no espaço potencial entre a criança e os que cuidam dela. Conexões centrais são estabelecidas entre a rotina, a reprodução de convenções coordenadoras e os sentimentos de segurança ontológica nas atividades posteriores do indivíduo (BAUMAN, 2001, p. 42).

Bauman responderia a TD3 que as rotinas estão na base da compreensão do que somos e do que fazemos, pois é através delas que nossa vida tem sentido. É claro que a TD3 está percebendo esta questão a partir de sua experiência como Tutora a Distância. Mas, esta característica apontada por TD3, de que tudo sempre é novo, não é privilégio do EaD. No EP esta realidade também está inserida de forma intrínseca no ato de ensinar. A sala de aula nunca é a mesma, pois reflete a condição humana em que cada momento é percebido e vivenciado como único. Podemos pensar também que TD3, quando se refere à rotina , está se reportando a este tema pelo viés da modernidade. Podemos relativizar e não pensar as rotinas como algo lesivo, da forma como foi instrumentalizado pelo capitalismo na

modernidade sólida. E mesmo as rotinas estruturadas funcionam com o efetivo consentimento do sujeito. Assim,

> Atividades de rotina, como Wittgenstein deixou claro, nunca são realizadas de maneira automática. Em relação com controle do corpo e do discurso, o ator deve manter vigilância constante a fim de 'ir em frente' na vida social. A manutenção de hábitos e rotinas é um baluarte crucial contra as ansiedades ameaçadoras, mas por isso mesmo é um fenômeno intrinsecamente cheio de tensões (BAUMAN, 2002, p. 42).

As apreensões no início do trabalho sentidas pelos PD, TD e TP no contexto do EaD demonstram a aproximação com outras rotinas desconhecidas. Rotinas diferenciadas das rotinas do ensino presencial. Talvez por vivenciar a flexibilidade nas rotinas no mundo virtual, os atores do EaD não sintam de forma tão intensa as rotinas do tempo e do espaço no desencaixe a que estão submetidos. Assim,

> [...] todos os indivíduos desenvolvem um referencial de segurança ontológica de alguma espécie, baseado em vários tipos de rotinas. As pessoas lidam com perigos, e os medos associados a eles, em termos das 'fórmulas' emocionais e comportamentais que passaram a fazer de seu comportamento e pensamento cotidianos (GIDDENS, 2002, p. 47).

E complementa Giddens (2002, p. 58) afirmando que "todas essas rotinas que permitem ao indivíduo uma performance competente, não refletida, foram atingidas por um processo de aquisição cujos primeiros estágios foram negociados em meio a suores frios".

No EP as rotinas são muito mais incisivas e controladas de forma declarada, devido à relação visceral entre espaço e tempo, correspondendo à fase sólida do capitalismo onde o controle do espaço e do tempo supunha uma estrutura onde os indivíduos submetidos a ela têm suas escolhas limitadas. As rotinas primeiramente impostas pelo estilo fordista não deixaram de existir no capitalismo leve. Nas palavras de Bauman:

> O capitalismo pesado, no estilo fordista, era o mundo dos que ditavam as leis, dos projetistas de rotinas e dos supervisores; o mundo de homens e mulheres dirigidos por outros, buscando fins determinados por outros, do modo determinado por outros. Por essa razão era também o mundo das autoridades: de líderes que sabiam mais e de professores que ensinavam a proceder melhor. [...] O capitalismo leve, amigável com o consumidor, não aboliu as autoridades que ditam leis, nem as tornou dispensáveis. Apenas deu lugar e permitiu que coexistissem autoridades em

> números tão grande que nenhuma poderia se manter por muito tempo e menos ainda atingir a posição de exclusividade (BAUMAN, 2001, p. 76).

Se comparada à flexibilidade do mundo virtual, onde o desencaixe do espaço e do tempo proporciona uma sensação de liberdade de escolha (posso acessar o ambiente a hora que me for conveniente), aceitar que tenho uma rotina, que sou guiado por ela, que é ela que me dá tranquilidade para desenvolver um trabalho de qualidade, parece não pertencer ao mundo virtual. Porém,

> [...] a tendência de buscar uma ordem estável, territorializada, burocrática, moderna, persiste tensionando a sociedade, em especial nas instituições que historicamente se caracterizam como reprodutoras da ordem social e cultural como as escolas. Esta tensão tem feito com que algumas instituições façam conviver num mesmo espaço um discurso 'líquido' e uma gestão solidificante (por exemplo, através da implantação de rotinas de trabalho padronizadas e exaustivas, ampliando as contradições entre o discurso do marketing institucional e o cotidiano). Na modernidade líquida, não são as normas, as posses ou o controle político os responsáveis pelos comportamentos, mas as capacidades de tornar desejáveis atitudes e condutas que os indivíduos escolham espontaneamente. Esta condição exige um adensamento das formas de sociabilidade e diálogo, incompatível com a atual forma de organização do trabalho em educação, principalmente daquela que pretende-se emancipatório (SILVA, 2009, p. 21).

A flexibilidade das rotinas em EaD quanto à questão do acesso ao AVA, postagens das tarefas etc., não significam o abandono das rotinas. Muito pelo contrário as normas, as rotinas, o controle são assumidos pelos atores como algo indispensável.

6. 3.1 As rotinas virtuais dos docentes à distância

Ao delimitar o sentido da palavra "rotina", o Dicionário Houaiss nos informa que ela significa caminho utilizado normalmente. Caminho nos sugere a ideia de passagem, ligação entre dos lugares. A ligação dos alunos com os PD, TD e TP passa pelas rotinas atribuídas às funções que ambos ocupam no processo de ensino e aprendizagem no EaD. Se não existe caminho não existe conexão, o que impede de fato o encontro entre os agentes no ambiente virtual.

A primeira rotina que nos chama atenção é a disponibilidade demonstrada pelos atores do EaD em conectarem-se ao ambiente virtual de aprendizagem. Sobre esta questão assim se pronunciam os atores:

> Atualmente descreveria... Acesso diariamente a plataforma para verificar inserções de atividades, mensagens por partes dos alunos e ou tutoras (PD 1).
>
> Fico totalmente envolvida com os alunos e estou mais “próxima dos meus alunos à distância” que os meus alunos presenciais (PD 2).
>
> Nos encontramos presencialmente para orientação e reflexão uma vez por semana, e nos encontramos no ambiente uma vez por semana nos plantões semanais, fora isso por email e telefone. Estamos em contato nas oito semanas da disciplina quase que diariamente (PD 3).
>
> Um profissional que atua a distância deve entrar pelo menos duas vezes ao dia na plataforma, pois deve responder com agilidade as perguntas e dúvidas dos alunos (TD 4).
>
> Agendo com os estudantes as noites de atendimento virtual (TD 1).
>
> Acesso todos os dias, e várias vezes por dia a plataforma para observar notícias acompanhar o acesso das alunas se algumas delas não têm acessado observo o processo de construção das tarefas (TD 5).
>
> Ao iniciar a disciplina no curso diariamente acesso a plataforma Moodle e a disciplina (TD 6).
>
> Com o acesso diário à plataforma, ressalto que no processo de formação é fundamental estar atenta, promover o retorno as solicitações, refletir e debater pontos que são destacados durante a atividade ou na disciplina como um todo, como também valorizar a troca de experiências, as contribuições de cada aluno nessa construção (TD 7).
>
> Eu cumpro 4 turnos de trabalho aqui no Polo, mas sempre que estou em casa, eu entro no msn, abro meus emails. Tenho que dar 1 espiadinha na plataforma. Além disso, deixo sempre meu tel. à disposição dos alunos (TP 1).
>
> Tenho um horário de 20 hs que fico no polo à disposição dos alunos, além de acompanhar as aulas e avaliações presenciais. Também auxilio os alunos aos finais de semana quando tiverem dúvida urgente, acessando o site da Furg da minha casa (TP 3).
>
> Estou sempre disponível para auxiliar os alunos (TP 5).
>
> Atendo aos alunos, aqui no polo, por telefone. Recebo e respondo aos e-mails, frequentemente, durante os finais de semana, pois é o período que os alunos têm mais tempo para fazer as tarefas (TP 4).

As citações acima, retiradas das entrevistas, encontram aqui uma convergência interessante. O aspecto da disponibilidade do professor em relação às necessidades do aluno é visível. Os PD, TD e TP acessam o ambiente diariamente. Pode ser até por motivos diferentes, pois enquanto o PD acessa para postar alguma tarefa, o TP acessa para verificar se os alunos estão colocando as tarefas realizadas, no ambiente.

Estes acessos acontecem várias vezes ao dia, ou no mínimo duas vezes ao dia, inclusive nos finais de semana. Apesar de dispensarem dias e horas fixas para estar on-line isto parece não ser suficiente para atender cada aluno que acessa com dúvidas e questionamentos. E quando o aluno some do ambiente é o professor que munido de e-mail e/ou outros meios procura retomar estas conexões.

Fazendo um paralelo é como se o professor presencial passasse todo dia na sala de aula para ver se seus alunos deixaram algum trabalho para ele avaliar. Os PD, TD e TP não se "desligam" nunca da responsabilidade de estarem atentos. É como se eles sempre estivessem devendo algo. Devendo um feedback, uma postagem, um controle sobre o comportamento do aluno. E pelas possibilidades do Moodle, a presença ou ausência de alguém envolvido no processo pode ser conferida por todos os participantes. E isto é feito com uma eficácia de controle invejável, pois é possível saber também quanto tempo faz que o ambiente foi acessado. Como bem salientou uma das entrevistadas desta pesquisa: "tudo o que acontece no ambiente lá fica registrado". "A aula presencial após o término tenho pouco ou nenhum registro, pode ser muito participativa ou não, mas quando acaba temos poucos registros" (PD 2). O ensino presencial está muito mais dependente do registro do professor através do caderno de chamada, dos planos de aula etc. No caso do EaD o simples acesso ao ambiente já fica registrado.

Nesta modalidade de ensino a distância é como se a ideia do panóptico de Bentham funcionasse nos dois sentidos. Um pode observar todos, assim como todos podem observar um. Em um tempo que é determinado pela vontade ou necessidade do usuário. Esta constante vigilância e atenção disponibilizada pelo atores do EaD só é possível pela flexibilidade de acesso ao AVA em qualquer terminal conectado a internet.

O que subjaz aqui também é que professores e tutores acreditam que se o aluno não for atendido o mais rápido possível em suas "necessidades", como eles mesmos dizem o mesmo vai ficar desmotivado. "Também deve corrigir os trabalhos dos alunos com rapidez para que os mesmos não fiquem desanimados" (TD 4). "Deve entrar seguidamente nos fóruns de discussão para estimular os alunos a participarem com maior intensidade das tarefas" (TD 4). A justificativa que aqui subjacente é alimentar, por entre as rotinas constituídas, o mesmo ânimo existente no início do curso. Interessante que o verbo "dever", que remete a ter dívidas ou obrigações, é enfatizado duas vezes, significando que não é uma simples opção que

remeteria a preferência e escolha. É antes uma obrigação imposta pelo professor virtual a si mesmo.

Constrói-se uma espécie de círculo vicioso: quanto mais o professor acessa o ambiente, mais o aluno percebe que a qualquer dúvida surgida e a qualquer momento ele pode recorrer ao professor, e quanto mais o aluno acessa o ambiente em busca de orientação, mais o professor acessa. É uma corrida que ninguém sabe quando começa e quando termina. Mesmo que tenha sido expressada aqui uma caricatura do que acontece nesta relação, esta situação é impensável quando nos referimos ao EP.

A instituição da escola moderna que trazia como novidade a racionalização e planificação através do ensino coletivo, não poderia imaginar que este tratamento pessoal, prática pré-moderna, apareceria novamente através do ensino à distância. Não estou aqui afirmando que houve um retrocesso nesta questão. Estou dizendo que este atendimento modificado por exigências pessoais dos atores do EaD aparece de forma indelével neste outro contexto educacional, e atendendo um coletivo bem mais numeroso que no ensino presencial.

Num segundo momento o que nos chama atenção é a diversidade de atividades que os PD, TD e TP impõem para si no atendimento ao aluno.

Os Professores de Disciplina afirmam:

> Destino um turno da semana para planejamento e inserções de atividades, textos na plataforma. E outro para acompanhar, ler, avaliar as atividades e inserções dos estudantes e, também para me reunir com as tutoras (PD 1).
>
> Posto atividades, participo dos fóruns, corrijo as atividades, organizo material didático, sugiro leituras, oriento os artigos (PD 2).
>
> Trabalhamos no coletivo em duas dimensões: 1- com minhas colegas do 7o semestre que é a minha próxima atuação, temos nos encontrado semanalmente para organizar nossas disciplinas de forma que nossa organização de aula e nossos conteúdos se comuniquem de maneira pensada e organizada por nós. Um segundo momento é o trabalho com as tutoras, eu produzo o material teórico da disciplina e faço um primeiro esquema das aulas, depois passo para elas o material e fechamos as problematizações e exercícios das aulas juntas (PD 3).

Os Tutores a distância dizem:

> Quando inicia o módulo tenho reuniões semanais com as professoras onde conversamos sobre o conteúdo a ser trabalhado. geralmente duas noites por semana de 15 em 15 dias tenho formação na secretaria-SEaD- espaço

> de discussão sobre tutoria com vários tutores. no decorrer da disciplina em que estou atuando visitamos o polo em média 2 vezes (TD 1).
>
> Se em determinado assuntos, o fórum deu conta, em outro, é preciso trabalhar com mensagens individuais para aprofundar o tema, bem como em outros é preciso qualificar na aula presencial. acredito que tenho uma lógica de trabalho, que esta pautada, no compromisso de mediar o processo de formação destas futuras pedagogas (TD 3).
>
> O professor virtual deve sempre realizar as leituras propostas com afinco para proporcionar as discussões no fórum (TD 4).
>
> Verifico o andamento dos alunos na disciplina e respondo questionamentos acerca da teoria envolvida e da organização da disciplina (datas, orientação de trabalhos). Participo dos fóruns lendo as colocações dos alunos e escrevendo acerca do debate. Após a postagem dos trabalhos (geralmente é semanal) faço a avaliação lendo e escrevendo um parecer acerca do trabalho, atribuo uma nota numérica respeitando os critérios de avaliação (TD 6).

Os Tutores presenciais informam:

> É bem legal, pois assim é possível esclarecer certas coisas q fica difícil no ambiente. p/os alunos é muito importante no presencial, tipo oficializa o q acontece no virtual. Convivemos olho no olho. Às vezes mudamos coisas que são previstas na plataforma, como por exemplo datas, metodologias (TP 1).
>
> Informando e salientando o que julgo necessário, e o que eu percebo como necessidade nas conversas com os alunos. Hoje meu trabalho é um pouco diferente porque os alunos já se organizam muito bem, eu já não informo tanto como antes (TP 1).
>
> Acesso à plataforma e ao AVA, leio as mensagens dos alunos, tutores a distância e professores e respondo a todas. Além do acesso ao AVA. Acesso, também e-mails particulares, pois todas as mensagens via plataforma caem no meu e-mail (TP 4).
>
> Organizo sala, multimídia, internet, ata para os encontros presenciais, previamente agendados pela secretaria do curso. Além disso, examino as tarefas, se elos alunos estão postando dentro dos prazos exigidos, confiro os arquivos postados pelos professores, chamo atenção dos alunos para manter as tarefas em dia, incentivo para que não desistam do curso... (TP 4).
>
> Verificar e-mail para os alunos. Verificar o ambiente. Ver os alunos que postaram tarefas. Anotar os que não postaram (TP 5).
>
> Estudar os textos do ambiente. Verificar as tarefas novas. Preparar aula presencial. Auxiliar os alunos no labin quanto a postagem de tarefas, aqueles que estão muito atrasados com suas tarefas, saber por quê. Entrar no ambiente do tutor e relatar as postagens do dia (TP 5).

As rotinas expostas por PD, TD e TP quando acessam o AVA, não seguem uma sequencia predeterminada. Eles transitam por vários tipos de experiência de

leitura, mergulhados no universo hipermídia. Eles vivenciam uma postura de “leitor imersivo”, na medida em que não são meros receptores de informações e sim realizam uma intervenção participativa, onde a mensagem recebida não tem a mesma natureza do simples texto escrito.

Os professores não são simplesmente receptores na medida em que estabelecem rotas de navegação e conexões. Cada professor e/ou tutor acessa atividades, participa dos fóruns, corrige atividades, sugere leituras na ordem em que prefere. A lógica subjacente não está no material acessado e sim nas escolhas do leitor. A visão que o Professores de Disciplina e Tutores a Distância farão do desempenho do aluno depende do momento e da forma como ele acessa o que foi produzido por este aluno. Esta inserção ativa do PD, TD e TP, através do AVA, revela um contorno diferente para o trabalho postado pelo aluno. É o momento que professores e alunos perdem os limites de sua caracterização como emissor e receptor. A forma interativa como os atores acessam, via espaço virtual, coloca em suspenso a antiga equação: emissor- mensagem- receptor, onde o retorno da mensagem, quando acontecia era insignificante, não conseguindo quebrar a rigidez desta equação. Basta lembrar os primórdios do ensino a distância onde as lições eram enviadas impressas pelo correio. Do ponto de vista da tecnologia utilizada na caminhada histórica do EaD encontramos três gerações:

> O modelo da primeira geração esteve pautado no uso de material impresso enviado pelo correio. A partir do desenvolvimento dos meios de comunicação eletrônicos, a EaD passou a se servir do rádio, da televisão, do fax, do telefone, configurando a chamada segunda geração. Com o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, estamos vivenciando a era da terceira geração, que agrega as potencialidades telemáticas às tecnologias já desenvolvidas, fazendo uso de todos os recursos para tornar eficientes e eficazes modelos educacionais não baseados em encontros face a face entre quem ensina e quem aprende. Podemos identificar nestas gerações, a busca permanente da EaD por meios tecnológicos que apresentem maiores possibilidades interativas (SARTORI, s.d).

A inserção do ensino a distância é potencializado pelas novas mídias. Como reitera Santaella:

> O efeito das novas mídias, tais como internet e realidade virtual, entre outras, é potencializar as comunicações descentralizadas e multiplicar os tipos de realidade que encontramos na sociedade. Toda a variedade de práticas inclusas na comunicação via redes – correio eletrônico, serviços de mensagens, videoconferências etc, - constitui um sujeito múltiplo, instável,

> mutável, difuso e fragmentado; enfim, uma constituição inacabada, sempre em projeto (2007, p. 92).

6. 3.2 As rotinas presencias dos docentes a distância

As atividades, no entanto, não se resumem ao atendimento na plataforma virtual. Quando inicia um módulo os TD e PD se reúnem para organizar a disciplina como nos informam a PD3, PD1 e TD1. Este procedimento, no entanto, depende da concepção do professor quanto à divisão de tarefas com os tutores. Pois, "... em alguns casos não ocorre diferença entre tutores a distância e professores. Alguns professores produzem suas aulas juntamente com os tutores, sem diferenciar os papéis. Em outros casos, os professores produzem o material e os tutores acompanham os alunos, interagindo na plataforma e corrigindo as tarefas" (TD 4). Não há aqui um comportamento padrão, estando as decisões sujeitas as concepções educacionais dos PD envolvidos. Se o professor de disciplina tiver em sua formação docente os conceitos de produção, decisão e avaliação coletivas, o processo dá-se de forma a aglutinar TD e PD. Como bem nos explicam os TD.

> Depende do professor, minha primeira disciplina foi excelente. A professora, talvez, por ter mais experiência, fez todo o material em conjunto com as tutoras.Tudo mesmo. Desde a escolha dos textos até montagens de atividades. Todas as atividades tinham ideias de todas as tutoras. Encontros presencias, tudo era organizado em conjunto passávamos manhãs inteiras organizando tudo com dedicação desta vez estou meio frustrada porque até foi aberta a oportunidade para nossas ideias mas pouco foi usado (TD 5).

> Essa é boa, enquanto tutora não participo da criação, elaboração da disciplina recebo tudo pronto. Apenas participo de algumas decisões quando os profes perguntam a disponibilidade para agendar o encontro presencial e tal, mas a construção do material de estudo é com o professor e com a equipe da SEaD para revisão linguistica, gráfica, e tal... textos, provas, exames, atividades....recebo tudo,tudo pronto (TD 1).

> Esse acredito ainda ser um dos limites da educação a distância, infelizmente ainda não conseguimos efetivar um processo unificado, no qual professores responsáveis pela produção do material e os professores responsáveis pelo destrinchar do mesmo junto a turma, possam construir todo processo de forma coletiva. porém, na furg, ou pelo menos nas disciplinas que eu trabalhei, elaboramos da seguinte forma: 1) o professor responsável pela produção do material organiza uma linha estrutural, com textos, figuras e planos de aula; 2) passa para o setor de diagramação (três meses antes de começar a disciplina) – nesse momento se estabelece um processo de adequação do material; 3) no período de trabalho com os graduandos quinze dias antes fizemos uma reunião com o professor e os quatro tutores que irão atuar diretamente nos polos do curso, neste espaço,

analisamos coletivamente o material produzido e propomos alterações se acharmos necessário, essas alterações estão ligadas tanto ao conteúdo teórico quanto ao planejamento do processo de ensino/aprendizagem num âmbito geral. Ao longo da disciplina de acordo com as necessidades que vão se apresentando entre os diálogos e o desenvolvimento das tarefas, este mesmo coletivo se desafia a adequar o planejamento, de forma que possa dar conta do processo de superação das possíveis fragilidades situadas em cada polo (TD 3).

Isso depende da disciplina, em algumas disciplinas a disciplina é pensada e produzida junto ao professor desde o início, desse modo, o tutor faz parte de todo o processo. Porém existem outras disciplinas em que o tutor só começa a desenvolver seu trabalho quando as aulas começam, nessas disciplinas o tutor age na correção das atividades, nas interlocuções nos fóruns e na plataforma. Assim, geralmente participam 5 pessoas na formação da disciplinas, um professor e 4 tutores que atuam cada um em um polo (TD 4).

Quem cria a disciplina são os professores. Dependendo do grupo os tutores a distancia são chamados para ajudar dando dicas e opiniões tendo em vista a organização da disciplina e a experiência dos tutores com o curso (TD 6).

Como agentes envolvidos no processo de criação de uma disciplina, contamos com os professores pesquisadores, os tutores a distância (esses propriamente não participam da criação, mas do transcorrer dessa, colaboram na atuação e ajustes que se fazem necessários – estamos vivenciando interatividade, movimento), e os segmentos pedagógicos e técnicos, que possibilitam esse trabalho (TD 7).

Quando programa da disciplina está pronto o professor encaminha o material para que os técnicos para que façam diagramação e colocação na plataforma. OPS... encaminham o material para técnicos para que façam diagramação e colocação na plataforma. E a cada aula semanal, (a cada domingo) o professor "abre" na plataforma a aula daquele período e os alunos tem então acesso a disciplina a criação da disciplina vai se dando a medida que as aulas vão ocorrendo, pois nem sempre o que foi planejado inicialmente ocorre da forma como foi pensado então as mudanças podem ser alteradas pelo professor na plataforma; e quando são mudanças na estrutura, cores, imagens, (apresentação) são feitas pelos técnicos (TD 8).

Alguns professores disponibilizam o material que precisa ser lido com bastante antecedência, outros com pouco tempo para leitura, alguns aceitam reenvio de trabalhos, outros não, alguns prezam autonomia do tutor para resolver questões, outros centralizam em si...
Entrevistador: Na tua visão o que deveria ser o ideal da ação do professor em relação a tua atuação?
Uma ação de parceria, em que o tutor seja visto como aquele que está somando na disciplina. Um professor bem organizado e que estabelece uma relação de autonomia, favorece o trabalho do tutor que fica mais independente para dar respostas imediatas aos alunos, o professor que reconhece que o tutor a distância possui maior proximidade com o aluno "usa" essa proximidade para enriquecer sua disciplina (TD 8).

Através destes relatos percebemos que os TD tem uma participação consentida quando a questão é a preparação do conteúdo para colocar no ambiente. Se o professor proporciona uma abertura para compartilhar responsabilidades o TD sente-se mais realizado no seu trabalho, assim se expressa TD 1:

> No ano passado, em outubro atuei como profª a distancia em um curso de pós pela uab. Fui convidada pela coordenação para trabalhar com uma disciplina e no final do ano de 2011 irei atuar como profe com outra. Foi incrivel! Tive as tutoras, e junto com elas organizei a disciplina bem antes de começar. Contando com o olhar das tutoras. Elas falam sempre que para ser profª na EaD devemos antes ser tutoras para ver o outro lado.

Como este procedimento não se apresenta como uma regra, a ausência deles faz com o TD seja acometido por frustrações profissionais.

Quanto à elaboração da disciplina configuram-se dois procedimentos distintos: no primeiro, antes de iniciar a disciplina o PD em conjunto com os TD pensam o conteúdo e elaboram os materiais didáticos para colocar no ambiente. O segundo procedimento insere os TD num outro momento, quando o processo já está em andamento, limitando a sua ação a correção de atividades, interagindo nos fóruns do ambiente. Este material só estará disponível para o aluno depois do trabalho de diagramação realizado pelos técnicos da área de informática. Algumas modificações na apresentação do material são introduzidas ao longo do processo, fruto das interações da equipe de trabalho.

Os instrumentos desta pesquisa foram aplicados de forma on-line, como já foi explicitado na metodologia, e este pesquisador não tem nenhum tipo de proximidade com os entrevistados, e por isso é compreensível que eles se expressem com um discurso “politicamente correto”, no sentido de não tocar em certas fragilidades oriundas dos relacionamentos humanos. Então, fica difícil identificar quando eles estão manifestando o que realmente sentem ou estão mostrando uma realidade maquiada, que não vai causar nenhum desconforto posterior. Sendo as entrevistas escritas, fica sempre a apreensão do entrevistado sobre o uso do que foi dito. Numa das entrevistas surgiu o seguinte questionamento:

> **TD 8**: Como vais usar essas falas?
>
> **Entrevistador:** A minha ideia não á analisar o curso da EaD da FURG e sim o modo EaD de ensinar. E a partir desta análise trabalhar a questão da identidade docente. Uma identidade docente a distância.

> **TD 8**: legal, mas te pergunto isso no tocante a tua escrita da tese, pois irás utilizar falas dos teus entrevistados e queria saber a metodologia que irás utilizar para identificação ou não destes.
>
> **Entrevistador**: Acredito que a única discriminação que farei é quanto à função de cada agente no processo de ensino a distância. Estou também entrevistando professores e tutores presenciais. Não sei se respondo tua pergunta....
>
> **TD 8** : Respondeu sim.

Neste questionamento de TD 8 podemos perceber a sua preocupação sobre as informações prestadas, afinal é um voto de confiança que é dado a um entrevistador que apesar de ter fornecido todas as referências possíveis, não passa de um "ilustre desconhecido" habitante do mundo virtual.

Por outro lado, outros entrevistados mais afoitos revelam peculiaridades das relações entre professores e tutores que mostram como o ficar a mercê das particularidades e preferências de cada um pode gerar distorções no relacionamento profissional entre TD e PD.

