INTRODUÇÃO

Depois de mais de 20 anos de prática exclusivamente presencial, ministrando aulas de matemática para o Ensino Básico, fui selecionada para trabalhar como tutora de EAD na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a UERJ.

Nos primeiros dias de trabalho percebi que a prática dos meus colegas tutores não era bem aquilo que eu esperava. Percebi que vários deles não possuíam experiência no ensino presencial e que essa ausência fazia com que suas ações fossem muito distintas das ações docentes. Eram técnicos! Estavam mais para “atendentes de telemarketing” do que para educadores.

Compartilhei a minha inquietação com alguns colegas de perfil semelhante ao meu. Dentre estes está a minha orientadora de Mestrado, que deu rumo às minhas dúvidas, transformou-as em perguntas e aceitou orientar a dissertação que ora concluo.

Afinal, o que é um bom professor? O que é um bom tutor? Quais são essas tais distinções entre estes docentes? A EAD afinal representa toda a inovação necessária para que a inclusão se faça?

A TECNOLOGIA DA ESPERANÇA

> *Insiro sim, o ambiente virtual, dentro do contexto do educar, porém, não considerando o educar como objeto de um só ambiente e, principalmente, em momento algum, me esquecendo do compromisso da docência no ambiente virtual, da responsabilidade criativa e comprometida do educador que se encontra do outro lado da linha* (NISKIER, 2000, p. 30).

O tema educação a Distância (EAD) se faz presente com uma crescente intensidade na agenda educacional brasileira, evidenciando-se através de propostas, debates e ações dos dirigentes da educação. O que se observa também, é que a EAD vem sendo tratada com muita freqüência nos diversos espaços em que se encontram educadores e instituições, com

maior, menor ou nenhuma experiência, mas o que se busca são caminhos de atuação viáveis e eficientes em projetos e sistemas de ensino de Educação à Distância.

Segundo Lobo Neto (2002):

> (...) a atual pauta temática da educação a distância refere-se especialmente a três características: 1) suas reais possibilidades de abertura e ampliação de oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, como resposta adequada às exigências de mais e melhor formação em uma modernidade globalizada e competitiva; 2) sua consistência como solução de problemas e dificuldades colocadas pela falta de disponibilidade de tempo de candidatos a cursos de diferentes níveis e modalidades, pela exigüidade de espaços e carência quantitativa para seu atendimento; 3)seu real valor como instrumento eficaz de renovação e mudança de paradigmas pedagógicos diante das ilimitadas potencialidades das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (p. 45).

Neste sentido, percebe-se que todas essas questões e muitas outras foram e são preocupações, desde sempre presentes aos educadores que, integrando parte de equipes de entidades pioneiras, ousaram propor e realizar processos educativos a distância. Ao mesmo tempo, no período atual, a EAD vem sendo apresentada como importante instrumento de inclusão – social, educacional e digital – e vem sendo ainda identificada como um novo modelo educacional, capaz de contribuir para reverter, em um curto intervalo de tempo, o quadro atual de exclusão (BELLONI, 2001).

Em meados dos anos 90, com a expansão dos usos da tecnologia de informação, a educação a distância foi considerada entusiasticamente como *inovação pedagógica* na promoção da democratização do acesso à educação pública e passou a ser caracterizada como uma modalidade regular do sistema educacional brasileiro, através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96), embora o seu formato pedagógico ainda esteja sendo implementado por um número reduzido de instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas. No Brasil, em especial, no inicio dos anos 90, o uso da EAD passou a ser difundido através

de iniciativas de educadores e professores das instituições públicas de ensino superior (PIRES, 2000).

A partir da década passada, em particular, com a implementação de determinados governos, as Universidades Públicas foram condenadas à estagnação na escala de atendimento das demandas sociais de formação profissional e de educação, por medidas neoliberais de ajuste e de cortes orçamentários – guiadas por um longo receituário das instituições financeiras multilaterais (FMI, Banco Mundial); estas políticas provocaram a redução drástica e deliberada da participação do Estado na democratização do acesso à educação pública e gratuita: hoje em torno de 65% da demanda por cursos universitários é atendida por entidades particulares[1].

Diante da emergência de projetos como o do Consórcio de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) e da enorme polêmica que a introdução desta modalidade de ensino nas instituições de ensino superior vem provocando, percebe-se a necessidade de discutir e pesquisar as ações e políticas públicas empreendidas pelo Estado e pela Universidade Pública para a democratização da formação profissional e o atendimento às demandas sociais de educação, cabendo destacar que as especificidades desta modalidade de ensino ainda não foram pesquisadas/estudadas suficientemente, existindo lacunas a preencher, sobretudo, quando tratamos dos papéis de cada ator nesse processo – alunos, tutores, conteudistas[2].

Assim, esta dissertação busca aprofundar questões que perpassam a EAD, privilegiando um profissional em especial: o tutor, porque foi através da observação da prática do tutor que surgiu o nosso objeto de estudo. Foram três anos inteiros acompanhando de perto, dentro do laboratório de tutoria da UERJ, o trabalho dos tutores a distância. Foi uma observação muda, sem interferências, que se estendeu aos pólos regionais do CEDERJ, aos tutores presenciais e aos alunos. Depois de tanto tempo e de tanta inquietação, decidimos formalizar as nossas perguntas para - de maneira mais apropriada - entender os professores de EAD e sair da condição de

[1] Cf. Pires (2000).
[2] Profissional responsável por elaborar o material pedagógico.

observador mudo para a de pesquisador capaz de contribuir com o desenvolvimento e a melhoria deste agente.

Iniciamos o nosso estudo falando do “Trabalho Docente”, passando pela categoria “Trabalho”, situando, filosoficamente, esta atividade no tempo e no espaço. Passaremos depois ao estudo da “Docência em EAD” identificando o papel do tutor, sua relação com os alunos e suas semelhanças/diferenças com o professor da modalidade presencial.

No que se refere à metodologia empregamos, além da revisão de literatura, os procedimentos apropriados aos relatos orais, realizado através de entrevistas com profissionais e educandos de ambas as modalidades de ensino e, ainda, a leitura atenta dos documentos oficiais que versam sobre o tema, com o objetivo de caracterizar o binômio pedagógico aluno/tutor, desvelando o papel do tutor no processo de aprendizagem, ao examinar as diferenças/semelhanças entre o tutor e o professor. Acreditamos que é necessário ampliar o conceito de EAD para assim incorporar as inovações que as tecnologias de comunicação propiciam a todos os níveis e modalidades de educação.

Desta forma, mergulhamos no estudo do trabalho docente, situando historicamente a docência no Brasil e as competências de seus agentes e voltamos aos clássicos para conhecer os fundamentos da categoria “trabalho”. Assim demos conta do primeiro capítulo. No segundo capítulo, entramos nos pormenores da docência a distância, suas especificidades, alguns exemplos bem sucedidos e a prática do CEDERJ. Fizemos uma revisão de literatura que buscou inventariar as questões e especificidades da EAD, privilegiando sobremaneira o papel do tutor e a formação deste profissional. Intentaremos ainda demonstrar através deste levantamento bibliográfico o cenário atual das pesquisas sobre a EAD, cabendo ressaltar que buscaremos também dar destaque ao tema transdisciplinaridade porque acreditamos ser essa a linguagem da EAD.

O terceiro e último capítulo apresenta a nossa pesquisa, que é explicitada em um formato “passo a passo”, desde o início até as nossas conclusões e as conclusões dos agentes que participaram das entrevistas.

Quanto às entrevistas, acreditamos que os relatos orais foram fundamentais por darem *voz* aos profissionais que atuam nesta modalidade. Torna-se importante *ouvir* tais vozes, haja vista que a EAD é um *processo complexo, multifacetado, que inclui muitas pessoas, todas podendo reivindicar sua contribuição ao ensino* (BARRETO, p. 226, 2003).

Deste modo, ao questionar a legitimidade do instituído e do fixado nos discursos e nas memórias dos atores, se problematiza a genealogia da EAD e do cotidiano dos profissionais que atuam neste sistema de ensino, buscando assim encontrar pistas que desvelem as contradições, conflitos e ações que permeiam esta modalidade de educação.

De modo geral, a tradição histórica que trabalha com documentos textuais, argumenta que o testemunho oral não é confiável, pela influência das versões coletivas e retrospectivas do passado. Contudo, como bem observa Bosi (1994) também o registro em documentos pode apresentar lapsos, dependendo da perspectiva com a qual se examina a realidade. E, considerando esse viés, optamos por incluir em nossa análise as falas dos que vivem o cotidiano da prática pedagógica da EAD.

E, paralelamente, há que se considerar a identificação dos *lugares de memória*, o que pode ocorrer com a ajuda do relato oral daqueles que ocuparam/ocupam os espaços escolares. Portanto, ao narrar uma história, identificamos *o que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser...* (FARIA;LOBO, 2004).

Logo, nossa metodologia de pesquisa esteve sempre alicerçada na visão que almeja contemplar todas as facetas de um processo de aprendizagem, no qual a complexidade é marca presente.

1 O TRABALHO: PERSPECTIVAS EM ANÁLISE

Mas...
O dia vai chegar
Que o mundo vai saber
Não se vive sem se dar
Quem trabalha é que tem
Direito de viver
Pois a terra é de ninguém.
(Terra de Ninguém de Marcos Valle e Paulo Sérgio Valle)

O vocábulo *trabalho* vem do latim *tripallium*, o instrumento com o qual se castigavam os escravos no tempo do Império Romano[3]. Não deve ser em vão que, muitas vezes o trabalho é visto algo penoso, forçado, um esforço obrigatório, pouco reconfortante...

Mas foi em Marx que se estudou o "processo de trabalho", e que se atribuiu ao seu produto "valor de uso".

> De um lado, todo trabalho é um dispêndio de força de trabalho humana, no sentido fisiológico, e é nessa qualidade, de trabalho humano igual, ou abstrato, que se constitui o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força de trabalho humana de uma determinada forma e com um objetivo definido e é nessa qualidade de trabalho concreto útil que se produz valores de uso.[4]

A idéia de processo de trabalho como forma de educar está relacionada à necessidade dos indivíduos produzirem como subsistência, para a manutenção da própria vida:

> Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida [...] Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 1986, p.27-28).

[3]Disponível em http://wwwusers.rdc.puc-rio.br/kids/kidlink/kidcafe-esc/voz/index.html. Acesso em: 13/03/2009.
[4] Verbete "Trabalho". (BOTTOMORE, 1988, p. 383).

Foi também Marx que filosofou ao chamar de *trabalho abstrato* uma mercadoria que encerra, concomitantemente, um *valor de uso* e um *valor* por si só. Vale lembrar que, para Marx, qualquer ato de trabalho é uma "atividade produtiva de um determinado tipo, que visa a um objetivo determinado" (*idem*).

Mas é pelo trabalho que o homem se distingue dos outros animais. O trabalho, em sua concepção mais pura, como meio de subsistir. Até mesmo a origem da linguagem humana se deu a partir do trabalho e pelo trabalho.

> (...) o homem se colocou acima do reino animal pelo fato mesmo de sua capacidade criadora; foi definido com muito acerto como 'o animal que produz'. Mas o trabalho não é para o homem apenas uma necessidade inevitável. É também o seu libertador em relação à natureza, seu criador como ser social e independente. No processo do trabalho, i.e., no processo de moldar e mudar a natureza exterior a ele, o homem molda e modifica a si mesmo. (SILVA et al, 1986, p. 1249).

O trabalho deveria ser a fonte de toda a riqueza. O trabalho, desde a sua concepção mais primitiva, até as mais sofisticadas práticas consagradas por gênios da robótica deveria definir todas as formas de "direitos humanos"... Mas o burguês capitalista não pensa assim:

> A indústria moderna transformou a pequena oficina do antigo mestre da corporação patriarcal na grande fábrica do industrial capitalista. Massas de operários, amontoados na fábrica, são organizadas militarmente. Como soldados rasos da indústria, estão sob a vigilância de uma hierarquia completa de oficiais e suboficiais. Não são apenas servos da classe burguesa, do Estado burguês, mas também dia a dia, hora a hora, escravos da máquina, do contramestre e, sobretudo, do dono da fábrica. (MARX; ENGELS, 2005, p. 46).

Se o trabalhador produz bens que não lhe pertencem, ele está vendendo o seu trabalho. Vendendo a sua única forma de sobrevivência, transformando, portanto, o trabalho e a si próprio em *mercadoria*. E o dono destes bens, o *capitalista*, torna-se mais do que o proprietário dos meios de produção. Ele é o dono da mercadoria chamada *homem*. E está no topo de uma vasta cadeia de exploração: "Depois de sofrer a exploração do fabricante e de receber seu salário em dinheiro, o operário torna-se presa dos outros membros da

burguesia: o senhorio, o varejista, o penhorista etc.” (MARX; ENGELS, 2005, p. 47).

Infelizmente, tal apropriação não se dá apenas com o trabalho primitivo, dito operário. São *mercadorias* os intelectuais que se prestam a vender o fruto de sua genialidade. São *mercadorias* os idealizadores de tecnologias vendidas a “preço de banana” e usadas para explorar o homem pelo homem. São *mercadorias* todos os que ainda praticam o *fordismo* [5] e se deixam mecanizar. “Que demonstra a história das idéias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material?.” (MARX; ENGELS, 2005, p. 57).

Se os homens não compreendem a sua contemporaneidade, não são capazes de atuar determinantemente no meio em que vivem. Sobre aquilo que não se conhece não se atua. Karl Marx foi um dos poucos homens que conhecia seu tempo e, mais do que isso, se dispôs a ensinar. E pôde, através de sua obra, transcender a teoria e propor a mudança do mundo em que vivia. Foi ainda Marx que reconheceu e denunciou a exploração que a sociedade feudal vinha sofrendo nas mãos da burguesia:

> A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos e, com isso, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida rural. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade, os países bárbaros ou semibárbaros aos países civilizados, subordinou os povos camponeses aos povos burgueses, o Oriente ao Ocidente. (MARX; ENGELS, 2005, p. 57).

Marx profetizou ainda que a revolução se faria e que a classe dominada reagiria na mesma proporção e em direção contrária ao domínio:

> “As armas que a burguesia utilizou para abater o feudalismo voltaram-se hoje contra a própria burguesia. A burguesia, porém, não se limitou a forjar as armas que lhe trarão a morte;

[5] Idealizado pelo empresário Henry Ford (1863-1947), fundador da Ford Motor Company, o Fordismo é um sistema racional de produção em massa, que transformou a indústria automobilística na segunda metade do século XX. Uma das marcas do Fordismo foi o aperfeiçoamento da linha de montagem. Com isso, os automóveis eram construídos em esteiras rolantes que funcionavam enquanto os funcionários ficavam parados nas “estações”, quando realizavam pequenas etapas da produção. Dessa forma, não era necessária quase nenhuma qualificação dos trabalhadores.

> produziu também os homens que empunharão essas armas – os operários modernos, os *proletários*." (MARX; ENGELS, 2005, p. 45 e 46).

Mas foi o filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937) quem ampliou a concepção marxista sobre o domínio do Estado e diferenciou-se deste quando considerou as relações ideológicas e culturais mais importantes do que as relações de produção. Gramsci, que sempre manteve vivo o seu interesse pela teoria marxista chegou a chamá-la, em sua obra "*Cadernos do Cárcere*", escrita enquanto esteve na prisão, de "filosofia da práxis". Segundo vários pensadores, Gramsci superou Marx no momento em que desenvolveu uma nova concepção da sociedade civil e que elevou o conceito de hegemonia burguesa a uma posição de destaque no âmbito da ciência política. (CARNOY, 1994 e BOBBIO, 1999). Foi Gramsci que estabeleceu uma relação entre estrutura e superestrutura, o que embasa teoricamente o conceito de "sociedade moderna".

> Para Marx e Gramsci, a sociedade civil é o fator chave na compreensão do desenvolvimento capitalista, mas para Marx a sociedade civil é estrutura (relações na produção). Para Gramsci, ao contrário, ela é superestrutura, que representa o fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico; é o complexo das relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações torna-se o centro da análise, e não a estrutura. (CARNOY, 1994, p. 93).

No final do século XIX o Estado começou a trocar o governo pela força e pela opressão por um governo mais "democrático". Os trabalhadores, através de seus sindicatos e partidos, passam a ter direito de mobilização e até de greve. É a esta nova fase da organização do Estado capitalista que Gramsci vai chamar de luta pela "hegemonia". (SOARES, 2006). Aqui, busca-se o "consenso" entre as classes. O operário ainda se submete à burguesia, porém não mais pelo poder coercitivo. E, como *"Os métodos de trabalho estão indissoluvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida"* (GRAMSCI, 1988, p. 396), é nesse contexto que Gramsci aponta para a possibilidade de outros elementos da burocracia aumentarem seu

poder, através da criação de uma “crise de hegemonia”, “crise de autoridade”, ou “crise geral do Estado”. (CARNOY, 1994)

Faz parte da estratégia de transformação da sociedade capitalista a análise que Gramsci desenvolveu sobre os intelectuais. Porque Gramsci acreditava que, encorajando os trabalhadores, surgirão, dentro das classes, os intelectuais e que estes defenderiam a transformação da sociedade capitalista através da revolução da classe trabalhadora. Surge, então, a perspectiva educacional do partido, fundamental para formar os intelectuais que darão consistência à luta pelos interesses da classe trabalhadora e que estarão capacitados para governar o novo modelo de sociedade. No livro “Os Intelectuais e a Organização da Cultura” (1991), Gramsci dedica um capítulo inteiro à formação dos intelectuais e começa indagando se “os intelectuais constituem um grupo social autônomo e independente, ou cada grupo social possui sua própria categoria especializada de intelectuais”. (p. 3)

De uma forma ou de outra, o fato é que a classe dominante tenta “garimpar” intelectuais orgânicos entre os trabalhadores para agregá-los em seus partidos. Do mesmo modo, a classe operária tenta agregar intelectuais orgânicos burgueses ao partido e à causa de promover a revolução. Ou seja, deseja-se fundir:

> (...) intelectuais profissionais burgueses descontentes, intelectuais profissionais (tradicionais) provenientes do proletariado e intelectuais proletários orgânicos, os pensadores-organizadores com uma concepção de mundo consciente que transcendesse seus interesses de classe. São estes os intelectuais que o partido precisa estimular e mobilizar, despertando os trabalhadores para as suas possibilidades intelectuais, através das funções educacionais do partido. (CARNOY, 1994, p.115)

Mas como formar intelectuais comprometidos com a causa dos trabalhadores na escola italiana, elitista e voltada para atender apenas aos filhos do poder?

Gramsci criticou a divisão do ensino em *profissional* e *intelectual /humanista*. Ele declarou guerra à escola profissionalizante, pois acreditava que esta representava uma formação nos moldes da lógica do capital e da

produção. Desse modo, e de maneira precoce, os alunos oriundos das classes operárias teriam acesso ao ensino profissional, destinado a formar mão de obra assalariada. E para os filhos da burguesia havia o ensino tradicional humanista. Aqui se formavam os futuros governantes da sociedade capitalista.