Refletindo sobre esta atribuição de tarefas os TD dizem:

> Se eu tivesse mais autonomia em relação à produção do material, poderia ser melhor ainda (TD 1).
>
> Bem... Lá vou eu de novo comparando. A minha experiência atual com a anterior antes (quando eu participava de tudo) eu me sentia como professora mesmo não havia diferença entre nós, a não ser claro pelo valor da bolsa. Agora eu me sinto realmente tutora, fico pelas beiradas, não tão a vontade.
> **Entrevistador: Quanto a tutora presencial?**
> É uma piada. eu nem conheço direito a pinta. A do meu polo é quase fictícia. Só temos contato no dia de nossa visita ao polo. Então não consigo entender muito bem a função dela.
> **Entrevistador: O que ela faz não interfere na tua ação?**
> Mas ela não faz nada. Ah sim ela liga o computador. Eu não tenho contato com ela, já tentei. Sei de outros presenciais q são diferentes, assistem as aulas com os alunos, estão por dento das tarefas, auxiliam nas pesquisas de campo, mas essa tal, ushauhsuahsua nunquinha me ajudou em nada. E pra te falar a verdade não fez falta, pelo menos até agora
> **Entrevistador: E o professor da disciplina?**
> Até agora tem sido o cara que abre os olhinhos lá na plataforma. Libera as atividades faz reuniões quinzenais que não servem para quase nada, que quem fica com todo trabalho de correção e contato com alunos sou eu. Bem diferente do que eu estava acostumada.
> Posso te comentar como era a outra professora?
> Éramos 4 tutoras em media, com 15 alunos cada. A professora, em cada tarefa, ficava responsável pela correção de pelo menos 3 alunos por polo. Na tarefa seguinte ela corrigia tarefas de outras 3 alunas de cada polo dessa forma ela conhecia todas as turmas e percebia o potencial dos alunos para então juntas organizarmos as atividades seguintes de acordo com o

> rendimento dos grupos. Os fóruns também eram supervisionados, corrigidos e enriquecidos por ela. Era uma real parceria (TD 5).
> **Entrevistador: Pelo jeito estes procedimentos não são padrões para todos...**
> Não, tem professor que trata tutor como estagiário em firma grande sabe? Um "vai na venda", meio q camelo. Tanto q a prof anterior sequer admitia ficar em quartos separado nos hotéis. Tipo, tutor de um lado prof de outro. Alguns nas viagens nem jantam junto c tutor (TD 5).

Não podemos generalizar estes procedimentos, mas também não podemos fingir que eles não existem. Também não queremos dizer que eles sejam decorrentes somente do ensino a distância, pois são questões adquiridas ao longo do processo de socialização de cada um. Mas eles acabam interferindo na maneira de trabalhar em grupo, visto que esta modalidade exige uma boa vontade e uma harmonia por causa da atribuição de tarefas diferenciadas entre os atores.

Uma das tutoras a distância chega a fazer alusão à ideia de que o fato de PD, TD e TP não conseguirem fazer todo o processo em conjunto seja uma das fragilidades do ensino a distância. Este fato vai além de opções individuais feitas pelos PD ou pela equipe de trabalho. Este depoimento é importante por que lança luz sobre o fato de que se não há um maior compartilhamento de responsabilidades nas tarefas, esta fragilidade está alicerçada na estrutura da forma EaD. É algo que está posto ali. A ação do sujeito não pode removê-la. É preciso conviver e contorná-la com planejamento, boa vontade, desprendimento, valorização do outro como ser humano, e tantas outras coisas necessárias ao bom relacionamento. Uma ideia fica clara. Ao dividir as tarefas para resolver um problema (o acesso ao ensino superior), acabam-se criando ou salientando outros.

6. 4 Os desafios da atuação no Ensino a Distância

O verbo “desafiar” como transitivo direto exige um complemento. Quem desafia, desafia alguma coisa ou alguém. Colocarem-se desafios é comum para aqueles que se inserem na experiência do ensino a distância. São desafios percebidos no momento em que as dificuldades se manifestam. As dificuldades podem nos acovardar, amenizar nosso brio, mas podem também serem transformados em desafios. Desafios que através de um viés individual transformam-se em coletivos, por que são compartilhados no universo do trabalho, nas relações intrincadas que influenciam comportamentos e possibilitam o surgimento de múltiplas identidades.

Ao refletir sobre os desafios do ensino a distancia os PD apontam que um dos primeiros desafios deste modo de trabalhar é se desvencilhar da referência do ensino presencial. “A compreensão dessa outra modalidade precisa ser compreendida na sua especificidade” (PD 1). Percebem que esta modalidade de trabalho tem especificidades, e que o referencial do EP não acrescenta para o bom desempenho nesta modalidade de ensino. Por isso afirmam a necessidade de uma identidade “sem referências ao presencial, construída a partir dela mesma e de outra relação com o conhecimento, de outra compreensão de aprendizagem e endereçamento” (PD 1). Os desafios, no entanto, não se referem apenas a mudança de referencial por parte dos responsáveis pelo ensino, mas sim também por parte dos responsáveis pela aprendizagem, ou seja, os alunos. “Isso também por parte dos estudantes que precisam construir uma autonomia e uma disciplina superiores aos do presencial” (PD 1). O aluno precisa reorganizar o seu tempo a fim de dar conta das exigências da modalidade à distância. Por isso ele precisa “... fazer a gestão de seus tempos, suas atividades, responsabilidades... num contexto de flexibilidade, mas de muita exigência (PD 1). Sendo mais específica PD 1 afirma que é preciso “... mudar a lógica do processo de ensinar”. E completa: “compreender esse processo pra além da sala de aula, do diálogo presencial e planejar uma aula para isso”.

O desafio de compreender o processo de ensinar além da sala de aula mudando a lógica de ensinar passa pela organização e pelo planejamento. Um planejamento diferenciado para um aluno separado no tempo e no espaço, e que configura-se também como diferenciado. “A necessidade de um bom planejamento, buscar a interação com os alunos (aluno ausente ou não participativo nos deixam sem ação), incentivando o estudo e a participação. Buscar estratégias metodológicas que envolvam os alunos, que os estimule para o estudo” (PD 2). Mas para que este planejamento consiga ser eficaz precisa sujeitar-se a linguagem escrita. Este é o seu principal veículo de mobilização. Para mobilizar o aluno para a aprendizagem é preciso ser o mais claro possível nos enunciados, pois “... é um grande desafio fazer-se entender apenas por nossa escrita, às vezes o que é claro para mim, pode ser confuso ou complicado para outro, especialmente quando se esta em fases diferentes de construção do conhecimento” (PD 3). Neste sentido, afirma Brito

> O professor também deverá estar preparado para responder de forma clara o objeto de dúvida do aluno. De sua clareza e objetividade dependerá a motivação do aluno, pois saberá que pode contar com o apoio da equipe de ensino nos momentos em que tiver dificuldades (2003, p. 63, 64).

Para complicar a questão dos desafios sob as dificuldades da escrita, podemos perceber que as incompreensões geralmente levam tempo para serem sanadas devido ao desencaixe de espaço e tempo. O ensino presencial, que se organiza através da oralidade, que conecta atividades, trabalhos, através das explicações diretas do professor não faz a experiência tão visceral da escrita como se faz no ensino a distância.

> Justamente o que se constitui para mim como principal diferença... nossa cultura oral faz com que atalhemos algumas palavras, contudo a comunicação via escrita nos exige mais tempo e mais clareza, pois nem sempre conseguimos observar se o aluno de fato compreendeu do que estamos tentando tratar (PD 3).

Como os contatos presenciais do PD com os alunos são muitos raros, e em alguns casos inexistentes, é compreensível que seus desafios sejam oriundos da escrita. Já não se pode afirmar: “o professor disse...”. A frase, neste novo contexto, é: “o professor escreveu...”

O desafio enfrentado pelos PD num primeiro momento também estão relacionados com a questão da dificuldade de compreensão através da escrita.

> Desafio constante é fazer com que os estudantes compreendam o que realmente queres dizer por meio das mensagens e postagens das tarefas (TD 1).
>
> Pois muitas vezes o enunciado das atividades está postado pelos professores no ambiente e os estudantes te procuram para que vc explique, mas está ali no ambiente. Então temos que explicar mais uma, duas, três vezes (TD 1).
>
> A escrita – no início tinha muito receio de ser mal compreendida, pela falta de habito de escrever, pois como situei anteriormente, minha prática educacional sempre esteve ligada a comunidade, no âmbito da educação informal, o que carrega uma grande habilidade dos elementos discursivos, na modalidade oral, ficando a escrita num patamar extremamente fragilizado pela quase ausência de exercício (TD 3).
>
> Como elaborar "enunciados" das atividades da maneira mais clara possível. Instigante mas não confusa. Clara mas não "mastigada". Isso é muiiiiito difícil. Às vezes quase precisamos "desenhar" as instruções, mesmo p alunos q já estão no final do curso (TD5).
>
> Vejo que o maior desafio é a comunicação. Como a grande parte da comunicação é feita através da escrita percebo que muitas vezes é difícil de

> entender o que o aluno esta querendo me dizer e que às vezes ele também não entende ou tem dificuldades para entender meu pensamento. A comunicação escrita exige rigorosidade na explicação buscando ser o mais explicito possível (TD 6).
>
> Vejo como um desafio demonstrar/passar através da escrita a mensagem que quero dar. No momento em que estamos presencialmente em uma sala de aula nosso corpo fala e a interação acontecesse de diferentes formas, através de um olhar, um sorriso, uma expressão fechada, um tom de voz diferente... O que na educação a distância fica apenas na escrita (TD 8).

O propósito dos escritos é evidente: fazer com que o aluno compreenda a mensagem postada no ambiente. A condição de estar em um tempo e em um lugar diferente, sem o auxílio do corpo, torna a comunicação dependente da linguagem escrita. A interação que no presencial tem o auxílio do olhar, sorriso, tom de voz, no ensino a distância estes recursos tem suas possibilidade reduzidas.

O TD também se culpa por sua inabilidade com a escrita, pois esta habilidade não era exigida de forma tão incisiva no EP. Mas ao mesmo tempo transparece a ideia de que adaptar-se nesta exigência da escrita é uma questão de tempo. A rigorosidade da escrita pode ser conquistada através do exercício.

O trabalho educativo exige que o professor, muitas vezes, necessite produzir uma fala não muito agradável em relação ao desempenho do aluno, principalmente nas questões relacionadas com a avaliação. Os laços afetivos desenvolvidos e alimentados no ensino presencial podem amenizar esta tarefa. No ensino a distância o professor está à mercê da comunicação escrita e nem sempre encontra a palavra correta para expressar o que quer dizer. Assim, esta relação segundo a TD 8 precisa conjugar duas atitudes até certo ponto contrárias: objetividade e afetuosidade. Assim se expressam elas:

> Preciso dar uma nota e explicar o motivo de tão rendimento negativo, preciso ser objetiva, porém afetuosa, para que minhas palavras não soem ao outro, (geograficamente longe e cheio de expectativas) de uma forma a agredi-lo, por exemplo. Vejo que o tutor tem uma grande responsabilidade e um desafio de se fazer presente de forma a diminuir as distâncias geográficas (TD 8).
>
> Dizer o que precisa ser dito de forma compreensível, mas de forma afetuosa, educada, deixando o aluno um pouco mais próximo (TD 8).
>
> Outro desafio é conseguir ser claros no que escrevemos para os alunos, pois às vezes é bem complicado se fazer entender, sem sermos grosseiros (TD 4).
>
> Como não sou muito branda nas palavras, pra mim é mais difícil esse diálogo pela escrita. Ter que corrigir, avaliar, e ao mesmo tempo incentivar

> um aluno, encontrar as palavras certas p não ser incompreendida, pra mim é mais difícil (TD 5).

Ser objetivo significa proporcionar uma representação fiel do objeto, é ser imparcial, é não perder tempo com meditações e reflexões profundas, é não ser evasivo. Ser afetivo por outro lado denota estima, simpatia, emoção. A responsabilidade desta tarefa constitui-se num desafio na medida em que se deve estabelecer uma justa medida entre estas duas atitudes através da linguagem escrita.

Os desafios, porém, não param na questão da escrita. Outros aspectos se manifestam de forma veemente. Uma nova modalidade de trabalho exige também novas posturas e rotinas. Por mais que o professor saiba que está participando de uma nova experiência educacional, ele não deixa de sentir os efeitos, no dia a dia, das novas exigências do trabalho. Exigências que se tornam desafios por que não foram ainda interiorizadas.

> Acho que o maior desafio nessa modalidade é nos disciplinarmos e em entrarmos na plataforma todo dia, no início isso é bem complicado, pois isso não faz parte da nossa rotina (TD 4).

Este acesso diário já supõe que outra dificuldade já esteja superada. Referimos-nos aqui a apropriação no uso do ambiente de ensino e aprendizagem.

> O principal desafio, inicialmente, foi o uso das ferramentas/tecnologia, sanado no decorrer dos encontros de formação, na busca de apoio técnico para melhor dispor de cada suporte de trabalho (TD 7).

A questão da apropriação das ferramentas tecnológicas aparece num primeiro momento como um desafio a ser superado. Se isto não acontecer todo processo acaba se tornando inviável. O analfabetismo digital por parte de todos os participantes do processo precisa ser vencido. Vencê-lo é estabelecer a condição básica para desencadear o processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo em que o professor se mobiliza no trabalho docente e o aluno adquire uma profissão desencadeia-se um movimento de inclusão digital.

Superados os desafios mencionados os TD conseguem visualizar o motivo pelo qual todo este processo foi organizado e articulado, os alunos.

> Aprofundando esta reflexão, retomo também, o limite que tive até conhecer a turma pessoalmente, mas também, como necessidade particular, uma vez que, sempre procurei perceber as pessoas por suas formas físicas – olhar, sorriso, expressão, etc. situação que foi completamente superada depois da primeira aula presencial, lembro-me como se fosse hoje, nos olhamos e de forma sincera assumimos que éramos exatamente como nossa imaginação tinha nos produzido/materializado (TD 3).

> Na atuação direta com os alunos, os primeiros contatos, conhecer cada ritmo, cada trajetória de vida, suas expectativas quanto ao curso, à disciplina, enfim, tudo em um espaço de tempo curto (tempo da disciplina). Depois os desafios são decorrentes das relações, dos trabalhos e contatos diários, e impulsionam a busca de novas estratégias e alternativas para desempenhar uma boa atuação (TD 7).

Podemos objetar que este desafio dos TD ultrapassa a modalidade de ensino a distância, visto que isto também se manifesta no EP. No entanto, as dificuldades inerentes ao desencaixe do tempo e do espaço atribuem a esta tarefa uma ressonância diferenciada. Como os TD têm a possibilidade de ter pelo menos dois encontros com os alunos por disciplina, eles procuram qualificar o pouco tempo de convivência, numa postura amigável e receptiva.

O fato do TP não lidar diretamente na organização do conhecimento, seu alvo primordial é o aluno.

> O maior desafio... foi lidar com a ansiedade dos alunos foi constituir uma turma à distância, foi mediar as reclamações dos alunos, muitas vezes legítimos, procurando meios para que não evadissem do curso acho me excedi no números de desafios, mas o maior mesmo foi em relação às reclamações dos alunos foi "dizer": não é bem assim.... pensa de um outro jeito, enquanto procurava uma forma de levar a crítica ao professor sem me intrometer no seu papel (TP 2).

> Manter os alunos no curso. No Pós- RS, por exemplo, tivemos uma desistência de 50%. E lutei muito para manter este percentual, através de ajuda, incentivo, muita conversa, solicitação de prazos maiores para as tarefas [...] (TP 4).

Este envolvimento com o aluno exige maturidade do tutor, pois é ele que encontra pessoalmente o aluno, ouve diretamente suas reclamações e seus problemas. Por mais legítimas que sejam as reivindicações ele não pode acirrar os ânimos, então procura contornar as dificuldades. Os alunos reclamam do “... número de atividades, o excesso de leitura, até mesmo a organização visual da disciplina, a

falta de planejamento com relação aos encontros presenciais, ou seja, o fato de eles não serem avisados com antecedência" (TP 2).

Os TP estão conectados aos TD e PD pela responsabilidade com a questão do ensino. Portanto, este espírito conciliador dos TP não é uma mera característica pessoal, é antes uma necessidade para que as conexões, que vão desde as aulas presenciais no Polo até o ambiente virtual, tenham uma continuidade.

Ao serem questionados sobre o porquê da questão da evasão no EaD, os TP afirmam:

> Atribuo ao fato de os alunos não terem se identificado com o curso, eles pensaram que era uma coisa, e era outra. Foram selecionados para o Pós-RS, alunos da área da enfermagem, das letras, da matemática, pedagogos, letrados, matde áreas bem diferentes. Do curso, além disso, quando eles se inscrevem para um curso em EaD tem a ilusão de que será mais fácil que na modalidade presencial. E se deparam com inúmeras literaturas, muitas tarefas exigidas em nível de pós mesmo. Muitos chegaram à conclusão que a exigência é maior no ensino a distância (TP 4).

Os desafios enfrentados estão visceralmente conectados com as atividades desenvolvidas por cada grupo de agentes. Podemos perceber que os desafios dos PD, estão relacionados com o conteúdo. Os TP compartilham com os PD a questão dos desafios da linguagem escrita, mas compartilham também com os TP a questão do contato presencial com o aluno. O que estou afirmando não quer dizer que o PD não visite o Polo, não esteja preocupado com o aluno. O que acontece é que na divisão de responsabilidades os desafios do PD estão conectados diretamente com o conteúdo de sua disciplina. Os TD transitam entre os dois grupos em seus desafios de tutor.

6. 5 As dificuldades enfrentadas

Os PD apontam para uma questão que no ensino a distância precisa ser trabalhada com mais atenção, que é a reorganização do tempo.

No ensino presencial, esta não é uma questão relacionada com as opções do aluno. Como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Art. 12º Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas. Quando o aluno é matriculado em um ensino na modalidade presencial já está determinado número de aulas que ele vai ter e o

número de faltas possíveis, para que não seja reprovado. Este controle é feito pelo próprio professor no caderno de chamada da disciplina.

No ensino a distancia este controle do tempo, feito desta forma, não existe. No entanto, a questão da disponibilidade de tempo para a realização das tarefas continua sendo indispensável. Neste aspecto o conhecimento ocupa tempo. O professor precisa redistribuir o seu tempo diário com as tarefas do EaD. Por isso os PD e TD e TP afirmam:

> A partir de outros espaços e linguagens organizar o tempo também é um desafio o teu tempo de trabalho para planejar, atender, dialogar na plataforma, postar, ler tarefas... é muito dinâmico isso.
> **Entrevistador: Organizar o teu tempo?**
> O meu tempo nos aspectos que disse, Essa dinâmica do processo todo, um processo rápido dentre todas as outras nossas obrigações (PD 1).
>
> É a organização dos horários, pois trabalho organizar minha agenda para as reuniões, os atendimentos aos estudantes as visitas nos polos (TD 1).
>
> Me educar a cumprir um horário estipulado por mim, cumprir as tarefas, sem ter a cobrança presencial de um superior (TP 3).

Os depoimentos mostram também que ao organizarem o próprio tempo de trabalho, os agentes do ensino a distância tomam para si a responsabilidade última sobre sua ação. Sua ação é conduzida por uma autonomia no cumprimento de tarefas que não era sua prática de ensino presencial. Esta maneira de lidar com o trabalho acaba suscitando uma atitude contrária. Quanto menos cerceado por horários e tarefas com tempos pré-determinados, mais os professores sentem-se compromissados a ponto de acessar o ambiente até nos finais de semana. Ao colocar estes procedimentos como dificuldades eles dizem que o jeito certo de exercer a docência é o exercício de se autocomandar, mas tem dificuldade em cumprir esta exigência. É conveniente lembrar aqui que o público alvo desta pesquisa tem mais tempo de ensino presencial do que de ensino a distância, sendo, portanto uma experiência recente. Neste sentido esta dificuldade de se autogerenciar pode ser superada ao longo do tempo, à medida que forem interiorizadas outras rotinas.

Podemos perceber aqui que a ideia de autonomia, significando a capacidade de governar a si mesmo, direito de tomar decisões livremente, aparece submersa na ideia de flexibilidade, como aquilo que é maleável, que tem elasticidade.

Bauman afirma que

> O deslocamento das responsabilidades de escolha para os ombros do indivíduo, a destruição dos sinalizadores e a remoção dos marcos históricos, rematadas pela crescente indiferença dos poderes superiores em relação à natureza das escolhas feitas e a sua viabilidade, foram duas tendências presentes desde o início no 'desafio da auto-identificação (2005, p. 57).

A destruição dos sinalizadores, neste caso identificados como "presença de um superior" e "determinação por outra pessoa de como e quando se deve utilizar o tempo", produz uma sensação de liberdade e aguça a responsabilidade de atender a todas as atribuições exigidas para a função.

Esta organização do tempo não é somente em relação ao professor. Deve abranger também o aluno. Os PD colocam esta questão como uma dificuldade, por que o aluno muitas vezes se aproxima do ensino a distância com uma visão equivocada sobre a forma como esta modalidade funciona. Isto não é culpa dele. A simples falta de informação ou as propagandas enganosas sobre o ensino a distância fazem com que o aluno tenha uma ideia fantasiosa sobre o ensino a distância. Confundem eles o conceito de flexibilidade com o de disponibilidade. O tempo de acesso ao ambiente e as tarefas é flexível, mas ele precisa existir concretamente, diariamente, enquanto disponível. Como um aluno vai fazer satisfatoriamente um curso superior a distância, se não dispõe de no mínimo quatro horas diárias para se dedicar a leituras e tarefas?

Assim, os PD dizem:

> Aí temos a segunda dificuldade que é orientar o aluno para ter uma rotina de estudo com horário determinado, local para estudar. Nesse momento o tutor presencial pode contribuir... Organizar o tempo e o espaço... Saber que a EaD pode ser em qualquer hora e em qualquer lugar, mas tem que ter um horário e um local. E saber quantas horas semanais são necessárias para o curso para estudo e interação com colegas, professores e tutor (PD 2).

Interessante que a solução desta dificuldade detectada pelo PD, seja apontada por ele como uma tarefa do TP. Visto que não se trata de questões relacionadas com o conteúdo e sim com a organização de novas rotinas. Rotinas de aprendizagem.

A flexibilidade destas rotinas está vinculada as opções que são feitas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do EaD. O controle do

tempo é repassado para o sujeito. É ele que vai estabelecer a ordem de acessos diários ou semanais que irá fazer. Sua eficácia na aprendizagem está agora totalmente sob sua responsabilidade. Há um espaço de liberdade centrado nas opções individuais. No entanto, é preciso refletir que esta ideia de liberdade vai ser cerceada pelo fato de estar matriculado em um curso, e ter que corresponder às expectativas dos professores e tutores. Mas, temos que admitir que seja uma nova experiência de ordenamento das rotinas. Não mais vinculadas a uma turma, a um horário determinado, a um determinado espaço físico. A dificuldade encontrada pelos PD e TD nesta questão é fazer com que o aluno compreenda esta nova situação e assuma o seu papel de gestor do próprio tempo de forma responsável e produtiva.

Outra dificuldade elencada pelos TD está relacionada com os contatos com os alunos.

> Acho que a maior dificuldade é estabelecermos relações de amizade e carinho com os alunos, no presencial isso é muito mais fácil, pois podemos sorrir, abraçar, falar, beijar, conversar, saber o que está acontecendo com cada um deles, porém na educação a distância não conseguimos isso e as relações se tornam mais duras, até conseguirmos estabelecer relações já estamos quase terminando a disciplina (TD 4).
>
> Tanto que meu vinculo com o grupo melhorou muito mais depois do encontro presencial (TD 5).

Este aspecto está relacionado com as relações interpessoais, pois pela experiência presencial que os TD têm, eles julgam que isto é um fator importante no desenrolar de uma relação de aprendizagem. Os poucos contatos feitos com os alunos, torna estes laços afetivos demorados. Difíceis de serem realizados. Quando eles começam a acontecer a disciplina já está terminando.

Os TP relatam dificuldades relacionadas com a compreensão das tarefas no ambiente. Nem sempre as tarefas são compreendidas pelos TP.

> Nas dúvidas das tarefas no decorrer do eixo, pois os encontros presenciais eram muito superficiais. E na hora de muitas atividades sentíamos dúvidas na orientação para os alunos, muitas vezes nem nós entendíamos direito para ajudar. Eles formulam as atividades e nós vimos só quando estão prontas no ambiente. Daí muitas vezes entramos em contato com outros tutores a distância e até mesmo presenciais de outros polos e nos ajudamos uns aos outros (TP 5).

Esta questão de compreensão das tarefas já tinha aparecido como uma preocupação dos PD. Percebemos aqui que não era apenas uma preocupação e que este fenômeno perpassa todas as relações através do ambiente.

Os TP apontam também dificuldades relacionadas com a precariedade das instalações que dificultam o seu trabalho com tutor.

> Sem dúvida, a falta de estrutura física do Polo. Não temos prédio próprio, usamos um espaço pequeno na escola CAIC, situada em zona de periferia. O acesso é ruim. Temos sala para tutor, mas não temos computadores montados para todos os tutores. Então ficamos no laboratório, junto com alunos de outros cursos. As salas de aula que possuem ponto de internet suportam apenas 19 alunos. Tenho 26. Então, tenho que tirar todas as classes universitárias e colocar cadeiras simples para que caibam na sala. Temos apenas um aparelho multimídia, quando há mais de um encontro, no mesmo dia, temos que recorrer à escola CAIC (sede do Polo) e à SMEC. Não temos salas montadas com os aparatos de que o professor necessita, como há em outros polos e isso nos causa muitas dificuldades para organizar os encontros presenciais (TP 4).

Este aspecto é relevante devido à importância do Polo na efetivação da tarefa dos tutores presencias. Como já foi explicitado antes esta responsabilidade é da Prefeitura onde se situa o Polo.

Quanto ao papel do polo no processo de construção do conhecimento em formato EaD os PD afirmam:

> Nunca tinha pensado muito sobre isso, mas vejo fundamental importância O polo articulando o tutor presencial, o coordenador do polo, a estrutura e a equipe do polo como um todo constituem a identidade do polo e da universidade naquela localidade. O polo precisa contribuir no sentimento de pertencimento daquele grupo à Universidade. E para isso precisa compor toda estrutura necessária, o apoio [...] (PD 1).

> O professor é um dos componentes de uma equipe são necessários para o apoio ao aluno e acesso por exemplo as bibliotecas, apoio do tutor presencial, em alguns casos é o único local para o aluno ter acesso à Internet. É também o local onde a turma se encontra presencialmente, pois ainda precisamos do presencial, a mudança não acontece de um momento para outro. É um processo, isso pode ser comprovado quando vamos ao polo (PD 2).

Os TD dizem:

> Tenho percebido que (os polos) atualmente estão mais equipados, como novos computadores, melhor espaço para as aulas e oficinas atualmente tem mais livros disponíveis no inicio do curso sentia que ainda faltava muita coisa, mas com o passar dos módulos vejo progresso ainda sim os alunos não frequentam muito, pois usam o pc em casa,na maioria das vezes. É um

espaço onde as aulas presenciais acontecem, os alunos dialogando e com um bom relacionamento com o tutor presencial um espaço de encontro. Encontro de estudantes, tutores e professores (TD 1).

Quanto à cultura local, vejo que os alunos apresentam com orgulho a mesma nas suas produções, inclusive quando realizam atividades práticas em seu município (TD 1).

Bom, para mim o polo presencial é o espaço de consolidação da relação universidade-acadêmico. pois é neste espaço que os educandos podem materializar-se enquanto sujeitos em formação, acessando o conhecimento bibliográfico e tecnológico, defendendo suas reflexões coletivamente, aprimorando suas posturas frente ao mundo do trabalho acadêmico. enfim, é neste ambiente que se desenrola a burocracia, a pesquisa, a prova, o coletivo, os prazos, as aulas, etc., processo que concretiza a ciência e movimenta a consciência (TD3).

Acredito que o polo exerce um papel fundamental nesse processo de ensino aprendizagem, pois permite que os alunos tenham a estrutura necessária para realizar o curso, é nele que eles encontram computadores e internet, e principalmente é nele que os alunos encontram pessoas para conversar, falar de suas angustias, de suas felicidades, bem como é nesse ambiente que existem pessoas que podem ajudar aos alunos a entrar em contato com os professores e tutores a distância, pois nos polos geralmente existe alguém que pode ajudar aos alunos a resolverem os problemas técnicos (TD 4).