Tal realidade acaba aumentando/consolidando a distância abissal entre a burguesia e os trabalhadores.

> Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

O que Gramsci reivindica é um ensino “desinteressado”, que seja comum a todos. Um ensino que forme indivíduos para o trabalho e para o governo.

> Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

A proposta pragmática de organização de uma escola de cultura geral (escola unitária), para Gramsci, teria necessariamente que passar até por uma ampliação dos prédios, do material científico e, também, pela escolha do corpo docente. Gramsci já idealizava uma escola com poucos alunos por professor (escola-colégio), equipada com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas. Ele chega a admitir que, para esse novo tipo de escola, as vagas, inicialmente, deveriam ser limitadas e o ingresso deveria se dar por concurso ou indicações, desde que tais indicações levassem em conta o mérito e não a classe social. (GRAMSCI, 1991, p. 124 e125)

Mas o que se configurava num verdadeiro desafio era a idealização de uma escola socialista unitária, que misturasse o ensino técnico-científico ao humanista, “entendido esse termo ‘humanista’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional” (GRAMSCI,1991,p.121). Assim, de posse do conhecimento, os trabalhadores poderiam adquirir independência na busca de uma nova cultura contrária àquela da burguesia. Tal esforço traria consigo a garantia da autonomia dos trabalhadores em relação aos intelectuais da classe dominante.

Apesar de identificar os interesses dos que ocupavam o poder em favor da burguesia, Gramsci defende a educação pública como dever do Estado: “Serviços públicos intelectuais: além da escola, nos vários níveis, que tais serviços não podem ser deixados à iniciativa privada, mas – numa sociedade moderna – devem ser assegurados pelo Estado e pelas entidades locais (...)” (GRAMSCI, 2001, p. 187).

Gramsci defende a idéia de que, para ser verdadeiramente democrático, o Estado burguês deve oferecer ao povo uma escola gratuita de caráter, além de técnico, geral. Que forme, inclusive, intelectuais em condições de ocupar lugares no topo do poder, de governar.

A concepção de escola “desinteressada” traz a idéia de educação que promova a assimilação pelo educando de sua história, do seu passado cultural, dos fatores acumulados de onde se originaram a sociedade em que o educando está inserido. É o que se chama “inventário” em Gramsci: “(...) para ser e conhecer conscientemente a si mesmo.” (GRAMSCI, 2001, p.46). Ele ainda defendia que o processo educativo de um indivíduo, da infância até a inserção no mercado de trabalho, deve se basear em princípios “desinteressados” para concretizar uma formação humanista geral.

> A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela

> envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 1991, p. 121).

É claro que o simples fato de a escola ser pública não resolve o problema crônico das desigualdades de classe. É necessário ainda que se pratique uma ideologia baseada no pensamento socialista. Para Gramsci, tanto as escolas privadas, quanto as públicas do sistema capitalista não seriam capazes de proporcionar ao operariado uma formação adequada. Assim também pensavam Marx e Engels. O pensamento de Gramsci sobre a nova escola começa na formação dos intelectuais da classe trabalhadora: “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais...” (GRAMSCI, 1991, p.9). E para que a escola não repita o modelo hegemônico burguês, Gramsci acredita que um novo princípio educativo se dará a partir da construção de uma cultura peculiar pela e para a classe trabalhadora. Tal transformação viria através da luta pela independência dos intelectuais proletários do domínio dos intelectuais burgueses. Assim:

> A teoria gramsciana da *hegemonia* resultava da atribuição de uma enorme importância às batalhas que devem ser travadas no campo da Educação e da Cultura, para a transformação da sociedade. E a idéia do *consenso* exigia um permanente diálogo no esforço de mobilização dos *de baixo* contra o poder dos *de cima*. (KONDER, 2006, p. 93, itálicos do autor).

Mas aquela escola que chocava o comunista Karl Marx, há cento e tantos anos; aquela escola que emitia certificados usando apenas o critério da freqüência e cujo professor (mestre-escola) era, muitas vezes, analfabeto; aquela escola inventada para formar mão de obra assalariada e manter no poder os governos burgueses; aquela mesma escola, que se vestiu de “democrata” nos tempos do comunista Antonio Gramsci para fabricar massas de proletários é a mesma escola que, ainda hoje, vemos todos os dias.

Quando se lê as descrições de Marx sobre os ambientes escolares “fétidos” e de “atmosfera viciada”, deprimente para professores e educandos, temos a infeliz sensação que os anos se passaram e os homens não conseguiram colocar em prática nem o ideal marxista de uma escola politécnica de ensino tecnológico, teórico e prático; nem a “escola unitária” de

Gramsci, proposta de educação que visava à emancipação da classe dos trabalhadores.

Assim, o sonho que Gramsci encarou como compromisso (superar a sociedade capitalista através de um novo modelo de sociedade onde não mais exista a exploração pelo trabalho) ainda precisa ser sonhado por muitos homens. A educação “desinteressada” - que não esperava superar sistema algum, esperava apenas por igualdade e democracia - ainda está por vir.

O que vemos, ainda hoje, através do planeta são escolas públicas de janelas quebradas, paredes encardidas, crianças amontoadas e mestres desesperançados. O que vemos são governos e mais governos formados por homens que freqüentaram as escolas das elites, com suas merendeiras cheias, uniformes impecáveis e futuro certo. Homens que crescem e andam nas ruas ostentando brilhosos carros importados. E, servindo a esses homens, há os motoristas, os jardineiros, os porteiros, as faxineiras... Operários, proletários, homens.

1.1 Trabalho Produtivo x Trabalho Improdutivo

“Mais-valia” foi o termo utilizado por Karl Marx para “lucro”, ou seja, se para produzir uma mercadoria se gasta um determinado valor (já contabilizado aí o salário pago ao trabalhador) e, na hora da venda, tal valor é superior, essa diferença que, na verdade foi extorquida do trabalhador, é a chamada “mais-valia”. Para simplificar, exemplificaremos com uma pergunta: será que o preço que o consumidor paga por um automóvel equivale ao salário de quem o produziu? A “mais-valia” é a representação concreta da exploração do trabalho, da mão-de-obra, do homem. E, dessa forma, como a finalidade inicial da produção capitalista é o lucro; trabalho, para ser produtivo, precisa gerar “mais-valia”.

Marx considerava “produção capitalista” a categoria de trabalho produtivo. E torna-se importante o seu estudo por se tratar de tema central em Marx para o entendimento da sociedade capitalista. Para o autor a distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é bastante relevante para se

explicar como se produz a partir (e através) do domínio do capital. Ou seja, o que importa é

> (...) deixar claro que Marx, ao discutir a questão do trabalho produtivo não entra no mérito quanto à utilidade do trabalho para os seus protagonistas ou para a sociedade em conjunto. Marx está interessado em analisar a especificidade que assume o trabalho no modo capitalista de produção. (FRIGOTTO, 1993, p. 145).

Nas palavras do próprio Marx:

> Uma vez que toda a produção capitalista repousa na compra direta de trabalho, para apropriar-se de parte dele *sem compra*, no processo de produção, parte essa que se *vende* no produto – pois isso constitui a razão de existir o capital, sua própria essência –, não é a distinção entre trabalho que produz capital e o que não o produz, a base para compreender o processo de produção capitalista? (MARX, 1987, p. 275).

É na obra "Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico" que Marx melhor conceitua o trabalho produtivo no sentido da produção capitalista como aquele que se troca por capital e cujo produto vale mais do que o seu custo (ou seja, há lucro), "o que gera mais-valia, valor novo acima do equivalente recebido como salário" (MARX, 1987, p. 181).

Assim:

> Trabalho produtivo [...] é o trabalho assalariado que, na troca pela parte variável do capital (a parte do capital despendida em salário), além de reproduzir essa parte do capital (ou o valor da própria força de trabalho), ainda produz mais-valia para o capitalista. Só por esse meio mercadoria ou dinheiro se converte em capital. Só é produtivo o trabalho assalariado que produz capital. (Isso equivale a dizer que o trabalho assalariado reproduz, aumentada, a soma de valor nele empregada ou que restitui mais trabalho do que recebe na forma de salário. Por conseguinte, só é produtiva a força de trabalho que produz valor maior que o próprio). (MARX, 1987, p. 132-133).

Para Marx, trabalho produtivo pode ser também aquele que

> (...) se configura (tem existência real) num produto excedente sobre a massa do produto, destinada apenas a repor seus elementos originais e que por isso entra em seus custos de produção; somados capital constante e variável, essa massa é igual ao capital todo adiantado para a produção. O tempo de trabalho necessário do trabalhador, e em consequência, o equivalente que o paga, corporificado no produto, é necessário apenas enquanto permite produzir-se trabalho excedente. Do contrário, é improdutivo para o capitalista. (Ibid., 193)

Na mesma obra, Marx define o trabalhador do trabalho produtivo como aquele que

> (...) não só repõe um valor precedente, mas também cria um novo; materializa em seu produto mais tempo de trabalho que o materializado no produto que o mantém vivo como trabalhador. Dessa espécie de trabalho assalariado produtivo depende a existência do capital. (Ibid., p. 133)

Depois de entender a categoria trabalho produtivo em Marx, basta raciocinar “ao contrário” para também entender que trabalho improdutivo:

> É aquele que não se troca por capital, mas indiretamente por renda, ou seja, por salário ou lucro (sem dúvida, pelas diversas rubricas, como juros e renda fundiária, co-participantes do lucro do capitalista. (Ibid., p. 137)

Porém, Marx ficou no campo da teoria e faltou a ele certa precisão no que diz respeito à distinção entre trabalho produtivo e improdutivo, o que provocou divergências entre alguns dos pensadores marxistas.

Ruy Fausto[6], por exemplo, além de questionar se o conceito “trabalhadores assalariados” abrange o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo, investiga também se um trabalhador qualificado pode pertencer à classe dos trabalhadores assalariados.

> No primeiro nível, o trabalhador assalariado é o possuidor da força de trabalho simples; ou o trabalhador assalariado é pura e simplesmente subordinado à autoridade do capitalista; ou o trabalhador recebe um salário que permite a conservação do indivíduo que trabalha na sua condição normal de vida. Num segundo nível, o trabalhador assalariado é o trabalhador qualificado; ou o trabalhador assalariado está submetido ao capitalista, mas, por sua vez, submete em tal ou qual grau (intensivo ou extensivo) outros trabalhadores assalariados; ou o trabalhador assalariado recebe um salário (bem) superior ao necessário à conservação e reprodução do indivíduo enquanto trabalhador assalariado. (FAUSTO, 1987, p. 228).

Ou seja, o que Fausto chamou de “primeiro nível” faz uma distinção entre trabalho simples e trabalho qualificado, porém não-gerencial. Já no “segundo

[6] Filósofo e professor emérito da Universidade de São Paulo. Um dos maiores especialistas em Marx no Brasil.

nível" confronta-se "trabalho" e "gerência". Porém, em Marx, "trabalho qualificado" é tão somente uma evolução do "trabalho simples" e a tendência capitalista é nivelar todos os tipos de trabalho, o que, além de desqualificar a força de trabalho, dá a esta uma forte conotação de reprodutividade e de impessoalidade.

Antonio Gramsci, talvez nosso mais famoso marxista, em sua obra "Intelectuais e a Organização da Cultura" (1991) estuda os intelectuais de forma isolada, como uma parte da sociedade com autonomia que seria o eixo de ligação entre os trabalhadores e os proprietários dos meios de produção. Dessa forma, cada grupo social em suas diversas funções produzia os seus intelectuais, o que daria maior consistência, maior importância a este grupo.

> Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhes dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc... (GRAMSCI, 1991, p. 3-4).

O objetivo real era possibilitar o crescimento da classe social de onde se originou cada intelectual.

O que Gramsci chamou de "intelectual orgânico" era nada menos do que aquele intelectual de origem da organização, que estava "aos mandos" de seu empresário ou que poderia ser o próprio empresário.

> Os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles – devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe: ou, pelo menos, devem possuir a capacidade de escolher os "prepostos" (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à fábrica. (GRAMSCI, 1991, p. 4)

Mas, vale à pena lembrar que cada grupo social “essencial” mantinha em seus quadros intelectuais “tradicionais”, de existência anterior e que se mantinha, apesar das mudanças sociais e políticas:

> A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução, da moral, da justiça, da beneficência, da assistência etc. (GRAMSCI, 1991, p. 5)

A este grupo de intelectuais tradicionais hoje podemos acrescentar os oficiais militares, os professores/pesquisadores etc.

O fato é que Gramsci buscava entender o que acabava por unir os dois tipos de intelectuais que, apesar de pertencerem a categorias distintas. “Os intelectuais constituem um grupo social autônomo e independente, ou cada grupo social possui sua própria categoria especializada de intelectuais?” (Gramsci, 1991, p. 3) e de terem atividades intelectuais especificamente diferentes, havia uma interseção no que dizia respeito às relações sociais, uma “conexão com os grupos sociais mais importantes” (GRAMSCI, 1991, p. 9). Nesse sentido, o grupo dominante luta por uma conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais para que estes se tornem intelectuais orgânicos e que engrossem seu time de trabalhadores especializados totalmente voltados aos grupos sociais dos empresários. Tal luta “ideológica” tem importante lugar na escola. “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis.” (GRAMSCI, 1991, p. 9).

É, portanto sobre a escola e sobre o trabalhador da escola, mais precisamente, sobre o professor que deitaremos os nossos olhos. O professor executa um trabalho produtivo, do ponto de vista marxista? Segundo Gramsci, o professor é um intelectual? E, se for intelectual, trata-se de um intelectual tradicional, orgânico ou, em se tratando desse profissional, tais papéis se misturam?

É importante ressaltar que o que é produtivo para o dono do capital (o patrão) nem sempre o é para o assalariado. Em uma escola, por exemplo, o

professor que ministra uma aula para uma classe com 20 alunos é remunerado pelo valor de uma “hora-aula” e tal valor não aumenta se o número de alunos aumentar, mas o dono da escola, mesmo que ela seja pública, aumenta o seu lucro sempre que o número de alunos aumenta.

Nos nossos dias, o trabalho do professor, que certamente é intelectual, gera mais-valia para o dono do capital, que aparece vestido de dono da escola ou mesmo para o Estado, que esconde sob o véu da estabilidade no emprego salários miseráveis e condições de trabalho insalubres.

E, como o nosso maior objetivo é o estudo do trabalho docente, podemos então nos aprofundar em suas peculiaridades.

1.2 O Trabalho Docente

> Como o fim imediato e o produto por excelência da produção capitalista é a mais-valia, temos que só é produtivo aquele trabalho – e só é trabalhador produtivo aquele que emprega força de trabalho – que diretamente produz mais-valia; portanto, só o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital. (...) É produtivo, pois, o trabalho que se representa em mercadorias; mas se considerarmos a mercadoria individual, o é aquele que, em uma parte alíquota deste representa trabalho não-pago; ou se levarmos em conta o produto total, é produtivo o trabalho em que uma parte alíquota do volume total de mercadorias representa simplesmente trabalho não pago, ou seja, produto que nada custa ao capitalista.” (MARX, 1985, p. 70).

Partindo das palavras de Marx sobre o tema, o trabalho intelectual seria improdutivo. Mas, um estudo mais profundo encontra “vínculo direto entre educação e produção” (FRIGOTTO, 1993, p. 136). Assim:

> A concepção do capital humano postula que a educação e o treinamento potenciam trabalho e, enquanto tal constitui-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico. Um acréscimo marginal de treinamento, de educação, corresponderia a um acréscimo na produtividade do indivíduo. Do investimento em educação redundariam taxas de retorno sociais e individuais. Há, nessa concepção, um vínculo direto entre educação e produção. O que se discute é apenas se esse vínculo se dá mais ao nível do aprendizado de habilidades, do desenvolvimento de “atitudes” funcionais ao

> processo produtivo. A partir dessa concepção linear deriva-se a ideologia burguesa do papel econômico da educação. A educação e a qualificação aparecem como panacéia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não-qualificação. (FRIGOTTO, 1993, p. 136)

Frigotto diz ainda, “partindo de um apelo a Marx”

> (...) que a educação potencia trabalho, gerando maior produtividade. Essa maior produtividade redundaria, porém, numa ampliação de mais-valia extorquida pelo capital. Assume-se, pois, a existência de um vínculo direto entre mundo da produção e mundo da escola, ou com o processo educativo em geral. (ibid, p. 136,137).

Faz parte dos sonhos dos filhos do proletariado o “estudar para ser alguém na vida”. Assim, acreditamos durante muito tempo que o diploma de uma universidade nos colocaria em uma situação de privilégio no mercado de trabalho. Não tardou a chegar o momento em que, para ascender socialmente, já não era suficiente apenas a conclusão da graduação. E, então, como que tentando “sacudir o pó” e levar com ele o estigma de ser proletária, nossa geração se atirou nos cursos de pós-graduação e fabricou massas de mestres e doutores.

Dessa forma, ou porque nossos salários aumentaram ou porque assumimos um novo patamar de prestígio em nosso grupo de trabalho, vivemos alguns minutos da ilusão de que, agora qualificados, não seremos mais explorados e teremos enfim o domínio sobre nossa própria mão-de-obra...

Porém, não é bem assim! Ainda não foi dessa vez que vimos “o sólido se desmanchar no ar”. Os nossos diplomas de pós-graduação melhoraram as nossas condições de trabalho e também nos colocaram em um lugar social mais elevado. Mas se nossa vida prosperou, a vida dos donos dos meios de produção “decolou”. Dessa forma, por exemplo, as universidades que contêm em seus quadros um grande número de doutores gozam de maior prestígio e, certamente, podem cobrar mensalidades maiores dos seus alunos e lucrar mais e mais com isso.

Ou seja, melhorar nos estudos, investir em qualificação fará com que o proletário deixe de ser “enroscador” de parafusos para ser gerente de fábrica, mas não fará com que ele seja o dono dos meios de produção.

Fomos buscar na obra do professor Demerval Saviani um diálogo mais profundo sobre a relação da categoria trabalho e a educação. Saviani, pedagogo e filósofo, nos ensina que foi a “partir da década de 60 com o surgimento da teoria do capital humano” que a educação passou a

> [...] ser entendida como algo não meramente ornamental, mas decisivo para o desenvolvimento econômico. Postula-se, assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa trabalho. Essa perspectiva está presente também nos críticos da “teoria do capital humano”, uma vez que consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho) (p.1).[7]

É o mesmo Saviani que, para o entendimento/discussão dessas duas posições (educação como trabalho produtivo ou improdutivo), nos convida a um estudo da história do desenvolvimento da educação.

A história da origem da educação se confunde com a história da origem do trabalho. E, como já dissemos nas primeiras linhas dessa dissertação, é através do trabalho que o homem se distingue dos outros animais. Estudar a história da educação, portanto, é estudar as origens do trabalho e da humanidade.