Desconheço um pouco o trabalho do pessoal, mas o tenho ouvido falar é de interesse, dedicação. Ontem ouvi uma conversa entre alguns tutores comentando q no inicio do curso, apesar de ter uma cadeira de alfabetização digital muitas alunos não conseguiam usar a plataforma. Então... o polo de santo Antonio da patrulha se organizou pra ministrar aulas de treinamento digital eu não tenho contato com o polo só professores e gestão é q tem contato (TD 5).

Vejo que o polo presencial é um ponto de encontro, de referencia e apoio (TD 6).

São importantes como ponto de referência ao alun@. Tanto no sentido organizacional, como também em questões pedagógicas. É local/espaço de interações, discussões do grande grupo, de acompanhamento das propostas de cada módulo/disciplina, oportunizando esse espaço para que cada aluno ou a turma se organize quanto ao curso e sua vida acadêmica (TD 7).

Os TP afirmam:

Os polos são o local onde tudo acontece. É a referência, já que a universidade está longe, é muito importante que esses locais sejam bem organizados p/dar o suporte necessário, desde o local p/encontros, reuniões, biblioteca, laboratórios
Entrevistador: Os alunos frequentam?
No inicio com maior frequência depois, com o passar do tempo, nem tanto. Quem não tem internet (hoje são muito poucos) é q vem sempre, do contrário eles vêm quando solicitados, quando tem um trabalho de grupo ou aula presencial (TP 1).

[Os polos são] Fundamentais.

> **Entrevistador: Em que sentido?**
> Mesmo que no meu caso, os alunos não me solicitassem muito presencialmente. Eu estava aqui. É a extensão da universidade. É o "porto seguro". Sem falar na biblioteca e o espaço tanto pra encontros presenciais como pra outras atividades. Um filme, uma palestra. Vejo uma necessidade dos polos se legitimarem como um espaço de conhecimento, difundindo saber.
> Os polos são responsáveis pela estrutura física, toda escola ou polo com uma estrutura física boa chama atenção da comunidade e principalmente do aluno dando a ele uma melhor qualidade de acesso e condições de realizar seus estudos. Também O polo precisa disponibilizar recursos humanos capacitados a desenvolver suas funções no atendimento ao aluno em suas formalidades legais (TP 3).
> Acredito que se deva trabalhar a questão do pertencimento, o que não acontece. O aluno pouco comparece no polo e não há um chamamento, atividades que motivem o aluno a se deslocar até o polo. Eles comparecem somente quando há aula (TP 4).
>
> No polo, no geral havia uma boa frequência. Tínhamos alunos que trabalhavam a noite.
> **Entrevistador: Como resolviam estes casos?**
> Na verdade não eram resolvidos. Pedíamos que não faltassem mais e pedíamos atestados para que pudéssemos comprovar que não podiam estar em aula, mas havia uns casos complicados (TP 5).

Destes depoimentos podemos inferir vários aspectos, que sem dúvida justificam as preocupações do TP 4 quando diz da precariedade do polo de sua localidade.

Temos um grupo de ideias relacionadas ao:

a) Papel do Polo.

O Polo constitui-se como o espaço onde as aulas presenciais acontecem. É um espaço de encontro dos alunos entre si e do com o TP. Mas ele não é só um espaço físico, pois tem um papel de articulador entre TP, coordenador do Polo e equipe como um todo. Esses componentes constituem uma identidade do polo e da universidade na cidade. Ele é apresentado também como um espaço de consolidação da formação do educando. A palavra consolidar aqui neste contexto tem o sentido literal de tornar ou ficar sólido, estável, fortalecer-se. No contexto desta discussão entre sólidos e líquidos, podemos perceber que na concepção da Tutora a distância 3 a liquidez das relações virtuais de aprendizagem precisam de um complemento sólido que se encontra no Polo, é a extensão física da Universidade. A solidez do polo é interpretada como ponto de referência local, visto que a Universidade encontra-se longe. O Polo é o “porto seguro”, um espaço de conhecimento e difusão do saber.

b) Comportamento do aluno em relação ao polo.

A primeira função do Polo é proporcionar o encontro da turma. Embora este encontro virtualmente possa ser feito a qualquer hora e a qualquer momento, a turma se sente como tal nesta estreita relação física. Segundo os depoimentos ainda precisamos do presencial que acontece no Polo. No entanto, nem sempre o aluno corresponde a esta significação atribuídas por PD, TD e TP. No início ele até frequenta mais o Polo, mas com o tempo sua participação se resume aos encontros obrigatórios. A aquisição do próprio computador por parte do aluno e o acesso a internet faz com que a sua presença do Polo na comunidade local fique reduzida a um ponto de referência para aqueles assuntos que não se consegue resolver no ambiente virtual, inclusive as formalidades legais.

c) Função do tutor no polo

A função mais lembrada do tutor é como apoiador. Apoiar é firmar, dar sustentação, não deixar esmorecer. Esta é uma atividade que supõe interesse, dedicação, atenção, disponibilidade dentre outras qualidades. Um dos depoimentos afirma que no polo deveria ser trabalhada a ideia de pertencimento. Fica subentendido que ao Polo como um todo, e os tutores presenciais especificamente, deveriam ter força de atrair o aluno para se deslocar até eles em outros momentos, e não somente naqueles que são obrigatórios. O tutor presencial não teria aqui apenas um papel complementar em relação ao que acontece no ambiente virtual, mas sim uma atitude mais ativa, com ações que agreguem os alunos em torno do Polo.

d) Relação entre Polo e Universidade

Quando questionada sobre o significado do Polo na formação do aluno, a Professora de Disciplina 1, afirma que nunca tinha pensado muito sobre isso. Isto é revelador, pois pode demonstrar como a universidade pode estar longe, não só fisicamente, do Polo. O PD é o agente mais próximo da Universidade, e pode ser o mais distante do Polo. O aluno, não está matriculado no Polo, quem vai expedir o seu certificado de conclusão de curso não é o Polo e sim a Universidade que ele prestou vestibular, mas nem sempre o aluno tem esta percepção de pertencimento.

7 AS RELAÇÕES COM O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

A relação com o ambiente virtual para os nativos digitais, os nascidos a partir dos anos 80 do século XX, já é algo resolvido. Isto não se constitui um problema. Esta relação se inicia na aproximação com o computador, com o acesso a internet, enfim com a alfabetização virtual. Enquanto no ensino presencial as habilidades para a docência estão relacionadas a uma boa dicção, letra legível, capacidade de expressão, à atividade do trabalhador virtual está subentendida a capacidade de lidar com o computador, que significa digitar textos, salvar, lidar com diferentes programas, acessar a internet, utilizar o correio eletrônico, sites, blogs e por aí vai. A professora diz: "... tenho tido a EaD mais como uma experiência de reaprender e descobrir elementos diferentes na vida do professor [...] (PD 3).

Professores que já se aposentaram trabalhando de forma presencial, jamais utilizaram tais habilidades na profissão. Hoje, mesmo professores que atuam presencialmente, utilizam das tecnologias de informação e comunicação para interagirem em outros espaços com seus alunos. Não é possível hoje ignorar a força de atração que estas tecnologias exercem sobre a sociedade como um todo, especialmente em relação aos jovens nativos digitais.

Os professores, foco das entrevistas desta tese, quando se aproximaram do trabalho virtual já tinham ultrapassado as barreiras que separam os analfabetos digitais dos alfabetizados. É claro que o processo de alfabetização virtual é lento e infindável no sentido de que sempre aparecem novas tecnologias exigindo novos conhecimentos. Os conhecimentos prévios, no entanto, são fundamentais para as adaptações às novidades tecnológicas.

Considerando esta situação, a preparação do professor para trabalhar com o ensino a distância focou-se no conhecimento do ambiente, em como utilizar as ferramentas disponíveis e no conhecimento da forma EaD de ensinar, a fim de proporcionar ao aluno uma experiência de aprendizagem significativa.

Assim, informaram os PD, TD e TP sobre este aspecto.

> Temos periodicamente cursos, encontros, palestras, oficinas. E antes de iniciar o trabalho passamos por estes processos de formação (PD 1).
>
> Quando fui professora Assistente da Escola de Gestores fiz a disciplina sobre o Moodle com a professora Liane Tarouco UFRGS (PD 2).
>
> Assim que fui selecionada para atuar em EaD participei de um curso de capacitação oferecido pela Secretaria da EaD da FURG juntamente com outros tutores dos diferentes cursos oferecidos por esta universidade. Neste curso conheci a plataforma Moodle, foi apresentado a forma de organização do trabalho em EaD na FURG; as atribuições dos tutores presenciais, a distancia e dos professores (TD 6).
>
> Através das capacitações promovidas pela SEaD/FURG, nas reuniões e encontros de formação continuada, nas rodas de estudos, leituras/pesquisas sobre a EaD e suas dinâmicas/especificidades, assim como o cotidiano como tutora, realizando as problematizações com a equipe e de trabalho e alun@s da disciplina (TD 7).
>
> A primeira capacitação que fiz, quando nunca tinha trabalhado com EaD, foram de 2 dias consecutivos com discussões pedagógicas e tecnológicas(que reuniram todos envolvidos na EaD tanto antigos como novos) e 1 dia específico para conhecer a ferramenta Moodle. Depois disso tive capacitações semanais por um ano e atualmente (até o ano passado) tivemos capacitações quinzenais (TD 8).
>
> Pois então, quando fiz a seleção não tinha muita clareza sobre a EaD. Nem mesmo sobre a tutoria. Me constituí tutora, assim como a Universidade foi crescendo com relação a EaD. Crescemos juntos, iniciamos juntos no sistema UAB, então eu não tinha clareza sobre muitas questões e sinceramente achava que trabalhar na EaD era ganhar um dinheiro fácil... mas a Furg tem uma organização muito grande e o pessoal da EaD sempre foi muito engajado tivemos muitos encontros e capacitações (TP 2).
>
> A SEaD-FURG oferece cursos de capacitação-Formação continuada para tutores, coordenadores de polo e professores 02 ou 03 vezes por ano. Participei de todas, inclusive no mês seguinte ao início da função de tutora (TP 7).
>
> As capacitações da FURG acontecem 2 vezes por ano
> a inicial foi muito legal ficamos dois dias no campus carreiros num primeiro momento conhecendo o projeto da EaD e depois mexendo na plataforma ,conhecendo as ferramentas (TP 1).

Ao final de um curso presencial, o futuro professor faz um estágio que o habilita para o exercício da profissão. Se ele for trabalhar no ensino presencial, o estágio e a formação recebida nos anos de graduação já é suficiente para a docência, pelo menos teoricamente. Ao longo da profissão este mesmo professor vai agregando saberes que são próprios da docência e só se aprendem na ação.

Certamente o exercício da docência a distância também passa por estas etapas do aprendizado que acontece ao longo dos anos.

No ensino a distância, para que o processo possa funcionar, não basta apenas o aprendizado da formação inicial. É necessária uma capacitação específica se deslocando em duas direções:

A primeira relacionada ao projeto de EaD, a articulação entre as diferentes atribuições de PD, TD e TP.

A segunda direcionada ao conhecimento da plataforma Moodle, as ferramentas que ela dispõe e as interações que ela possibilita.

Pelos depoimentos podemos perceber que não basta a capacitação inicial oferecida antes do início dos trabalhos. É preciso uma periodicidade nos encontros para que se possa discutir as dificuldades e desafios. Estes encontros têm momentos em conjunto com todos os professores e tutores e momentos específicos de cada segmento. Começa a configurar-se desde o início que esta modalidade precisa uma interação efetiva entre os participantes do processo. Uma interação que perpassa o presencial e o virtual e as funções específicas de cada segmento. Esta interação precisa ser realimentada através de uma formação continuada que retome o projeto do ensino a distância.

7.1 Uma modalidade b-learning

Os elementos constitutivos do EaD como distância geográfica e uso de múltiplas mídias não são suficientes para caracterizar esta modalidade de ensino.

O Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art 80 da LDB (Lei nº 9.394/96) afirma no seu artigo 1º que

> Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Agrega-se então a exigência do espaço/tempo desencaixado e a inserção das novas tecnologias a questão da autoaprendizagem, que de maneiras diferentes afeta a todos os que estão vinculados em um curso a distância. A eficácia da autoaprendizagem leva as experiências de ensino à distância incluírem momentos

de aprendizagem presencial. Este é o caso do ensino a distância da Universidade Aberta do Brasil. O projeto da UAB[47] afirma que

> No tocante à estrutura organizacional das universidades abertas, elas podem ser identificadas em duas grandes categorias: as instituições especializadas "single-mode" e instituições integradas "dual-mode". Ambas agrupam uma farta variedade de tipos de instituições atuando na área de TICs de educação e aprendizagem, porém as especializadas dedicam-se exclusivamente à EaD e as integradas compartilham experiências presenciais e não-presenciais.

As experiências, inclusive fora do ambiente escolar, visando potencializar a apreensão de conteúdos na "formação continuada" procuram incluir momentos presenciais e não presenciais em suas formações a distância. Mesclar duas formas de ensinar possibilita a superação das fragilidades de ambas, quando são aplicadas separadamente.

Ao abordar a questão da obrigatoriedade dos encontros presenciais na formação superior assim se pronuncia o Professor de Disciplina:

> Ainda temos intenso essa referência do presencial. O encontro se apresenta como um espaço de segurança para professores e alunos.
> **Tu acha que com o tempo é possível fazer um curso todo a distância?**
> Eu não tenho segurança hoje para afirmar isso, não consigo enxergar isso ainda talvez seja possivel sim.
> Quem estuda mais especificamente isso e já compreendeu melhor este processo acredita que sim. eu acho que ainda precisamos avaliar muito melhor essa trajetória toda eu como professora ainda preciso da referencia presencial e não consigo ainda imaginar o para além disso (PD 1).

Este significativo depoimento nos mostra que a professora tem interiorizado em sua formação a modalidade presencial. Ela não consegue imaginar uma situação em que a formação de professores fosse essencialmente on-line. Mas ao mesmo tempo em que percebe a fragilidade de um ensino totalmente virtual, ela não descarta a possibilidade, embora afirme que é preciso avaliar com mais ênfase.

O TP 3 ao referir-se a possibilidade de um curso totalmente a distância afirma que: "possível é, mas eu acho que o nível do curso deve cair muito, pois os cursos técnicos que envolvem aulas práticas não tem como ser avaliados com aulas totalmente a distância, neste caso o aluno adquire conhecimento e sim somente o diploma".

[47] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf- acesso em 10/10/2011

Perguntar aos Tutores Presenciais sobre a importância de um ensino que mescle presencial e a distância, parece ser redundância, pois os argumentos utilizados acabam dando respaldo a sua própria ação. Por isso afirmam:

> Além de ser regimental, o encontro presencial promove o contato face a face, que também é necessário nesse contexto do processo de aprendizagem. Não significa que por ser uma educação na modalidade à distância, que a mesma se limite ao espaço virtual. É positivo ter esses diferentes momentos constituintes da caminhada de formação (TP 3).
>
> Acho extremamente importante os encontros presenciais, pois eles permitem conhecer aquele aluno mais de perto, ter um contato mais direto, nesse espaço podemos discutir o que não ficou tão claro assim na distância (TP 1).
>
> É no encontro presencial q conhecemos os professores pessoalmente. É bem legal, pois assim é possível esclarecer certas coisas q fica difícil no ambiente. P/os alunos é muito importante. Convivemos olho no olho, às vezes mudamos coisas q são previstas na plataforma, como por exemplo datas, metodologias (TP 1).
>
> No encontro presencial eu organizo o espaço físico, participo das aulas e acolho os alunos, comentamos sobre as dificuldades, as tarefas, etc. Nestes encontros, discutimos e conversamos sobre o que acontece virtualmente, eu participo sempre, mas tenho colegas onde a recomendação é que eles não participem (TP 2).
>
> O conteúdo desenvolvido nos encontros presenciais é o mesmo do ambiente virtual nos encontros presenciais quando tem avaliação são feitos com professores da disciplina que vem da FURG (TP 3).
>
> Através dos encontros presenciais, "humanizo", um pouco, a relação virtual que tenho, principalmente com os alunos. É aquela "coisa" do "olho no olho", sabe...e, também, a conversa e as informações que passo a eles são mais informais, diferente da forma como registramos no AVA, onde temos que ter um cuidado especial com aquilo que escrevemos, pois, pode gerar interpretações distorcidas (TP 4).

Os tutores a distância que transitam com mais frequência entre o espaço virtual e o presencial, acreditam também no papel fundamental dos encontros presencias.

> É muiiito importante o encontro presencial, se é possível fazer (ensino totalmente a distância) creio q sim. Mas não creio na qualidade nada substitui a presença, o encontro dos sujeitos (TD 5).
>
> Aproximar professores, tutores e alunos. Estabelecer diálogos mais claros e abertos (TD 6).

> Além de ser regimental, o encontro presencial promove o contato face a face, que também é necessário nesse contexto do processo de aprendizagem. Não significa que por ser uma educação na modalidade à distância, que a mesma se limite ao espaço virtual. É positivo ter esses diferentes momentos constituintes da caminhada de formação (TD 7).
>
> Vejo que é um momento de se conhecer, de esclarecer a dúvidas que ficaram, além de ser um momento em que uma das avaliações acontece (TD 1).
>
> Obrigatoriedade??? não sei o significado da obrigatoriedade, mas sei o que este espaço representa no processo. o encontro presencial, ativa a aproximação entre os autores do processo (educadores/educandos), desmistifica possíveis entraves teóricos e psíquicos, e enraíza a totalidade da formação que se materializa no conhecimento do movimento particular que se evidencia no olhar, no tom de voz, no sorriso, no diálogo inflamado, no abraço e na alegria de estar efetivamente junto com o outro (TD 3).

Em nenhum dos depoimentos coletados, apareceu a ideia de que os momentos de ensino presencial na modalidade EaD da UAB fosse algo dispensável, que pudesse ser retirado sem nenhum prejuízo para o andamento do ensino e da formação dos alunos. Mesmo que os momentos presenciais não tenham autonomia frente à organização do ensino no Ambiente Virtual de Aprendizagem, eles acabam desempenhando um papel complementar, exalando segurança, enraizamento, alegria e aproximação.

7.2 O ensino no ambiente virtual de aprendizagem

A virtualização, como já foi abordado nesta tese, potencializa objetos e ações. Exemplificando este fenômeno Levy diz: “depois da invenção das técnicas de acendimento, o fogo pôde também ser virtual. Ele é virtual onde quer que haja fósforos. A presença ou a ausência do fogo era um fato com o qual se era obrigado a contar, agora é uma eventualidade aberta” (1996. p.75-76).

O conceito de “ambiente” agrega a rubrica da informática como “o conjunto de elementos de *hardware* ou *software* onde os programas são executados” e o “conjunto de condições materiais, culturais, psicológicas e morais que envolvem uma ou mais pessoas; atmosfera” (HOUAISS). Santos (2003, p. 147) nos sugere que “por ambientes podemos entender tudo aquilo que envolve pessoas, natureza ou coisas, objetos técnicos”. Assim, “os ambientes virtuais constituem uma densa rede de inter-relações entre indivíduos, valores, crenças e práticas, em um contexto de

colaboração que favorece a aprendizagem significativa do aluno" (LÜCK, 2008). Esta é a visão em potencial do ambiente virtual de aprendizagem.

Os agentes envolvidos no AVA dizem:

> O ambiente virtual funciona como nossa sala de aula, o mediador talvez. É ele o espaço do dialogo, da aprendizagem, da interação[...] (PD 1).
>
> O Ambiente é determinante para nossa atuação. Pelos recursos que o mesmo possibilita ou não, pelos recursos de comunicação e interação e pela proposta pedagógica (PD 2).
> O ambiente auxilia, pois é por meio dele que o ensino vai acontecendo quando vou esclarecer alguma dúvida dos alunos escrevo... escrevo... para que compreendam (TD 1).
>
> Pelo meu entender o ambiente virtual não afeta minha ação, a não ser de forma negativa quando a internet não responde as minhas necessidades temporais (TD 3).
>
> O ambiente virtual de aprendizagem tem que funcionar em perfeito estado, pois um problema que ocorra, impede o uso da mesma com eficiência e então não conseguimos entrar na plataforma, não conseguimos responder os questionamentos e nem conseguimos corrigir as tarefas, do mesmo modo, que os alunos não conseguem desenvolver suas atividades, pois não conseguem postar e nem ter acesso as atividades. desse modo, um problema no ambiente virtual dificulta o trabalho dos professores, do tutores e dos alunos (TD 4).
>
> Bem, até agora, não tenho tido problemas com as ferramentas os cursos de capacitação foram muito úteis. Inclusive temos o acompanhamento direto do pessoal pra colocarmos em prática algumas ideias que temos e que ainda não existem (TD 5).
>
> Não enxergo a minha ação enquanto tutora sem o uso do ambiente virtual (TD 6).
>
> Na verdade o uso do ambiente virtual de aprendizagem afeta minha atuação como tutora, de forma positiva, pois percebo nesse processo a caminhada de cada um, com sua singularidade e no coletivo, integrados/interagindo no grande grupo, sendo gratificante, os elos de confiança que se constituem no espaço virtual, pois não somente dúvidas ou dificuldades com a disciplina, críticas ou problemas técnicos, mas essencialmente, vivenciamos a afetividade, as trocas e as conquistas na formação(TD 7).
>
> Afeta positiva e negativamente. Negativamente pois não possui algumas ferramentas necessárias, por exemplo um chat. Para os tutores de disciplinas que envolvem cálculos sentem dificuldade no ambiente virtual de encontrar formas de explicação de conteúdos específicos. Mas também é essa ferramenta que nos possibilita aproximação e socialização com os alunos, então afeta positivamente por nos trazer alunos de locais tão distantes, não sei se fui clara (TD 8).

É significativo notar que este ambiente não se chama ambiente virtual de "ensino", e sim de "aprendizagem". Sugere que as pessoas que dele se aproximam o fazem com a intenção de aprender e não somente de ensinar. Ensinar e aprender

são conceitos que operam de maneira independente. Pode haver uma intenção explícita de ensinar, mas se não houver uma necessidade e motivação para aprender, os dois conceitos permanecerão existindo de forma paralela e independente. Nesta relação entre ensino e aprendizagem, o ensino proporcionado por PD e TD e TP está dentro de algo maior é mais significativo que é a questão da aprendizagem. Esta se dá de maneira difusa dependendo da leitura feita pelo aprendiz. Como já foi abordado nesta tese o leitor no AVA tem uma postura imersiva, na medida em que constrói redes entre os links acessados.

O sincronizar substitui-se a unidade de lugar, e através da interconexão substitui-se a unidade de tempo. No AVA se virtualiza a sala de aula, exigindo do professor um conhecimento tecnológico como condição da existência da aula. O professor precisa estar inserido no mundo digital. Entre o professor e a aluno há a mediação das tecnologias.

O AVA concebido desta maneira levou Moore argumentar que

> [...] é preciso reconhecer que nenhum indivíduo é um professor neste sistema, mas na verdade é o sistema que ensina. Mesmo o conteúdo não é propriedade de um professor, mas o produto do consenso de um grupo. Os membros da equipe precisam estar dispostos a esquecer seus egos e a abrir mão da tomada de decisões para a equipe; estar pronto para fazer concessões e aceitar as decisões tomadas por consenso (2007, p. 115).

Moore, ao dissertar sobre o modelo sistêmico, faz um paralelo entre o "organismo humano" e "sistema" nos seguintes termos:

> A característica principal do sistema humano é que todas as partes do corpo tem um papel a desempenhar para fazer todo o organismo operar eficazmente. Existem algumas partes que poderiam ser cortadas e, assim mesmo, o corpo funcionaria; porém, existem muitas partes que são tão indispensáveis que, sem elas, todas as demais, não importam quão saudáveis sejam, cessarão de operar. E, ao se remover ou danificar mesmo as partes menos importantes, todo organismo vai se deteriorar. Por outro lado, ressaltar uma parte sem dar qualquer atenção as demais também pode resultar em dano para o corpo. O corpo *são* tem todas as partes saudáveis e desempenhando seus papéis em harmonia com as demais. Essa é a principal característica de um sistema. A fim de compreender um sistema, ou corrigir um funcionamento falho em um sistema, é necessário, por um lado, compreender cada uma das partes e ser capaz de diagnosticar qual delas pode não estar operando adequadamente. No entanto, também é necessário entender o efeito de cada parte em todas as demais e o efeito dessas outras partes sobre a que está em análise (2007, p. 9).

Relacionando com o ensino a distância ele afirma que "... um sistema de educação a distância é formado por todos os processos componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado à distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento" (MOORE, 2007, p. 9).

Conforme a definição de Moore sobre o ambiente virtual de aprendizagem em sua versão sistêmica existe algumas partes que poderiam ser cortadas. Que partes seriam? Por tratar-se de um ensino a distância o maior tempo que o aluno fica em contato com o curso, com professores e tutores acontecem no ambiente virtual. Será que podemos inferir que os tutores presenciais são dispensáveis no ambiente? Outra questão: quem são as partes indispensáveis, sem as quais o sistema não funciona? São os Professores das Disciplinas? São os Tutores a Distância? São os conteúdos disciplinares?

Esta visão sistêmica divide as funções dos componentes do sistema, mas não consegue reorganizá-los em outra lógica que não seja a da hierarquização, da atribuição de tarefas diferenciadas onde nem todas as partes têm noção da totalidade do processo de organização do ensino.

As consequências desta divisão de tarefas na construção do material que é disponibilizado no AVA transparecem no depoimento seguinte.

> Vejo que o prof. produz, planeja, elabora, organiza a disciplina e pesquisa os referenciais a serem estudados, já o tutor executa, interage muito mais com os estudantes, mas não participa da construção da proposta. Recebe tudo pronto, na maioria das vezes (TD 1).
>
> Nem todo mundo está pronto para dividir, infelizmente alguns professores se sentem não como parte desta equipe, mas acima dela. Isso me aborrece bastante. Felizmente não são a maioria (TP 2).

Ao dissertar sobre como são distribuídas as tarefas na organização do ensino, os Tutores a Distância dizem:

> A função do tutor a distancia é acompanhar os alunos, orientá-los nos seus estudos e realizar uma avaliação parcial, pois 40% da nota avaliação é virtual, assim cabe ao tutor a distancia avaliar os trabalhos virtuais. O professor a distancia avalia a frequência dos alunos nos fóruns de debate e realiza um apoio.
>
> O papel do professor é criar a disciplina, orientar os tutores a distancia, realizar aulas presenciais e avaliar os alunos. Deste modo, tenho percebido que durante a disciplina o professor pouco interage com os alunos. As interações são mais desenvolvidas entre os tutores a distancia e presencial com os alunos.

> O tutor presencial permanece no pólo para organizar os ambientes, orientar os alunos acerca de datas e ajudá-los no uso das ferramentas tecnológicas (TD 6).
>
> Quanto à função do professor, o contato do tutor à distância com o aluno se constitui direta e diariamente. As dúvidas, problematizações e troca de experiências se estabelecem no ambiente de forma mais próxima.
> Enquanto a diferença de função entre o tutor presencial e o tutor à distância se efetiva nas dinâmicas de ação e atribuições (TD 7).
>
> Os tutores a distância acompanham com maior proximidade o cotidiano/desenrolar da disciplina, sendo o responsável por estar em contato direto com os alunos,sanando dúvidas e resolvendo diferentes situações ligadas a disciplina e conteúdos desenvolvidos, fazendo as mediações entre esses e os professores. já os tutores presencias são responsáveis por questões mais burocráticas da vida acadêmica do aluno além de organizar atas, montar recursos para aulas presencias e fazer o elo entre a universidade e o estudante (TD 8).
>
> Na minha opinião a diferença encontra-se no cotidiano, entre os meios de trabalho e a interação com a turma. o tutor a distância, trabalha mais com as ferramentas disponibilizadas pelo ambiente virtual, também ficamos mais próximos dos educandos, de seus limites, e acompanhamos cotidianamente os seus avanços, processo que nos coloca na função de preparar material de leitura, escrever e reescrever posicionamentos e reflexões, estabelecendo conjuntamente as relações de confiança necessárias a formação destes sujeitos – acredito que nos constituímos por responsabilidades diferentes, mas temos a mesma função – a de problematizar e mediar o processo de ensino/aprendizagem – na prática, o tutor a distância assume a responsabilidade de interação constante a todo o processo – que inicia na tomada de decisão dos textos a serem disponibilizados até o fechamento das notas. Nesse contexto, acredito que ainda estamos trabalhando para que o tutor presencial esteja mais engajado nesta proposta, o que se situa no limite da própria disponibilidade do tutor e da turma, somado ao distanciamento destes dos espaços de qualificação da equipe (TD 3).

Pelas falas dos TD fica evidente que as interações durante o desenrolar das disciplinas não acontecem na mesma intensidade entre os participantes do ambiente virtual. Notamos que os TD têm um trânsito mais efetivo entre Tutores presenciais e alunos. Podemos argumentar que não poderia ser de outra forma por que esta é uma de suas atribuições. A divisão de atribuições pode ter a mesma função de problematizar e mediar o processo de ensino e aprendizagem, mas este objetivo coletivo, no entanto pode não ter força de deter a visão parcial produzida pela divisão de atribuições.

Potencialmente, o AVA apresenta-se cheio de possibilidades, mas isto não quer dizer que isto se efetive. O ambiente pode se transformar muito mais num lugar onde se facilita o acesso a conteúdos do que um lugar de interação. Podemos nos questionar se estamos diante de uma revolução nas formar de ensinar e aprender

ou o que se disponibiliza no AVA são meramente repetições instrucionais, de tarefas a serem executadas com prazos predeterminados.

7.3 As características compartilhadas entre os PD, TD e TP

A questão motivadora desta seção é saber como os PD, TD e TP tomam parte no processo em que estão inseridos. O que efetivamente eles compartilham entre si. Existem aspectos que já estão subtendendidos, como estarem atuando no mesmo curso, no mesmo ambiente. O interesse aqui é perceber o quanto os agentes de ensino se sentem inseridos nesta intrincada teia de relações da qual emerge a possibilidade de ensinar e aprender. Seria o momento em que o olhar sobre o próprio trabalho passa pela relação com o outro, pelas tarefas, responsabilidade e objetivos compartilhados. Compartilhar aqui é o exercício de simultaneamente ver a si o outro na organização e execução de tarefas. Como as atribuições determinadas a cada agente são diferentes, eles procuram estes pontos de contato de forma exterior, na maioria das vezes ligado à ação.

Os Professores de Disciplina afirmam:

> Com o tutor presencial compartilho menos. Mas compartilho a organização do encontro presencial, o controle das presenças, das frequências no trabalho virtual. Com o tutor a distancia tenho reuniões semanais e com eles compartilhamos todo o processo (PD 1).
>
> É mais as questões emocionais. Com os **tutores da disciplina** (a distância) o material didático, as atividades a serem realizadas, muitas é resolvido em conjunto, os critérios de avaliação, os recursos (do ambiente que vamos utilizar). Com o **Tutor Presencial**, mais as informações sobre a turma, as dificuldades enfrentadas as informações gerais sobre a disciplina (PD 2).

Os Tutores a Distância dizem:

> Acho que todos esses agentes devem estar envolvido no processo de ensino aprendizagem, colaborando dessa forma na aprendizagem nos alunos (TD 4).
>
> Bem, vamos deixar tutor presencial de fora, mas paixão pela docência porque às vezes parece que não faz sentido nenhum os diálogos e os trabalhos filosóficos, mas no nosso caso trabalhamos com a formação de professores. Isso pra nós é apaixonante. Pelo menos pelo grupo com quem vivencio (TD 5).
>
> (compartilhamos) Auxilio aos alunos (TD 6).
>
> Como característica que compartilhamos penso na vontade em trabalhar com educação à distância, com as dinâmicas que se constituem, a

> interatividade, e a formação continuada permanente que perfaz as práticas na EaD (TD 7).
>
> Penso que todos compartilhamos a responsabilidade da formação de um profissional, o comprometimento que nossas funções exigem, o estudo cotidiano e a presença constante na respostas aos questionamentos dos alunos (TD 8).

Os Tutores Presenciais exprimem:

> Penso que fazer um trabalho sério, conduzido com muito respeito seja a característica profissional que compartilhamos, quando o tutor a distancia, que é quem se envolve diretamente com as tarefas, dá o suporte necessário, por exemplo, a disciplina transcorre normalmente (TP 1).
>
> O acompanhamento dos alunos. Principalmente no que se refere ao tutor a distância. Todos os tutores, e os professores também, acompanham os alunos. O desenvolvimento das atividades embora eu não interfira e não opine sobre o conteúdo da aula e sobre o como os alunos devem fazer as atividades eu percebo tanto no monitoramento no ambiente quem não fez, então comunico o prof. e tutor é isso mesmo (TP 2).
>
> No meu caso somos formados na mesma área de atuação, mas nosso contato é praticamente sobre o conteúdo desenvolvido na disciplina. A maioria dos tutores a distancia nem conheço pessoalmente, somente os professores que já foram meus mestres também ou quando vem nas avaliações presenciais [...] (TP 3).
>
> O fato de sermos professores, com experiência de sala de aula, o que facilita o entendimento e o trato com o aluno (TP 5).

Manifestam-se aqui duas formas de compartilhar. Uma relacionada à ação, à construção coletiva de uma tarefa, uma atividade e a outra relacionada ao fato de estar num mesmo processo, estar conectado ao trabalho do outro sem envolvimento direto com ele. No primeiro aspecto os PD e os TD estão mais próximos entre si do que os TP. Compartilham um trabalho realizado em conjunto, que define os recursos, os critérios de avaliação. O segundo aspecto se manifesta na relação com o tutor presencial, onde o compartilhar se refere a questões relacionadas ao aluno.

Os TD inicialmente dão ênfase à questão do comprometimento com o trabalho. Sem este componente todo o edifício construído pela ação dos agentes de ensino ficaria comprometida. Como o TD está mais conectado com a execução das atividades tanto no ambiente como no presencial é significativo que ele tenha sempre em mente a questão do comprometimento, do empenho, na medida em que monitora os movimentos executados no AVA e visita os Polos com mais frequência que os PD. Neste contexto que tem sentido a paixão pela docência que se refere à TD 5. Não é uma paixão platônica, mas sim um engajamento diário no trabalho.

Os TP abordam a questão do compartilhamento no mesmo sentido, ou seja, relacionado ao aproveitamento do aluno em relação às lições proporcionadas no AVA.

Procurar um ponto de compartilhamento não é tarefa fácil mediante tarefas e obrigações tão distintas.

Pierre Lévy, ao exemplificar a questão da inteligência coletiva, apropria-se de uma ideia de Michel Serres, quando o mesmo usa uma partida de futebol para explicar este fenômeno.

Ao redor do estádio estão os torcedores que

> Gritam quase todos juntos as mesmas coisas ao mesmo tempo. Os atos dos indivíduos mal se distinguem, não chegam a se entrelaçar para fazer história ou memória, não se entrosam em nenhuma bifurcação irreversível. O indivíduo é afogado na massa dos torcedores, no ruído do fundo da multidão. Ora, a inteligência dessa massa (capacidade de aprendizagem, de imaginação, de raciocínio) é notoriamente pequena, quer se manifeste no estádio ou na saída (1996, p. 121).

No centro está o campo onde

> Cada jogador efetua ações nitidamente distintas das dos outros. Todavia, todas as ações visam à coordenação, tentam se corresponder, querem fazer sentido umas em relação às outras. Os atos dos jogadores, contrariamente ao dos torcedores, intervêm numa história coletiva, orientam, cada um diferentemente, o curso de uma partida ainda não decidida (1996, p. 122).

No campo, não se pode ignorar o adversário.

> É preciso estudá-lo, adivinhá-lo, prevê-lo, compreendê-lo. Sobretudo é preciso coordenar-se com a própria equipe em tempo real, reagir de maneira fina e rápida “como um só homem”, embora sejam vários (1996, p.122).

Este jogo não seria possível sem a bola, assim

> [...] essa sinergização espontânea das competências e das ações só é possível graças à bola. [...] A ligação entre os indivíduos cessa de estar fora do alcance, ela se estabelece, ao contrário, entre as mãos (ou os pés) de todos. A animada unidade dos jogadores se organiza em torno de um objeto-ligação imanente. Passando pelo desvio de um ser que circula, de um centro móvel que designa sucessivamente cada um como pivô transitório do grupo, o grupo inteligente dos jogadores é em si sua própria referência (1996, p. 122).
>
> [...] os jogadores fazem da bola ao mesmo tempo um indicador que gira entre os sujeitos individuais, um vetor que permite a cada um designar cada um, o objeto principal, a ligação dinâmica do sujeito coletivo (1996, p. 123).

Lévy (1996, p. 123) considera que a bola é "... o protótipo do objeto-ligação, do objeto catalisador de inteligência coletiva. Este objeto catalisador é algo eminentemente humano.

Ao indicar o elemento catalisador, que lhes proporciona compartilhar algo em comum, os PD, TD e TP o fazem designando a "aprendizagem do aluno". Os agentes do ensino percebem sua ação conectada através de algo que transita tanto pelo espaço virtual, como pelo espaço presencial. Como os jogadores que fazem atividades distintas e cujo objetivo é colocar a bola no gol, os agentes do ensino procuram na "aprendizagem do aluno" o ponto de ligação de suas inserções no ambiente virtual e fora dele.

As ações individuais dos agentes podem ter influência no andamento geral do ensino virtual, embora as forças desses atos só se efetivem no coletivo, no entrelaçamento das reflexões. A aprendizagem do aluno pertence a todos e a nenhum especificamente. Uma aprendizagem que tem a seu serviço um ambiente virtual.

Mesmo que o exemplo sugerido por Lévy não possa ser usado ipsis litteris, podemos perceber que a dificuldade dos PD, TD e TP em encontrar no próprio trabalho o compartilhamento de sua ação, este fato já é significativo. Deduz-se que, mesmo que a ação dos sujeitos no ambiente aconteça de forma paralela e complementar, sem interferências mútuas, assim mesmo o processo como um todo continua funcionando de forma sistêmica, pois cada parte tem um funcionamento praticamente autônomo e suas relações acontecem de forma exterior. O sistema pode não funcionar em todas as suas potencialidades, mas a interligação exterior das tarefas podem suprir estas dificuldades. Em alguns casos nesta pesquisa verificou-se que, por negligência de algum PD, o TD assume as suas responsabilidades fazendo com que o sistema permanece intacto em sua organização. Para o sistema o que importa é que a tarefa esteja organizada, corrigida.

O aluno enquanto sujeito aprendiz teve sua ação modificada por configurar-se como estudante virtual, o professor, no entanto, além de ter a maioria de suas ações no universo virtual, suas atribuições foram fracionadas cabendo a cada agente responsabilidades diferenciadas. Este fato indica que se existe algo que possa dar uma ideia de totalidade na ação conjugada dos agentes de ensino, esse algo é a aprendizagem do aluno.

7.4 As interações sociais

As definições do vocábulo “interação” no dicionário Houaiss tem uma ideia em comum, ou seja, a existência de uma ação mútua. Ação que influencia o desenvolvimento ou a condição um do outro. Não é uma relação hierárquica de causa e efeito unilateral. A relação de causalidade não consegue vislumbrar a complexidade das interações que constituem as relações sociais. Como nos ensina Bauman: “é improvável que qualquer modelo com base num único fator seja capaz de dar conta da complexidade do ‘mundo em que se vive’ e abranger totalidade da experiência humana” (2005, p. 40). Morin afirma que:

> O ideal do conhecimento científico clássico era descobrir, por detrás da complexidade aparente dos fenômenos, uma ordem perfeita legislando uma máquina perpétua (O cosmos), ela própria feita dos microelemento (os átomos) reunidos diferentemente em objectos e sistemas (1990, p. 17).

A necessidade de explicar e justificar a presença e as ações do conhecimento científico no mundo moderno levou ao desenvolvimento de uma percepção naturalista das relações entre homem e sociedade. Ideologicamente, desta perspectiva, é necessário argumentar a favor da oposição entre homem e natureza. Num primeiro momento a natureza se impõe ao homem e num segundo momento o homem através do conhecimento domina a natureza colocando-a a seu serviço.

Para que esta postura apresente-se como verdade é preciso projetar, a partir do presente, um passado que a justifique. Assim, muitos cientistas sociais conceberam a relação do homem com a sociedade nos seguintes passos:

> Primeiro Ato: A natureza hostil e ameaçadora reina absoluta (como nas gravuras dos livros sobre pré-história); o mundo é povoado e povoado intensamente por todo tipo de animais monstruosos e fenômenos naturais perigosos vendavais, vulcões, tempestades, glaciações.
>
> Segundo Ato: Neste mundo aparece o homem. Ele é apresentado, mesmo nos livros de Antropologia Biológica, como ser único e universal- como o homem da declaração dos direitos humanos, nu e fraco. Solitário. O homem é um indivíduo dotado de inteligência superior.
>
> Terceiro Ato: Pelo exercício de sua inteligência que é estimulada pelo mundo exterior hostil, o homem – como um verdadeiro empiricista no melhor estilo britânico – começa a aprender pela experiência. O fogo descoberto ao acaso nas lavas vulcânicas, por exemplo, permite-lhe descobrir o seu uso.

> O ódio contra o animal mais forte faz com que aprenda a utilizar um pedaço de pedra ou árvore como arma. E assim o homem descobre a tecnologia.
>
> Quarto Ato: Descoberto um modo de intervir na natureza e conhecendo a magnitude e o poder destrutivo das forças naturais, o homem passa a se conhecer como fraco e solitário. Decide então agrupar-se e formar a sociedade.
>
> Quinto Ato: Uma vez em sociedade, mas mantendo dentro dele todos os impulsos anti-sociais individualistas, como a fome, a agressividade e o sexo, o homem se vê novamente obrigado, pela força da experiência negativa,a inventar as instituições. Deste modo, a agressividade engendra as leis, a política e o direito; o apetite sexual provoca a invenção da família, do incesto, do casamento e do parentesco; a fome conduz a descoberta do trabalho e do valor dos alimentos pela lei da escassez. Os eventos anormais, como a coincidência, a morte, o sonho e a desgraça, levam a religião (MATA, 1981, p. 41-42).

Por melhor que estejam articulados os momentos deste teatro da passagem do homem solitário para uma vida em sociedade, como bem nos observa Mata (1981) ele tem vários equívocos. O primeiro deles é pensar que primeiramente existem indivíduos como se fossem átomos sociais, que por necessidade se agrupam em sociedade. Como bem afirma Elias (1994, p. 31): “não existe um grau zero de vinculabilidade social do indivíduo, um ‘começo’ ou ruptura nítida em que ele ingresse na sociedade como que vindo de fora, como um ser não afetado pela rede, e então comece a se vincular e outros seres humanos”. O indivíduo existe na estrutura particular de uma determinada sociedade, não existindo, portanto um estágio anterior as interações sociais. Além deste equívoco outro se apresenta no referido teatro. Trata-se de uma mentalidade que concebe o homem como alguém que apenas reage ao ambiente natural. Alguém incapaz de pensar e deliberar, respondendo apenas aos estímulos externos. Nesta concepção não há interações entre a sociedade e o indivíduo, pois este último só reage aos estímulos vindos do contexto social. A ausência destas interações nos possibilita pensar que sociedade e indivíduos possam existir de forma independente, sendo o indivíduo uma mera consequência da sociedade em que vive. A esse respeito Elias diz:

> Aquilo que muitas vezes é conceitualmente separado como duas substâncias diferentes, ou duas camadas diferentes dentro do ser humano - sua ‘individualidade’ e seu ‘condicionamento social’ -, não passa, na verdade, de duas funções diferentes das pessoas em suas relações recíprocas, nenhuma das quais pode existir sem a outra (1994, p. 56).

Cada ser humano só tem consciência do seu “eu” se puder dizer “nós”. A construção do “eu” está subordinada a existência das interações construídas socialmente. “A sociedade, com sua regularidade, não é nada externo aos indivíduos; tampouco é simplesmente um ‘objeto’ ‘oposto’ ao indivíduo; ela é aquilo que todo indivíduo quer dizer quando diz ‘nós’” (ELIAS, 1994, p. 57). Pelo fato do “eu” estar inserido no “nós” é que o entrelaçamento de muitos “eus” geram situações que não foram individualmente planejadas. Situações que o “eu” não tem controle sobre elas. Assim,

> [...] todos os instrumentos e instituições sociais específicos que assumem gradativamente contornos mais nítidos, sem serem planejados, no curso desse processo – os povoamentos urbanos, as máquinas ou seja lá o que for -, são aos poucos incorporados de maneira mais consciente, a partir de certo momento, nas metas e projetos de cada pessoa (ELIAS, 1994, p. 58).

A percepção apontada por Mata (1981), no teatro acima referido, talvez esteja alicerçada na ideia de que empiricamente o que podemos ver são pessoas singulares. As sociedades não podem ser percebidas com os sentidos, não sendo por isso “reais” no mesmo grau, se comparada com cada pessoa individualmente. Mas, se olharmos a partir das interações sociais veremos algo que não está no indivíduo isoladamente e sim nas teias que ligam os indivíduos entre si. “Somente através de uma longa e difícil moldagem de suas maleáveis funções psíquicas na interação com outras pessoas é que o controle comportamental da pessoa atinge a configuração singular que caracteriza determinada individualidade humana” (ELIAS, 1994, p. 55).

A complexa constituição humana que acontece nos confrontos interativos concretiza-se em múltiplos espaços. Santaella (2007), tomando como referência Norberg-Schulz, afirma que o mesmo identificou vários níveis onde as interações acontecem.

> O mais amplo é aquele da geografia, em que os significados são dados a nações, continentes e regiões que vão além da nossa experiência direta e têm, portanto, um caráter cognitivo. O espaço seguinte é o das paisagens, o pano de fundo das ações humanas e de suas interações com o ambiente em uma escala ampla. Abaixo deste nível localiza-se o espaço urbano, que se diferencia das paisagens por ser quase inteiramente um espaço construído, resultante dos esforços e propósitos humanos. A seguir vem o espaço das ruas, a base de nossa experiência com a cidade. Depois das ruas vem o espaço da casa, ponto de referência nuclear da existência humana. É por isso que, para Bachelard, ‘todos os espaços realmente

> habitáveis trazem a essência da noção de lar'. Por fim, há o nível dos objetos advém do significado de seus usos, e de outro, um espaço simbólico no qual os objetos representam outros espaços e experiências, funcionando a rigor como signos (2007, p. 169).

As experiências vivenciais humanas circulam por estes espaços num processo de interações. Mesmo que não estejam presentes empiricamente, certamente potencialmente sempre o estão. Estão presentes "como focos de intenção e de interesses e fontes de significação, esses espaços se constituem em um universo de apelo ilimitado aos estudos semióticos" (SANTAELLA 2007, p. 169).

7.4.1 As interações na profissão docente

Historicamente, o professorado constitui-se a partir do enquadramento deste profissional como funcionário do Estado. A atividade docente passou a se caracterizar como uma intervenção feita em relação a um coletivo que de forma presencial se organizava e se organiza numa estrutura espaço/temporal que concretiza a racionalização da idade moderna na escola. A instituição escola tomou para si a missão de organizar o conhecimento e proporcioná-lo para os alunos através da organização de um currículo. Pelas intenções da escola como instituição podemos perceber que as interações no meio escolar não tem um fim em si mesmas estando inseridas em um contexto mais amplo e significativo. Duas grandes funções compartilham o espaço da sala de aula onde o professor presencial atua. Uma delas relacionada ao conteúdo, a avaliação etc, e a outra diz respeito à gestão da interações. Situações como disciplina e motivação estão no centro desta função. As interações neste contexto escolar tem propósitos bem definido, qual seja, o ensino e principalmente o aprendizado do aluno. Se partirmos da premissa que educação é sempre autoeducação, veremos que sem o processo interativo de sala de aula não é possível espraiar o conhecimento. É o aluno que se educação, mas ele não faz isto sozinho. Precisa das interações com os colegas, com o professor e com o conhecimento universal guardado nos livros. Sendo assim, a construção do "... saber é, antes, o resultado de uma produção social e, enquanto tal, e, enquanto tal, está sujeito a revisões e às reavaliações que podem mesmo ir até a refutação completa" (GAUTHIER, 1998, p. 339).

Michael Moore (2007, p. 240) afirma que, “o conceito de interação surgiu com John Dewey e foi desenvolvido por Boyd e Apps (1980[48]). Conforme esses autores explicaram, a interação implica a inter-relação do ambiente e das pessoas com padrões de comportamento em uma situação”.

A inserção do elemento “saber” nas interações humanas no interior da escola modifica as relações entre os sujeitos escolares e reforça a dimensão coletiva do saber. Por isso Gauthier afirma: “o saber é muito mais o fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação linguística inserida num contexto (GAUTHIER, 1998, p. 339).

O simples domínio de determinado conteúdo não transforma ninguém em professor, assim como a capacidade de interação de alguém isoladamente não tem condições de caracterizar a ação docente. É a articulação entre estas duas dimensões que possibilita a construção coletiva do saber. Poderíamos aqui distinguir conhecimento e saber afirmando que:

> No uso corrente saber e conhecimento são intercambiáveis. Saber – conjunto de conhecimentos que apresentam uma certa unidade, em virtude de suas fontes ou de seus objetos – representações do real.) “ A figura emblemática do profissional – médico, engenheiro, advogado – sugere que ele use essencialmente saberes eruditos. A análise das práticas mostra que ele também usa outros saberes,que muitos decidiram chamar saberes da experiência, pois, ao contrário dos saberes eruditos, são construídos graças à experiência, e não à formação (PERRENOUD, 2001, p. 148).

No caso do professor este fenômeno do saber da ação não é diferente de outras profissões. É nas interações da sala de aula que se torna possível conceber esta experiência de construção do saber onde o conhecimento é compartilhado.

Ao ato de compartilhar saberes estão subentendidas duas concepções contrárias de educação que perpassaram toda a história da educação. É a

> [...] oposição entre a ideia de que a educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é formação de fora para dentro; a de que se baseia nos dotes naturais e a de que é um processo de vencer inclinações naturais e substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa (DEWEY, 1978, p.3).

[48] BOYD, R. & APPS, J. Redefining the discipline of Adult Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1980

A concepção que trabalha em função de vencer as inclinações naturais Dewey denomina de educação tradicional. Segundo ele o objetivo precípuo da educação desta concepção, denominada por ele como tradicional, é

> preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, por meio da aquisição de corpos organizados de informação e de formas existente de habilitação, que constituem o material de instrução (DEWEY, 1978. p. 5).

Este objetivo supõe um comportamento específico do aluno. Assim, "... a atitude dos alunos, de modo geral, deve ser de docilidade, receptividade e obediência (DEWEY, 1978, p. 5). A postura do professor é de agente "... de comunicação do conhecimento e das habilidades e de imposição das normas de conduta". Este esquema tradicional essencialmente impõe o conhecimento de cima para baixo e de fora para dentro. "A distância entre o que impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranha para a capacidade do jovem em sua idade"(DEWEY, 1978, p. 5-6). Nesta concepção o processo de interação entre professor e aluno fica muito reduzido, pois "ensina-se um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originariamente assim se fez, nem também quanto as mudanças que seguramente irá sofrer no futuro" (DEWEY, 1978, p. 6).

O conceito de educação que subjaz a esta postura, o encontramos em Durkheim quando o mesmo afirma que,

> A educação é a ação exercida, pela gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente, se destine (1978, p. 41).

Ao analisar os três passos fundamentais da teoria educacional de Herbart quanto à questão do ensino, Paulo Ghiraldelli (2000), diz que o 1º passo é recordar a lição anterior. 2º passo a lição recordada deve ser ligada à lição do novo dia. Em seguida apresenta-se a nova matéria. Formulam-se teorias sobre a nova matéria, seguida de uma explicação de questões com exemplos e respostas. O 3º passo são

os exercícios com questões já ensinadas e com questões novas. O professor verifica a aprendizagem através da correção das questões.

Esta metodologia de trabalho coloca na responsabilidade do professor todo o andamento da sala de aula. Este procedimento cabe perfeitamente nos quarenta e cinco ou cinquenta minutos determinados para cada disciplina na carga horária diária. Qualquer outro tipo de trabalho mais participativo ou interativo vai ser prejudicado na tentativa de enquadrá-lo num horário tão restrito. Um procedimento conteudista não dá muito espaço para interações que façam a diferença na aprendizagem.

De qualquer maneira, não é possível pensar na ação docente sem pressupor a questão da interação, mesmo que ela fique minimizada como é o caso das teorias e práticas compreendidas como tradicionais.

Sendo a questão do ensino, a princípio, uma responsabilidade do professor e a aprendizagem uma obrigação do aluno, o processo como um todo só é possível quando estas duas ações interagem.

Estabelecer interações mais democráticas quanto à questão do ensino e da aprendizagem necessita uma nova postura que coloque o aluno como centro do processo. É na noção de experiência do conceito de educação de Dewey que encontramos outra possibilidade de interação na ação docente. Ghiraldelli discrimina três momentos da ação docente que esclarece este tipo de interação.

> 1. Pesquisa sobre os interesses e motivações dos alunos.
>
> 2. Formulação de uma lista de interesses dos estudantes. Seleção de interesses e assuntos. Sugestão de leituras e meios de consulta para o levantamento de problemas e hipóteses sobre os assuntos. Seleção das hipóteses mais plausíveis.
>
> 3. Experimentação ideal ou em laboratório para checagem das hipóteses. Elaboração de relatório sobre procedimentos e resultados (2000, p. 58-59).

Estes procedimentos metodológicos partem do princípio de que a experiência que o aluno pode fazer esta na base da construção de sua aprendizagem. O papel do professor é o de proporcionar para que o aluno possa reconstruir sua experiência e assim ser autor de sua formação. Assim, educação é “[...] o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1975, p. 17).

Ao deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, e sendo esta uma função primordial do aluno, as questões interativas assumem um papel preponderante. Quanto maior o nível de diálogo, mais se torna efetiva a comunicação e a partilha de saberes. A experiência não é monopólio do professor, sendo atividade recorrente para construir um conhecimento significativo. A sala de aula transforma-se num espaço de eminentes trocas de conhecimentos. O saber universal, legado das gerações anteriores, e neste contexto na posse do professor, tem sua chance de interagir com o presente através da contribuição da experiência do aluno, no sentido de que ele é um ser histórico e portanto está conectado com a sociedade em que vive, e também no sentido de que as experiências proporcionadas pelo professor são condizentes com sua faixa etária e portanto exequíveis.

Assim como a interação está na base da constituição da sociedade como uma experiência construída coletivamente, na ação do professor ela está no cerne da profissão, visto que o conhecimento não tem outro canal de se espraiar entre as gerações.

7.4.2 As ferramentas virtuais de interação

A questão da interação no ensino a distância adquire uma relevância acentuada por que outro elemento além da questão do saber se agrega a esta experiência. Referimo-nos aqui a questão do desencaixe tempo/espaço. No ensino b-learning, que é o caso do EaD/UAB, a interação transita entre o presencial e o virtual. Este trânsito só é possível pela inserção das tecnologias de informação e comunicação.

As novas tecnologias de informação e comunicação estão revolucionando o campo da educação. Como não poderia deixar de ser, isto é consequência das mudanças provocadas por estas tecnologias no estilo de vida da sociedade a partir do final do século XX. A principal característica que impulsionou a sua aplicação no EaD foi a possibilidade da interação professor/aluno de forma fácil e rápida de forma síncronas e assíncronas.

> Como no modelo assíncrono não há necessidade da presença dos atores do processo ensino-aprendizagem no mesmo momento, torna-se mais flexível a interação entre eles. A possibilidade de o aluno enviar suas dúvidas a qualquer momento e o professor poder respondê-las sem a preocupação da iminência do final da aula estabelece uma dinâmica

> importante para o desempenho dos alunos e os estimula a criarem questões bem elaboradas, colaborando para a sistematização de suas dúvidas e uma melhor organização de seus questionamentos acerca do tema em estudo (BRITO, 2003, p. 63).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem possui uma diversidade de ferramentas de comunicação. Estas ferramentas só foram possíveis pela criação da HTML.