> É sabido que a educação praticamente coincide com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. A medida em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. (Ibid, p.2).

[7] SAVIANI, D. O Trabalho como Princípio Educativo frente as Novas Tecnologias. Disponível emwww.diaadia.pr.gov.br/nre/cornelioprocopio/arquivos/File/Ensinomedioblocos/Encontro3Otrabalhocomoprincipioeducativo.pdf. Acesso em: 12 de janeiro de 2010.

Ou seja, o que Saviani chama de trabalho é a submissão da natureza às necessidades do homem. E, se entendermos a categoria trabalho a partir desse olhar, vamos concordar que tal categoria define a essência humana, isto é, o homem existe e continuará existindo através do trabalho.

No início dos tempos, antes da existência das classes, tudo era feito em comum (“comunismo primitivo”). O trabalho era comum, “os homens produziam a sua existência em comum” e aprendiam no decorrer desse processo. Os homens se educavam através da lida com os elementos primitivos: a terra, a natureza e o próprio homem.

Aos poucos, o homem foi se fixando na terra e se apropriando dela. Foi a partir dessa apropriação que a humanidade se dividiu em classes. E, segundo Saviani, “a história da escola começa com a divisão dos homens em classes”. Tudo o que era contraditório entre as classes teve lugar de correspondência na questão escolar. Até a tentativa da sociedade burguesa de generalizar a escola, de fazer uma educação básica geral caiu em contradição porque, depois do básico, o que se praticou foi um abismo entre as elites e as massas. Para a classe dominante - depois da escolaridade básica - veio a formação intelectual. Para as massas bastava a escolaridade básica e, se houvesse algum caso de prosseguimento nos estudos, estaria restrito à formação profissional.

1.3 Tudo Tem a Sua História

> Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora (...). Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer esse ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história. (ARROYO, 2000, p.29)

1.3.1 Antiguidade[8]

Foi na Antiguidade que conhecemos a primeira divisão da humanidade em classes, que ocorre por conta da "propriedade privada da terra: temos então a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários" (Ibid, p.2). Foi a partir daí que os proprietários adquiriram a condição de não precisar trabalhar e de viver do trabalho alheio: o trabalho dos não proprietários.

E é claro que o domínio dos proprietários sobre os não proprietários (escravos) não se deu apenas pelo trabalho e pelo não trabalho. A consequência óbvia e imediata apareceu na educação.

> Se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. (p.2)[9]

Já discutimos, no capítulo anterior, a questão da escola destinada aos filhos da classe dominante e da escola destinada aos filhos da classe dos não proprietários de terra e podemos acrescentar:

> A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com

[8] No mundo ocidental, ANTIGUIDADE: ± 4000 a.C. até 476. IDADE MÉDIA: 476 até 1453. IDADE MODERNA: 1453 até 1789. IDADE CONTEMPORÂNEA: 1789 aos nossos dias.
[9] SAVIANI, D. O Trabalho como Princípio Educativo frente as Novas Tecnologias.

> a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a. (Ibid, p.2).

Segundo Saviani, havia diferença até na forma pela qual as classes ocupavam o seu ócio. Os filhos dos proprietários de terras praticavam exercícios físicos, faziam ginástica, o que quer dizer que eles ocupavam o seu ócio com o lazer. Enquanto que a “ginástica” dos filhos dos não proprietários era o trabalho manual, “o manuseio físico da matéria, de objetos, da realidade, da natureza”.

1.3.2 Idade Média

Na Idade Média a economia ainda girava em torno do que se produzia na terra, na agricultura. Porém, o trabalho escravo deu lugar ao trabalho servil.

E é na Idade Média que aparecem as escolas de orientação religiosa destinadas, é claro, à classe dominante.

A educação religiosa, conhecida na Idade Média como “ócio com dignidade” era considerada uma forma nobre de ocupar o ócio. Assim, não era necessário trabalhar para gerir o seu sustento, a sua existência. Vem da igreja a influência direta na formação dos nobres e isso inclui, segundo Saviani, as atividades corteses (“cortês deriva de corte, formação destinada a aristocracia”).

Porém,

> (...) em contrapartida, a grande maioria continuava se educando pelo trabalho, no próprio processo de produzir a própria existência e de seus senhores. Nesse contexto, a forma escolar da educação é ainda uma forma secundária que se contrapõe como não-trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho. (Ibid, p.3).

O domínio do campo sobre a cidade foi perdendo lugar. E isso se deu, principalmente, por conta do desenvolvimento do artesanato. O artesanato era uma espécie de produção voltada para a agricultura, para o meio rural. Produziam-se objetos simples, rudimentares, que eram necessários na lida da vida do campo.

Aos poucos, com o aumento das atividades artesanais na cidade, foi surgindo o que se poderia chamar de atividade mercantil. Tal atividade começou a se concentrar nas cidades sob a forma de feiras periódicas. As feiras deram origem aos mercados e estes às cidades. Nesse movimento, surgiu o burguês, “o habitante do burgo”, da cidade.

O comércio burguês acumulou capital e o capital acumulado foi investido na produção. Assim apareceu a indústria... Esse processo acabou por deslocar o eixo de produção do meio rural para o meio urbano, do campo para a cidade. A agricultura deu lugar à indústria. Aparece aí o modelo de produção moderno, capitalista, burguês. E esse processo inverteu a lógica de domínio: agora era o campo que se subordinava à cidade. Assim desembocamos na Idade Moderna.

1.3.3 Idade Moderna

Com o crescimento da urbanização do campo, as relações também se urbanizaram. E o que antes era natural, ou seja, as relações que se constituíam através dos laços de sangue passam a ser sociais. Se nas comunidades havia o caráter hereditário, onde tanto a nobreza quanto a servidão passavam de pai para filho, na sociedade capitalista aparece o chamado “contrato social” que reorganiza a própria sociedade não mais por laços naturais.

As relações trabalhistas também mudam. Não há mais o trabalhador servil. O que temos agora são “patrões e empregados”, proprietários e trabalhadores. Nessa sociedade, os proprietários são livres. O capitalista é dono dos meios de produção e o trabalhador é dono de sua força de trabalho. Esses agentes celebram um contrato onde o trabalhador “aluga” a sua força de trabalho que é operada com os meios de produção que estão sob os domínios do patrão.

E, em uma sociedade regida por contratos, onde as relações são formais, o que existe, em termos de educação, é uma “escola para todos”, uma escola com um novo formato. É aqui que escola e educação se confundem. A partir daí, quando se pensa/fala em educação, o que está em pauta é o

problema escolar. Dessa forma, passamos a entender a educação a partir da escola.

O fato de a escola passar a assumir, aos poucos, o papel de educar, em seu sentido mais amplo teve seu lado positivo:

> Se se trata de um tipo de sociedade onde a forma escolar é dominante e ela é que define a educação, as demais formas são aferidas a partir dela. Então, é compreensível que se reivindique que a forma escolar assuma, na prática, toda aquela extensão que o tipo de sociedade está exigindo dela. (Ibid, p.7).

Porém, os aspectos negativos não foram poucos. Há, dentro da escola, uma gama de eventos, atividades que fazem parte do calendário escolar e que pouco ou nada tem a ver com ensinar. Então, como educar em seu sentido mais amplo passou a ser da responsabilidade da escola, todas as atividades cívicas e sociais disputam lugar no espaço letivo. Em nossos colégios militares, por exemplo, as aulas são suspensas para se comemorar o “Dia do soldado”, o “Sete de Setembro” etc. E, assim, o conteúdo curricular das disciplinas acadêmicas perdeu muito em quantidade para atividades outras e, em pouco tempo, perdeu também em qualidade.

1.4 Nesse contexto histórico, como situar o professor no Brasil?

Em nosso país, desde a sua descoberta, a escolaridade já se dava de forma precária. Só foi possível colonizar os índios aniquilando a sua cultura e transformando-os em seres cristãos, ocidentais. Quando o colonizador aqui chegou, ainda não tínhamos efetivamente uma escolarização. Foram os colégios jesuíticos que marcaram o início (1570) formal de nossa escola. Uma escola para as elites, que formava intelectuais. Os índios e os escravos eram preparados para o trabalho braçal.

Pode parecer estranho, porém um olhar mais sensível encontra até hoje, mais de 500 anos depois, a herança dessa realidade.

A partir da chegada da família real ao Brasil e da instalação aqui da coroa portuguesa, o nosso status intelectual ascendeu. Passamos a ter

biblioteca, museu, jornal e a primeira tentativa de unificação da escola. O que queria dizer que o ensino familiar ou através da igreja ou através de preceptores evoluiria para um formato único. Mas a primeira Lei Geral do Ensino só viria mais tarde (1827 até 1946) e daria início à organização dos docentes no Brasil. Foi a primeira vez que se ouviu falar de educação como um dever do Estado. Em meio a esse estado de coisas foi fundada no Rio de Janeiro, em Niterói, a primeira Escola Normal brasileira (1835). O curso de nível secundário (atual Ensino Médio) tinha como objetivo formar professores para lecionar no Ensino Primário (atual primeiro segmento do Ensino Fundamental). Várias províncias também criaram as suas Escolas Normais e assim começou-se a formar o quadro dos docentes de Ensino Primário.

Não faltaram críticos ao modelo de criação das Escolas Normais e esta foi muitas vezes reformulada, passando inclusive de dois anos de duração para três ou quatro. De qualquer forma, o Ensino Normal resistiu aos governos, desfilou pela República e foi ao encontro das décadas de 40 e 50, mantendo-se no lugar fundamental de formadora de professores. Mas, para todos nós, professores-leitores, fica uma pergunta: se o Brasil foi descoberto em 1500 e a nossa primeira escola formadora de professores só veio mais de 300 anos depois, como a educação se manteve? E quais os motivos (políticos, econômicos, culturais) para a permanência de tantos anos de atraso?

Sabemos que a educação durante esses três séculos era menos do que precária. O que se tinha em relação à instrução primária era um conteúdo curricular baseado em burocracias e normas obrigatórias para as escolas. Dessa forma, eram predefinidos os métodos e até os livros usados eram passíveis de proibição. E de que escolas estamos falando? As escolas tinham sede em grandes propriedades. E cabia às famílias o esforço para enviar e manter seus filhos na escola com o desejo de formá-los padres. Os professores eram os jesuítas.

O que não se pode deixar de destacar é que a Escola Normal surge em um contexto onde se procurava dominar através da instrução - “As armas não tinham conseguido submetê-los a não ser parcialmente; foi a educação que os domou.” (Brandão,2002). Muito além do desejo de ensinar aos seus alunos os

saberes necessários para formar um professor havia nas Escolas Normais o lugar ideológico dos governos vigentes. Desse modo, os formandos deveriam ser professores com pensamentos limitados e de pouca reflexão sobre o modelo político praticado. Não é à toa que, até hoje, o que vemos é a consequência direta desse processo de formação de professores. Os incontáveis números de cursos de formação despejam no mercado semestralmente milhares de profissionais que nem sempre têm o preparo necessário e suficiente para o exercício da profissão. Esses professores trazem de herança, desde o início da Escola Normal o caráter elitista do mero transmissor de conteúdo, do que não se preocupa com a formação da consciência crítica do aluno. E não foi diferente até o desaparecimento da Escola Normal em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A nova LDB tornou obrigatórios os cursos de graduação para o exercício do magistério. Assim, quem passa a formar os professores que vão atuar no primeiro segmento do Ensino fundamental são as Faculdades de Educação e os Institutos Superiores de Educação.

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-a em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação... (LDB 9394/96).

A mesma lei (art. 87) fixa prazo de dez anos para que os professores que já estivessem na ativa providenciassem as suas habilitações em cursos superiores. Os nossos pensadores em Educação vislumbraram um horizonte de melhoras na qualidade da formação dos professores, mas o que os críticos apontaram acabou por se tornar a nossa realidade: a nova LDB era apenas uma satisfação que o Brasil dava aos órgãos que financiavam a educação brasileira. Tratava-se tão somente de mais um “jeitinho brasileiro” para angariar verbas internacionais. E, assim, infelizmente, investimos em quantidade, mas não priorizamos a qualidade. O que se fez foi ampliar a quantidade de cursos para promover uma farta distribuição de diplomas.

Como fator agravante, ainda temos de lembrar que a Escola Normal durante muitos anos teve em sua clientela um grande número de alunos que

estava por lá apenas para se livrar do desemprego e que não possuíam vocação e nem desejo de educar. E é claro que isso refletiu nos currículos da Escola Normal na medida em que as disciplinas do núcleo comum tinham prioridade sobre as específicas. E, foi dessa forma que, durante anos, foram "jogados" no mercado professores que possuíam apenas os conhecimentos básicos. Eram simples repetidores de conteúdos, seguiam modelos previamente copiados, ditavam cartilhas "encardidas" que estavam prontas há décadas... Para isso em tais profissionais não cabia o caráter questionador e a drástica consequência era que eles formariam alunos não questionadores, que não conseguiriam relacionar teoria e prática.

A pergunta é se a nova LDB daria conta de mudar todo esse quadro. Se professores formados em Universidades, em um novo espaço de formação, seriam mais capazes, o que seria necessário para que a vocação e o desejo de educar voltassem a ser prioridade na formação dos professores.

Porém, as coisas não aconteceram automaticamente. Apesar da ampliação de ofertas de cursos superiores, inclusive os Institutos Superiores de Educação, foi somente em 1999 (publicação do decreto n.º 3276) que tais cursos foram oficialmente reconhecidos como formadores dos docentes da educação básica. O equívoco foi que, a partir daí, retirou-se o lugar e a função de tal formação do Curso de Pedagogia. O Curso de Pedagogia passaria a formar pesquisadores da educação e não mais professores (AGUIAR, in SGUISSARDI,2000). Essa separação dentro da Universidade foi um retrocesso. Como dissociar ensino, pesquisa e extensão? A formação de professores que já vinha andando a passos frágeis, com essa fragmentação, adquiriu características de adestramento...

Coube aos Institutos Superiores de Educação a oferta do Curso Normal Superior que formaria os professores da Educação Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental; os cursos de licenciatura, que formariam os profissionais para atuar nas séries finais do ensino fundamental e médio e também os programas de formação continuada que tinham como objetivo a atualização dos professores da educação básica (artigo 45 - LDB). Mas as reformas não traziam em sua essência o que era realmente importante: o

pedagógico. Foi nos gabinetes do governo que suas bases se definiram e segundo os interesses políticos e financeiros. Os profissionais de Educação, os pensadores, os cientistas da Educação ficaram de fora. Foi o Estado que ditou as regras, “de cima para baixo”, o que já se tornou cultural em se tratando de Educação no Brasil. E assim, encurtaram a duração do curso de Formação de Professores, mexeram e remexeram nos currículos e acabaram por institucionalizar a profissão do professor como algo menor. O fato é que houve um grande esforço para promover reformas, mas como tais reformas não trouxeram em sua essência nenhum cunho pedagógico, o que aconteceu foi a ampliação dos antigos problemas: formação precária, salários precários, baixo status social, redução da auto-estima etc. Infelizmente, grande parte dos professores se acostumou ao descaso do governo e da sociedade.

Os problemas não acabaram por aí. Por conta da LBD, que conduzia a especificidade (licenciaturas), além da super lotação nas vagas das Universidades – o que não é o mesmo que qualidade – há hoje muitos alunos nas licenciaturas que não têm o desejo de lecionar! Querem ser biólogos, matemáticos, geógrafos, pesquisadores, historiadores... E, optaram pelos cursos de licenciatura, muitas vezes, até pela facilidade no acesso, por terem uma relação candidato-vaga menor na ocasião do exame vestibular. Então, por exemplo, um aluno que quer ser profissional da área de estatística ou de atuária, faz o curso de licenciatura em Matemática pretendendo conseguir no futuro uma vaga no mercado de trabalho em uma de suas preferências. Moacir Gadotti, em “Boniteza de um sonho, ensinar e aprender com sentido” ilustra essa realidade:

> Muitos de meus alunos e alunas, seja na Pedagogia, seja na Licenciatura, não pensam em se dedicar às salas de aula. Muitos revelam desinteresse em seguir a carreira do magistério, mesmo estando num curso de formação de professores. Pesam muito nessa decisão as condições concretas do exercício da profissão. Preparam-se para ser professor e irão exercer outra profissão. (GADOTTI, 2003, p,4).

E os cursos de licenciaturas, da forma como estão estruturados, estão longe de encontrar solução para esse estado de coisas. Muita teoria no início

do curso, muita teoria no meio do curso e um pouco de prática (os estágios supervisionados, por exemplo) aliada à teoria no final do curso. A distância entre teoria e prática se torna intransponível e isso só pode levar a um resultado: o despejo de profissionais despreparados em um mercado que vai se tornando muito exigente. Esse mercado não nos pede mais professores formados através do velho método linear, onde, primeiro vem a ciência dura e teórica, para, depois, o seu detalhamento e, somente no final, os estágios. O mercado está à procura de profissionais que conseguem aplicar a ciência à vida real, que são capazes de refletir e, assim, alterar a realidade.

Muito mais do que a ampliação das vagas nos cursos de licenciatura, o que é realmente necessário é formar docentes questionadores, que pensem em seu lugar político e pedagógico. O professor não pode mais ser um mero reprodutor de conteúdos. Ele precisa refletir acerca de sua prática e essa reflexão precisa ser formada na base da cadeia educacional. A criança, desde o início de sua educação, precisa ser levada a pensar, a questionar, para que isso passe a ser cultural.

Falta às instituições formadoras de docentes um “trato” dialético sobre a prática do professor, ou seja, tratar a realidade de forma inquietante, o que é muito mais do que simplesmente repetir o “lugar comum” que é a relação práxis –teoria. É necessário ter coragem para “mudar de idéia”, para repensar e refazer ações constantemente. Reconhecer que toda grande idéia nada mais é do que o ponto de partidas para outras ainda maiores e melhores. Ou seja, o docente não se forma, está em formação contínua. Aqui, se misturam a necessidade de uma formação continuada e a formação “pela prática”, que vão permitir que o professor se (des)construa constantemente. É esse o tipo de professor que “deixa marcas”, que é lembrado positivamente pelo aluno, que consegue transformar. Nada deve ser mais triste do que o docente que, depois do contato pedagógico com seus alunos durante um período inteiro, se despeça desses sem modificá-los e sem se modificar... Afinal, a escola não existe apenas para transmitir conhecimento e formar mão-de-obra. A escola deve ser o templo das transformações, do desenvolvimento e da discussão das idéias. E tal discussão, por conta da globalização, é, cada vez mais, de domínio

público. Hoje, os problemas deixaram de ser domésticos para serem globais. E, nesse contexto global, como podemos ter um modelo de educação que sequer serve para a economia mundial?

Vale lembrar que um dos significados da palavra “educação” é “conduzir para fora”, o que é o mesmo que dizer “preparar o indivíduo para o mundo”. O vocábulo também nos remete à ação, um processo... Precisamos entender que “educar é humanizar” e que, apesar das leis serem ditadas pelos sucessivos governos a reveria da vontade/necessidade de alunos e professores, nós ainda podemos e devemos fazer diferente.

O que vamos discutir a seguir é o trabalho do docente de Educação a Distância (EAD). Será na prática de tal agente que encontraremos as respostas para nossas antigas perguntas? Essa modalidade de ensino, que traz consigo a modernidade, o uso de novas tecnologias seria a solução para tantos desencontros? Estaria nesse formato a tal “democracia” do “ensinar e aprender” que freireanos[10] buscam há quatro décadas?

Não poderia mesmo ser diferente. Como a docência em EAD é a novidade mundial do momento, são muitas as perguntas. E são também tão diversas, que essa dissertação não daria conta de enumerá-las.

Escolhemos estudar, enfim, a prática do professor de EAD – aquele tal “tutor”- suas especificidades, seus encantos e suas mazelas. Que profissional é esse? O que seria necessário para se formar um tutor? As nossas Faculdades de Educação estão preparadas para oferecer cursos de formação de professores através do ensino mediado pela tecnologia?

> A questão preponderante aqui é, se o papel do tutor é tão essencial ao processo de EAD, por que razão alguns projetos o colocam em um plano menos importante? Para exercer o papel da tutoria podemos contratar alunos dos cursos de graduação ou professores recém-formados sem experiência como professores? Quais são os requisitos fundamentais para a função de tutor?[11]

[10] Pensadores inspirados em Paulo Freire.

[11] CARVALHO, Ana Beatriz . Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem In: 18° Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007. Acesso: 10 de janeiro de 2009

2 O TRABALHO DO DOCENTE EM EAD

2.1 A Desterritorialização da Escola: a EAD e a emergência de novos paradigmas de aprendizagem

> Enviam-se em primeiro lugar as crianças para a escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecerem tranqüilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena. (KANT, 1996, p. 23).
> A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 1997, p. 12).
> Espero que os vossos netos hão de viver numa ilha onde já não será necessário ir à escola como hoje [é] ir à missa. (ILLICH, 1969,p. 78).

A *escola* nos remete ao passado. Algumas de suas práticas representam o que há de mais antigo e retrógado. Costumamos, mesmo assim, conceber tal instituição como algo natural, unânime, de profunda importância e que sempre foi o melhor lugar para educar a infância. Naturalizamos sua existência e deixamos de problematizar o lugar, a história e a sua função na sociedade.

Contudo, como indica Silva (2006):

> O lugar social privilegiado que esta instituição possui hoje, foi forjado através dos tempos, se enquadrando num processo de mudança, num devir continuo, numa história/percurso e numa construção de vários atores. Este processo que pode ser caracterizado como uma ação continua, desenvolvendo-se em direção a um resultado, implicando conceitos de tempo e mudança afirmou lentamente a centralidade do papel da instituição escolar na formação de novas gerações. O que permite inferir a escola o *status* de *tradição inventada*[12], uma vez que, há poucos séculos esta não tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável. Foi sendo

[12] Cf. Hobsbawm, 1987.

> edificada através dos tempos, de acordo com interesses e propósitos determinados pelo espaço e pelo tempo ao qual estava inserida, realizada sob diversos olhares e com diferentes intenções e, que ao torna-se o *locus* privilegiado da educação dos sujeitos, também consagrou-se como lugar de disciplinarização, coerção e controle físico, psíquico e social. Instituindo-se como distinta modeladora de comportamentos (p. 126).

Certamente, entre as instituições disciplinadoras, a que alcança o maior número de indivíduos é a escola. Afinal, onde mais passamos a maioria das nossas horas durante a fase de formação? Não é da escola que saímos prontos, formados para a vida de adultos? Porém, há muitos equívocos sobre o significado do que representa o sistema disciplinar interno dessa instituição. O que é disciplina dentro dos muros da escola não se refere apenas ao corpo. O que esta pretende é submeter o conhecimento a um ordenamento institucional, ou seja, *escolarizar os saberes.* Isso quer dizer que alguma pedagogia operou uma organização que classificou, depurou e instaurou censura nos conhecimentos, o que moralizou não apenas os corpos... Moralizou também os conhecimentos e serem ensinados. (CÉSAR, 2004).

Dessa forma se organizou uma instituição disciplinar – a escola – que não fazia distinção entre corpo e saber, com uma prática que moralizava ambos com o objetivo de produzir indivíduos. Tais indivíduos teriam pela frente saberes que estariam agora divididos entre *morais* e *amorais* em um processo que deu nome, lugar e passou a escolher quais conhecimentos atenderiam a fabricação de uma subjetividade normalizada. E foi desse modo que os saberes escolhidos, selecionados e institucionalizados passaram a fazer parte de um quadro de regras de “como ensinar”. Vieram as tarefas de repetição e de avaliação da aprendizagem. Os conhecimentos e os “bons modos” estariam no mesmo patamar, não mais se distinguiam. (SILVA, 2006).

Nas décadas de 80 e 90, a tese foucaultiana sobre disciplina revolucionou os estudos de educação, porque introduziu um jeito de falar da escola que ultrapassou o modelo crítico praticado até então. Nos estudos de Foucault, a instituição-escola surge no final do século XVIII, ao mesmo tempo em que ocorrem mudanças estruturais profundas que alteram a logística do

poder. Segundo ele, a educação, em seu formato escolarizado pode ser vista como uma máquina disciplinadora de corpos em ação. (CÉSAR, 2004).

Com base no pensamento de Foucault a educação adquiriu um olhar mais atento às características científicas, religiosas, políticas e pedagógicas do significado do termo ”disciplinar”, o que acabou por produzir o que se chamou de “modelo escolar” nas sociedades modernas do ocidente. Nesse contexto, o estudo da história da educação se confunde com o estudo da história da disciplinarização do homem. E é desse modo que a escola encontra um lugar direcionado a disciplinar os corpos. Mas tal disciplinarização - dos corpos e dos saberes – demorou mais de duzentos anos para se tornar institucional e implantar sua linguagem e sua prática hegemônica.

Mas, não é nosso objetivo nessa breve reflexão, inventariar a escola e a força exercida por ela no ambiente escolar. O que queremos discutir é a relação de disciplinarização escolar em tempos de Educação a Distância. Ou seja, se as práticas ordinárias do ambiente escolar constituíam um conjunto de dispositivos disciplinadores da aprendizagem, como podemos pensar esses mesmos dispositivos nos ambientes virtuais de aprendizagem?

2.2 Escola: Território do saber?

> O espaço físico da escola guarda semelhanças com o de uma prisão. Além disso, os dispositivos disciplinares, a hierarquia orgânica, os mecanismos de vigilância também são semelhantes. Foucault faz essa analogia referindo-se ao complexo sistema penitenciário onde os encarceramentos disciplinares tinham (têm) como objetivo readaptar e reintegrar os “corpos dóceis” à sociedade (BORGES, 2005, p. 45, 46).

Será a partir de uma abordagem foucaultiana que conceituaremos *disciplina,* suas causas e consequências, assim como os lugares em que as relações disciplinares/disciplinadoras ganham um olhar sólido e ordenado no espaço físico escolar. Nesse espaço, para que os alunos estudem, aprendam, executem suas atividades, obedeçam às normas e às ordens dadas, se exerce uma pressão disciplinadora, punitiva e com fortes dispositivos normalizadores. As regras são então implantadas através de uma força permanente que

transcende o que seria competência da prática escolar para se assemelhar à prática das prisões.

Foucault descreve o espaço escolar explicando como é aplicado o seu formato disciplinador.

> Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar (FOUCAULT, 1997, p. 174,175).

Ainda segundo Foucault (1997), a eficácia do poder disciplinar é garantida através de três instrumentos que entendemos serem relevantes para a análise de nosso corpus: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

Com relação à vigilância hierárquica, Foucault (1997, p. 153) aponta que para um “bom adestramento, o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”.

Segundo Silva (2006), a imposição das normas dá nome e lugar às pequenas penalidades. Assim, faltas, atrasos, falta de atenção, negligência, desobediência, insolência e toda a série de atitudes fora dos “conformes” são catalogadas, qualificadas e graduadas, formando as normas que aplicam punições que vão das mais leves às mais severas. Em Foucault (1990, p. 159) encontramos também uma sequência de punições físicas que caminham gradualmente - “toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações”. Finalmente, Foucault faz referência aos exames, que classifica como a junção nefasta entre vigilância através do poder e punição pelas normas:

> [o exame] é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. (FOUCAULT, 1990: 165).

Através desse olhar, o poder imposto pela disciplina passa a ocupar lugar de destaque no conjunto de saberes reconhecidos como padrão. Então, o que se ensina é o que o poder determina e a escola é a máquina que distribui determinados saberes. A construção do conhecimento não trará como prioridade qualidade ou princípios pedagógicos. Tais valores estarão dissolvidos no grande "balaio" onde o ingrediente fundamental é o caráter disciplinador. Nada será mais valioso na formação do indivíduo/aluno do que a obediência às normas da escola.

A contribuição de Foucault é fundamental para desvelar e causar tensão nos conflitos postos entre a busca de uma disciplinarização dos indivíduos e a história da construção do modelo escolar brasileiro.

E, se disciplinar "corpo e saber" se tornou fundamento tão valioso na prática da escola tradicional que conhecemos como situar tal fundamento diante das especificidades da Educação a Distância (EAD)?

2.3 A EAD no Brasil: entre novos e *novos* paradigmas

> A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar... a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição. (FOUCAULT, 1997, p. 151).
>
> A humanidade vive um momento de transição. Descobertas científicas e tecnológicas se sucedem num ritmo nunca antes experimentado, em quase todas as áreas do conhecimento científico. Sob a luz do avanço científico, a era industrial começa a virar passado e dá lugar para um novo período da história da civilização. Aos poucos, a idade da informação ocupa o espaço que a história lhe reserva. Faz isto derrubando antigos impérios e erguendo, em seus lugares, outros ainda maiores. Transformando, também irreversivelmente, as

> pequenas rotinas do cotidiano, obrigando tudo e todos a se adaptarem à nova ordem das coisas. (CAMELO, 2001, p 32).

Numa era complexa de tecnologia e informação, nos perguntamos como a instituição escolar sobrevive sem grandes transformações no seu modelo primitivo (escola tradicional - autoridade e disciplina). Sem dúvida os mecanismos de controle social, enquanto aparelhos ideológicos do Estado fazem funcionar este ciclo reprodutivo no âmbito macro-estrutural. Porém, isso não seria suficiente para explicar o fato de o cotidiano da escola sobreviver e realizar sua prática pedagógica (aprendizagem). Aqui, seria necessária uma busca pelos fatores do interior da escola para entender acerca de suas mini-redes sociais. Com certeza são estas redes e suas micro-teias os sustentáculos que garantem a reprodução desse modelo. E a questão disciplinar é um dos mecanismos de tais teias. (LIMA, 2007).

Foucault (1997), ao estudar os mecanismos da Disciplina em sua capilaridade, ou seja, o poder exercido sobre os corpos, dá subsídios para compreender as técnicas e mecanismos disciplinares, para organizar o seu próprio sistema de poder-submissão em sua versão micro, do dia a dia e do corpo a corpo.

> Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo - ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. (FOUCAULT, 1997, p. 28,).

Segundo Foucault, há um vínculo estrutural entre “poder e corpo” e isso acontece em todas as sociedades, pois é sobre o corpo que as limitações são impostas. É ao corpo que se aplicam as proibições. E aqui cabe explicar a expressão “corpos dóceis” em Foucault, pois é “na redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento que se instala e reina a noção de docilidade”. Assim, o poder usa, submete e transforma o corpo que se submete a ele, o corpo que é dócil.

Segundo Lima:

> A introjeção nos corpos desta disciplina dos espaços ganha prolongamento social expresso nas ações dos corpos em sua vida cotidiana e produz as arrumações de todos os espaços, (o poder pela visibilidade) a subordinação à vigilância contínua é reproduzida pela coerção interna do indivíduo, isto é, o próprio indivíduo coloca-se no espaço possível de vigilância, que é o lugar da submissão e reproduz esta distribuição sem que mesmo lhe vigiem (p. 56).

O que se observa a seguir é que o tempo é organizado pela disciplina. Há controle e imposição de regras sobre os ciclos da repetição. E, como os horários são impostos sobre os corpos, de fora para dentro, o que realmente importa não são tais horários e sim o ritmo da atividade. O fato mais assustador é que podemos dizer que isso se configura nesse mesmo estado de coisas até os dias atuais. Pior ainda: temos hoje os mesmos rituais escolares, campainhas, método da repetição na aprendizagem... E certo jogo cínico de quem quer negar o passado, mas, na verdade, não o nega. O que temos até hoje é a submissão dos corpos.

Da mesma forma, na distribuição do espaço físico, o que se observa ainda são corpos com tempos controlados. E isso se alastra socialmente. Inclusive no cotidiano, na vida pessoal e na intimidade dos corpos. É o poder que controla o tempo e não a pessoa, o indivíduo. E, dentro desse tempo, também é o poder que determina a ação. E, dessa forma, o tempo passa a ser do coletivo e não do indivíduo. Há um sistema de controle que coletiviza a pessoa e mantém subordinados os corpos dóceis.

Nesse contexto, a vigilância precisa ser permanente, eterna. Os indivíduos expostos a tal vigilância têm de vê-la como algo sem limites e presente em todos os lugares. Essa cultura adquire uma espécie de olhar invisível que deve impregnar os corpos dóceis em tais proporções que os papéis se confundam e que o vigiado seja também aquele que vigia.

O poder sobre os corpos, desta forma, atinge o ápice da submissão onde o corpo não distingue entre si mesmo e o olho do poder. Interiorizam-se nos corpos dóceis os conceitos de tabus, preconceitos, verdades morais, religiões e isso produz renúncias ao prazer e a facilidade ainda maior para submissão. Na sala de aula, por exemplo, o palco sobre o qual caminha o professor, as fileiras que lhe dão acesso a todos, as portas com janelas em

vidros etc. produzem a constância necessária para submissão/controle que se interioriza e se estende na vida social (LIMA, 2007).

Enfim, o que se acredita é que esse quadro disciplinar é responsável pela produção do saber. É responsável pelo movimento social e pela continuidade do registro do conhecimento. Tal conhecimento também produz poder. O que ocorre em nossas sociedades é que cresce a procura do anonimato para obter a libertação dos corpos do império dominante do conhecimento. Por exemplo, o caderno de notas, a elaboração, a aplicação e a correção das provas, o secreto saber do professor e o poder produzido por tal saber. Aqui, “Espaço”, “Tempo”, “Vigilância” e “Saber” não passam de técnicas disciplinares que garantem o adestramento para a submissão dos corpos auxiliados por outras tantas técnicas sutis que terminam por aprisionar os corpos. É na escola, portanto, que se dá a organização para que se reproduza os corpos dóceis. Tal processo leva à subordinação da própria sociedade que aceita, alienada, o domínio. (LIMA, 2007).

No contexto apresentado acima, partimos para o que realmente queremos debater: a EAD e a desterritorialização da escola. Logo, cabe lançar uma questão norteadora: a EAD traz como possibilidades a *escola* sem paredes, o horário flexível, o uso de tecnologia, uma comunicação mais fluida entre professor e aluno. Logo, podemos nos indagar: é o fim da escola-disciplinadora ou o controle se dissipou além dos muros?

Antes de nos lançarmos nessa questão, cabe conhecer melhor o nosso objeto – a EAD.

2.4 A EAD – Conceito e História

A EAD é uma modalidade de ensino mais antiga do que a maioria de nós imagina. A história da EAD começou em 1728 com um curso por correspondência, noticiado pela *Gazeta de Boston*. Para nos situarmos, a primeira Revolução Industrial teve início nas últimas décadas do século XVIII, a partir do advento da máquina a vapor.

A denominada *era das máquinas* alavancou o desenvolvimento tecnológico dos meios de informação e comunicação. Mas, a partir do século passado, o avanço científico e as descobertas tecnológicas contribuíram para que o século XX se tornasse um marco histórico pela quantidade de invenções em série, que caracterizaram também o surgimento de novas formas de comunicação.

O desenvolvimento científico e tecnológico e as relações socioeconômicas e culturais de uma sociedade formam um complexo indissociável. Em torno de 1940, o rádio foi amplamente utilizado pela EAD através da Rádio Ministério da Educação e Cultura. Mas a partir dos meados do século passado, com a aquisição da televisão, iniciamos uma nova era, notadamente marcada pelo meio de comunicação de massa mais popular e acessível à maioria da população. No Brasil, na década de 70, a educação à distância, por uma iniciativa da Fundação Roberto Marinho, deu os primeiros passos com o Telecurso 1º e 2º Graus nas redes de TV. Em âmbito nacional (mais de 40 emissoras de TV), hoje, o Telecurso 2000 é o maior projeto de Educação a Distância do Brasil. É interessante lembrar que em cursos de extensão de nível superior, a Universidade de Brasília (1980) foi pioneira em EAD no país.

> Ao final da década de 90, a Internet, a maior invenção dos meios de comunicação do século XX, é extensiva ao público comum. Atualmente, nos Estados Unidos, em cada 100 habitantes, 41 têm acesso ao microcomputador. No Brasil, são apenas cinco habitantes em cada 100 que podem se utilizar dos recursos da informática. (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006, p.33).

Podemos destacar a criação da UniRede - Universidade Virtual Pública do Brasil, em 2000 e do Consórcio de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), em 2002.

2.5 A Prática do CEDERJ

O Consórcio de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) nasceu em 2002 através de uma parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro, via Secretaria de Ciência e Tecnologia, as prefeituras do Estado do Rio de Janeiro e as universidades públicas consorciadas - UERJ, UFF, UFRJ, UENF, UFRRJ e UNIRIO[13]. No mesmo ano, o CEDERJ foi incorporado à Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CECIERJ). Em primeira instância, o CEDERJ[14] foi projetado para promover a democratização de acesso ao ensino superior público de qualidade nos cursos de graduação de Matemática, Física, Biologia, Química, Pedagogia e Ciências da Computação. Atualmente, através de dezenas de pólos, espalhados por todo o Estado do Rio de Janeiro, o CEDERJ oferece também cursos de extensão e capacitação online para professores em diversas áreas de conhecimento.

Quanto à sua estrutura, o CEDERJ é o que podemos chamar de modelo híbrido, pois integra momentos online e momentos presenciais. Nos pólos, espécies de "filiais" das universidades, os alunos têm acesso aos computadores e aos *tutores presenciais,* professores concursados que "tiram dúvidas", ajudam nas tarefas e aplicam as provas presenciais. Cada pólo tem o seu diretor que é assessorado por um adjunto e/ou por coordenadores.