> A *Hypertext Markup Language* (HTML) é uma linguagem criada para a manipulação e exibição de hipertextos disponíveis em todos os servidores da Internet. Por meio dela, é possível se realizar a interligação entre documentos com o auxílio de "*links*". A HTML se apresenta como um dos principais mecanismos de apoio a EaD na Internet, visto que sua utilização permite a disponibilização do material didático necessário para o desenvolvimento das aulas, criando apostilas on-line que podem ser utilizadas pelos alunos. Entretanto, suas possibilidades vão muito além da simples apresentação de documentos, que em conjunto com outras linguagens como Java, VBscript, PHP, JavaScript, dentre outras, permite o acesso a diversas outras ferramentas que surgiram originalmente independentes e hoje se encontram integradas a uma página HTML. Dessa forma, o usuário tem uma maior diversidade de recursos, com dispositivos de interface semelhantes, e o administrador de um curso de EaD pode contar com inúmeras ferramentas administrativas para gerenciar o curso e permitir maior interação entre professor e aluno. É mediante a integração da HMTL com outras linguagens e com Sistemas Gerenciadores de Banco de Dados (SGBD) que são construídos os ambientes virtuais proporcionando ao aluno a sensação de estar em um Campus Virtual (BRITO, 2003, p. 65-66).

A ferramenta mais utilizada no AVA da FURG conforme os entrevistados é o Fórum. Os fóruns

> [...] representam discussões assíncronas realizadas por meio de um quadro de mensagens, que dispõe de diversos assuntos e temas sobre os quais o usuário pode emitir sua opinião, sendo possível ainda, contra-argumentar opiniões emitidas por outros usuários formando uma cadeia dinâmica de debates. Um fórum pode ser classificado por assuntos e as mensagens relacionadas em ordem cronológica, mantendo uma organização hierárquica das mensagens, podendo identificar a seqüência da discussão e a que assunto estão relacionadas. Ao estabelecer uma gama variada de temas que podem ser acessadas a qualquer momento, os fóruns se tornam uma ferramenta importante para o desenvolvimento da EaD. Além de emitir opinião, o aluno pode utilizá-los para o esclarecimento de dúvidas, mediante a leitura do que já tenha sido abordados pelos demais membros do grupo (BRITO, 2003, p. 67-68).

A popularidade dos fóruns, apesar de ser uma ferramenta assíncrona, acontece pelo seu perfil coletivo. É possível acompanhar o que está acontecendo no Ambiente Virtual e sugerir temas a serem discutidos.

O Ambiente Virtual também dispõem de outras ferramentas como o chat. O Chat, mais conhecido no Brasil como bate-papo, é outra ferramenta que pode ser aplicada a EaD, tendo como objetivo principal o estabelecimento de discussões síncronas por via textual.

Há outras ferramentas listadas por Brito.

> LISTA DE DISCUSSÃO: as listas de discussão são particularmente interessantes para a realização de cursos a distância, pois possibilitam o envio de correspondências eletrônicas a um único endereço, sendo repassadas a um grupo de endereços previamente cadastrados em um Servidor de Listas. Assim, reduz-se sensivelmente o esforço no envio de mensagens para o grupo e possibilita que qualquer membro do grupo possa enviar dúvidas ou comentários que deseja compartilhar com todo os integrantes. As listas de discussão podem ser livres ou moderadas, ou seja, as mensagens enviadas podem estar sujeitas à aprovação de uma pessoa, chamada de moderador, que irá decidir se o conteúdo da mensagem deve ou não ser repassado para o grupo (2003, p. 72).
>
> VÍDEO CONFERÊNCIA: a videoconferência é definida por Oliveira (1996) como um conjunto de facilidades de telecomunicações que permite aos participantes, em duas ou mais localidades distintas, estabelecer uma comunicação bidirecional mediante dispositivos eletrônicos de comunicação, enquanto compartilham, simultaneamente, seus espaços acústicos e visuais, tendo a impressão de estarem todos em um único ambiente. [...] a videoconferência traz ao modelo de EaD alguns avanços relacionados à tão criticada impessoalidade existente nas demais ferramentas. Ela permite estabelecer um contato visual entre os alunos e professores, deixando este de ser um mero referencial simbólico que faz contato por cartas eletrônicas para desenvolver a personificação dos indivíduos envolvidos na interação (2003, p. 73).

O uso destes instrumentos de forma a transformá-los em educativos é uma tarefa essencialmente educacional. Esta nova realidade possibilitou pensar-se que o professor não está utilizando a tecnologia como algo exterior, como uma opção que pode descartar. É através destas ferramentas que ele se manifesta. Assim, o professor de EaD

> [...] não usa a técnica para incrementar sua aula, ele está *dentro* da técnica, as ferramentas são a extensão do seu ser, o meio é sua mensagem. Este, no nosso entender, é o “professor midiático”, que poderia ser definido como o profissional que dirige individualmente o processo de aprendizagem de alunos a distância, se responsabilizando totalmente pela produção ou escolha dos conteúdos, pela qualidade do material didático, pela decisão, planejamento e cumprimento dos objetivos pedagógicos e, finalmente, pela operação dos equipamentos técnicos necessários para o desenvolvimento da aula. É por essa razão, que afirmamos que é preciso formar o professor midiático, aquele que não apenas media o processo do conhecimento mas trabalha dentro da interface, dominando o audiovisual não apenas como uma ferramenta, mas como a essência do seu modo de trabalhar. O conceito de professor midiático mostrou-se adequado para descrever as novas funções docentes no ambiente virtual, imerso na comunicação a

> distância, potencializado pela tecnologia e ainda em processo de aprendizagem sobre suas tarefas e comportamentos (CRUZ, 2008, p. 12).

No caso do modelo UAB, esta ação do professor midiático é distribuída na atuação de PD, PD e TP. Quando eles utilizam as ferramentas no Ambiente Virtual, o fazem a partir da especificidade de suas tarefas, o que não configura uma inserção própria de professor que coordena todo o processo de ensino.

No caso em análise não é só a compreensão de que as novas tecnologias estão no cerne do processo de ensino, mas a certeza de que a interação dos agentes do ensino, no caso PD, TD e TP, está subjacente às tecnologias. Sem a interação necessária, a comunicação através das tecnologias, não passa de um diálogo de todos com todos sem garantia de comunicação e aprendizagem.

A aprendizagem através do EaD não supõe apenas a interatividade com o aluno, mas logicamente, a interação entre PD, TD e TP. O processo interativo adquire contornos de uma relevância fundamental devido a distancia física que separa os agentes do ensino entre si e os alunos enquanto aprendizes.

7.4.3 A interatividade no ensino a distância.

As relações humanas têm características que se diferenciam dos contatos que acontecem entre outros seres na natureza. Reiterando esta ideia, Elias afirma que

> [...] a relação entre as pessoas é comumente imaginada como a que existe entre as bolas de bilhar: elas se chocam e rolam em direções diferentes. Mas a interação entre as pessoas e os 'fenômenos reticulares' que elas produzem são essencialmente diferentes das interações puramente somatórias das substâncias físicas (1994, p. 29).

Como todos os envolvidos acessam o ambiente virtual para se comunicar, mesmo que com motivos diversos, procurarei aqui investigar de que maneira eles o fazem, com que finalidade. As relações acontecem com motivações pelo trabalho e por motivos pessoais. É claro que as relações que ultrapassam os contatos profissionais, iniciaram em função do trabalho. Podem sobreviver a ele ou não. Relações de amizade não é o objetivo primordial neste tipo de trabalho, mas pode ser um elemento importante na construção de um trabalho coletivo.

Quando se referem ao trabalho coletivo, eles afirmam:

> Na EaD eu vi que há como trabalhar no coletivo de fato. A cada equipe de tutores muda um pouco, mas todas nós conseguimos nos organizar e uma dá apoio a outra. Não ficamos com as informações retidas, nem mesmo quando temos dúvida nos calamos porque com os alunos não é o adequado manter contato via msn, mas entre nós tutoras não há problema. Às vezes mantínhamos os mesmos horários de atendimento para uma ajudar a outra em caso de dúvida (PD 1).
>
> Estritamente profissional, apesar de dizerem que trabalharemos juntos, com a mesma visão, de igual para igual. As formações nos distanciam muito, as capacitações, por exemplo, ocorrem em separado, as conversas, os diálogos, discussões ocorrem apenas entre tutores (TD 5).
>
> Os tutores participam de reuniões com o grupo da disciplina juntamente com o professor e este é um espaço de estudo e diálogos entre os tutores, neste espaço procuramos apoio para pensar nas nossas ações. Quando necessário escreve mos uns para os outros na busca por solucionar dúvidas referentes a disciplina (organização). Percebo pouca interação entre os tutores presenciais e os tutores à distância, pouco se comunicam (TD 6).
>
> Procuro estar sempre em contato com a equipe multidisciplinar, com os colegas com os quais já trabalhei com os Polos que conheço, inclusive já ministrei até oficina sobre o Linux Educacional para um polo, mesmo sem receber remuneração ministrando oficinas nos Seminários de pólos sempre que possível visito os pólos eu estou numa situação um pouco diferenciada que possibilita conhecer mais polos e pessoas pois como trabalho nos curso de formação para inclusão das tecnologias nas atividades curriculares (cursos do MEC e do NTE onde trabalho) numa região de abrangência de 23 municípios sou conhecida nos ambientes escolares nas secretarias municipais de educação. Isso facilita as relações com outros profissionais da área e como é um trabalho de quase 9 anos conheço e acabo sendo conhecida trabalho muito nas escolas e não apenas na 8 CRE onde é a sede do NTE (PD 2).
>
> Desde o período em que atuo na EaD, vivenciei em cada disciplina, a possibilidade de trabalhar em equipe, de ter autonomia como tutora a distância, de verificar a atenção e dedicação dos professores, assim como, a tutora presencial com os alunos, dos alunos retornando essa integração com os outros parceiros na formação. Bom, não quero jogar “confete”, mas foi o que vivenciei (TD 7).
>
> O trabalho é bastante cooperativo, pois ao formar a disciplina acabamos tomando decisões em conjunto, em relação a várias questões de avaliação, inadimplência, prazos, correções,leituras,.... Até hoje tive boas experiências, com suas particularidades, acaba se destacando nesse tipo de organização; o trabalho o coletivo (TD 8).
>
> No entanto, nos encontros de formação, ainda é discutido essa interação entre os alunos/tutores presenciais e a distância/ professores. As maiores dificuldades estão na interação entre professor e tutor à distância, por exemplo, certo distanciamento do professor no que tange as práticas do tutor, principalmente no quesito autonomia. O tutor presencial também é lembrado um pouco distante na interação quanto ao processo de formação (TD 7).

As interações são vivenciadas de maneira positiva mesmo sendo estritamente profissionais. Há um apoio mútuo, no sentido de solucionar as dúvidas

surgidas ao longo das tarefas postadas. Nem sempre a linguagem escrita consegue transmitir o que efetivamente se quer. Embora as ações dos agentes envolvidos sejam diferentes é necessário que todos tenham o mesmo entendimento, visto que o alvo de ambos é a aprendizagem do aluno. É preciso “falar a mesma língua” para poder conduzir o trabalho de forma eficiente. Não se pode pensar um trabalho desta natureza que não tenha uma configuração coletiva, onde as decisões sejam tomadas em conjunto.

Não podemos deixar de registrar as vozes discordantes, pois elas nos fazem pensar. A Tutora a Distância 5 nos diz que há muitas divisões. Que as capacitações reforçam estas divisões na medida em que seccionam os agentes em função de suas especificidades no processo de ensino.

A Tutora a Distância 7 observa que a questão das interações entre todos os envolvidos, ainda é objeto de discussão. Ela coloca isto com certa admiração, querendo significar que isto já era para estar superado. Seu depoimento mostra que esta é uma dificuldade geral, com destaque para a relação entre PD e Tutores.

No que se refere aos relacionamentos que são alicerçados em sentimento, os agentes do ensino afirmam:

> São bons fiz várias amizades mantemos contato pelo msn dialogamos sobre o trabalho, trocamos informações sobre disciplinas e polo compartilhamos experiências já que temos reuniões quinzenais para isso mas algumas amizades estão além desse espaço da SEaD. Bem legal, mesmo (TD 1).

> Sempre tive o prazer de trabalhar com pessoas comprometidas com a proposta da EaD. Assim, nossa interação sempre se constituiu de sentimentos e reflexões intensas, no esforço coletivo de encontrarmos as melhores alternativas de trabalho, buscamos estabelecer um diálogo freiriano, tanto no ambiente virtual quanto pessoal (TD 3).

> Geralmente encontro as outras tutoras, em reuniões realizadas junta a professora, nas reuniões de formação de tutores e nos cursos de capacitação realizados pela secretaria de educação à distância, ou seja, os encontros com os outros tutores são realizados na modalidade presencial (TD 4).

Amizades que se iniciam no trabalho transcendem-no. Trabalhar junto não significa alimentar afeição, mas se se constrói esse sentimento, provavelmente o comprometimento com o trabalho adquire um grande aliado. Numa atividade de

ensino onde as tarefas são tão divididas, qualquer elemento que alimente a colaboração, a cooperação é sem dúvida bem vinda.

Algumas amizades se intensificam em função das reflexões e tarefas compartilhadas. São relacionamentos que transitam entre o espaço virtual e o local.

7.4.4 As percepções das relações interativas

O propósito desta seção é averiguar como o entrevistado percebe as interações dos outros componentes do ambiente. As respostas referem-se a percepção que um agente tem das relações dos outros agentes entre si. Assim, PD opinam sobre as relações entre TD e TP, TD opinam sobre as relações entre PD e TP, TP opinam sobre as relações entre PD e TD.

Aos PD foi perguntado como eles percebiam as relações entre TD e TP. Exemplificamos aqui com a fala de PD1.

> A relação entre eles é tranquila. As professoras com quem trabalhei tentam ter uma boa afinidade com ele (TP) pois sabem que dependemos de uma relação harmônica, pois eles podem nos dar informações que mais nenhuma outra pessoa disponibiliza eles conhecem muito mais do que nós o grupo (PD 1).

Aos TD foi indagado como eles percebiam as relações entre PD e TP. Afirmam que:

> Sinto que é ainda mais distante pelo que me parece se relacionam só nas aulas presenciais ou se comunicam por mensagem quando o prof. necessita de algo que eles avisem os estudantes (TD 1).
> **Entrevistador: Não te parece complicado isto, devido ao fato de que o tutor presencial encontra o aluno toda semana?**
> Sim. Sempre pensei nisso. Sinto que o vínculo do professor deveria ser bem mais próximo com esse tutor (TD 1).
>
> Acho que essa relação é bem distante, geralmente os professores só tem contato com os tutores presencial nos encontros presenciais, ou antes, dos encontros presenciais para pedir algum material (TD 4).
>
> Percebo que os professores e os tutores a distancia pouco se comunicam (TD 6).
>
> Percebo uma relação não nos mesmos moldes da estabelecida com os tutores a distância, o que se justifica pelas atribuições do tutor presencial. Penso que as relações do professor e tutor presencial são mais a nível organizacional (TD 7).

Aos TP foi indagado como eles percebiam as relações profissionais entre PD e TD.

> Olha, eu percebi em muitas disciplina uma relação ótima, com muito diálogo e interação. Em outras nem tanto, mas não foram a maioria (TP 1).
>
> A relação entre eles é tranquila, as professoras com quem trabalhei tentam ter uma boa afinidade com eles, pois sabem que dependemos de uma relação harmônica, pois eles podem nos dar informações que mais nenhuma outra pessoa disponibiliza eles conhecem muito mais do que nós o grupo (TP 2).

Os PD reconhecem a existência de uma boa relação entre TD e TP, pois segundo eles, o Tutor Presencial tem informações sobre o aluno que o TD desconhece, por que não frequenta o Polo diariamente e por estar geograficamente distante. Harmonia aqui pode significar ausência de conflitos, paz, concórdia.

Os TD por sua vez, são unânimes em afirmar que as relações entre PD e TP são muito distantes. Não é porque estão em municípios diferentes, e sim porque não se comunicam. As poucas relações que acontecem tem como pano de fundo alguma coisa a ver com o atendimento ao aluno, coisa prática. Como bem explica TD 7, são relações organizacionais.

Para os TP as relações entre PD e TD são na maioria das vezes tranquilas, porém em alguns casos conflituosas. Podemos inferir que conflitos são resultados de contatos e trabalhos em conjunto. Pelas falas não se percebe conflitos entre PD e TP, visto que estão muito distantes. Esta distância não é meramente geográfica, e sim de atribuições. O que os PD fazem esta tão distante das tarefas do TP e vice versa que seus pontos de contato são ínfimos, embora tenham o aluno como catalisador de suas ações. O fato do TP não deliberar em relação ao conteúdo, o coloca como um repassador de decisões do PD, do TD ou dos dois em conjunto. Mesmo que os Tutores de alguns Polos sejam mais criativos, preparem encontros mais interessantes, produzam um trabalho com certo grau de independência, eles não podem esquecer que em sua atuação não pode transparecer a ideia da existência de um curso presencial paralelo ao ensino a distância. As tarefas e as habilidades desenvolvidas devem estar consonância com a totalidade do curso. Existe um caminho que percorre uma distância que vai desde os encontros presenciais ao ambiente virtual e vice-versa, onde os agentes situam-se com suas atribuições e responsabilidades. Este caminho, porém, não é linear podendo acontecer simultaneamente. O aluno pode estar em uma aula presencial no polo e lá

acessar o ambiente virtual de aprendizagem. É o momento em que as duas realidades virtual e presencial se cruzam, se complementam, se potencializam. Nestes momentos, embora o tempo seja o mesmo, o espaço/local está desencaixado. No presencial o aluno está exposto aos colegas de turma, ao Tutor Presencial, às condições físicas do polo etc. No virtual ele está aberto aos relacionamentos compartilhados no AVA, inclusive como outros Polos.

Através das entrevistas podemos perceber que os raros contatos entre PD e TP não acontecem por motivos pessoais, ou pela descrença de que não são necessários. É pela divisão de tarefas que eles acabam sendo parceiros paralelos, ligados pelo sistema que sustenta as relações de aprendizagem.

Pela questão das atribuições de tarefas podemos perceber que a proximidade entre PD e TD é muito maior e significativa, pois ambos lidam diretamente com o conhecimento com o objetivo de disponibilizá-lo no ambiente. Para efetivar esta parceria, os encontros entre PD e TD são mais próximos por que frequentam o mesmo espaço físico, ou seja, o espaço próximo a universidade, onde se estrutura o curso a distancia (SEaD-FURG[49]).

As relações interativas profissionais precisam ter motivos para acontecerem, não sendo fruto de meras decisões individuais ou relações pessoais motivadas por afeto. Os dois extremos da trilogia PD, TD TP, ou seja, “Professor de Disciplina” e “Tutores presencias” têm poucos motivos para se relacionarem profissionalmente, pois suas atuações não tem uma relação visceral. Enquanto o primeiro grupo tem sua atuação ligada essencialmente ao espaço virtual, o segundo identifica-e com o seu trabalho no espaço presencial.

7.5 A ordem moderna no espaço virtual

A idéia de ordem da modernidade instala-se na escola com o intuito de disciplinar os indivíduos para aquisição do conhecimento. Com este fito organiza a escola numa estrutura disciplinar com conteúdos específicos para cada área e com profissionais adequados a elas. Comenius no século XVII já chamava a atenção para a necessidade da escola como um lugar mais apropriado para o conhecimento. Diziam em sua Didática Magna que

[49] Secretaria-sead- espaço de discussão sobre tutoria com vários tutores. No decorrer da disciplina em que estou atuando visitamos o Polo em média 2 vezes (TD 1).

> [...] os pais raramente estão em condições de educar os filhos com proveito ou raramente tem tempo pra isso: segue-se que deve haver pessoas que exerçam apenas essa profissão, e desse modo toda se provê a toda a comunidade. p. 85. [...] as coisas, para crescerem em abundância, devem ser geradas em local determinado (p. 86.) [...] assim como se devem preparar os pesqueiros para os peixes e os pomares para as plantas, também se devem preparar as escolas para os jovens (2002 p. 87).

A divisão de tarefas na escola é o resultado de uma ordem invisível onde os objetivos individuais dos professores e funcionários da escola se adéquam e se realizam. Essa totalidade não é apenas uma soma de vontades individuais, e sim outro elemento que se constitui para além das individualidades. Este intento aconteceu num momento em que o capitalismo pesado controlou o tempo através das tecnologias emergentes e da rotinização. As ideias básicas deste controle eram: simplificar, uniformizar e coordenar. Estas palavras significavam a luta da clareza contra a obscuridade e da determinação contra a ambigüidade.

A sociedade líquida instalou-se quando o domínio do tempo e do espaço se concretizou através da inserção das novas tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente a internet. O domínio do tempo já tinha acontecido no início do capitalismo, e agora, o domínio do espaço potencializou as ações humanas e deu outras oportunidades para o ensino antes inimagináveis. A compressão do espaço e do tempo necessitou a instauração de uma nova ordem na organização da sociedade e especificamente no ensino. O uso das potencialidades do espaço virtual a cada dia inclui mais pessoas.

O próprio trabalho do professor no ensino presencial viu alterada a ordem de tempo e espaço na condução do ensino quando da inserção das tecnologias na sala de aula. Os assuntos ensinados e debatidos na sala de aula podem ser remetidos para a internet através de blogs. O aluno vem para a escola munido de informações e conhecimentos que ele captou na televisão e na internet. A condução do ensino tem possibilidades de ser cada vez mais dinâmica, na medida em que o professor integra as tecnologias disponíveis ao seu trabalho. O aluno aceita com mais naturalidade trabalhar em grupo, produzir algo, apresentar para a turma, ao invés de ficar quieto atrás do colega ouvindo o professor depois de ter copiado o conteúdo do quadro. O acesso ao conhecimento por parte do aluno exige do professor uma mudança de postura quanto à questão do ensino. De alguma maneira, aquela ordem

instituída na criação da escola, não está mais dando conta das transformações ocasionadas pelo domínio do espaço e do tempo.

Se a utilização das novas tecnologias já mudou o ensino presencial, o que dizer de um ensino onde elas são o suporte para que esta modalidade aconteça? E para tornar mais complexa esta nova realidade, o ensino a distância no modelo UAB fragmentou a ação do professor em funções distribuídas a pessoas diferentes, em locais diferentes através da instalação dos Polos.

Os fenômenos ordem e caos são gêmeos modernos como afirma Bauman (1999). Assim, na organização do ensino no sistema UAB/FURG subjaz o caos.

> Confesso que quando ouvi a primeira professora com quem atuei na EaD, falar, sobre trabalho dividido com ideias de todos achei meio utópico q não daria certo [...] (TD 6).
>
> Já aconteceu da disciplina começar e do professor não ter feito nem uma reunião, não é comum, mas já ocorreu daí me sinto bem perdida fico só acompanhando o que ele colocou no ambiente, como os alunos, então escrevo e-mail sugerindo um encontro e tal... anuncio que estou confusa e que preciso saber como proceder, isso é bem complicado (TD 1).
>
> Paulo, qto esta questão eu gostaria de expressar que nem todos os professores tem a capacidade, principalmente de ouvir uma crítica. Eu, embora tutora, acompanho os alunos e percebo algumas questões. Mas nem sempre alguns professores me percebem como profissional e se propõe ao diálogo. Quer dizer, se ofendem e deixam claro. Pois bem, se o que era antes feito por um, agora é feito em 3... Como a minha opinião, como a de quem está mais perto dos alunos, não vai ser considerada? (TP 2).
>
> Não sei como funciona a divisão das tarefas na criação e execução do curso, mas percebo que o tutor presencial tem uma função de destaque, pois funciona como elo do Professor e da universidade com o aluno[...] (TP 3).
>
> O que atrapalha, em alguns casos, é o fato de determinado professor, como já aconteceu, não estar preparado para trabalhar com EaD que requer um trato especial ao aluno por ser virtual. Devido a essa divisão, na dúvida, se recorre à comunicação para esclarecimentos (TP 4).

Do ponto de vista sistêmico o caos subjacente a estas ações fragmentadas, são somente desarranjos que são curados com remédios. É uma questão de tempo, de ajustes. Numa visão durkheimiana onde subjaz uma ordem invisível autônoma que comanda o andamento das relações humanas, qualquer desordem, por menos caótica que seja, é de responsabilidade dos sujeitos envolvidos no processo. É falha humana. Os agentes entrevistados deixam transparecer esta ideia quando mostram a falha e já apontam o culpado. O próprio Tutor a Distância toma providências para

que a cura seja instaurada. Não se questiona a fragmentação proporcionada por esta modalidade de ensino, é mais fácil perceber onde está a falha no mecanismo. O próprio mecanismo não é questionado. A ordem subjacente permanece intacta.

Ao abordar a questão da divisão de tarefas na sociedade, Braverman afirma que,

> Embora todas as sociedades conhecidas tenham dividido seu trabalho em especialidades produtivas, nenhuma sociedade antes do capitalismo subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas (1981p. 70).

Ao dividir tarefas se produz uma relação limitada com o objeto ou as ações que devem ser produzidas. Na coletividade do EaD as ações são diluídas e as obrigações também. Atribui-se a responsabilidade da falta ao sujeito, mas se ele cumpre silenciosamente sua função os elogios são para o sistema que funciona perfeitamente. A relação do sistema com o indivíduo é muito cômoda, ele não falha. A possibilidade de apontar o indivíduo como culpado só foi possível a partir das sociedades modernas, como reitera Giddens: “só com o surgimento das sociedades modernas e, mais particularmente, com a diferenciação da divisão do trabalho, foi que o indivíduo separado se tornou um ponto de atenção” (2002, p. 74).

A consciência do indivíduo enfatizou a ação dos especialistas. Desta forma, ao se especializar em determinadas tarefas o ato de conceber e executar foram segmentados. Como já foi exposto em outro momento, os TP tem uma noção muito precária da totalidade do processo de ensino, e isto diminui consideravelmente o seu controle sobre o processo de ensino. O TP sente isto ao reivindicar mais atenção as suas falas, pois afinal ele é o elo da Universidade com o aluno. Ele percebe que o fator de convergência desta ação fragmentada está materializado no aluno, na aprendizagem do mesmo. Segundo ele mesmo, esta proximidade lhe dá a priori uma legitimidade. Mas como não tem ingerência sobre o conteúdo sua ação isolada se perde da totalidade do processo.

Analisando a relação do todo com as partes a partir de uma crítica a concepção reducionista do conhecimento Morin afirma que

> “... durante muito tempo, a ciência ocidental foi reducionista (tentou reduzir o conhecimento do conjunto ao conhecimento das partes que os constituem, pensando que podíamos conhecer o todo se conhecêssemos as partes); tal conhecimento ignora o fenômeno mais importante, que podemos qualificar

> de sistêmico, da palavra sistema, conjunto organizado de partes diferentes, produtor de qualidades que não existiriam se as partes estivessem isoladas umas das outras (1999, p. 21).

Verificando a ação de qualquer um dos agentes envolvidos no ensino a distância em análise, não conseguimos visualizar e nem compreender o papel e a função uns dos outros. Ou seja, conhecer profundamente o trabalho de cada um não nos faz entender o trabalho do coletivo. A concepção sistêmica é capaz de produzir qualidades que não perceberíamos se não estivessem inseridas no todo. Mas não se reconhecer no produto de seu trabalho também produz uma sensação de impotência e alienação. Por este viés podemos perceber que apontar falhas dos indivíduos não nos ajuda a compreender o sistema a ponto de poder analisá-lo.