---

[13] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

[14] No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação à distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós graduação *lato* e *stricto sensu*. No caso da oferta de cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico, a instituição interessada deve credenciar-se junto ao Ministério da Educação, solicitando, a autorização de funcionamento para cada curso que pretenda oferecer. O processo será analisado na Secretaria de Educação Superior, por uma Comissão de Especialistas na área do curso e por especialistas em educação à distância. O Parecer dessa Comissão será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, sendo o mesmo aplicável aos cursos presenciais.

2.5.1 Os Tutores Presenciais

Tais professores são os primeiros agentes no desafio de uma nova forma de ensinar e de aprender. São treinados para orientar os alunos na busca pela construção/formação de conhecimento. Esta orientação deve se utilizar de estratégias inovadoras, deve se libertar do estereótipo professor/aluno com funções definidas. O tutor presencial não será o professor que se põe na lousa a transcrever teorias e nem aquele que, por exemplo, será solicitado pelos alunos para resolver os “problemas” mais difíceis do livro de matemática...

As suas atribuições, listadas no Componente Curricular Estágio Supervisionado variam desde o planejamento, a organização e o acompanhamento do estágio junto à equipe técnico-pedagógica das escolas parceiras até a promoção do autoconhecimento do aluno estagiário, o que contribui de diversas formas para a construção da identidade do educador. Também cabe ao tutor presencial atender à demanda dos alunos, esclarecendo dúvidas sobre o conteúdo e sugerindo ações alternativas. (CUNHA, 2002)

É curioso perceber que a Educação a Distância se encaminha para um construtivismo real: o aluno se liberta do papel poderoso do professor que era o “senhor” absoluto do saber e o professor ocupa naturalmente o lugar do parceiro, do companheiro mais “maduro” das pesquisas e descobertas. Para investir em uma educação inovadora e transformadora, é necessário ter sempre em mente que:

> (...) não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. (FREIRE, 1991, p.22).

É fascinante, tantos anos mais tarde, reconhecer a efetivação do pensamento de Paulo Freire sobre educação libertadora e perceber que os educadores envolvidos nessa nova prática vêem como uma doce surpresa o fato de tal efetivação acontecer justo no formato “a distância”.

As salas de aula onde se pratica a tutoria presencial têm a forma de salas de estudo: mesa redonda, todos sentados em posições democráticas...

Alunos e tutores se misturam com um amontoado de livros, páginas de cópia-xerox, textos pesquisados na internet, documentos sugeridos pela tutoria a distância ou pelas coordenações de disciplinas (...). Espaço para trocar idéias e conhecimentos, para “fazer junto”. No final de cada “embate”, alunos e tutores aprendem e ensinam...

Nesse contexto, o professor que teima em praticar o velho “papel” autoritário não tem lugar e o aluno que ainda carece de uma relação de dependência com o “mestre” vai precisar amadurecer a sua forma de buscar o conhecimento. Neste caso, é de significativa importância valorizar a:

> (...) troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho: Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos. (GADOTTI, 2003, p.09).

No depoimento dos tutores é comum a dificuldade na interpretação do novo papel: “*Muitas vezes chego para o encontro com os alunos ‘carregado’ de livros, referências para leitura, material de apoio etc. Mas eles só querem a resposta para um ou outro exercício. Fico na maior frustração...”.* Esse seria o momento ideal para o tutor praticar a “troca”. No lugar de “responder”, produzir mais perguntas! E assim, construir uma complexidade de indagações que levarão à construção de respostas mais completas. É também nesse caminho que se estabelece a natureza da formação do pensamento! Porque o *pensamento humano*, propulsor do *conhecimento humano* tem base na “pesquisa” e pesquisar é, antes de tudo, perguntar! O verdadeiro aprendizado começa na formulação de perguntas. A primeira e maior ignorância se evidencia na ausência da indagação! O tutor presencial não deve dar apenas “respostas”. É necessário que ele ensine e aprenda a perguntar.

Mas quem vai “treinar” esse tutor? Qual é o profissional qualificado para ensinar um professor tradicionalmente de sala de aula a ser tutor? Por que a prática da troca de experiências não é incentivada inclusive no formato presencial?

Nas teses sobre *Educação a Distância* de tantos doutores percebe-se o hiato entre teoria e prática. Os vocábulos usados nestes documentos (cyber espaço, chats, fórun de debates online...) estão muito distantes do que se observa em campo. Na maioria dos pólos que visitamos, por exemplo, há alunos que moram em “casebres”, que nunca viram um computador e que conseguem concluir os seus estudos no formato “a distância”! Eles comparecem aos encontros presenciais, copiam dos colegas os documentos obtidos via internet, ignoram os e-mails e enviam avaliações pelo correio... Enfim, há “jeitinho brasileiro” para tudo e “vontade brasileira” para muito mais, para a “loucura” dos pesquisadores que teimarem em ficar presos aos seus “aquários acadêmicos”.

Nunca a palavra “treinar” coube tão bem a uma atividade! Porque “treinar” nos remete a uma prática “sem fim”. O treinamento dos tutores presenciais é a troca constante entre eles, os alunos e a academia. Tal troca evolui ao lado das evoluções humanas como deve ser em qualquer modalidade educativa. Mais uma vez, as palavras de Paulo Freire se afinam com os anseios de educadores e educandos:

> Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (2003, p.20).

2.5.2 Os Tutores a Distância

Nas universidades consorciadas ficam os *tutores a distância,* professores selecionados pelo mesmo concurso dos outros e que constroem as disciplinas, junto aos coordenadores pedagógicos (elaboram e corrigem as avaliações, formulam os cronogramas dos cursos, enfim são os mentores das disciplinas).

Dentre as atribuições específicas dos *tutores a distância* citadas no *Guia do tutor a distância* (CUNHA, 2002, p.2)*,* não se pode deixar de destacar:

I. Orientar, se necessário, os Tutores Presenciais a exercerem a Tutoria, com atividades diversificadas, demonstrações práticas, trabalhos em grupo, fórum, etc.
II. Fazer uso de diversas fontes de informação da área e estimular os Tutores Presenciais a laçarem mão desses recursos tais como: Bibliotecas do Pólo; virtuais; sites etc.
III. Familiarizar-se com os recursos multimídia estimulando tanto o Tutor Presencial como os alunos a utilizarem-se desses recursos, pertencentes a um novo ambiente educativo para a criação de hábitos de pesquisa e a uma nova forma de administrar a sua aprendizagem.
IV. Atender a consultas feitas pelos alunos seguindo o modelo de Tutoria estabelecido pela Coordenação de Tutoria e Equipe de Estágio.
V. Estimular o aluno a buscar a construção de uma metodologia própria de estudo no sentido de buscar a plena autonomia sobre a sua aprendizagem.
VI. Orientar o aluno, principalmente, no que diz respeito à utilização dos novos instrumentais para a sua aprendizagem, tais como: texto na Plataforma; material em web; CD Rom; DVDs; atividades práticas de pesquisas; consultas à Sites; Bibliografias virtuais etc.
VII. Elaborar gráfico dos resultados alcançados por etapa do componente curricular por Curso e Pólos em geral.
VIII. Estabelecer um período mínimo de 12 horas para o contato com a sala de tutoria da Plataforma.

2.5.3 Os regentes Tutores

No caso dos alunos de pedagogia e das licenciaturas, ainda há o *regente tutor,* professor que ministra aulas nas *escolas parceiras* (escolas públicas no Rio de Janeiro que se responsabilizam pelo estágio dos alunos do consórcio). “Regente tutor” é um título inventado para o tradicional professor que desde

que os primeiros cursos de formação de professores apareceram orientam os estagiários. Tal agente é de fundamental importância. A sua prática acaba por servir de exemplo aos estagiários.

São muitos os depoimentos de alunos que chegaram a pensar em desistir do magistério por conta do contato com regentes desestimulados no período de seus estágios. Da mesma forma, há muitos alunos que viram em seus orientadores o motivo maior na ratificação de suas escolhas.

O regente tutor ideal leva o aluno estagiário a analisar o relacionamento da política educacional vigente com o contexto social econômico da realidade que vivenciam – futuro campo de sua ação profissional; instiga o aluno estagiário a levantar dados sobre as condições de trabalho das diferentes realidades escolares; estimula o aluno estagiário a realizar uma investigação preliminar sobre o número oficial de escolas do seu município versus a população de faixa etária escolar; provoca o aluno estagiário a refletir sobre questões, como, por exemplo, se a escola está comprometida com o processo ensino-aprendizagem mais adequado às condições reais de cada uma das diferenciadas comunidades escolares ou se a escola realmente integra o aluno à sua realidade.

Os regentes tutores devem ainda responsabilizar-se pela elaboração de um relatório específico, único e sucinto que reúna a descrição dos trabalhos práticos realizados pelos alunos, além da incumbência do envio dos documentos referentes ao estágio aos tutores a distância.

Na figura a seguir temos a representação de cada um desses agentes, relacionando-os com o seu campo de atuação:

Figura 1

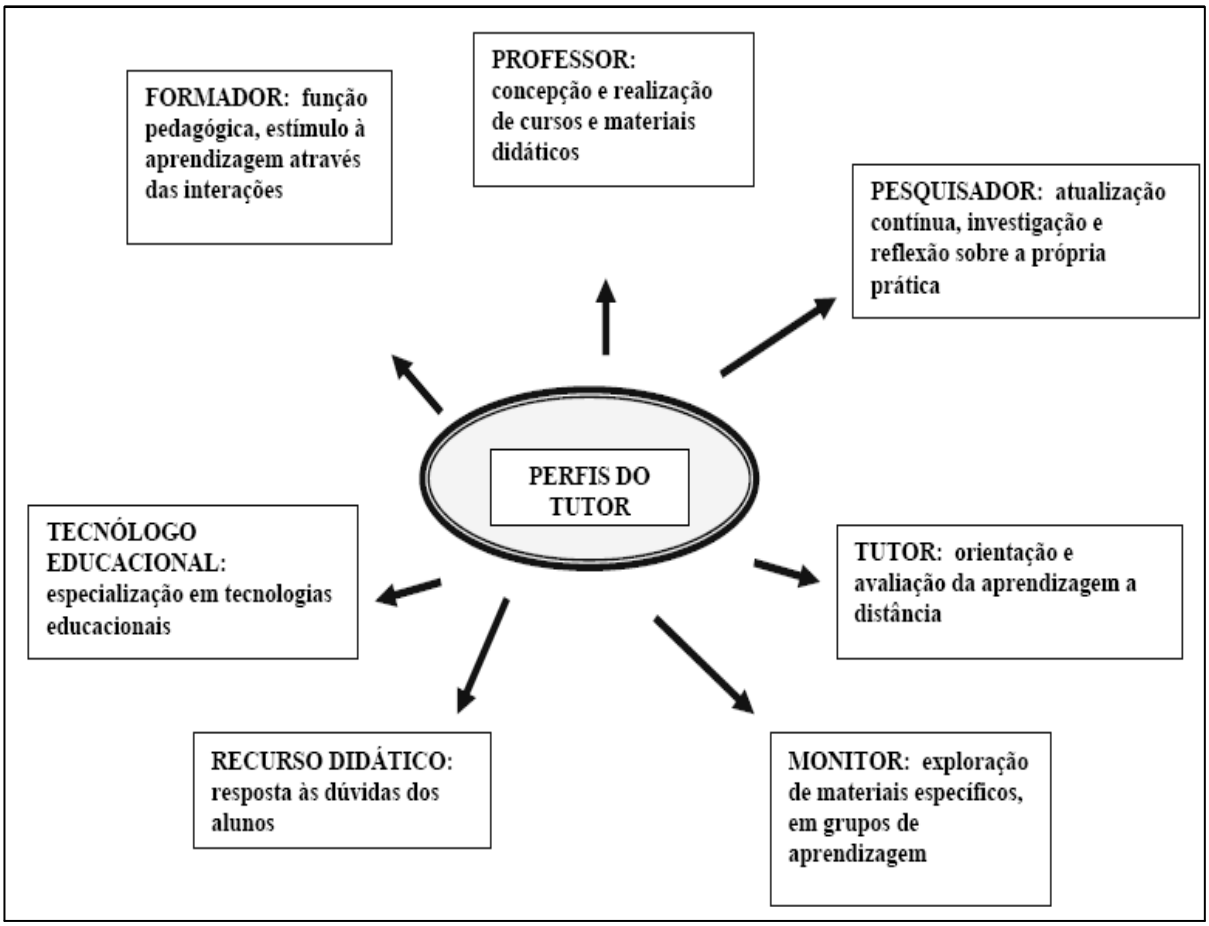
Todos estes agentes (diretor do pólo, tutoria em geral, coordenadores, regentes-tutores etc) são remunerados através de “bolsas de estudo” pela Fundação CECIERJ, sem vínculo empregatício e, portanto, sem direitos trabalhistas.

Um aspecto da maior relevância é que o Cederj visa à formação de profissionais em educação que exercerão o magistério, na modalidade presencial, com alunos de Ensino Fundamental e Médio. E que, em qualquer prática educativa, seja na EAD (Educação a Distância) ou online, o professor continuará sendo imprescindível se queremos educar valorizando as sensibilidades pessoais e os princípios básicos de convivência humana.

2.6 Ainda sobre “atribuições”: outros pensadores

Em uma fala para além dos manuais de atribuições para tutores, Belloni resume tais atribuições em um quadro de competências que, com certeza, poderia ser quase que totalmente aplicado ao professor do formato presencial:

Figura 2[15]



Um professor formador, pesquisador, tecnólogo educacional, tutor, monitor e possuidor de recursos didáticos não nos parece uma “receita” certeira apenas para o formato “a distância”. Tal receita também cairia muito bem nos cursos presenciais. Mas foi em Oliveira e Villardi que a “receita” se completou. Porque faltavam os ingredientes humanos.

[15] Belloni, citada em Oliveira e Villardi (2005, p. 119).

Se Belloni categoriza os saberes docentes em três dimensões: pedagógica, tecnológica e didática, Oliveira e Villardi (2005) agregam mais duas – linguística e pessoal - para formatarem o perfil perfeito do professor. Ou seria do tutor? “O tutor ou mediador (ou qualquer outra denominação que receba) deve associar aos saberes necessários ao professor presencial alguns outros (...)”. (p.114).

Segundo Oliveira e Villardi, a dimensão lingüística é “essencial a partir da migração do discurso oral (presencial), para o discurso escrito próprio da EAD” (p. 121). Nos cursos oferecidos pelas Universidades do consórcio CEDERJ, por exemplo, há a preocupação de uma constante capacitação dos conteudistas (autores dos livros didáticos) para que os livros destinados aos alunos do formato “a distância” tenham perfil diferenciado. As autoras incluíram ainda uma última dimensão para as “competências/habilidades/saberes do tutor em EAD” (p. 121) que chamaram de “saberes pessoais”, que abarcariam as habilidades dos tutores referentes ao relacionamento com seus alunos.

Foi em Oliveira e Villardi (2005) que encontramos o tutor de EAD apelidado pela simpática expressão “professor invisível”. O curioso é que a nossa experiência como professores de EAD caminha ao encontro de um feliz e perfeito entendimento dessa expressão. Todas as vezes em que estivemos nos pólos (CEDERJ) para um primeiro encontro presencial com os nossos alunos de EAD percebemos a perplexidade e o encantamento nos olhos de cada um deles; como se eles não acreditassem na nossa existência. Ouvimos, inclusive, depoimentos do estilo “você existe mesmo”. Somos mesmo invisíveis e, portanto, é necessário um esforço maior que depende diretamente dos “saberes pessoais” de cada um dos tutores para que se possa estabelecer uma relação com os alunos com a qualidade necessária para fazer a diferença em seu processo educativo. Porque acreditamos que o virtual pode se tornar real quando nos colocamos dessa forma. Acreditamos que, apesar de todo o caráter impessoal que a tecnologia ainda representa, é da responsabilidade dos profissionais de EAD estreitar as relações “pessoais” com seus alunos para vencer os

preconceitos e as dificuldades. E aqui todos são fundamentais: os coordenadores, os tutores, os conteudistas, os técnicos responsáveis pela plataforma, o pessoal de apoio técnico e os agentes dos pólos regionais. Cada um desses profissionais precisa agir de forma pessoal, possibilitando que o aluno assuma os rumos de sua própria aprendizagem.

Depois de elencadas as três dimensões dos saberes docentes em Belloni (2001) com os devidos acréscimos, o quadro de competências do "professor invisível" em Oliveira e Villard (2005) ficou assim:

Dimensões	Competências para...
PEDAGÓGICA	1 – Interagir com os conteúdos e com o material didático, difundindo-os e dinamizando-os 2 – Utilizar estratégias de orientação, acompanhamento e avaliação (somativa e formativa) da aprendizagem dos alunos, identificando as dificuldades surgidas e tentando corrigi-las 3 – Demonstrar rapidez, clareza e correção na resposta às perguntas e mensagens enviadas 4 – Estabelecer regras claras e definidas para o trabalho ser desenvolvido
TECNOLÓGICA	1 – Estar receptivo à inovação educacional, em especial àquela que tem suporte nas tecnologias de informação e comunicação 2 – Adequar as tecnologias empregadas e o material didático do curso às diferenças culturais 3 – Dominar as ferramentas tecnológicas empregadas ("letramento tecnológico")
DIDÁTICA	1 – Conhecer o conteúdo do curso a ser ministrado 2 – Realizar intervenções didáticas com a freqüência, a oportunidade e a sequencialidade necessárias 3 – Utilizar estratégias didáticas adequadas às diferenças culturais, para dinamizar discussões produtivas, para propor tarefas e para esclarecer dúvidas 4 – Propor e supervisionar atividades esporádicas, que complementem os conhecimentos teóricos do curso
LINGUÍSTICA	1 – Redigir com clareza, tornando a compreensão do aluno o mais próximo possível de sua intenção comunicante 2 – Desdobrar-se para compreender o aluno, por mais hermética que possa parecer sua escrita 3 – Perceber falhas de comunicação, quer na elaboração do material didático, quer na proposição das atividades, antecipando-se às dificuldades dos alunos 4 – Traduzir o discurso científico para a forma narrativa, oferecendo um estágio preliminar a partir do qual o aluno possa chegar à compreensão do discurso científico 5 – Decodificar o discurso escrito, a partir de suas marcas de oralidade, buscando aproximar-se da intenção comunicante do aluno
PESSOAL	1 – Interagir com os alunos, de forma não-presencial, individualmente e em grupos, encorajando-os e incentivando-os, minimizando, dessa forma, a evasão 2 – Estabelecer relações menos hierarquizadas, mais matriciais do que na educação presencial 3 – Estimular a autonomia e a emancipação do aluno, delegando-lhe o controle da própria aprendizagem 4 – Estabelecer a dialogicidade, no sentido explicado por Paulo Freire, por meio de um discurso racional e comunicativo.

O quadro de Oliveira e Villardi vai ao encontro do nosso pensamento porque, ao explicitar as competências do seu “professor invisível”, elas descrevem os saberes necessários ao professor do formato presencial associados a outros saberes, como ratifica Demo (1998):

> (...) a teleducação não dispensa o professor, embora agregue a seu perfil outras exigências cruciais, como saber lidar com materiais didáticos produzidos com meios eletrônicos, trabalhar em ambientes diferentes daqueles formais da escola ou da universidade, acompanhar ritmos pessoais, conviver com sistemáticas diversificadas de avaliação. (p. 116).

Como não poderia deixar de ser, há muitas semelhanças entre a prática do professor do ensino presencial e a prática do “professor invisível”. Tais práticas se distinguem através da metodologia, mas têm objetivo comum: contribuir no aprendizado do aluno. Se os “itinerários” não coincidem, a meta é comum.

2.7 Tutor e professor executam a mesma prática ?

> O perfil do tutor de um curso a distância exige algumas características que não estão relacionadas apenas com uma competência objetiva. É fundamental que este professor adquira ou desenvolva habilidades de relacionamento interpessoal que valorize um processo de formação flexível, com abertura para o diálogo e negociação constantes durante a aprendizagem. [16]

O professor que trabalha como tutor a distância não pode se distanciar do fato de que ele é um professor. Apesar de a sua prática utilizar instrumentos diferentes dos tradicionais, ele não pode se transformar em um “operador de tele marketing”. A professora Silvia Helena Mousinho (2008), tutora de Estágio Supervisionado na UERJ, destacou dois quadros-exemplos da plataforma /

[16]CARVALHO, Ana Beatriz . Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem In: 18° Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007. Acesso: 10 de janeiro de 2009.

CEDERJ. Ambos tratam de pergunta feita por um aluno. No primeiro exemplo, o tutor responde tecnicamente:

Pergunta do aluno (licenciatura em Matemática)	**Resposta do tutor a distância**
Boa tarde, tutora, gostaria de saber se o plano de aula pode ser de conteúdo específico para apenas uma hora-aula. Obrigad	Boa tarde, João. Pode sim. Você encontrará os critérios e as sugestões para a realização de um plano de aula no seu módulo de apoio, que também se encontra disponível na plataforma. Qualquer dúvida, entre em contato. Bom trabalho!

Importante lembrar que é necessário valorizar as solicitações feitas pelos alunos de maneira virtual, pois cada vez que há comunicação entre o professor de EAD e seu aluno, pode ser a última. Ou seja, se, de alguma forma, esse aluno não se sentir satisfeito, ele pode nunca mais solicitar orientação e assim, aos poucos, ele vai se sentindo desestimulado com a plataforma virtual, com os professores e, por fim, com o próprio curso. Infelizmente, em EAD, esse é um dos maiores motivos da grande evasão entre os alunos. Aqui, ele já é invisível por definição e a tal distância é um fator que precisa ser vencido por professores e alunos Tal evento é mais difícil de acontecer no ensino presencial, mas também acontece. Nesta modalidade, o aluno que não se sente bem atendido se coloca em posição de isolamento, assume pacificamente seu lugar invisível e fica por lá, sentado em sala de aula, frente a frente a seu professor, porém, na realidade, a quilômetros de distância. O professor pode até ser o detentor do mais notório saber, mas não é somente isso que mantém o interesse dos seus alunos. O que os mantém atentos, encantados e dispostos a aprender é, sobretudo, a pessoa do professor. E, curiosamente, isso não é diferente em EAD.

Como nos ensinam Oliveira e Villardi (2005) cabe ao tutor aproveitar as “perguntas” dos alunos para tentar cativá-los, dando-lhes segurança e vontade de “voltar”, pois, enquanto o aluno do curso presencial volta à escola diariamente, o aluno de EAD, depois de uma “resposta mal dada”, pode não perguntar mais e, pior, “enredado” por suas dúvidas não resolvidas ou pelo “escuro” do silêncio de alguns tutores que deixam

perguntas dias e dias sem resposta, pode desistir do curso e simplesmente "sumir" muitas vezes sem mesmo se perceber que ele sumiu, pois, afinal, um "aluno invisível" é como um aluno que nunca existiu.

Como seria então a resposta mais adequada para que o aluno de EAD se sinta "abraçado" e queira voltar à sua sala de aula virtual?

O segundo exemplo ilustra a resposta de um tutor cuja prática tecnológica está acompanhada de sua prática acadêmica:

Pergunta do Aluno (Licenciatura em Matemática)	**Resposta do Tutor-Professor**
Boa tarde. Gostaria de saber se no relatório final devo resumir toda a minha experiência na escola-parceira. Obrigado	Boa Tarde, João, Você está finalizando a primeira etapa do componente curricular Estágio Supervisionado. O relatório final é uma oportunidade para falar da sua experiência como aluno estagiário na escola-parceira e expressar a sua opinião criticamente. Nessa primeira instância, você é apenas espectador, mas muito em breve você estará tomando decisões que repercutirão na sua vida e no futuro de outras pessoas. Lembre-se que no universo educacional que compõe o Estágio I, todos os ícones presentes na escola, sugeridos como estudo, devem possuir uma dimensão complementar, nenhum deles deve ser concebido na sua função de forma isolada, mas integrando o todo. Com certeza, a especialização traz inúmeros benefícios por possibilitar o estudo aprofundado de unidades elementares, mas é de fundamental importância que essa mesma especialização seja sempre reconhecida como parte de um todo complexo e inter-relacionado. As tensões existentes no ambiente escolar são oriundas de um complexo de interações de ordem social, política, psicológica, emocional, sem que possamos privilegiar qualquer uma dessas vertentes em detrimento de outras. O papel do professor de matemática é particularmente importante na formação do aluno questionador e crítico, exige apreciação do conhecimento moderno, impregnado de ciência e tecnologia. Segundo o professor D'Ambrósio, cidadania tem tudo a ver com a capacidade de lidar com situações novas... Mas o grande desafio está em tomar decisões sobre situações imprevistas e inesperadas, que hoje são cada vez mais freqüentes. A tomada de decisões exige criatividade e ética. A matemática é um instrumento importantíssimo para a tomada de decisões, pois apela para a criatividade. Ao mesmo tempo, a matemática fornece os instrumentos necessários para uma avaliação das conseqüências da decisão escolhida. A essência do comportamento ético resulta do conhecimento das conseqüências das decisões que tomamos. João, desde a sua formação, você deve se familiarizar com leituras que visem à sua qualificação profissional. Quando tiver oportunidade, leia sobre a Etnomatemática do professor Ubiratan D'Ambrósio, é fascinante para nós, professores, além de ser uma leitura, eu arriscaria, obrigatória, para quem quer ser professor de matemática. Ele faz um estudo sobre as concepções matemáticas a partir de uma visão antropológica. Aguardo o seu retorno. Um grande abraço.

Na Educação a Distância, os encontros presenciais entre o professor e o aluno são em número muito reduzido. Talvez por isso, a qualidade de tais encontros seja tão relevante. Aqui o professor é chamado de *tutor presencial* e é aqui também que se inicia o desafio de ensinar e aprender juntos.

Em sua fala, o educador canadense Maurice Tardif liberta o professor de sua “cadeira elétrica” acadêmica e tira do aluno as “mordaças” do “não saber”. Os dois personagens praticam o diálogo, trocam experiências e informações. E, nesse contexto, o “lugar” de ensinar e aprender também vence as “amarras” dos muros formais da escola.

> (...) reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar.
> (...) um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.” (2002, p.34).

2.8 Professores como sonhou Paulo Freire

> Os profetas são aqueles e aquelas que se molham de tal forma nas águas da sua cultura e da sua história, da cultura e da história de seu povo, dos dominados do seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles mais do que adivinham, realizam. Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de investigar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles e daquelas que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina. (FREIRE,1967, p.08).

Professores e professoras acostumados a tantas décadas de descaso e desrespeito tanto dos sucessivos governos, quanto até mesmo da sociedade mantiveram-se, porém em uma espécie de “grupo da resistência”. Continuam

“teimando na missão” porque, como agentes de transformações, acreditam que o movimento de libertação só é possível através de um povo capaz de pensar criticamente sobre realidades e sonhos.

Mas só é possível educar transformando quando o próprio educador investe em sua profissão pesquisando e se capacitando.

Paulo Freire (1996) já falava dos saberes necessários à prática educativa há quarenta anos. Foi ele um dos pioneiros a mencionar que ensinar exige rigorosidade no método, o que significa dar condições ao educando em aprender criticamente. Muitos anos antes do início dos cursos de pós graduação em Educação, Freire já decretava que ensinar exige pesquisa, o que significa que todo professor ou professora é um pesquisador; pois o que faz um bom professor ou uma boa professora é a constante atualização, seu aprimoramento; visto que somos seres históricos e que fazemos história constantemente num mundo onde o conhecimento também tem sua historicidade.

E ele continua falando do respeito aos saberes dos alunos, que o professor precisa ter interesse em melhorar a vida dos alunos e que deve ser exemplo de formação de bons cidadãos. Finalmente, ensina Freire que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural: significa que o professor ou a professora deve assumir-se como ser pensante, histórico, social, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de reconhecer o outro, capaz de ter raiva e capaz de amar.

Na relação entre professores e alunos não importa se o formato é “online” ou presencial. O que é e sempre será sagrado é o PROFESSOR e o ALUNO! Nesta relação, o professor jamais pode se furtar ao papel de provocador, estimulador, orientador... É aqui que se faz o pilar mais importante desse novo formato educacional. Aliás, o binômio professor/aluno é prioridade em qualquer formato e a qualidade do ensino que se pratica depende basicamente desta relação.

Por outro lado, quando o professor está atuando no formato “a distância” se vê diante de um desafio bastante enriquecedor, que é o de se colocar à disposição do aluno para auxiliá-lo na construção do próprio caminho. As

tradicionais aulas expositivas e seus antigos papéis previamente definidos - onde o professor é o dono do poder e o aluno é um ser passivo, um depósito de informações e até de idéias – darão lugar a um verdadeiro “intercâmbio” cultural em que alunos e professores viverão a prática da construção do conhecimento.

O professor-tutor não mais ministra suas aulas. Ele orienta e reorienta a aprendizagem dos alunos, ajuda na busca das respostas às suas dúvidas, localiza as dificuldades, sugere atividades ou leituras... Enfim, permite que a sua experiência como profissional e como pessoa, dentro e fora da sala de aula seja mais um elemento na formação de outros profissionais e de outras pessoas.

Assumir esse novo papel é uma difícil tarefa, principalmente quando o antigo modelo de ensinar e aprender está tão infiltrado em todas as práticas educativas, mas também não é descartando tal modelo que chegaremos à perfeição. A perfeição está na mistura. Um novo paradigma educacional só aparecerá quando forem colocados na mesma mesa de discussão tecnólogos e professores, pedagogos de “tele marketing” e pedagogos tradicionais, estudiosos e estudantes dos modelos tradicionalmente presenciais e dos modelos que utilizarem as mais complexas tecnologias de informação e comunicação (TICs)...

Esse é um desafio para os gestores. Na escolha dos tutores que irão atuar nos modelos “a distância” alguns critérios precisam ser observados com atenção. Além destes profissionais precisarem dialogar bem com as novas tecnologias utilizadas para a aprendizagem “online”, eles precisam ter a prática de sala de aula. É necessário que eles conheçam intimamente os encantos e mazelas da antiga escola para serem bons atores na construção de uma nova forma de aprender e ensinar...

2.9 Universidade do Ar: Além dos muros ou sem muros?

> Minha universidade do ar é perfeita como um hospital sem doentes e sem médicos. Toda televisiva e textual. Inspira-se na Open University, de Londres, e nas congêneres de Madri e Caracas. Criá-la é a perspectiva aberta pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional que fiz aprovar no Congresso e que foi batizada de Lei Darcy Ribeiro. Nela restringe-se a

> freqüência obrigatória, possibilitando o ensino à distância para os níveis primário, médio e superior. Isso representa perigo e uma ampla perspectiva de melhoria do ensino. Perigo porque se o ensino à distância se converter em máquina de fazer dinheiro, como ocorre na maioria das escolas privadas, será um desastre. Promessa porque possibilitará o Brasil recuperar trinta anos de atraso que tem nessa matéria, criando programas responsáveis de ensino à distância nos três graus. (RIBEIRO, 1996)

A fala acima, do educador Darcy Ribeiro, evidencia os desafios e possibilidades que a Educação a Distância traz á Educação brasileira. De maneira contundente e *profética*, ele nos adiantou algumas situações que estariam por vir em um futuro muito próximo. Certamente, que não nos demos conta, optamos por seguir em frente sem muita reflexão. Hoje, nos surpreendemos com a dimensão e os desafios postos nesses últimos anos. Nesta perspectiva, inserimos a questão apresentada: é o fim da escola-disciplinadora ou o controle se dissipou além dos muros?

Quando o professor está atuando no formato “a distância” se vê diante de um novo modo de *ensinar.* As tradicionais aulas expositivas e antigos papéis previamente definidos são paulatinamente transformados. Deste modo, neste formato/modalidade, o lugar do professor e da escola é questionado. Se antes temos rígidos procedimentos de controle da aprendizagem, nos moldes atuais, o professor e a “escola” se veem em outro espaço na formação de seus alunos.

O processo de aprendizagem se foca para uma orientação continua e que investe na autonomia e na flexibilização da aquisição de novos conhecimentos, ou seja, na modalidade em debate, o que se pretende ver desenvolvido no alunado é a aprendizagem autônoma. Ao mesmo tempo, conduzir o processo educativo neste cenário é uma difícil tarefa, principalmente quando o antigo modelo de aprendizagem está tão infiltrado na nossa prática educativa. O que se propõe é uma mediação entre a tradição e modernidade.

Por fim, os processos de mudança na educação exigem uma atenção singular que priorize e leve em conta o contexto sócio-cultural de nossa sociedade, sendo de fundamental importância aprender a conviver com a diversidade sem perder o nosso senso crítico. O nosso papel de educador, a

cada dia, aponta-nos a necessidade de uma visão holística, que valorize todas as dimensões que nos caracterizam como seres humanos.

Nesta perspectiva, o maior desafio para todos aqueles, comprometidos com a educação, é não sucumbir ao neoliberalismo desumano que se impõe, cada vez mais, nesse início de século. Experimentamos um momento de transição na sociedade e no mundo em que vivemos, onde novos paradigmas e concepções atravessam as fronteiras da educação. Nosso maior desafio é, enfim, dar maior relevância e trabalhar em favor dos valores e das virtudes que apóiam os princípios da dignidade, da justiça, da paz, enfim, da autonomia humana.

Para alcançar desafio tão audacioso, o ingrediente mais importante é o professor. O profissional do ensino mediado pela tecnologia tem sua prática sempre apoiada em uma “corda bamba”. Ele precisa resistir ao lado tradicional, tarefa difícil para quem frequentou escolas presenciais durante quase toda a vida escolar. E precisa também manter firme os seus propósitos de educador para não se deixar seduzir negativamente pela tecnologia.

Nossa pesquisa ousa investigar que profissional é esse. Em tempos de ensino presencial e “a distância”, que novos paradigmas definem um bom professor? O que esperam os alunos desses novos formatos de ensino? E quem seriam os agentes capacitados para formar tais profissionais? Encontrados tais agentes, de que material eles disporiam? Quais seriam os recursos didáticos para o ensino mediado pela tecnologia?

Não existe momento melhor do que esse para se discutir os meios de se chegar ao aluno e à formação de seu conhecimento. É notório que o “material didático” específico para o ensino mediado pela tecnologia deve ser o primeiro assunto a ser tratado na formatação de toda a logística desse curso. Ele deve ser claro e objetivo.

> (...) a obsessão número zero da produção de material didático para EAD deve ser com a clareza do texto, o que se obtém, sobretudo, por meio de competências lingüísticas, mas não só: explorando os mais variados códigos e propiciando diferentes tipos de experiências cognitivas, visando a comunicabilidade e a compreensão, o texto de EAD deve ser passível de ser lido por *todos* os alunos, independentemente do nível de

> desempenho linguístico de cada um." (OLIVEIRA; VILLARDI, 2005, p. 99. Itálico das autoras)

E aqui, "ter experiência com cursos presenciais não assegura a produção de um bom material didático para cursos a distância" (OLIVEIRA; VILLARDI, 2005). É necessário um olhar para outras mídias que não só os textos impressos. A EAD nos permite o acesso a uma variedade maior de recursos, o que se configura em mais um dos seus desafios: desenvolver um material didático que, apoiado nas várias linguagens oferecidas pela tecnologia, promova o encontro de professores, alunos e objeto do conhecimento.

Em Oliveira e Villardi (p.97) encontramos um quadro que resume os "princípios norteadores da elaboração do material didático para EAD".

PRINCÍPIO	ESPECIFICAÇÃO
ATIVIDADE	Permitir ao estudante aprender fazendo, descobrir as coisas por si, desenvolver a capacidade de observar, experimentar e criticar. Partir do prático para chegar ao teórico.
REALIDADE	Utilizar como base situações do cotidiano do aprendente.
PROGRESSIVIDADE	Organizar o conteúdo a ser transmitido em etapas, graduadas por grau de dificuldade, evoluindo do simples para o complexo, gradual e consecutivamente.
REPETITIVIDADE	Oferecer a oportunidade de repetir, em situações diversificadas, o conteúdo a ser ensinado.
VARIEDADE	Utilizar uma variedade de técnicas e métodos, diversificando os recursos instrucionais e alternando atividades de variados graus de atividade.
INDIVIDUALIZAÇÃO	Atender à diversidade de características, interesses e necessidades individuais, adequando-se, na medida do possível, aos diversos estilos de aprendizagem.
ESTIMULAÇÃO	Despertar o interesse, estimular a motivação.
COOPERAÇÃO	Favorecer e estimular o trabalho grupal e colaborativo.
COMPREENSÃO	Estimular o raciocínio lógico, a compreensão e a memorização crítica, a análise e a síntese, entre outras habilidades cognitivas.
AUTO-EDUCAÇÃO	Desenvolver a motivação epistêmica, a autocrítica e a atividade metacognitiva.

Uma leitura detalhada de cada um desses princípios nos deixa certos de que tais princípios também caberiam muito bem para o preparo do material

didático do ensino presencial. O complemento para o formato “a distância” estaria talvez na linguagem, mas não nas idéias.

Se o que se quer é valorizar a “idéia”, a linguagem não mais deve ser “disciplinar”, porque a vida é transdisciplinar. A construção do conhecimento terá de ser também transdisciplinar. E não há nada de novo nesse conceito. Mas o fato é que ensinar através da mediação tecnológica nos obriga a uma prática tão democrática, que fracassamos quando enxergamos apenas a nossa disciplina. Ou seja, o aluno com perfil característico de EAD traz consigo o que ele aprendeu como “um todo”. Ele tem mais dificuldade em se fragmentar. Ele é transdisciplinar por questões de “sobrevivência” nos cursos e os seus professores, pelos mesmos motivos, precisam ser também.