Se a base da estrutura do ensino a distância está alicerçada numa concepção sistêmica fica praticamente impossível identificar o professor através de um de seus agentes de ensino. Neste contexto é mais adequado afirmar como Moore (2007, p. 115), que "... é preciso reconhecer que nenhum indivíduo é um professor nesse sistema, mas na verdade é o sistema que ensina". Pode-se indagar: como pode haver ensino sem professor? O ato de ser professor não está intrinsecamente ligado ao ato de ensinar? Afinal, sou professor por que sei ensinar.

Ao resgatar a idéia de sistema Morin exemplifica dizendo que

> A nossa educação nos habituou a uma concepção linear da causalidade. Temos causas que produzem efeitos. Ora, uma das idéias mais importantes que me parecem ter surgido nos últimos 50 anos foi a de circularidade, cristalizada pela primeira vez por um especialista em cibernética. Para compreender a idéia de circularidade retroativa, podemos imaginar um sistema de aquecimento central: uma caldeira alimenta os radiadores; quando se atingiu a temperatura desejada, um termostato faz parar o funcionamento da caldeira; se a temperatura baixa, o termostato faz funcionar a caldeira de novo. Há em conseqüência, um sistema onde o efeito atua retroativamente sobre a causa. [...] passamos de uma visão linear a uma visão circular. A causalidade retroativa possibilita compreender um fenômeno de autonomia térmica (1999, p. 22)

Os agentes de ensino entrevistados também percebem os efeitos do sistema sobre sua ação nas seguintes falas.

> A organização compartilhada enriquece o trabalho e aproxima os professores e tutores porque há trocas de ideias para a melhoria da qualidade da disciplina oferecida. Juntos, professores e tutores tem a oportunidade de avaliar o andamento da disciplina e o desenvolvimento dos alunos (TD 6).

> De maneira positiva, pois são diferentes olhares compartilhando essa dinâmica de trabalho, e mesmo que cada um tenha tarefas específicas isso não significa que estão dissociadas, pelo contrário, formam um conjunto de problematizações, entendimentos, propostas e intervenções que se efetivam pela atividade de equipe. O trabalho coletivo, além das justificativas apresentadas é prazeroso (TD 7).
>
> Essa é a melhor parte da educação a distancia (rsrsrsrs).
> Acho muito interessante essa possibilidade que temos de dialogar com alguém, de compartilhar as percepções, as decisões, as responsabilidades...
> **Entrevistador: Tu consideras esta divisão de tarefas algo positivo?**
> Considero sim e não vejo tanto como divisão de tarefas, acho que elas são partilhadas. Eu como professora acompanho todo processo desenvolvido pelas tutoras, mas em algumas questões temos níveis de responsabilidades diferentes.
> **Entrevistador: Mas tem responsabilidades específicas de cada um**... sim, temos mas temos sempre a dimensão do todo (D 1).
>
> É uma concepção diferente, sobre a qual devemos estar sempre em alerta sobre nossas atitudes de posse, de único. Não é mais apenas você como professor único, dono da disciplina. Agora é um trabalho em equipe. Coordenação do curso, administradores do ambiente, equipe multidisciplinar, tutores (PD 2).

Convivem neste Ambiente Virtual de Aprendizagem visões diversas sobre o andamento do trabalho como um todo. Do ponto de vista sistêmico parece não haver problemas para os agentes. Os problemas apontados referem-se a pessoas, que por uma questão de formação ou temperamento pessoal não correspondem as necessidades do sistema. A rigidez da distribuição de tarefas pode facilitar para apontar onde estão as falhas, e quem deve ser substituído. Apesar de não terem ingerência sobre a totalidade da execução do trabalho, são os agentes que determinam e dão o “tom” da disciplina a ser estudada. Apontar o “sistema” como algo que ensina é desconsiderar a ação humana. O ato de ensinar é prerrogativa humana, se pensarmos que para isto o ser humano precisa ter consciência dos caminhos a serem percorridos, dos objetivos traçados.

Do ponto de vista sistêmico a questão da ordem é primordial, pois dela depende a distribuição de tarefas, os prazos e serem cumpridos. Se pudéssemos dividir ordem e caos, o primeiro está na essência do sistema e o segundo é potencialidade dos agentes. O que a visão sistêmica não consegue perceber é que o caos oriundo das ações dos agentes de ensino é justamente da rigidez do próprio sistema ao não permitir a todos os seus componentes tenham a percepção e gerência sobre a totalidade do processo.

7.6 As percepções a partir da realidade local

O fato de tratar-se de um ensino b-learning, que no sistema UAB supõem aulas presencias, a aproximação do ensino a distância com a realidade local é proporcionada pela presença do Polo no município onde a Universidade mantém convênio, e pela forma como são conduzidas as parcerias com as escolas. Os alunos, desde o início do curso escolhem uma "escola parceira" onde o mesmo irá encaminhar várias investigações sobre a escola e sobre o entorno da mesma. A parceria (com as escolas) acontece no momento em que eles (os alunos) buscam conhecer o contexto escolar já pensando em realizar os estágios na escola assim vão frequentando este espaço desenvolvendo práticas e posteriormente o estágio final (TD 1).

Assim, ao serem questionados sobre o tipo de relação que os alunos de EaD têm com a pesquisa, as respostas foram em torno de:

> A pesquisa acontece nos módulos em que os estudantes conhecem os espaços escolares dialogando com professores de diferentes escolas crianças, equipe diretiva espaços não formais de educação (TD 1).
>
> O curso procura desenvolver atividades de pesquisa dentro de instituições de ensino como entrevistas e observações destes espaços, também desenvolve trabalhos que necessitam de pesquisa bibliográfica para o seu desenvolvimento (TD 6).
>
> Além de discutir sobre a importância de sermos professores pesquisadores, as atividades que são propostas fazem eles pesquisarem sobre o que vem ocorrendo na educação hoje, bem como, estimula a ida as escolas para saberem como a mesma vem desenvolvendo seu trabalho, como as políticas públicas da educação estão presente nesse espaço, entre tantas outras pesquisas que eles devem fazer (TD 4).
>
> O curso, de forma geral é muito próximo da prática. As parcerias vem acontecendo desde o 1o semestre, onde os alunos vão se inserindo nas escolas ou em uma determinada escola, até o estágio (TP 2).

Em princípio, conhecer a realidade escolar é algo que ajuda a articular teoria e prática. A pesquisa é um dos instrumentos usados para este fim. Os professores promovem "... pesquisas dentro das disciplinas. Fiz isto e sei que colegas fazem" (PD 1). Embora seja uma prática decorrente a PD 2 afirma que "... é um objetivo que na prática ainda não acontece plenamente. Os alunos ainda apresentam dificuldades ao definir por exemplo uma questão de pesquisa". Ao ser questionada sobre o mesmo tema TD 3 diz: "acredito que sim, é o discurso que temos, mas ainda

reflito sobre a qualidade deste processo, nem sempre é possível estabelecer essa dinâmica de trabalho".

A ideia de inserir na formação do aluno a semente do "professor/pesquisador" é algo no mínimo interessante, pois muitos cursos de formação de professores ainda mantêm uma estrutura onde primeiramente são abordadas as questões teóricas e posteriormente é que as questões relacionadas com a prática entram em evidência. Principalmente as relacionadas com estágios.

Assim,

> Ao inserir-se em diversos espaços e perceber esses, em suas relações, interações e articulações com a teoria/prática, a pesquisa é um eixo norteador do processo de ensino e aprendizagem, transformando realidades e entendimentos nessa trajetória (TD 7).

A ideia da "pesquisa de campo como princípio educativo" tem como base que conhecer não é apenas estar em contato imediato com o meio, e sim o uso de uma metodologia que possibilite o conhecimento do que acontece na escola e ao redor dela. Elias abordando o tema afirma que:

> Apenas mediante certo desprendimento, pondo de lado os desejos imediatos e as simpatias pessoais, se consegue obter uma visão não distorcida da ordem da mudança histórica, da necessidade com que a rede humana, depois de atingir certo auge das tensões, é instada a se deslocar para além de si mesma, quer em direção a uma integração mais abrangente, quer a uma relativa desintegração, a uma vitória das forças centrífugas (1994, p. 46).

Este desprendimento ao qual se refere Elias só é possível a partir das questões teóricas pertinentes sobre o tema proposto. Esta questão não está alheia as observações de TD 3, quando diz: "sempre que possível indicamos temas para pesquisa, mas ainda precisamos trabalhar sobre indicativos teóricos, principalmente pelo limite real da EaD – no que se refere a tempo de trabalho, isto é, uma disciplina concentra todo o processo em três meses de atuação direta" . Exigir pesquisa sem preparo e acompanhamento é transformar este procedimento em meras indagações, sem um propósito explícito, onde as questões pesquisadas se perdem no vazio, dando uma visão equivocada de pesquisa ao aluno.

A inserção na realidade local, por mais que utilize estes mecanismos acima apresentados, no caso do EaD não tem a mesma força que a realidade virtual.

Quando discutíamos sobre a possibilidade ou não da existência de cursos totalmente à distância os agentes afirmam:

> **Entrevistador: Tu achas que no futuro poderá ser feito totalmente a distância?**
> Como os alunos e nós gostamos dos encontros acho que precisamos de mais tempo para chegar a ser totalmente a distância.
> **Entrevistador: Na tua opinião um curso de pedagogia pode ser feito todo a distância?**
> Ainda não. Precisamos das relações humanas até porque o trabalho do pedagogo e das licenciaturas é com pessoas, depende das relações estabelecidas (PD 2).

Gostaria de frisar que ao afirmar que o "*precisamos de mais tempo*" e "*ainda não*", querem dizer que a experiência b-learning é apenas circunstancial, uma questão de tempo. Alicerçado na idéia de que os poucos alunos que freqüentam o Polo regularmente o fazem apenas para o acesso a internet, ou seja, em função do ambiente virtual. E isto acontece com mais intensidade apenas no início do curso. Temos que entender também que esta postura partiu de um Professor a Disciplina, que pelos depoimentos está mais inserido no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Mas mesmo TD e TP afirmam que o Polo não trabalha a ideia de pertencimento, de identificação. "Acredito que se deva trabalhar a questão do pertencimento, o que não acontece" (TP 4).

Outra ideia aponta para a fragilidade do ambiente local como componente do sistema b-learning.

> **Entrevistador: Tu não percebes o polo como um espaço ligado a comunidade e a cultura local?**
> Pode até ser, não conversamos nunca sobre os Polos. Desconheço as pessoas que trabalham no polo em que trabalho. Quando chego lá tem apenas a tutora presencial que liga os computadores e apenas isso. Não sei se os demais tutores conhecem os seus polos e tem mais proximidade (TD 5).

Os depoimentos deixam claro que é o ambiente virtual que consegue aglutinar todos os agentes do ensino e da aprendizagem.

Para defensores incondicionais do ensino a distância como Moore, os encontros locais são apenas um adendo que pode ser retirado sem nenhum prejuízo do ensino e da aprendizagem. Ele afirma que

> Na educação a distância, é igualmente razoável que os alunos se reúnam ocasionalmente e talvez com o professor, mas o local normal de aprendizado não inclui a presença do professor. Na educação a distância, a tecnologia é o meio de comunicação *único* ou principal, o que evidentemente não é o caso em uma sala de aula (MOORE, 2007, p. 30).

A realidade local, no entanto, não pode mais ser percebida como tal, pelo fato de que está trespassada por uma realidade global.

> O principal fator que alterou essa situação não está no aumento da mobilidade; melhor dizer que o lugar é inteiramente atravessado pelos mecanismos de desencaixe, que recombinam as atividades locais em relações espaço-temporais de amplitude cada vez maior.

Está cada vez mais difícil conceber uma realidade local se nenhuma interferência oriunda do mundo global. O encaixe tempo e espaço, característica precípua dos espaços locais, estão cada vez mais fragilizados. Como nos ensina Giddens:

> Tentativas ativas de reencaixar a vida no meio local podem ser empreendidas de várias maneiras. Algumas, como o cultivo de um sentido de orgulho comunitário, são provavelmente vagas demais para recapturar mais que um lampejo do que eram antigamente. O reencaixe só pode ocorrer de maneira significativa se for possível ajustar as práticas regulares a especificidades do lugar – mas nas condições da alta modernidade isso é difícil de conseguir (2002, p. 137).

Esta fundição entre global e local é expresso por Santos da seguinte forma:

> A primeira forma de globalização é o *localismo globalizado.* Consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso, seja actividade mundial das multinacionais, a transformação da língua inglesa em *lingua franca,* a globalização do *fast foot* americano ou da sua música popular, ou a adopção mundial das mesmas leis de propriedade intelectual, de patentes ou de telecomunicações promovida agressivamente pelos EUA (p. 65). [...] À segunda forma de globalização chamo de *globalismo localizado.*Consiste no impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados. Para responder a esses imperativos transnacionais, as condições locais são desintegradas, desestruturadas e, eventualmente, reestruturadas sob a forma de inclusão subalterna (2002, p. 66).

Pelos depoimentos podemos verificar que é necessária uma reestruturação do polo como vértice da cultura local, para que possa equilibrar esta relação entre virtual e local.

8 A REALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Além das questões subjetivas, gostaria de analisar aqui que ela, a realização profissional, está vinculada com as funções que são desempenhadas ao longo do trabalho de ensino.

Quanto a esta questão, os PD afirmam:

> Minha satisfação presente neste momento por exemplo.
> **Entrevistador: Como assim?**
> Estava dizendo que nesse momento me sinto bastante satisfeita orientando a construção de propostas de estágio penso neste momento com satisfação de ver aprendizagens construídas. Realizo-me então talvez nestes momentos e ai me sinto mais seduzida pela EaD me realizo no contato com os estudantes especialmente nestas circunstâncias (PD 1).
>
> Eu me realizo quando consigo interação com o aluno que resulte em melhor aproveitamento do mesmo, isto é, quando ele aprende ou demonstra indícios de que aprendeu. Sou adepta da EaD, e me sinto muito próxima dos alunos, mas temos que ter bons resultado. Pessoas que aprenderam (PD 2).

O PD apresenta-se realizado quando o seu ensino surte efeito. É através do ensino e a da aprendizagem que ele se certifica que houve interação com o aluno. Mesmo que esta interação passe pelo Ambiente Virtual, pelos TD e pelos TP. Satisfazer-se com a aprendizagem do aluno, parece estar no centro da realização do PD.

Os TD ao se referirem à questão abordada dizem:

> Em vários momentos. Quando percebo que sou chamada para atuar em uma disciplina após a outra, vejo o reconhecimento do meu trabalho quando estou no polo com os estudantes e sou acolhida por eles quando dizem que estou contribuindo na sua formação quando percebo o crescimento dos estudantes a cada tarefa e atualmente no estágio emociono-me em ver a prática dos estudantes nas escolas quando lembro no início das suas angustias... quando recebo elogio dos profes dizendo da minha autonomia e segurança ao interagir com os estudantes são vários o momentos de realização....me identifico muito! (TD 1).

> Me realizo em vários momentos deste trabalho na correção de trabalhos quando percebo o avanço da turma, nas problematizações dos fóruns que nos permite acompanhar o engajamento de cada educanda no processo formativo, nos encontros presenciais com a manifestação de vida e carinho entre o grupo, nas qualificações de tutoria que sempre nos provoca a reflexão da totalidade do processo, etc (TD 3).
>
> Acho que em qualquer profissão nos realizamos, quando notamos que estamos fazendo diferença na vida de alguém quando aquilo que discutimos faz sentido de alguma maneira para os nossos alunos, quando recebemos palavras e carinhos do outro. quando recebemos elogios dos alunos, ou seja, quando o nosso trabalho é reconhecido(TD 4).
>
> Pode parecer estranho... mas é quando encontro as alunas é na proximidade q vejo se meu trabalho foi eficaz se alcancei as expectativas no olhar, nas demonstrações corporais, no timbre de voz, nos diminutivos das palavras, tais como: amadinha, queridinha... essas coisas afetuosas que fazem maravilhas no ser humano (TD 5).
>
> Quando a comunicação se dá de forma clara e quando percebo o crescimento do aluno e da sua aprendizagem através da escrita de suas ideias (TD 6).
>
> Quando percebo que estou realmente contribuindo nas problematizações que surgem, pela evolução na caminhada de cada um e do grupo, nos encontros de formação pelas trocas de experiências e interatividade no trabalho com diferentes equipes – professor e colegas de tutoria, grupos da formação, alunas, tutora presencial, pelo reconhecimento de minha atuação, pelos elos de afetividade construídos, pelo prazer de aprender sempre... (TD 7).

O primeiro item que gostaria de chamar a atenção é para o afeto que é demonstrado pelos alunos nas visitas aos Polos. A realização do TD advém do reconhecimento por parte do aluno em relação ao trabalho realizado. Nos encontros presenciais destacam-se as manifestações de carinho não só nas manifestações corporais, mas também nas palavras pronunciadas. Percebemos aqui o quanto o TD preza o contato físico através das manifestações de carinho a apreço.

O segundo grupo importante no processo de realização profissional são os colegas de trabalho. Aqui profissionalmente, pesam os elogios de PD e colegas TD e TP. Os elogios fazem verdadeiros milagres.

Num terceiro momento gostaria de destacar o reconhecimento do trabalho através da indicação para outros trabalhos. A confiança na competência profissional está subentendida nas indicações para o engajamento em outros desafios.

Ao informar sobre o que lhes realiza profissionalmente os TP exprimem:

> Quando convivo com os alunos e vejo que o q eu falo pra eles muitas vezes ajuda de verdade. Dia 16 estávamos na Furg assistindo uns projetos dos alunos do presencial e no final uma aluna disse: - Sabe que a Susani tem razão, nós também somos muito capazes e temos que acreditar mais em

> nós. Nossos projetos não são melhores nem piores do que o dos outros. Ela falou isso pq eu sempre digo pra eles: Não se diminuam, acreditem em vocês. Sabe, pra quem está longe do ambiente acadêmico é difícil. Eles sempre acham que os outros são melhores (TP 1).
>
> A minha realização como tutora é muito grande Ao quase final do curso eu tenho consciência e percebo o quanto a minha atuação, o meu fazer, mesmo virtualmente perto, foram importantes. Perceber nas conversas com os alunos, a confiança que eles depositam em mim (TP 2).
>
> Quando consigo auxiliar o aluno e resolver o seu problema sem ele precisar procurar instancias superiores (TP 3).
>
> Quando auxilio o aluno, de forma eficaz, ou seja, quando consigo resolver o problema de forma imediata (TP 4).

A realização do TP está intrinsecamente ligada, como os demais, a sua atuação. Como esta relação entre TP e os alunos é construída pela motivação e proteção, é natural que quando esta motivação seja reconhecida pelo aluno ela gere realização profissional. O espaço deste sentimento são os encontros locais no Polo.

Outro traço importante nestes depoimentos esta relacionado com o poder de resolver situações sem recorrer a instanciais superiores. Não fica claro aqui se instância superior deve-se entender TD e PD. Está subentendida aqui uma hierarquia, onde em determinados momentos as decisões fogem do controle do Tutor Presencial. O TP não quer ser apenas um fio condutor por onde escoam as reivindicações e problemas enfrentados pelos alunos. Sua autonomia, porém é limitada, assim como é limitada sua atuação no processo de ensino.

Ocorreu-me que o título “realização profissional” possa ser exagerado, pois a expressão profissão subjaz a ideia de identidade. Embora saibamos que os Tutores tem uma formação para trabalhar como professores, não podemos afirmar que suas atividades, se vistas isoladamente, sejam características da ação de professor.

8.1 Profissão e atividade no contexto do ensino a distância

Ao dividir a profissão docente em, no mínimo três segmentos diferentes, qual sejam PD, TD e TP, o EaD/UAB faz também uma cisão entre profissão e atividade.

A fim de compreender como se articulam *profissão* e *atividade* é necessário entender que elas acontecem normalmente numa sequência que é composta de três processos:

> -o processo de formação inicial e contínua das competências por meio da articulação das diversas fontes destas: saberes formalizados, habilidade, experiência;
>
> -o processo de construção e de evolução dos empregos e de sua codificação nos sistemas de emprego;
>
> -o processo de reconhecimento das competências, resultado do movimento das relações profissionais (DUBAR, 2005, p. 213)

No que se refere ao primeiro item Dubar (2005) citando Merton e Hughes, elenca cinco etapas da caracterização da profissão que passa pela aquisição do Diploma. São Elas:

> -Para ser reconhecido e confirmado como “profissão”, um grupo de práticos tem interesse, em sua concorrência com outros “empregos semelhantes”, em se conectar com uma instituição;
>
> -As instituições mais eficazes para essa função são instituições educacionais, o que permite instaurar uma formação profissional específica *(formal training);*
>
> -Por sua vez, essa formação, no início aberta a “profissionais”, institucionaliza-se como currículo, para se abrir a jovens, e se torna escola profissional *(vocational school)*;
>
> -Essa escola se integra à Universidade, que permite a multiplicação dos pré-requisitos e dos níveis de formação até a sanção final, o diploma;
>
> -A formação assim padronizada e hierarquizada se torna um parâmetro de desenvolvimento das carreiras, sendo que cada nível de formação é associado a um degrau de carreira (2005, p. 194).

Neste aspecto, ao abrir os editais para a seleção de TD e TP já está discriminada a necessidade de formação profissional na área. Na pesquisa em questão, todos os entrevistados têm formação superior em áreas afins a que atuam no ensino a distância. Todos eles de alguma maneira pertencem a uma história profissional que certamente passou pelos passos citados acima e que legitimam o seu diploma de professor. Embora com formações em níveis diferentes, todos eles são professores em sua formação inicial.

No ensino presencial, “profissão” e “atividade” são coincidentes. O professor é identificado por sua função de lecionar. Os componentes desta identificação podem estar tanto no diploma, quanto na ação do mesmo numa turma de alunos, no ambiente de sala de aula. Identificar o professor na sala de aula é tarefa fácil, visto ser ele que coordena e organiza a aprendizagem dos alunos e, portanto é o personagem que se desloca no espaço da sala de aula onde os alunos permanecem

sentados. O professor é o elo entre as individualidades de cada aluno, a atuação da turma como um todo e o conteúdo a ser desenvolvido e aprendido.

No Ensino a Distância, ao vermos um PD, TD ou TP em frente ao computador acessando o Ambiente Virtual de Aprendizagem, dificilmente alguém que não esteja familiarizado com o sistema UAB irá identificar que se trata de um professor atuando como tal. Nesta situação a sala de aula presencial não serve como ponto de referência para compreendermos o que se passa no ambiente virtual. A ação do professor situa-se no espaço virtual, onde as questões do corpo, do movimento, do visual ficam em segundo plano. Como foi relatado em outro momento, é possível que o PD trabalhe com uma turma sem nunca tê-los visto pessoalmente.

A partir do EaD instaura-se outra forma de ação do professor. Ele não pode ser mais reconhecido pelo viés do professor presencial, pois embora seu corpo esteja praticamente imóvel em frente ao computador, sua mente, seu pensamento, suas reflexões estão atuando intensamente. Poderíamos aqui acrescentar que neste novo contexto, a profissão foi desvinculada da forma presencial, e acoplada a outro tipo de ação, a um ambiente distinto. Instaura-se um novo modo de ser professor. Reiterando, o professor de EaD estabelece outro vínculo entre profissão e atividade.

Há outro aspecto em que profissão e atividade se sucedem em momentos assíncronos de forma desvinculada. Ao fracionar as atribuições de PD, TD e TP a atividade docente perde a noção de totalidade. Cada um dos componentes do processo tem dificuldade de perceber o processo como um todo, por que não o vivencia no mesmo momento no ambiente virtual. Atividade e profissão desconectam-se na raiz do sistema EaD. Se a atividade docente individual for desconectada das demais atividades dos outros agentes, nem no ambiente virtual ela seria reconhecida como constituinte da profissão docente. Neste aspecto só podemos falar de docência se pensarmos nas atividades de PD, TD e TP de forma conjugadas num contexto que interliga presencial e virtual. Sem esta configuração fica difícil alguém, atuando no EaD pensar que sua atividade dá-se em nível de trabalho docente. Pelo viés das atividades dos agentes, executadas isoladamente, só podemos pensar que quem ensina, realmente é o sistema, como afirma Moore (2007). Suas ações são atividades inseridas no contexto da docência.

No segundo processo, que se refere à questão do emprego, constata-se que uma das diferenças apontadas pelos TD é a questão do tipo de vínculo com a

Universidade. O depoimento de uma TD explanando sobre sua experiência como PD, diz que não havia diferença entre ela, atuando como PD, e as TD. Ela diz: “... eu me sentia como professora mesmo. Não havia diferença entre nós a não ser claro pelo valor da bolsa. Ao abordar a questão das diferenças entre PD e TD a entrevistada TD 8, diz:

> O salário tb é bem diferente ehehehe...
> **Entrevistador: Os professores são concursados?** A maioria sim, mas tb podem ser convidados professores substitutos.
> **Entrevistador: Os tutores não são concursados?** Não, infelizmente (TD 8).

A maioria dos TD e TP entrevistados trabalha vinculados a instituição com bolsas. Não são concursados e, portanto não estão vinculados a carreira de professor universitário. As bolsas podem ser retiradas conforme avaliação do desempenho do tutor. A mobilidade entre PD e TD faz os segundos perceberem as diferenças de remuneração quando desempenham tarefas diferentes no processo de organização do ensino a distância. Esta relação empregatícia se vista através da perspectiva do TP, não chega a desenvolver o que se denomina lógica de pertencimento. Seu grupo de referência que seria o PD é praticamente inalcançável. O TD, em alguns casos até já desempenhou a função de PD e, portanto a sua experiência de pertencimento é mais perceptível que do TP. Pelas entrevistas podemos perceber que, assim como os TD podem se transformar em PD, o mesmo não é possível com os TP, por dois fatores básicos: 1º- O TP tem uma formação aquém da exigência para TD ou PD. Segundo, o TP está geograficamente longe da Universidade, o que dificulta o encontro com seus pares. É importante ressaltar que esta condição não é algo intransponível, mas no momento em que forma coletados os dados esta era a realidade apresentada. A rotatividade dos TP nos Polos demonstra a fragilidade dos vínculos deste profissional com a instituição.

Ao precisar o que constitui basicamente uma profissão, Dubar (2005, p. 180) afirma: “... toda profissão tende a se constituir em “grupo de pares com seu código informal, suas regras de seleção, seus interesses e sua linguagem comuns e a secretar *estereótipos profissionais*, excluindo, de fato, quem não correspondem a eles”.

Do ponto de vista da formação podemos observar que PD, TD e TP compartilham da mesma linguagem comum, formando um grupo coeso em seus interesses pelo ensino. Na questão do vínculo empregatício, TD e TP pertencem a um grupo diferente do grupo dos professores. Isto produz diferenças inclusive de comportamento. Alguns professores fazem questão de vivenciar estas diferenças ao tratar o TD como "... estagiário de firma grande [...]" (TD 5). Quando viajam para visitar os Polos ficam em quartos separados, sequer querem jantar junto.

O terceiro processo, o de reconhecimento das competências, remete-nos diretamente a ação dos envolvidos no processo de ensino. Neste quesito as diferenças entre PD, TD e TP são tão acentuadas que parece tratar-se de funções não constitutivas da mesma totalidade. Os vínculos estabelecidos entre eles são por conta do sistema que aponta para a aprendizagem do aluno como alvo principal. Ao serem indagados sobre o que compartilham no trabalho realizado os PD, TD e TP sinteticamente dizem: o fato de sermos professores; a paixão pela docência; o auxilio aos alunos; a vontade em trabalhar com educação à distância; a responsabilidade da formação de um profissional. São todas justificativas que apontam para além da atividade específica de cada um. O raciocínio subjacente é de que se trata de *um* profissional que em sua ação é composto da atividade de *três,* não considerando aqui o suporte técnico e burocrático.