Essa forma diferente de construir conhecimento tanto na modalidade presencial quanto na modalidade “a distância” é tão fundamental que decidimos dedicar atenção especial ao seu estudo. A seguir trataremos da transdisciplinaridade e das questões que perpassam este tema.

2.10 Transdisciplinaridade: novidade trazida pela EAD ou uma velha conhecida?

Apesar de o tema estar “na moda” o que ainda observamos quando o assunto é transdisciplinaridade revela a dicotomia existente entre teoria e prática, ou melhor, entre concepções teóricas e realidade.

Somos seres humanos “viciados” na reprodução do modelo cartesiano, mecanicista. Ainda nos comportamos como máquinas, analisando peças e a forma como elas se relacionam nas estruturas, supervalorizando as “partes” em detrimento de uma visão de conjunto.

Na Educação, a fragmentação do conhecimento, que recebeu o nome de “divisão disciplinar” e foi instituída no século XIX com a formação das universidades modernas, reconhece na compartimentalização dos currículos escolares em disciplinas que o atual modelo já não dá conta de responder as questões que a realidade nos mostra.

Vivemos em um período de transição, na tentativa de “juntar os pedaços” que as concepções positivistas do século XX nos legaram, fazendo-nos acreditar na dualidade corpo-mente, pensamento-sentimento, ciência-espiritualidade. O desenvolvimento de determinado setor não pode implicar perdas irreversíveis para outros setores de igual importância para o bem-estar da humanidade. É questão de sobrevivência buscar novos caminhos que confluam para uma profunda transformação nas relações do homem com o homem, do homem com a natureza e do homem com as suas criações, sem que uma se sobreponha à outra.

A educação é um processo essencialmente interior. Trabalhar visando à transdisciplinaridade é uma oportunidade ímpar de melhorar as formas de ensinar e de aprender, tornando-as muito mais prazerosas e eficientes. Quando tomamos consciência desse fato, a percepção e a sensibilidade nos conduzem à necessidade de transcender a especificidade disciplinar e enveredar por diferentes campos de conhecimento sem a identificação com apenas um deles. A flexibilização das propostas educacionais possibilita que o aluno construa os caminhos de sua aprendizagem com autonomia. Desse modo, o processo educativo contribui para formar a personalidade e o caráter do aluno, que se expressarão através dos seus valores e das suas escolhas, da sua postura diante da vida e do mundo.

Segundo Piaget (1972), a interdisciplinaridade é uma forma de pensar. Ele sustentava a idéia de que a interdisciplinaridade é uma forma de se chegar a transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as disciplinas, mas alcançaria um estágio em que não haveria fronteira entre elas.

Vivemos momentos difíceis, incertos, estamos diante de problemas que exigem soluções imediatas. Nossos medos e inseguranças têm que ceder lugar a inquietações que nos desafiem e nos estimulem na busca de novos caminhos para a educação escolar.

Acreditamos que o primeiro passo para se formatar um projeto que queira ser transdisciplinar é reconhecer que disciplinaridade e

transdisciplinaridade não são excludentes, mas possuem uma dimensão complementar.

2.11 Transdisciplinaridade: Realidade com “cara” nova...

Somos parte de uma sociedade que cada vez mais compartilha sua vida com coisas e máquinas, que é refém de um consumismo desenfreado, visivelmente exposta à perda de valores éticos e humanísticos. Nos dias de hoje, o exercício da cidadania acaba se reduzindo apenas à realização de um trabalho profissional com o objetivo de “ganhar a vida”. Priorizando esse propósito, segundo a economista Hazel Henderson (apud CAPRA, 1995, p.193), “estamos glorificando algumas de nossas predisposições humanas menos louváveis: cobiça material, competitividade, orgulho, egoísmo e ganância pura e simples”. Com muita propriedade, Erich Fromm (1986) nos aponta que “a falta de discernimento entre o senso de ser e a possibilidade de ter nos torna suscetíveis à manipulação de nossos desejos e do sentido profundo de nossas vidas.”. (p. 25).

Em Cabeça Bem Feita, Morin (2002) defende como prioridade máxima que devemos ensinar a condição humana, onde o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico.

Na atual sociedade midiática, a internet e os recursos tecnológicos possibilitam o acesso, a produção e a veiculação das informações com uma velocidade espantosa, sem limites temporais ou espaciais. Mais significativamente, do século XIX em diante, com o desenvolvimento dos motores de combustão, a velocidade assume importância social e histórica no legado das invenções humanas.

O historiador Eric Hobsbawm (1995), analisando o século XX, declarou que nos últimos cinquenta anos a humanidade viu inserir em seu convívio mais inovações do que em todo o resto de sua história. Essa afirmação é assustadora.

Os processos de ensino mediado por computadores e dos ambientes virtuais de aprendizagem sugerem transformações prementes no redimensionamento do papel da escola e do professor. Com clareza, Drucker

(1999) chama a nossa atenção quando afirma que “a tecnologia será importante, mas principalmente porque nos força a fazer coisas novas e não porque irá permitir que façamos melhor as coisas velhas.” (p.189)

Para J. Luis Cebrián (1999), a velocidade é responsável pelas mudanças fundamentais na sociedade do conhecimento. Para ele, a velocidade é uma constante, pois há velocidade na transmissão (instantaneidade da rede), velocidade de transformação e aperfeiçoamento do sistema (hardware e software) e velocidade na incorporação dos usuários. Se eu posso me comunicar, simultaneamente, com alguém aqui ou no Tibet, reconheço no espaço a contigüidade universal. No ciberespaço o tempo real é o tempo presente. Isto tudo nos leva a concluir que a velocidade de transporte da informação no ciberespaço tende ao infinito.

As transformações em nossas vidas decorrentes do desenvolvimento tecnológico são perceptíveis a cada dia, a todo o momento. Mas não paramos muito para pensar que, enquanto milhões de pessoas têm acesso à aquisição de um novo celular em substituição do “velho” porque aquele não toca MP3, milhões de pessoas sequer têm acesso a um pedaço de pão e morrem por conta disto.

> Um aspecto relevante e consequente da universalização do crescente desenvolvimento tecnológico é o inevitável controle informacional das culturas dominantes sobre as nações periféricas. A socialização das novas descobertas que contribuem para uma melhor qualidade de vida vêm acompanhadas de uma inserção sociopolítica coerciva e impositiva para as populações que lutam pela sua autonomia. (GOUVÊA e OLIVEIRA, 2006).

Essa realidade se configura nos processos de exclusão que são de longa data. Mais de dois bilhões de pessoas, em nosso planeta, não têm acesso ao conhecimento impresso, e só no nosso país são mais de cinquenta milhões de analfabetos. Não ter acesso à educação básica é o cerne da exclusão social porque limita a oportunidade emancipatória do indivíduo.

Cabe à educação fazer uso das tecnologias de comunicação e informação para dinamizar os processos educacionais encarando, segundo

o Relatório Delors (1998), "os desafios das sociedades da informação na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo." (p. 68)

Considerar a evolução das tecnologias de informação e comunicação em uma dimensão comunicacional merece uma conjunção com a dimensão psíquico-afetiva do indivíduo. O professor José Manuel Moran (2005) nos aponta que quanto mais tecnologias avançadas, mais a educação precisa de pessoas humanas, competentes, evoluídas e éticas.

Pierre Lévy (2000) chama a nossa atenção para a valorização das transformações de natureza qualitativa nos processos de aprendizagem, face às novas tecnologias de informação e comunicação, colocando-nos diante de novos paradigmas para a aquisição de conhecimentos, constituição de saberes e formação de competências básicas.

A educação do século XXI nos desafia a "repensar sobre os rumos que as instituições educacionais terão que assumir se não quisermos sucumbir na inércia da fragmentação e da excessiva disciplinarização características dessas últimas décadas de mundialização neoliberal" segundo Carvalho (apud MORIN, 2003, contracapa).

É preciso muito cuidado para não nos deparamos com a necessidade de inovações e vermos na superação dos modelos vigentes a solução para todos os problemas. Severino (2002), com propriedade, esclarece que

> (...) um pensamento mecanicista não pode ser superado de modo mecanicista. A complexidade da passagem para um paradigma holístico e transdisciplinar é, ao mesmo tempo, muito profunda e muito sutil. Algumas dimensões do mundo podem ser descritas e explicadas pela física de Galileu e Newton e pela análise cartesiana. Outras dimensões, especialmente do macro e do micro-cosmos, que se abrem ao infinitamente grande e ao infinitamente pequeno, precisam de outros princípios, outros conceitos.
> Há dimensões deterministas e há dimensões probabilistas, na natureza. Elas se interpenetram complexamente. Não se trata de abandonar completamente a mecânica clássica nem o procedimento analítico. Trata-se de reconhecer seus limites, seu campo de validade. Trata-se, principalmente, de superar o mecanicismo que dominou a mentalidade científica dos séculos XVIII e XIX. (p. 58).

O autor nos remete à reflexão e nos traz à memória fatos que exemplificam essa realidade. A metáfora do “conhecimento como rede”, a “vida como teia” são modelos que hoje dispomos para valorizar e resgatar princípios humanos essenciais. De algum modo, nós os perdemos, e a certeza disto fica clara, por exemplo, no pequeno trecho da carta escrita, em 1854, há mais de um século e meio, pelo Chefe Seattle ao Presidente Franklin Pierce, após o governo americano ter dado a entender que desejava adquirir o território da tribo:

> Isto nós sabemos: a Terra não pertence ao homem, o homem pertence à Terra. Isto nós sabemos. Todas as coisas estão ligadas como o sangue que une uma família. Todas as coisas estão ligadas. Tudo o que acontece à Terra acontece aos filhos da Terra. O homem não teceu a teia da vida – ele é meramente um fio dela. O que quer que ele faça à teia ele faz a si mesmo. (ANTÔNIO, 2002, p. 59)

Essa carta, em sua íntegra, é um exemplo que revela a sabedoria e a sensibilidade de um homem consciente da complexidade da vida humana no nosso planeta. À luz das palavras de Nicolescu (2001) sobre transdisciplinaridade: “seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”_ a carta do chefe indígena não nos deixa dúvida de que apenas a palavra é nova...

2.12 Transdisciplinaridade: simples e complexo como respirar

Atualmente, a busca de uma nova compreensão da natureza e da vida humana em nosso planeta necessita de uma participação social cada vez mais abrangente. Com um pouco mais de ênfase, poderíamos dizer que as transformações e inovações só são cabíveis e só se instauram de forma legítima com a participação efetiva da sociedade.

Mas em uma sociedade caracterizada pela globalização, que faz emergir a exclusão da maioria da população concentrada em um território degradado, onde pobres de todas as naturezas lutam contra todos os carecimentos, como nos aponta Milton Santos (RIBEIRO, 2002), é preciso

estar atento aos processos de inclusão social, principalmente no que tange à elaboração de políticas públicas.

A sociedade paga e não é pouco por uma universidade que não orienta os resultados de suas ações para a produção de conhecimento e o desenvolvimento de saberes que contemplem as aspirações e as necessidades reais da população. O que temos é uma instituição que se esquece de sua função essencialmente social. Nesse sentido, Fávero (1980) defende a importância das atividades de extensão universitária para difundir o saber universitário, oferecendo oportunidades a uma clientela não regular programas que transcendem os currículos convencionais realizando pesquisas e experimentos diretamente nas comunidades.

Ainda somos reféns de uma Universidade que prioriza a pesquisa por áreas disciplinares, que ainda supervaloriza a formação de especialistas. Oportunamente, cabe aqui o relato de uma experiência narrada pelo eminente professor Rubem Alves, surpreendido em sua casa pela presença de um colega aposentado, de excelente reputação profissional, que indignado e surpreso dirigiu-se a ele dizendo que o livro que escreveu contando todo o seu aprendizado de vida não seria publicado por não ter sido considerado “científico”.

Rubem Alves lamentou e pensou - “uma sabedoria de vida tinha de ser calada: não era científica. As inquisições de hoje, não é mais a Igreja que as faz” (ALVES, 2007, p. 81). No momento em que o educador ouviu o colega, após o desabafo, olhar para ele, desorientado, e formular a pergunta: “Rubão, o que é científico?”, Rubem Alves, que diz não ser filósofo porque não pensa a partir de conceitos, que seu pensamento se nutre do sensual, que ele precisa ver, conta que apareceram imagens em sua cabeça, em resposta à pergunta de seu amigo, que valem a pena reproduzir aqui.

Conta Rubem Alves (2007) que era uma vez uma aldeia às margens de um rio imenso, fascinante e amedrontador. Muitos já haviam morrido em suas águas misteriosas e por medo os aldeões haviam construído altares e mantinham aceso o fogo em volta do qual rendiam homenagens sob o encantamento do rio sem fim.

Esse rio era a morada de muitos seres misteriosos. Alguns saltavam de suas águas e desapareciam em seguida. Outros, só se viam os dorsos na superfície. E alguns nunca subiam, só se viam as suas sombras. Nas conversas à roda do fogo, alguns aldeões diziam que eram monstros, dragões, sereias ou até mesmo deuses. Mas tudo eram suposições. Ninguém nunca havia capturado uma só criatura daquelas águas. E assim foi por gerações sem conta.

Certo dia, inesperadamente, um aldeão pensou um objeto jamais pensado para pegar as criaturas do rio. Pensou e fez um objeto estranho: uma porção de buracos amarrados por barbantes. Ele teceu uma rede. Apesar de todos rirem quando o aldeão jogou a rede no rio, no dia seguinte se encontrava presa, enroscada na rede, uma criatura do rio: um peixe dourado.

Naquele enorme alvoroço, uns ficaram com raiva e o ameaçaram de feitiçaria, outros ficaram alegres e trataram de aprender a arte de fazer redes. Todos os tipos de redes começaram a surgir e os fabricantes ficaram muito importantes porque eles pescavam peixes de todos os tipos: peixes para alimentar, peixes com o poder de curar doenças e tirar a dor e peixes até para matar. A arte de pescar lhes deu muito prestígio e poder, e eles passaram a ser muito respeitados.

Segundo o autor, os fabricantes de redes se organizaram em uma confraria. Para pertencer à confraria era essencial saber tecer redes e, como prova de sua competência, apresentar um peixe pescado com a sua rede. Mas os membros da confraria de tanto tecer redes, pescar peixes e só falar sobre redes e peixes acabaram esquecendo a sua própria linguagem, a do povo da aldeia.

Então, puseram em seu lugar uma linguagem apropriada a seus peixes e suas redes, chamada ictiolalês (do grego *ichthys* = peixe + *lalia* = fala), que era obrigatória para seus membros. Como bem disse Wittgenstein, “os limites da minha linguagem denotam o limite do meu mundo”. Meu mundo é aquilo sobre o que posso falar. A linguagem estabelece uma ontologia. Os membros da confraria, por força de seus hábitos, passaram a pensar que só era real aquilo sobre o que eles sabiam falar, isto é, aquilo que era pescado com redes

e falado em ictiolalês. Qualquer coisa que não fosse peixe, que não fosse apanhado com redes, que não pudesse ser falado em ictiolalês, eles recusavam e diziam: “Não é real”.

Quando as pessoas lhes falavam do céu, das nuvens, eles diziam: “Com que rede esse peixe foi pescado?” Se a pessoa respondia: “Não foi pescado, não é peixe”, eles finalizavam a conversa dizendo: “Se não foi pescado no rio com rede aprovada não é real”.

As redes usadas pelos membros da confraria eram muito boas. Assim como os peixes pescados pelos membros da confraria eram bons. Mas as redes usadas pelos membros da confraria se prestavam para pescar tudo o que existia no mundo? Obviamente que não. Com certeza, há muita coisa no mundo, muita coisa mesmo, que as redes dos membros da confraria não conseguem pegar. São coisas e criaturas que exigem redes de outro tipo. E, sem dúvida, são absolutamente reais.

Rubem Alves termina essa estória com as seguintes palavras:

> Meu colega aposentado, com todas as credenciais e titulações, mostrou para os colegas um sabiá que ele mesmo criara. Fez ele cantar para eles, e eles disseram : Não foi pego com as redes regulamentares; não é real; não sabemos o que é um sabiá; não sabemos o que é o canto de um sabiá... Sua resposta está respondida, meu amigo: o que é científico? Resposta: é aquilo que caiu nas redes reconhecidas pela confraria dos cientistas. Cientistas são aqueles que pescam no grande rio... Mas há também os céus e as matas que se enchem de cantos de sabiás... Lá as redes dos cientistas ficam sempre vazias. (ALVES, 2007, p. 86).

Com a habilidade de um contador de estórias, o professor Rubem Alves torna explícito o papel de nossa Universidade e coloca-nos diante de uma realidade que, mais do que perplexos, faz-nos sentir mobilizados, inquietos em nossas indagações.

> As disciplinas são a linha de frente da defesa institucional da autonomia universitária. Esse tem sido o caminho para proteção da pesquisa da interferência de fatores não científicos. A Departamentalização na Universidade é uma forma organizacional adequada para conduzir a pesquisa baseada nas disciplinas. (RITTO, 2010, p. 24).

Como lidar com essa “lógica” ou, melhor, com a falta dela? Não deveria ser a Universidade o lugar que fomentaria e alimentaria as transformações e as mudanças sociais?

Na atualidade o que vemos é uma contradição sobre “o que é conhecer”. E a pergunta de Ritto (2010) não poderia ser mais procedente:

> Como construir e manter uma Universidade participante de uma sociedade que aprende, de forma continuada, através da descoberta, aprendizado com a realidade e, sobretudo, uma universidade engajada nos ambientes políticos, econômicos e sociais em que se insere? (p. 19).

Não há dúvida de que “é conveniente inverter o papel tradicional da sociedade de agente passivo das políticas públicas para ator central do processo de construção das condições para o desenvolvimento econômico e social” (RITTO, 2010, p. 15).

Tradicionalmente a Universidade é o lugar para criação, formalização e transmissão de conhecimento através do ensino, da pesquisa e extensão. Mas a visão transdisciplinar é um requisito para a produção de conhecimento em contextos sociais, isto é, “produzir conhecimento requer uma abordagem transdisciplinar na medida em que o conhecimento é produzido no contexto da aplicação” (RITTO, 2010, p. 19).

Portanto, as questões do mundo atual, por serem de grande magnitude e complexidade, têm que ser tratadas através de um processo de contextualização. Só através da contextualização é que as demandas sociais penetram no processo de pesquisa influenciando a formulação dos problemas, a implantação de soluções e a avaliação de resultados.

A contextualização pode ocorrer em diferentes graus, como função da intensidade da participação da sociedade (RITTO, 2010). Para o autor, “a contextualização é mais fraca na medida em que a sociedade coloca questões através de suas instituições formais que eventualmente são assistidas por consultores especialistas; o processo de contextualização é fraco quando a demanda social é colocada através de filtros da burocracia.” (p. 24) Acreditamos que a educação é um exemplo que integra essa

categoria. E a sociedade como um todo se torna agente passivo das políticas públicas decisórias nesse setor.