O curioso é que algumas atividades entre TD e PD podem ser supridas entre si. Em alguns casos por eventual negligência do PD e tutor presencial toma a frente e assume a tarefa que fora deixada de lado pelo PD. Isto não é possível quando pensamos nas atribuições do TP. TD e PD dependem das ações dos TP que no Polo suprem as dificuldades emergenciais dos alunos matriculados.

Não estou afirmando aqui que as ações desencadeadas pelo PD sejam dispensáveis por que podem ser assumidas pelo TD. Quero frisar que em função das particularidades das ações dos agentes, algumas são possíveis de serem contornadas, mesmo que com prejuízos, e outras não. No caso do TP que cumpre horário no Polo, substituí-lo em sua atividade diária de tutor não seria possível para os outros segmentos (PD e TD) sem prejuízo das atividades que os caracterizam como tal, devido à distância que separa o SEaD do Polo.

8.2 A identidade de professor

O questionamento que deu origem a esta seção parte de um exercício de abstração proposto aos PD, TD e TP, no sentido de saber a quem eles identificariam como professor se eles fossem alunos do ensino a distância. O que está subentendido é que esta abstração está no fato de imaginar-se como aluno, mas não o exime de seu ponto de vista de PD, TD e TP. Podemos afirmar que um ponto de vista é sempre vista de um ponto, de um lugar, mesmo que virtual. Sabemos que a maioria dos professores entrevistados não teve sua formação inicial e demais formações no sistema EaD e, portanto o seu referencial primeiro de professor é o presencial. Tivemos oportunidade de perceber esta postura em outros momentos das entrevistas. O professor em muitos momentos só conseguia se referir ao ensino virtual em comparação ao ensino presencial. É importante salientar também que quando se refere ao professor, os entrevistados estão se referindo a uma pessoa individual, a quem compreendem que seja o professor.

Ao responder o questionamento sobre quem é o professor no EaD, os PD responderam:

> Esse papel é partilhado mesmo reconheço. Talvez precisássemos superar cada vez mais esta separação, como vejo tantos conseguirem fazer (PD 1).
>
> Os dois: Professor e tutor.
> **Entrevistador: Tu concordas que a identidade professor está espalhada entre os agentes do ensino? Mais especificamente tutores e professores**...
> Sim, concordo (PD 2).
>
> Que reforçam o fato do professor ser O PROFESSOR, mesmo que ele dependa do tutor, principalmente o tutor a distância, para poder dar conta de tudo. Tanto os tutores como os mestres da disciplina chamaria de professores, pois no momento que eles estão me passando conhecimento não deixam de ser meus professores mesmo em graus diferentes (TP 3).

A proximidade de tarefas entre PD e TD possibilita um nível de identificação capaz de suscitar a percepção de que os dois agentes resumem a identidade docente. A tarefa de selecionar os conteúdos e pensar a disciplina como um todo está intrinsecamente ligada à transformação deste material em algo didaticamente "digerível" pelo aprendiz. Alguns PD e TD trabalham juntos, como já foi mostrado em outro momento deste trabalho. Da ótica do Professor de Disciplina, TD e TP remetem a identidade do professor para o mundo virtual onde este material é disposto para que o aluno se aproprie. Ressalta-se aqui o depoimento do TP 3, que

pela ótica da atividade sustenta que TD e PD devem ser identificados como professores.

Os Tutores a Distância, quando questionados sobre quem eles identificariam como professor, responderam;

> Certamente, o tutor! iiiiii até porque às vezes vejo que uns professores passam pelo curso desenvolvem uma disciplina apenas... e o tutor está sempre ali... como no meu caso que estou desde praticamente o início do curso (TD 1).

> Salve algumas exceções eu chamaria o tutor a distância de professor (TD 4).

> Pela relação... a tutora seria minha professora mas pela hierarquia... a professora mesmo então...chamaria as duas muitas alunas me chamam de professora (TD 5).

> Chamaria o tutor a distancia porque é ele quem acompanha o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos de uma maneira mais próxima, mais presente (TD 6).

> Pergunta difícil. Chamaria o meu tutor a distância.
> Porque é ele quem lê e corrige as tarefas e dá um retorno, além disso, atribui uma nota. Ele, também, mantém mais contato (TP 4).

A maioria dos Tutores a Distância, se fossem alunos de EaD, identificariam o TD como professor. Os motivos são os mais variados. 1º - Ressalta-se o fato de que o TD permanece mais tempo com o aluno. Um tempo que transcende as disciplinas nas quais atuam os PD. Transparece aqui a idéia de que acompanhar por um tempo mais longo faz com que aumente o contato com o aluno e o nível de comunicação e identificação do professor com o mesmo aumente. 2º- O acompanhamento feito pelo TD se dá através da correção de tarefas e feedbacks, atribuindo um valor ao trabalho realizado. É uma intervenção feita em função do conteúdo estudado. Através da ação do TD o aluno percebe o conteúdo no seu movimento entre o ensino e a aprendizagem. É curioso perceber que um dos TP entrevistados também identificaria o TD como professor. Pela justificativa de TD 3 podemos observar que os critérios por ele enumerados são semelhantes do atribuídos pelos TD.

Poderíamos deduzir das falas que o Tutor a Distância, em sua ação, consegue fazer um trânsito que vai desde os contatos com os alunos até o domínio do conteúdo.

Outra postura em relação a esta questão aparece nos depoimentos quando os entrevistados afirmam que:

> Apelaria intensamente para que superássemos essa terminologia hierarquizada pelo processo burocrático da UAB, e adotássemos a qualidade de educador, compreendendo por este tanto os tutores presenciais e a distância quanto os professores (TD 3).
>
> Percebo pela atuação e comprometimento com esse trabalho, que todos são professores: tanto o titular da disciplina, como os tutores a distância e presencial (TD 7).
>
> Olha tem muita gente boa que é muito gente e humaniza o processo, mesmo a distância é difícil responder.No decorrer do curso eu sei que eles se identificaram com alguns e outros nem tanto.A minha relação com eles é diferente, até porque eu já conhecia a maioria deles, fui professora de um deles na EJA, fui professora dos filhos, Então eu acho que os professores, na sua maioria, são considerados como tal (TP 1).
>
> O professor da disciplina é sempre o professor da disciplina. Mas eu não acho que isto se aplique. Eu não vejo alguém com um papel que seja o mais fundamental, somos todos importantes, cada um na sua função, cada um no diálogo com os outros. Acho que ficaria a vontade para chamar todos ou nenhum de professor, muito embora exista um diferencial bem grande em se tratando de questões salariais (TP 2).
>
> Todos. Porque o tutor também é professor. Porém tem suas funções mais limitas, do que os professores pesquisadores (TP 5).

O primeiro depoimento traz uma proposta inusitada no contexto dessa discussão. A TD 3 percebe uma hierarquia, fruto de uma burocracia que afeta de forma negativa o trabalho docente. A solução seria adotar o termo “educador”. Educador é aquele que educa. Segundo o Houaiss (2001), educar pode ser “dar a (alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade”. Pode ser também: transmitir saber a; dar ensino a; instruir. Esta sugestão remete-se à ação do professor como um ato completo, que engloba todos os agentes envolvidos no processo de ensino. No entanto, atribuir esta nomenclatura para PD, TD e TP, do ponto de vista da ação, da atividade, torna-se algo inapropriado pelo fato das ações serem fracionadas, e cada um dos agentes responder, perante o sistema, por tarefas diferenciadas. Assim, mudar a expressão não altera a relação. É antes uma vã tentativa de mascarar a fragmentação a que está exposta a ação docente.

Os demais depoimentos sugerem que todos os envolvidos no processo educativo sejam vistos como professores. As justificativas utilizadas são: atuação e comprometimento; capacidade de humanizar as relações; capacidade de diálogo.

Chamaria a atenção para a frase de TP 2, quando o mesmo afirma que professores “são todos ou nenhum” significando a mesma coisa. Parece-nos que

dizer que são “*todos”*, significa pensar que todos eles têm algo em comum, que perpassa todas as diferenças, todas as hierarquias, todas as nomenclaturas. É um fio condutor que resume a ação docente como um todo. Ao dizer “*nenhum*”, o TP 2 está atribuindo o conceito de professor para algo que se relaciona de maneira exterior ao agente do ensino. Algo que só tem sentido se visto no sistema, na engrenagem de diferentes atribuições em funcionamento. Portanto, se a intenção do TP 2 era dizer que as duas possibilidades significavam a mesma coisa, cremos não ser isto verdadeiro, pois ambas apontam para condições diferentes.

Neste momento, é necessário ressaltar aqui que as duas concepções apontadas nos dois blocos de citações, partem de pressupostos diferentes.

A primeira, que aponta o TD como portador de uma identidade docente, o faz tomando como ponto de referência o professor presencial, ao qual sua formação está ligada.

A segunda postura tem dois caminhos diferentes: o primeiro olha através da formação inicial, onde todos indiscutivelmente são formados professores. E o segundo caminho é observado através da ação de todos os envolvidos em relação ao conhecimento e à aprendizagem do aluno.

As duas concepções são portadoras de duas maneiras de identificar o professor:

1ª-Uma relacionada à atuação do professor enquanto aquele que, através de sua ação, consegue costurar as fissuras feitas pelo sistema UAB, na imagem do TD.

2ª-Identificada no entrelaçamento de um trabalho construído de forma coletiva, num processo que perpassa do local ao virtual, na tentativa de remontar um professor que não é propriamente uma pessoa, mas algo que está acima e na ação de todos. Como dizia TP 2: todos e nenhum.

Esta ambivalência é resultado da existência de características da modernidade e da pós-modernidade que se entrecruzam no ensino a distância da UAB. É o professor presencial tomado como referência, atuando simultaneamente com um professor coletivo, virtual, flexível em suas relações oriundo de uma visão pós-moderna, líquida.

Estas duas concepções coexistem no imaginário dos agentes de ensino e, de forma silenciosa, subjazem às ações que se entrelaçam no movimento entre o espaço local e virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modernidade se estrutura na busca da ordem. Este procedimento inclui o domínio do tempo. Através do desenvolvimento da tecnologia aconteceram alterações na relação entre espaço e tempo. Mesmo que num primeiro momento a modernidade não tenha conseguido mudar as relações com o espaço, o tempo foi efusivamente instrumentalizado. Através de sua instrumentalização foi possível estruturar a sociedade para a produção. Não é possível produzir sem disciplinamento. A disciplina, manifestação prática do conceito de ordem, tomou de assalto as instituições existentes e criou outras com o fito de educar os indivíduos para uma nova ordem que se instaurava. Um sistema de controle se impôs fazendo com que a razão instrumental se impregnasse de maneira eficaz e duradoura. Um mundo ordeiro tem a vantagem da previsibilidade que torna a caminhada mais tranquila. Segundo Bauman (1999):

> Um mundo ordeiro é um mundo no qual 'a gente sabe como ir adiante' (ou, o que vem a dar no mesmo, um mundo no qual sabemos como descobrir – *com toda certeza* – de que modo prosseguir), um mundo no qual sabemos como calcular a probabilidade de um evento e como aumentar ou diminuir tal probabilidade; um mundo no qual as ligações entre certas situações e a eficiência de certas ações permanecem no geral constantes, de forma que podemos nos basear em sucessos passados como guias para outros futuros. Por causa da nossa capacidade aprender/memorizar, temos um profundo interesse em manter a ordem do mundo. A ambivalência confunde o cálculo dos eventos e a relevância dos padrões de ação memorizados (1999, p. 10).

Toda esta ânsia de ordenar o mundo, no entanto, não foi algo pacífico e sem ambivalências. Ao forjar uma definição para o termo ambivalência, Bauman diz:

> A ambivalência é um subproduto do trabalho de classificação e convida a um maior esforço classificatório. Embora nascida do impulso de nomear/classificar, a ambivalência só pode ser combatida com uma nomeação ainda mais exata e classes definidas de modo mais preciso ainda: isto é, com operações tais que farão demandas ainda mais exigentes (contrafactuais) à descontinuidade e transparência do mundo e assim darão

> ainda mais lugar à ambiguidade. A luta contra a ambivalência é, portanto, tanto autodestrutiva quanto auto-propulsora (1999, p. 11).

A ambivalência intrínseca na ideia de ordem, não é algo que se possa suprimir. Assim, quando se trata de colocar em ordem,

> O desempenho é medido pela clareza das divisões entre classes, pela precisão de suas fronteiras definidoras e a exatidão com que os objetos podem ser separados em classes. E, no entanto a aplicação de tais critérios e a própria atividade cujo progresso deve monitorar são as fontes últimas da ambivalência e as razões pelas quais é improvável que a ambivalência jamais se extinga realmente, sejam quais forem a quantidade e o ardor do esforço de estruturação/ordenação. (BAUMAN, 1999, p. 10).

Esta relação conflituosa entre caos e ordem, nos leva a pensar que "... a negatividade do caos é um produto da autoconstituição da ordem, seu efeito colateral, seu resíduo e, no entanto, condição *sine qua non* da sua possibilidade (reflexa). Sem a negatividade do caos, não há positividade da ordem; sem caos não há ordem" (BAUMAN, 1999, p. 15).

No século XVII, Comenius (2002) já argumentava sobre a existência da escola, como um espaço especializado. Dizia ele que

> **[**...] já há tempos firmou-se o hábito de confiar muitos filhos em conjunto a pessoas escolhidas para instruí-los, pessoas eminentes pela cultura e pela austeridade dos costumes. Esses educadores são chamados de preceptores, pedagogos, mestres e professores: os locais destinados a esse ensino comum são chamados de escolas, institutos, auditórios, colégios, ginásios, academias etc (2002, p. 84).

As questões didáticas começam a ter relevância neste novo contexto, pois nele atua um professor que leciona para um grupo de alunos. Através de metáforas Comenius argumenta a favor desta necessidade emergente:

> [...] não há no mundo nenhum penhasco, nenhuma torre de tal altura que não possa ser escalada por quem tenha pés, desde que sejam postas escadas apropriadas ou que na rocha sejam escavados, no lugar certo, degraus para subir e sejam postos parapeitos para proteger do perigo dos precipícios (2002, p. 115-114).

A criação da escola como um espaço coletivo de aprendizagem, instaura-se com espírito disciplinador na subdivisão de tarefas, com inspiração fordista. Na escola as tarefas são divididas, cabendo ao professor o ato de ensinar. Mesmo sabendo que não é só o professor que ensina, mas é ele o responsável pelo

conteúdo formal de sua área de atuação. A escola instaura-se com a divisão de tarefas e atribuições. Embora o comprometimento do professor com o ensino possa se expandir da sala de aula para a escola e desta para a comunidade, sua responsabilidade com o conhecimento permanece intacta. É dele o exercício do controle sobre a vida escolar do aluno através das presenças, da avaliação etc. Esta estrutura não deixa dúvidas sobre quem é o professor. É aquele que professa, que ensina.

A estrutura moderna pesada transformou-se em modernidade líquida. O que é líquido muda de forma constantemente, se adaptando aos novos elementos e contextos com os quais ele entra em contato. A modernidade instrumentalizou o espaço, através da utilização do ambiente virtual. O surgimento da internet possibilitou uma interação sem precedentes entre os usuários. Na esteira destas possibilidades desenvolveu-se o ensino a distância no sistema UAB. Um projeto em parceria entre as Universidades Federais e os municípios.

O conceito de flexibilidade foi efetivado com o acesso de inúmeros estudantes ao estudo no terceiro grau através do desencaixe entre espaço e tempo proporcionado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem. Neste contexto virtual não é só o *tempo* que se torna flexível no sentido em que o aluno pode acessar a qualquer hora o ambiente, mas também o *espaço* se flexibiliza, na medida em que não está mais atrelado à realidade local. Desencaixado o espaço e o tempo, o conhecimento pode ser acessado em qualquer local onde se tiver uma conexão com a internet.

Nas comunidades carentes o Polo é o lugar físico que proporciona, através de seus laboratórios de informática, o acesso do aluno ao ambiente virtual. No polo ele pode ter o assessoramento do Tutor Presencial que cumpre horário no local. Para viabilizar este projeto a ação docente foi fragmentada em no mínimo três agentes de ensino, quais sejam: PD, TD e TP.

A flexibilidade do tempo e do espaço no ensino a distância não conseguiu aplacar a rigidez da ordem estrutural imposta pelo sistema UAB. O momento de acesso é flexível, mas as regras de datas e tarefas a serem cumpridas são de uma rigidez digna da ordem moderna. A distribuição de tarefas num espaço de tempo continua intacta no ensino a distância. Como o encontro do PD e do TD é basicamente no ambiente virtual, é através dele que a presença do aluno é controlada. O Ambiente Virtual utilizado pela UAB é capaz de ser mais preciso no controle de acesso dos alunos, do que o caderno de chamada do professor

presencial. Ele indica há quanto tempo que o aluno não acessa o ambiente, quanto tempo ficou acessado e que tarefas foram postadas. O aluno até tem flexibilidade de entrar no ambiente a qualquer hora, mas pára por aí. Ele precisa dispor de tempo para ler textos, fazer trabalhos e postar no ambiente. Neste aspecto entendo quando o TD 3 afirma:

> Em linhas gerais eu não diferencio, tem uma linha reflexiva que insiste em dividir estas modalidades, mas ainda não percebo tamanha diferença. acredito que o compromisso é o mesmo, pois é fato que atuamos sob formas diferenciadas, mas no final mantemos o mesmo horizonte – habilitar profissionais na área pedagógica para trabalhar no âmbito educacional (TD 3).

Neste caso entendemos que permanece implícita no ensino a distância uma estrutura eficiente no controle das ações. De alguma maneira elevando ao máximo as intenções da modernidade ao exercer o seu papel disciplinador. Uma disciplina que transfere para o aluno a ordenação do tempo e do espaço de estudo. É o aluno que precisa se autoeducar. “O aluno deve ter iniciativa, disciplina muita força de vontade ou necessidade” (PD 2). A ordem se impõe então, no ambiente através da estrutura sistêmica por um lado, e por outro através das ações do aluno que precisa se adequar a uma nova rotina. É ele que deve ser o responsável por sua disciplina. O disciplinamento da sala de aula presencial acontece agora sem a presença do professor, mas sob as regras das atividades que são disponibilizadas no AVA e o autodisciplinamento do aluno. O aluno é agora senhor de seu tempo. O “aluno vivencia a aula no tempo e espaço que deseja ou esta disponível [...]” (TD 6). Todo o disciplinamento do aluno tem como alvo a aquisição de conhecimento. Assim, “ a qualidade da aprendizagem vai depender muito de cada aluno, visto que o professor é apenas um mediador” (TP 4). O fato de o aluno estar em evidência e a aprendizagem adquirir uma visibilidade maior que o ensino, nos leva a entender porque os agentes do ensino têm dificuldade de encontrar pontos comuns entre eles, como foi demonstrado na seção sobre as características compartilhadas entre os PD, TD e TP.

Por este viés entendemos quando os TD tomam para si a identificação de professor. São eles que conseguem transitar entre o mundo virtual e a realidade local. São eles que conseguem reorganizar, remontar um professor que foi esfacelado pelo sistema. É afirmar que não se pode pensar um professor que não

tenha autonomia de atuação em relação ao conteúdo e as interações interpessoais. Que ao separar estas duas instâncias decreta-se o fim do professor. Se olharmos do ponto de vista da atividade, o profissional que se constituiu professor no ensino presencial, deixa de existir. No entanto, retomar a imagem do professor presencial na figura do TD é dizer que esta identidade permanece latente, mesmo que encoberta na nuvem do aclamado trabalho coletivo. Alguns entrevistados afirmaram que na nova realidade proporcionada pelo ensino a distância era necessário esquecer os referenciais do ensino presencial, para que se pudesse visualizar um ensino a distância por ele mesmo. No entanto, a maioria dos entrevistados, ao se referir ao ensino a distância sempre o fez com referência ao presencial. Esta talvez seja uma fotografia da realidade investigada, no sentido de que praticamente todos eles tiveram uma história escolar no ensino presencial. Talvez, se esta pesquisa fosse feita em uma realidade em que todos os envolvidos no processo de ensino tivessem passado por uma formação na modalidade a distância, a influência do presencial não fosse tão acentuada.

As dificuldades iniciais do trabalho em EaD se referiam ao domínio da tecnologia, mas estas foram se amenizando através das formações oferecidas pela coordenação do EaD e pela ajuda informal dos colegas sempre prontos para auxiliar. O contato diário e contínuo com o ambiente e com as ferramentas proporcionadas no AVA foi aos poucos amenizando as dificuldades em relação ao uso da internet. Porém, as dificuldades que se referem às interações na atividade docente, permanecem e se reavivam a cada vez que uma disciplina precisa ser desenvolvida. Estas dificuldades de interações entre todos os agentes do ensino são o contraponto ao fato de identificar os Tutores Presenciais como professores. Por outro lado o TD é o sujeito físico que consegue se transportar do virtual ao presencial permanecendo desfragmentado, sem necessitar nenhum tipo de interação para se constituir como professor.

É significativo salientar que os depoimentos que apontaram os TD como ícones de uma identidade docente foram atribuídos pelos próprios Tutores a Distância. Essa autoidentidade não é apenas o resultado da ação contínua dos TD no processo de ensino, mas principalmente faz parte das atividades reflexivas dos TD sobre suas rotinas.

De todos os entrevistados nesta pesquisa, além dos TD, somente um dos TP conseguiu identificar nos TD o professor, através de sua atuação. Os PD preferem atribuir ao coletivo esta denominação.

A fragmentação da ação docente operacionalizada pela UAB está alinhada com a fragmentação instaurada pela modernidade. Podemos entender como um refinamento de uma prática que é considerada por Bauman como a maior realização da modernidade. Nas palavras de Bauman:

> A modernidade orgulha-se da *fragmentação* do mundo como sua maior realização. A fragmentação é a fonte primária de sua força. O mundo que se desintegra numa pletora de problemas é um mundo governável. Ou, antes, uma vez que os problemas são manejáveis, a questão da governabilidade do mundo pode jamais aparecer na agenda ou pelo menos se adiada indefinidamente. A autonomia territorial e funcional produzida pela fragmentação dos poderes consiste primeiro e acima de tudo no direito de não olhar para além da cerca e de não ser olhado de fora da cerca. Autonomia é o direito de decidir quando manter os olhos abertos e quando fechá-los, o direito de separar, de discriminar, de descascar e aparar". (1999, p. 20).

A fragmentação das tarefas produz também uma otimização na ação do professor. O que era feito no presencial apenas por uma pessoa, tem agora sua atuação potencializada na medida em que mais pessoas dedicam mais tempo, conhecimento e experiência para proporcionar o ensino.

Retomando aqui o conceito de solidariedade orgânica de Durkheim, alicerçado na divisão do trabalho, podemos perceber que o todo da sociedade cresce na mesma medida em que as partes. O todo se beneficia na medida em que seus elementos têm movimentos próprios. Transpondo para o ensino a distância podemos perceber que cada agente do ensino a distância tem suas especificidades, no entanto, sua autonomia fica reduzida na fragmentação das ações. A única maneira de cada agente sentir o poder de sua ação é projetando-se na totalidade do trabalho realizado. Quanto mais cada parte é marcada por sua individualidade, mais a unidade do trabalho como um todo se solidifica e adquire sentido.

Segundo Durkheim, somente a solidariedade orgânica consegue proporcionar ao máximo o crescimento das duas dimensões da consciência humana: a dimensão coletiva e a individual.

Ao mesmo tempo em que aposta na especialização dos envolvidos em tarefas tão diferentes, isto acontece inserido em um novo contexto, onde a aprendizagem se sobrepõe ao ensino.

> A educação a distância, em termos gerais, permite muitas novas oportunidades de aprendizado para um grande número de pessoas. Além do acesso, a educação a distância permite um maior grau de controle para o aluno em relação à instituição de ensino, com conseqüências no que a instituição se propõe a ensinar e no modo como ensina. Estamos no transcorrer de uma Revolução de Copérnico, à medida que se torna mais visível que o aluno constitui o centro do universo e que o ensino deixou de direcionar o aprendizado; em vez disso, o ensino responde ao aprendizado e o apóia (MOORE, 2007, p. 21-22).

Esta virada copernicana só é possível mediante uma estrutura, que conforme Moore assim se organiza:

> 1. Uma fonte de conhecimento que deve ser ensinada e aprendida;
> 2. Um subsistema para estruturar esse conhecimento em materiais e atividades para os alunos, e que denominaremos cursos;
> 3. Outro subsistema que transmita os cursos para os alunos;
> 4. Professores que interagem com alunos, à medida que usam esses materiais para transmitir o conhecimento que possuem.
> 5. Alunos em seus ambientes distintos;
> 6. Um subsistema que controle e avalie os resultados, de modo que intervenções sejam possíveis, quando ocorrerem falhas;
> 7. Uma organização com uma política e uma estrutura administrativa para ligar essas peças distintas (MOORE, 2007, p. 13).

A abordagem sistêmica e a especialização são dois lados da mesma moeda. Uma não consegue subsistir sem a outra. A abordagem sistêmica sem a especialização não se efetivaria, assim como a especialização sem a abordagem sistêmica seria uma confusão generalizada.

Michael Moore afirma que:

> Estranhamente, a educação é uma das poucas áreas da vida moderna na qual a divisão do trabalho ou a especialização, ainda não é praticada em grande escala. [...]. Simplesmente agregar uma nova tecnologia a esse método ‘artesanal’ de ensino não resulta em uma boa educação a distância. [...] nem o professor sozinho nem a tecnologia farão que a educação a distância dê resultado, embora evidentemente sejam ambos componentes importantes de qualquer sistema. [...] O maior desafio com que se defronta a educação, atualmente, tem a ver com o desenvolvimento de políticas, pelos legisladores, que ajudem as organizações educacionais a passarem de uma abordagem artesanal de ensino para uma abordagem sistêmica;... (2007, p. 13).

Mas como a questão da aprendizagem se sobrepõe ao ensino, podemos perceber que é a abordagem sistêmica que possibilita o ensino como uma experiência completa. Cada agente, por mais especializado que seja, não consegue dar conta da amplitude do trabalho que participa. Para cada agente do sistema, a única maneira de maximizar a atuação do todo é tendo excelência nas tarefas específicas das quais são responsáveis.

Desta perspectiva podemos entender quando os agentes do ensino a distância fazem referência à aprendizagem do aluno como o fator que aglutina todos eles entre si. Fazem referência a algo que é exterior a sua ação enquanto PD, TD e TP.

Do ponto de vista sistêmico podemos perceber que a palavra que institui a ordem é a *indivisibilidade*. Aquilo que forma um todo homogêneo. Os fragmentos precisam estar conectados formando um todo. É preciso ser distinto, mas ao mesmo tempo inseparável. Não pode haver divisão entre a vontade dos agentes em fazer o melhor possível na sua atividade e a intenção do ensino b-learning como um todo. Frequentemente os entrevistados fazem referência à importância da seriedade do trabalho coletivo. O agente do ensino precisa estar ciente que negligenciar na sua tarefa é influenciar o todo do trabalho. É no final depor contra si mesmo.

Os agentes de ensino, sob a ameaça de que o sistema não funcione, submetem-se as suas tarefas, sem muitos questionamentos. O fato de ingressar nesta modalidade já está implícito um acordo tácito de aceitabilidade das “regras do jogo”. A fragilidade da relação empregatícia pelo sistema de bolsas corrobora esta relação de submissão, que não afeta a todos os agentes da mesma maneira. Estas diferenças que assolam as relações entre PD, TD e TP precisam ser colocadas em segundo plano, em função de um objetivo maior, a aprendizagem do aluno. Esta aprendizagem tem objetivos bem visíveis como, por exemplo: habilitar profissionais na área pedagógica para trabalhar no âmbito educacional.

A partir deste objetivo e de forma indiscriminada PD, TD e TP compartilham um espaço virtual onde se manifesta a supremacia da escrita sobre a oralidade. O professor virtual é um profissional que escreve. Ele escreve diariamente, muitas vezes fora de seu horário de atendimento. O que facilmente o torna refém da própria velocidade com que acessa e responde os questionamentos. A ânsia de atender a contento cada aluno, que embora esteja em uma turma no ambiente virtual, é atendido particularmente, faz com que o professor acesse o ambiente várias vezes

durante o dia. Neste contexto, os agentes de ensino alimentam a nítida sensação de que sempre estão devendo algo: uma resposta a uma indagação, um feedback etc. Eles vigiam as postagens numa missão infindável.

Zigmunt Bauman afirma que:

> Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência. Num ambiente de vida líquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da ambivalência (2005, p. 38).

A ambivalência com que se manifesta a identidade docente a distância é oriunda de um sistema b-learning, do entrecruzamento de dois modos de organizar o ensino: um a *distância* e outro *presencial*. Encontra-se na passagem de uma sociedade sólida para uma sociedade líquida. Este é o pano de fundo do desta ambivalência na docência a distância.

Ao relacionar ordem e ambivalência, diz Bauman:

> A ambivalência é, provavelmente, a mais genuína preocupação e cuidado da era moderna, uma vez que ao contrário de outros inimigos derrotados e escravizados, ela cresce em força a cada sucesso dos poderes modernos. Seu próprio fracasso é que a atividade ordenadora se constrói como ambivalência (1999, p. 23).

Pelo viés do pensamento de Bauman podemos perceber que a ambivalência da identidade docente a distancia analisada nesta tese não é algo a ser superado e sim vivenciado enquanto tal, em diferentes níveis de consciência.

Ao colocarmos a identidade presencial como pano de fundo para a compreensão da identidade docente no EaD, facilmente percebemos a atuação do Tutor a Distancia identificado como professor. Por que se concentram nele de forma equilibrada as duas características básicas do professor enquanto agente do ensino, quais sejam: o domínio dos conteúdos e a interação com os alunos no AVA e nos encontros presenciais. Esta é uma identidade que embora esteja relacionada com ação dos TD, apresenta-se conectada a pessoa do TD.

Ao pensarmos numa identidade mais complexa, envolvendo o presencial e o virtual, e todos os agentes envolvidos na organização da aprendizagem, o caminho desta construção torna-se mais árduo. O que foi constatado na pesquisa empírica sobre a construção de uma identidade docente coletiva vem ao encontro de uma

concepção sistêmica, no sentido de que cada parte executando de forma coerente e eficaz as suas tarefas, a soma deste coletivo alcança o objetivo final que é a aprendizagem do aluno. Esta visão, no entanto, limita a atuação do TP, transformando-o muito mais num animador, o que não condiz com a sua formação inicial de professor. Neste caso, o todo contém as partes, mas as partes não contêm o todo. Para transcender esta visão sistêmica/organicista é necessária uma concepção dialética do processo de construção do conhecimento através da criação de canais de maior participação do TP nas questões relevantes quanto à seleção e apresentação dos conteúdos. Talvez isto amenize qualquer relação de hierarquia que brota da divisão de tarefas e funções.

São dois caminhos que se apresentam. Ou reforça-se a especificidade de cada função, apostando na especialização de cada um em sua tarefa. Ou procura-se trilhar um caminho de mais interação nas questões relevantes, tornando possível uma identidade docente a distância construída de forma coletiva e participativa.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Marcos César. **Controle social: notas em torno de uma noção polêmica.** SÃO PAULO: Perspectiva, 2004.

ALVES, Lynn**.** Do discurso à prática: uma experiência de comunidade de aprendizagem**.** In: **Educação e Tecnologia: Trilhando Caminhos** / Cristiane Nova, Lynn Alves (org.) Salvador: Editora da UNEB, 2003.

Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2005 / coord. Fábio Sanchez. -- São Paulo: Instituto Monitor, 2006.

Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2007 Coord. Fábio Sanchez. -- 3. ed. -- São Paulo : Instituto Monitor, 2007.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária,1987.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras.1989.

ARISTÓTELES. **Metafísica.** Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

ARISTÓTELES. **Política.** 2ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de janeiro: Zahar editores, 2007.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista - A degradação do Trabalho no Século XX.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRITO, Mário Sérgio da Silva. Tecnologias para a EAD- Via Internet. In**: Educação e Tecnologia: Trilhando Caminhos** / Cristiane Nova, Lynn Alves (org.) — Salvador: Editora da UNEB, 2003.

BRUNNER, José Joaquim. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: **Educação e novas tecnologias**/Juan Carlos Tedesco, (org); São Paulo: Cortez, 2004.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: editora UNESP, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

COMENIUS. **Didática magna.** 2 ed. – São Paulo: Martins fontes, 2002. (Paidéia)

COSTA, Rogério da. **Sociedade de controle.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

CRUZ, Dulce Maria. **A construção do professor midiático: o docente comunicador na educação a distância por videoconferência.** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 201 - 214, janeiro/junho 2008.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras.** São Paulo: Centauro, 2005.

DELEUSE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** 3ª Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** 10. ed. São Paulo. Melhoramentos, 1978.

DUBAR, Claude, **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURANT, Will. **História da filosofia.** 12 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1966.

DURKHEIM, Emile. Objetividade e identidade na análise da vida social. In: **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Marialice Mencarine Foracchi e José de Souza Martins (org.) Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1983.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de janeiro: Zahar Ed., 1994.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo ideias**. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Sílvio. Ética e cidadania. In: **Filosofia do ensino da filosofia**. Silvio Gallo, Gabriele Cornelli, Márcio Danelon (org.) Petrópolis: Vozes, 2003.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**/ Martin W. Bauer, George Gaskell (edit). Petrópolis, RJ: vozes, 2002.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GHIRALDELLI, Paulo. **Filosofia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. – São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva (org). 7. Ed. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.

HEGEL. **Introdução à história da filosofia.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HOUAISS. **Dicionário Eletrônico da língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOHAN, Walter O. **A infância, entre o humano e o inumano**. Disponível em: http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Kohan.pdf Acesso em 25 de setembro de 2010.

LAWN, Martin. **Os Professores e a Fabricação de Identidades.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LITTO, Fredric Michael. ABED – Contribuindo para Aprendizagem a Distância no Brasil. In: **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**, 2005 / coord. Fábio Sanchez. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

LÜCK, Esther Hermes. **Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos.** Educação, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 258-267, set./dez., 2008. Disponível em revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/índex.php/faced/article/view/ 4480 /3399. Acesso em 20/09/2011

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC. 1999.

MADRID M, Maria Elena. Utopia e busca do sentido na educação: um olhar filosófico. In: Kohan, Walter. **Ensino de Filosofia-perspectivas**. Walter Kohan (org.) – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MATA, Roberto da. **Relativizando: uma introdução à antropologia social.** Petrópolis: Vozes, 1981.

MONROE, Paul. **História da educação.** 8ª Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

MOORE, Michael G. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância.** Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm. Acesso em: 15/03/2010.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: **Para navegar no século XXI**. Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva (org.). Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 1999.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Instituto Piaget. 1990.

MOTA, Ronaldo. CHAVES FILHO, Hélio. CASSIANO, Webster Spiguel. Universidade Aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distancia. In: **Desafios da educação a distância na formação de professores** – Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação.** 2ª ed. António Nóvoa (org). Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora. 1992.

PERRENOUD, Philippe**. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: artmed Editora, 2001.

PESSANHA, José Américo Motta. **Vida e obra de Santo Agostinho.** In: Santo Agostinho. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

PRETTO, Nelson. PINTO, Cláudio da Costa. **Tecnologias e novas educações.** Revista Brasileira de Educação. V. 11.n. 31. jan./abr. 2006.

RAMAL, Andrea Cecilia. A Hipertextualidade como Ambiente de Construção de Novas Identidades Docentes. In: **Educação e Tecnologia: Trilhando Caminhos**. Cristiane Nova, Lynn Alves (org.) - Salvador: Editora da UNEB, 2003.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A. 1999.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento. 1995.

SANTOS, Boaventura. **A globalização e as ciências sociai.** Boaventura dos Santos (org.) São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Ambientes de Aprendizagem Problematizando Práticas Curriculares. In: **Educação e Tecnologia: Trilhando Caminhos.** Cristiane Nova, Lynn Alves (org.) - Salvador: Editora da UNEB, 2003.

SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço-mundo. In: **Desafios da globalização**. Ladislau Dowbor, Octavio Ianni, Paulo-Edgar A. Resende (org.) - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SARTORI, Ademilde Silveira. **Educação a Distância: novas práticas pedagógicas e as tecnologias da informação e da comunicação.** Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/ viewFile/1192/1007. Acesso em 26 de junho de 2011

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Brasil). **Desafios da educação a distância na formação de professores-** Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

SILVA, Jaqueline Oliveira. TOSS, Luciane Lourdes Webber. **Tempos líquidos em escolas sólidas.** Jornal Extra Classe. Ano 14, número 135, julho de 2009. p. 21.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva (org). 7. Ed. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf. acesso em 17/11/2011.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos. 1975.

VALLE, Lílian. O Eros de uma educação filosófica. In: **Políticas do ensino de filosofia/** Walter O. Kohan (org) – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 7. Ed. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.

APÊNDICE A - Instrumento de investigação para PD

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS-PPGE-DOUTORADO

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO PARA “PROFESSORES DE DISCIPLINA” - EaD

Pesquisador: Paulo Ricardo Tavares da Silveira

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

1. Formação inicial: maior formação:
2. Quantos anos de docência presencial
3. Quantos anos de docência à distância?
4. Em que disciplina atuas como professor no EaD?
5. Em quais Polos trabalhas?

ENTREVISTA:

6. Como você diferencia o ensino a distância do ensino presencial?
7. O que motivou você para o ensino a distância?
8. Como foi feita a sua capacitação para o trabalho em EaD?
9. Como você descreveria sua rotina profissional de professor virtual?
10. Quantos são e como os agentes são envolvidos no processo de criação de uma disciplina até chegar ao aluno?
11. Quais foram os desafios que você encontrou nessa nova maneira de ensinar?
12. Quais foram as maiores dificuldades encontradas na função de professor virtual?
13. Como o uso do ambiente virtual de aprendizagem afeta tua ação de professor?

14. Como você diferencia na prática a sua atividade da função do tutor à distância e do tutor presencial?
15. Que características você compartilha com tutores a distância e presenciais?
16. Como você percebe as interações entre os tutores?
17. Como você vivencia as relações profissionais com os outros professores virtuais?

18. Que diferenças e semelhanças podemos estabelecer entre a maneira presencial e a maneira virtual de ensinar?
19. Como você se percebe na organização compartilhada de um trabalho que no presencial era feito apenas por você? Como você vê esta divisão de tarefas?
20. Como você percebe a relação entre os tutores presenciais e os tutores a distância?
21. Como você analisa o papel dos polos presenciais na formação do aluno?
22. Qual o significado da obrigatoriedade dos encontros presenciais no EaD do projeto UAB?
23. Pode-se dizer que o seu curso de formação de professores utiliza a pesquisa como princípio de ensino e aprendizagem? De que maneira isso acontece?
24. *Quando* e de *que forma* você se realiza como professor virtual?
25. Se você fosse aluno, no decorrer do curso, a quem você chamaria de professor?

APÊNDICE B - Instrumento de investigação para TP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS-PPGE-DOUTORADO

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO PARA TUTORES PRESENCIAIS DE EaD

PESQUISADOR: PAULO RICARDO TAVARES DA SILVEIRA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

nome:

1. Formação inicial.
2. Maior formação.
3. Quantos anos de docência presencial
4. Quantos anos de docência à distância?
5. Em que polo trabalhas?

6. O que lhe motivou para trabalhar com o ensino a distância?
7. Como foi feita a sua capacitação para o trabalho em EaD?
8. Como você descreveria sua rotina profissional de tutor presencial?
9. Como você organiza o seu trabalho?
10. Que tipo de relação existe entre o trabalho que você realiza nos encontros presenciais e o trabalho no ambiente virtual?
11. Quais foram os desafios que você encontrou nessa nova maneira de trabalhar?
12. Quais foram as maiores dificuldades encontradas na função de tutor presencial?
13. Como você diferencia na prática a sua atividade da função do tutor à distância e do professor da disciplina?
14. Que características profissionais você compartilha com tutores a distância e o professor da disciplina? O que vocês têm em comum?
15. Como você percebe as interações entre os tutores?

16. Como você vivencia as relações profissionais com os outros tutores presenciais?
17. Que diferenças e semelhanças podemos estabelecer entre a maneira presencial e a maneira virtual de ensinar?
18. Como você se percebe na organização compartilhada de um trabalho que no presencial era feito apenas por uma pessoa? Como você vê esta divisão de tarefas?
19. Como você percebe a relação entre os professores e os tutores a distância?
20. Como você analisa o papel dos polos presenciais na formação do aluno?
21. Qual o significado da obrigatoriedade dos encontros presenciais no EaD do projeto UAB?
22. Pode-se dizer que o seu curso de formação de professores utiliza a pesquisa como princípio de ensino e aprendizagem? De que maneira isso acontece?
23. Os alunos fazem parcerias com as escolas? Quais as dificuldades encontradas?
24. *Quando* e de *que forma* você se realiza como tutor presencial?
25. Se você fosse aluno, no decorrer do curso, a quem você chamaria de professor? Por quê?

APÊNDICE C - Instrumento de investigação para TD

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS-PPGE-DOUTORADO

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO PARA TUTORES A DISTÂNCIA DE EaD

Pesquisador: Paulo Ricardo Tavares da Silveira

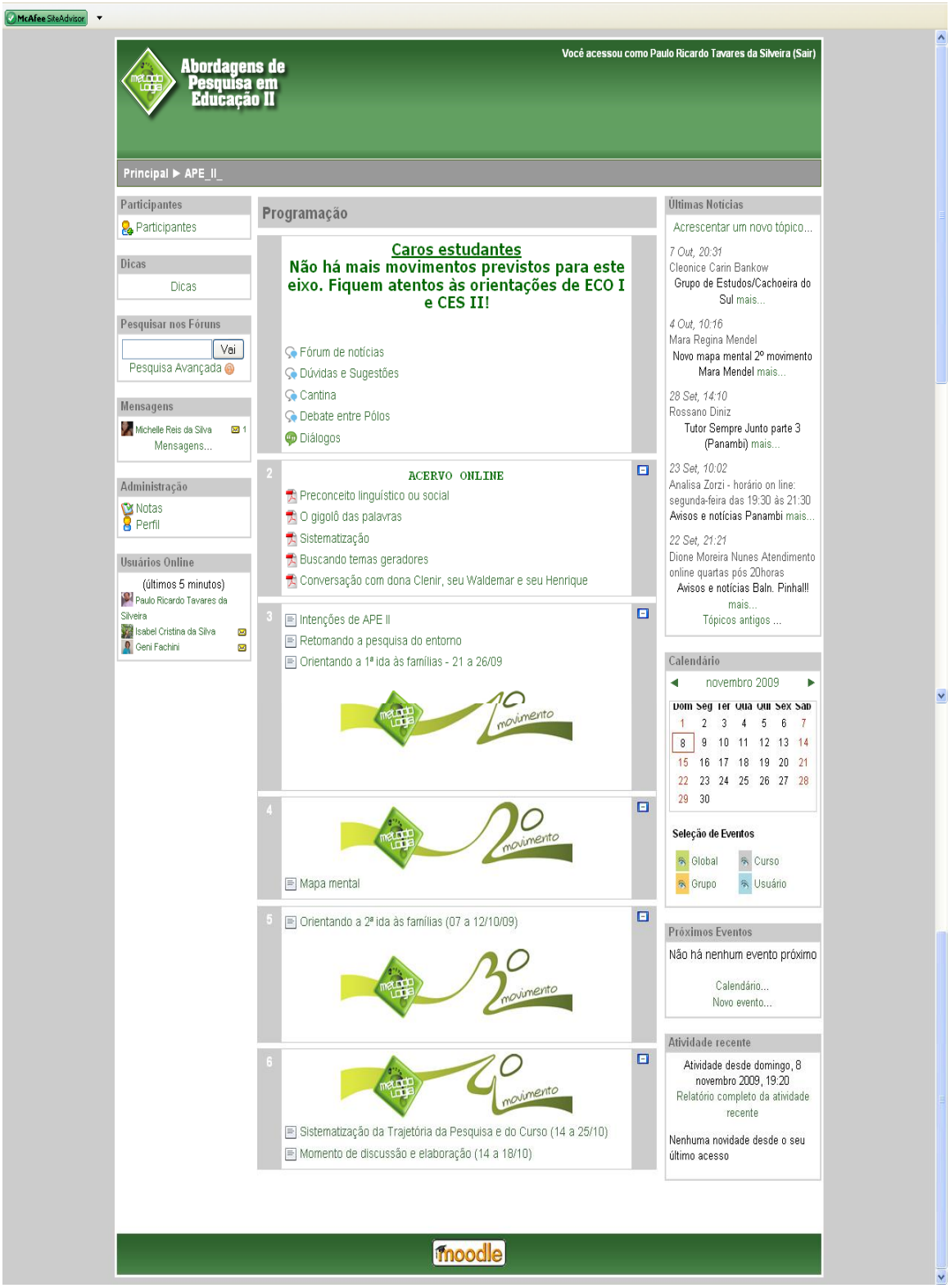
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

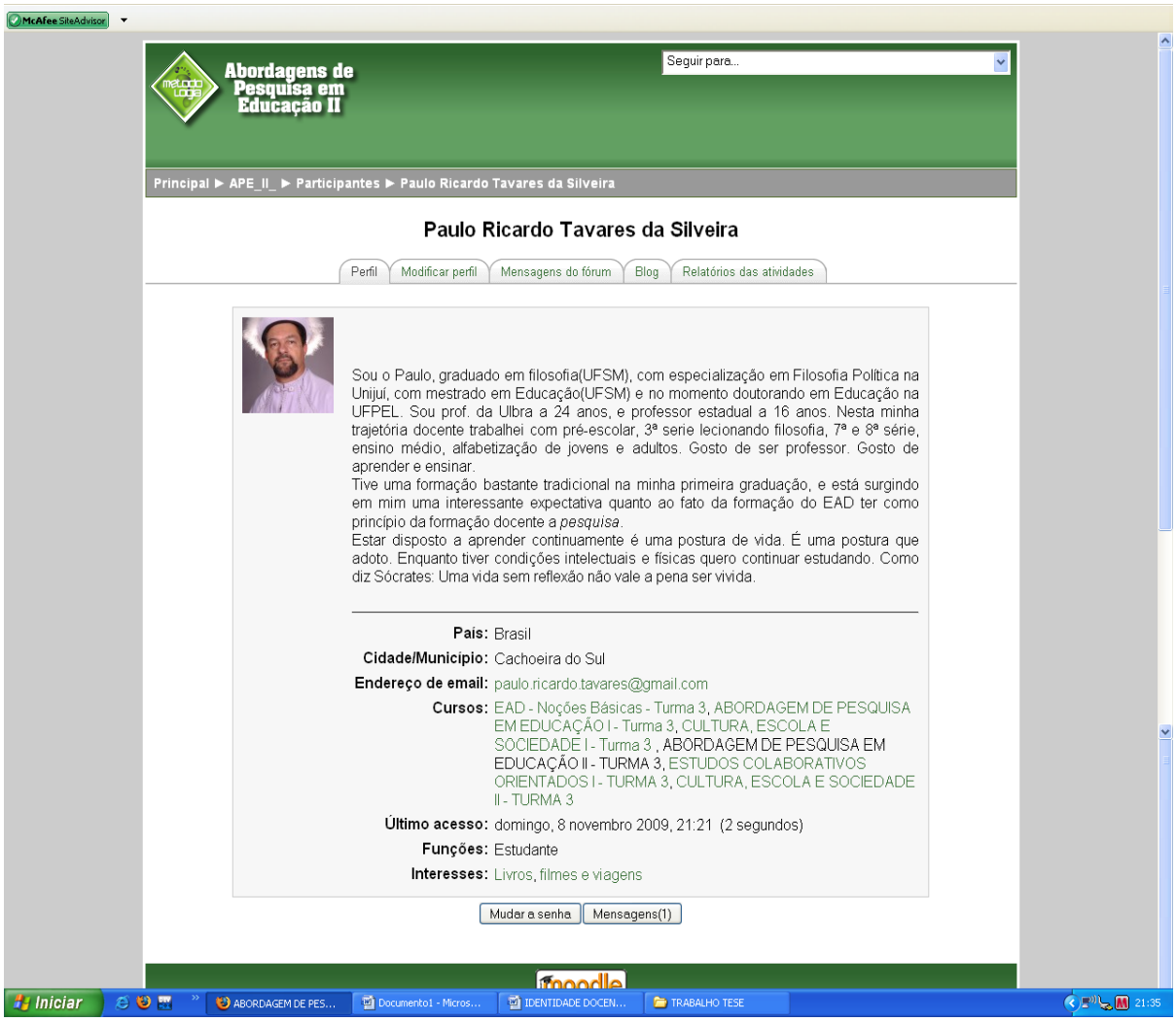
1. Formação inicial: maior formação:
2. Quantos anos de docência presencial
3. Quantos anos de docência a distância?
4. Com quais Polos trabalhas?
5. Em que disciplina você atua como tutora no EaD?
6. Como é que você diferencia o ensino a distância do ensino presencial?
7. O que te motivou para trabalhar com o ensino a distância?
8. Como foi feita a sua capacitação para o trabalho em EaD?
9. Como você descreveria sua rotina profissional de professor virtual?
10. Quantos são e como os agentes são envolvidos no processo de criação de uma disciplina até chegar ao aluno?
11. Quais são os desafios que você encontrou nessa nova maneira de ensinar?
12. Quais foram as maiores dificuldades encontradas na função de Tutor a distância?
13. Como o uso do ambiente virtual de aprendizagem afeta sua ação de tutor?
14. Como acontecem as interações entre alunos, tutores presenciais, virtuais e professores no AVA?
15. Como você diferencia na prática a sua atividade da função do professor e do tutor presencial?
16. Que características você compartilha com professores e tutores presenciais?

17. Como você percebe as interações entre os tutores?
18. Como você vivencia as relações profissionais com os outros tutores a distância?
19. Que diferenças e semelhanças podemos estabelecer entre a maneira presencial e a maneira virtual de ensinar?
20. Como você se percebe na organização compartilhada de um trabalho que no presencial era feito apenas por uma pessoa? Como você vê esta divisão de tarefas?
21. Como você percebe a relação entre os tutores presenciais e Professores?
22. Como tu analisas o papel dos polos presenciais na formação do aluno?
23. Qual o significado da obrigatoriedade dos encontros presenciais no EaD do projeto UAB?
24. Pode-se dizer que o seu curso de formação de professores utiliza a pesquisa como princípio de ensino e aprendizagem? De que maneira isso acontece?
25. *Quando* e de *que forma* você se realiza como tutor a distância?
26. Se tu fosses aluna, no decorrer do curso, a quem tu chamarias de professor/a?

ANEXO A - disciplina Abordagens de Pesquisa em Educação II.



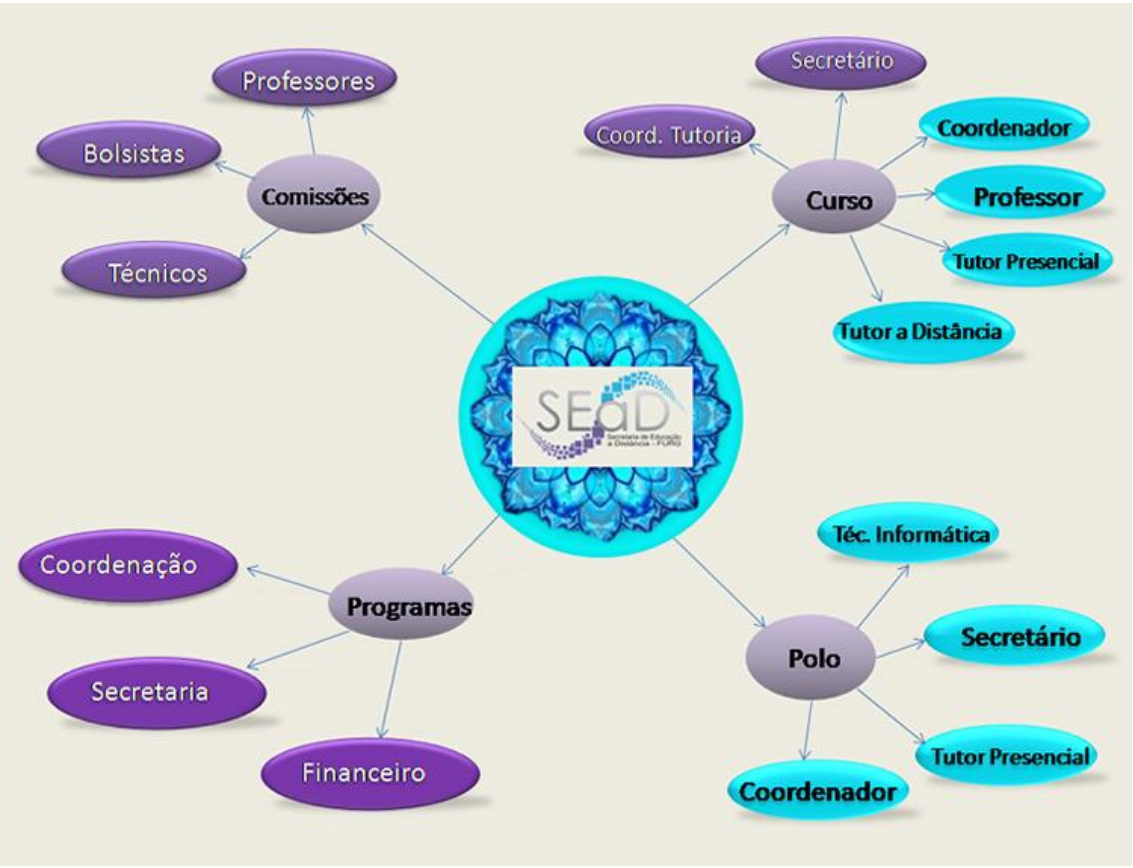
ANEXO B - Perfil do Participante



ANEXO C - Blog

McAfee SiteAdvisor
Abordagens de Pesquisa em Educação II
Você acessou como Paulo Ricardo Tavares da Silveira (Sair)
Principal ► APE_II_ ► Participantes ► Paulo Ricardo Tavares da Silveira ► Blogs
Ativar edição
Paulo Ricardo Tavares da Silveira
Perfil
Modificar perfil
Mensagens do fórum
Blog
Relatórios das atividades
Acrescentar novo texto
Supremacia do indivíduo sobre o coletivo
por Paulo Ricardo Tavares da Silveira - domingo, 4 outubro 2009, 20:18
Supremacia_do_individuo_sobre_o_coletivo.pdf
Todos os usuários deste site
A experiência coletiva precisa ser construída pelo indivíduo.
Modificar | Cancelar | Permalink
Formação Inicial e Ensino da Filosofia
por Paulo Ricardo Tavares da Silveira - segunda, 22 junho 2009, 14:14
FORMACAO_INICIAL_E_ENSINO_DA_FILOSOFIA.pdf
Todos os usuários deste site
Artigo publicado no II Encontro de Filosofia e Ensino- Pelotas. de 07 a 09 de abril de 2008.
Modificar | Cancelar | Permalink
Saberes docentes do professor de filosofia no ensino médio
por Paulo Ricardo Tavares da Silveira - segunda, 22 junho 2009, 14:11
SABERES_DOCENTES_E_ENSINO_DA_FILOSOFIA.pdf
Menu do Blog
Acrescentar novo texto
Ver os meus textos
Configuração do Blog
Ver textos do curso
Ver os textos do site
Tags do Blog
"Blog da Maria" 'Meus comentários ***Beira do Guaíba*** **Quiero mucho hablar en español** **VIVA LA ESPANÃ!!!* Andanças. ANOS 80 caballos Espanhol Espanhol 1 Espanhol I espanhol Tássia

ANEXO D – Organização do SEaD-Secretaria de Educação a Distância[50]



[50]Disponível em http://www.sead.furg.br. Acesso em 21/09/2011