É primordial estar permanentemente atento ao fato de que “a transdisciplinaridade não prescinde nem exclui os demais modos de interpretar o mundo, apenas considera suas lógicas reducionistas, ainda que relevantes”. (RITTO, 2010, p. 23). Nas palavras de Nicolescu (2001), a concepção transdisciplinar tem como fundamentos a complexidade, a lógica ternária e a multimensionalidade do mundo.

É preciso cada vez mais olhar e viver o mundo em sua plenitude e sentir-se parte integrante de um todo enredado com os seus múltiplos componentes. Desse modo, ao longo de sua vida,

> (...) o ser humano se desenvolve e se constrói como sujeito e autor de sua existência em meio a um complexo processo que exige autoconsciência, coragem de escolher e experimentar caminhos novos, assim como uma grande paciência para retomar e refazer, permanentemente, o caminho já trilhado com vistas a avançar em novas direções e para novas possibilidades. (SANTOS NETO, 2006, p. 35).

2.13 A Prática educativa em direção à transdisciplinaridade: um exemplo concreto

A concepção transdisciplinar adquiriu dimensão internacional no século XX, em 1994, com a “Primeira Grande Manifestação Mundial da Transdisciplinaridade”, apoiada pela UNESCO e com participação de Basarab Nicolescu, Edgar Morin e Lima de Freitas. Desse evento resultou a “Carta da Transdisciplinaridade” (Comitê de redação: Basarab Nicolescu, Edgar Morin e Lima de Freitas).

O educador tem um papel determinante na formação do futuro homem ou mulher de nossa sociedade. É através da educação que podemos ter uma compreensão melhor do mundo em que vivemos. A Escola Cidadã, defendida

por Gadotti (1994), respeita a diversidade, valoriza a autonomia e mostra a necessidade de trabalhar com a multiculturalidade.

A transdisciplinaridade amplia a noção de cidadania para além da vivência consciente e crítica dos direitos e deveres, incluindo a vivência consciente e crítica de si mesmo. Uma educação com tais características transcende o confronto com as questões intelectuais, políticas, econômicas e culturais. Nas palavras de Santos Neto (2006), encontramos essa conjunção:

> Tão importante quanto conhecer e discutir as ideologias políticas em vista da transformação social é também importante: o autoconhecimento; o trabalho com o corpo, com as emoções, com a razão e com o espírito; o desenvolvimento da consciência ecológica; o respeito pelas diferenças pessoais, coletivas e raciais; a articulação entre o mundo da interioridade e da exterioridade sócio-político-econômica em uma realidade onde todas as dimensões estão interligadas (p. 42).

É fundamental que o aluno seja preparado para a percepção de sua subjetividade, como a apreensão e articulação do mundo subjetivo e objetivo a partir de sua experiência.

Concordamos com Silvio Gallo quando ele diz que a escola é o lugar onde se aprende a assumir posturas. As transformações sociais ocorrem a partir das transformações das subjetividades pessoais e coletivas. “Nos grupos transformam-se as pessoas, suas práticas e suas relações com a sociedade circundante. A partir daí podemos começar a mudar espaços mais amplos da sociedade” (BOFF, 1994, p.74).

Focalizando o universo escolar, é de fundamental importância o papel das propostas curriculares, que não devem considerar apenas os aspectos históricos, políticos, sociológicos e epistemológicos. O currículo tem que vincular esses aspectos às dimensões humanas emocionais, éticas, espirituais e ecológicas. Essa concepção transdisciplinar do currículo estabelece novos referenciais quanto aos objetivos e estratégias de trabalho.

Uma das maiores dificuldades que nós, professores, encontramos na concretização de um projeto pedagógico é o momento de sair do plano da intenção (proposta) e colocá-lo no plano da ação (prática). É comum vermos como justificativa para as dificuldades encontradas aquela que faz referência

apenas às questões estruturais e organizacionais. Mas o ser humano é, para além de seu corpo/razão/sentimento, também espiritualidade, e todas essas dimensões integradas passam pela subjetividade da relação professor/aluno constituída.

Mais explicitamente, são desconsideradas várias dificuldades: dificuldades em trabalhar com as diferenças pessoais, dificuldades para implementar novas práticas, dificuldades com a falta de esperança, dificuldades com o descaso dos alunos, dificuldades com a ruptura dos modelos vigentes, dificuldades para lidar com o medo do fracasso etc.

A relação pedagógica que envolve professor/aluno deve ir além do mero encontro de personas (proteção exterior do ser, máscaras, no sentido junguiano).

> Para um processo mais adequado de aprendizagem é importante considerar a influência de todos os planos da consciência que se manifestam nas dimensões corpórea, emocional, racional e espiritual. Isto quer dizer que a aprendizagem não é só intelectual, mas também corpórea, emocional e espiritual. (SANTOS NETO, 2006, p. 70).

Para Nicolescu (2001), a abordagem transdisciplinar procura transformar a organização do currículo em redes a serem exploradas de forma a transcender as disciplinas, respeitando o exercício da disciplinaridade, a prática da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade e do holismo.

Na educação, em especial, uma queixa constante é usada como justificativa para a não implantação de projetos ou trabalhos em direção a uma prática transdisciplinar: a solidão por falta de envolvimento dos colegas e das instituições escolares como um todo. Mas, como nos alerta Ritto (2010), “é necessário ter em mente que o discurso da participação de todos, seja pela via da problematização, seja pela via do modelo de Gestão é de difícil implantação na prática; a quantidade de experiências que ficaram na idealização da participação sem conseguir envolver as pessoas são suficientes para que essa preocupação seja mantida em perspectiva” (p. 43).

Toda mudança demanda muita energia e, em alguns casos, é como se tivéssemos que matar um leão a cada dia, mas o que subjaz à

estagnação e à postura inerte, muitas vezes, compromete a nossa ética e os princípios essenciais da dignidade humana.

Uma visão transdisciplinar, a partir de uma abordagem relacional, contextualizada, não só desmitifica a especificidade disciplinar, mas propõe um novo entendimento da realidade. Os conteúdos de disciplinas tidas como áridas, como a matemática, por exemplo, assumem uma nova interpretação e compreensão. Vejamos como o professor de matemática, a partir do cotidiano de sua sala de aula, pode abordar e desenvolver um determinado tema, transcendendo a prática disciplinar.

Por exemplo, ao explorar com os alunos os conteúdos pertinentes ao tema “Porcentagem”, o professor pretende levar o estudante a pensar não somente nos conteúdos específicos de matemática, mas estabelecer uma relação de sentido entre eles, favorecendo uma visão contextualizada, a fim de que o aluno possa:

- reconhecer que todas as disciplinas, sendo fruto da criação do homem, evoluem sofrendo influências sociais, culturais e econômicas etc.;
- perceber que o pensamento simbólico deve estar sempre ligado a situações reais que tenham significado e sentido para o indivíduo, como experiências e vivências anteriores ou atuais, e que nunca está isolado da ação;
- compreender que as diversas áreas do conhecimento e suas redes de saberes podem e devem priorizar todas as formas de raciocínio contribuindo para a conscientização dos valores humanos e a formação cidadã;
- buscar soluções para questões polêmicas, através da troca de idéias e experiências, possibilitando a expressão de sentimentos, valores e condutas, sentindo-se respeitado na sua individualidade;
- tomar ciência de que a quantificação dos aspectos envolvidos nos problemas ambientais conduz a uma visão mais clara desses, facilitando a tomada de providências e decisões;
- reconhecer que as soluções conjuntas para os problemas práticos da vida cotidiana envolvem e abrangem as mais diversificadas formas de ação humana (cognitivas, sociais, motoras, afetivas, emocionais, racionais, sensitivas...);

- valorizar a troca de experiências, respeitando a opinião do outro, para que temas relacionados à saúde e à sexualidade possam ser abordados sem preconceito;
- consolidar os princípios da ética e da dignidade estendendo-os à leitura crítica de informações veiculadas pela mídia que não condizem com a realidade;
- promover as ações coletivas, levando o aluno a perceber que o homem é um ser eminentemente social, que ao agir em comunidade sente-se fortalecido na busca de soluções que afetem às pessoas, ao meio, ao grupo, a escola etc.

Um recurso que contribui, significativamente, para a consecução desses objetivos é o Mapa Conceitual. Não cabe aqui um aprofundamento sobre mapas conceituais, mas, sim, fazer algumas considerações a respeito de sua estrutura básica.

O mapa conceitual é uma representação gráfica de um conjunto de conceitos construídos e organizados de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes. Os conceitos aparecem em caixas e as relações entre os conceitos são especificadas através de frases de ligação. A dois ou mais conceitos, conectados pelas frases de ligação, chamamos de proposição, que são uma característica particular dos mapas conceituais por evidenciarem o significado da relação conceitual.

A fundamentação teórica que deu origem aos mapas conceituais é baseada na teoria da aprendizagem significativa do psicólogo americano David Ausubel (1980), que defende a idéia de que a aprendizagem ocorre de forma significativa quando um novo conceito (teoria, proposição ou idéia) é incorporado às estruturas de conhecimento do aluno e adquire significado a partir de sua relação com os conhecimentos prévios.

Nesse processo dinâmico, a teoria da aprendizagem significativa pressupõe que é fundamental a interação com o conhecimento pré-existente do indivíduo para que a inserção do novo promova a reconstrução do conhecimento através de redes de significado que se estruturam e reestruturam em contínuo processo de transformação.

Na Educação, os mapas conceituais têm enriquecido os projetos educacionais e contribuído para a inovação pedagógica no que tange ao

processo avaliativo. O professor acompanha o processo de aprendizagem do aluno e pode contribuir para o seu desenvolvimento a partir das relações conceituais que ele elabora e das redes de significado que ele constrói.

Os mapas conceituais não valorizam apenas os aspectos cognitivos, ampliam esse universo auxiliando na integração de conhecimentos, incorporando também aspectos humanísticos, emoções e sentimentos.

Vejamos, a seguir, o mapa conceitual de um professor de matemática sobre o estudo da Porcentagem.

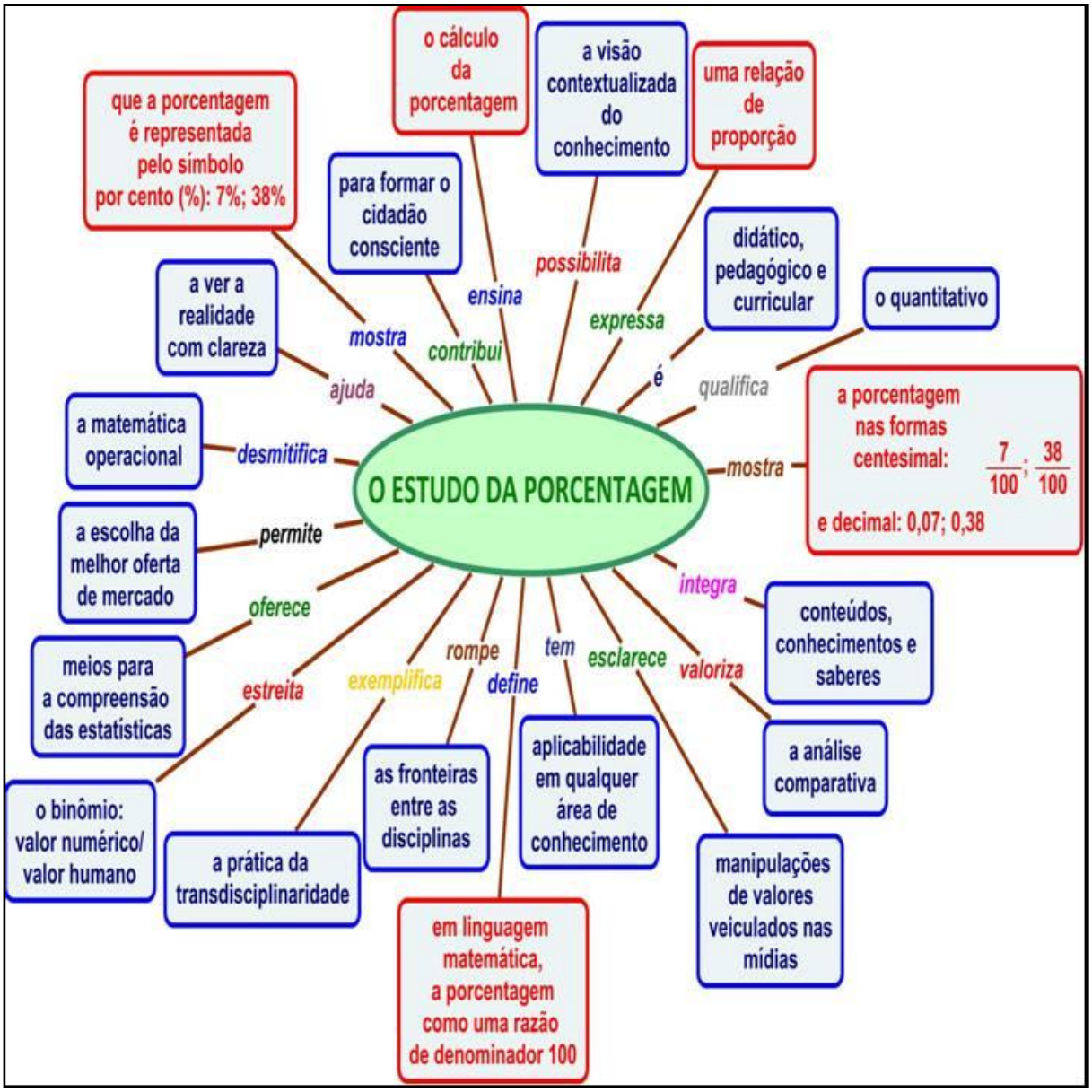


Figura 3
Mapa Conceitual de Porcentagem

Para Marco Moreira (1977), os mapas conceituais são diagramas hierárquicos que procuram refletir a organização conceitual de uma disciplina, conteúdo ou tema qualquer, valorizando a capacidade de síntese, a organização das idéias, a coerência nas relações entre os conceitos e a formatação estética. Através do mapa conceitual, pode-se evitar que o aluno aprenda mecanicamente, o professor propicia uma aprendizagem significativa, que será decorrente da interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio do aluno.

Durante o processo de construção do mapa conceitual, o aluno exercita a sua capacidade de estabelecer relações entre os conhecimentos que já têm e os que vão sendo adquiridos no decorrer do processo. O mapa conceitual pode ser desenhado com lápis e papel ou através de programas gratuitos na internet.

Uma característica do mapa conceitual é que ele não apresenta uma estrutura fechada, pode ser modificado tantas vezes quanto for necessário, com o objetivo de ampliar e agregar novos conteúdos e novos conceitos. Para o professor, as alterações realizadas são uma oportunidade para acompanhar o processo de aprendizagem, isto é, o professor observa como o aluno progride de acordo com o tempo: os interesses, as habilidades e as competências de cada indivíduo.

Exceto em casos de total falta de senso crítico e compreensão mínima, não há relevância em se classificar um mapa conceitual de certo ou errado, pois, sendo uma representação do conhecimento, ele se encontra em permanente processo de construção.

Os mapas conceituais ainda são pouco utilizados no ensino convencional por serem recursos de difícil avaliação quantificável. É necessária uma nova maneira de avaliar o conhecimento adquirido, promovendo a aprendizagem significativa, que prioriza a compreensão e interpretação pessoal do aluno.

Segundo Moreira, “na medida em que os alunos utilizarem mapas conceituais para integrar, reconciliar e diferenciar conceitos, na medida em que usarem esta técnica para analisar artigos, textos, capítulos de livros, romances,

experimentos de laboratório, e outros materiais educativos do currículo, eles estarão utilizando o mapeamento conceitual como um recurso de aprendizagem".

Para o professor, o mais importante não deve ser o mapa em si, mas como o aluno externaliza as relações que estabelece, pois, através da análise da seqüência lógica de seus conceitos, o professor pode acompanhar o processo de crescimento do aluno, orientando e favorecendo a aprendizagem significativa.

Os mapas conceituais compartilhados, elaborados em grupos de alunos, propiciam que o professor-educador trabalhe a troca e o diálogo, a superação do individualismo, promovendo ao mesmo tempo a tolerância, o espírito de solidariedade e a afetividade entre todos os envolvidos.

De forma sucinta, a porcentagem no ensino convencional costuma ser apresentada ao aluno com prioridade nos conceitos que se encontram nos retângulos em vermelho (ver Figura 3). Os professores de matemática ou disciplinas afins têm por hábito promover o ensino de porcentagem partindo de definições e aplicações numéricas.

O professor de matemática em questão mostrou uma visão ampliada na organização e construção dos conceitos que transcendem a aplicação imediatista de cálculos numéricos abstratos. Podemos perceber nas proposições criadas por ele que a porcentagem está inserida em um contexto e ele expressa a sua preocupação em não reduzir o estudo da porcentagem apenas a "Quanto vale X% de Y?", por exemplo.

É importante reconhecer que esse é um exemplo de um professor que rompe os limites específicos de sua disciplina e desmitifica a obrigatoriedade de seguir apenas por caminhos pré-definidos. Para o seu aluno, 50% não é apenas um número qualquer, mas esse percentual tem um significado, é dotado de sentido: "O dióxido de carbono (CO_2) é responsável por 50% do efeito estufa" ou "No Nordeste a subnutrição atinge quase 50% das crianças menores de 5 anos".

É no espaço sagrado de nossa sala de aula - que pode ser presencial ou virtual - que enveredamos magicamente por todos os caminhos imagináveis e

inimagináveis que a mente humana pode alcançar. “Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar.” (artigo 11º da “Carta da Transdisciplinaridade”). Essa experiência ímpar e enriquecedora cria condições favoráveis para que se estabeleçam diálogos abertos e os alunos experimentem a liberdade de opinar e expressar suas idéias com autoconfiança.

Como nos ensina Milton Santos, é possível pensar na realização de um mundo de bem-estar, onde os homens serão mais felizes. Uma educação transdisplinar pode começar em qualquer lugar, ela só precisa de pessoas que acreditem nela e que façam da visão transdisciplinar uma atitude para se colocar diante da realidade e do mundo.

Hoje, é cada vez mais indissociável, no nosso planeta, o binômio condição humana/miséria humana. Mais de 900 milhões de pessoas passam fome. Integramos um mesmo mundo e “a diversidade de visões não impede (pelo contrário, pede) que cheguemos a acordos (consensos sociais) sobre o mundo em que vivemos” (RITTO, 2010). Com a globalização os nossos olhos, perplexos diante da possibilidade de ver cada vez mais longe, estão deixando de olhar para dentro de nós mesmos, para o nosso interior, e o que distingue o homem do animal é a consciência de si mesmo. Sob uma visão transdisciplinar, essa “consciência de si mesmo” integra o espírito, o sagrado, o subjetivo, tudo o que mais nos caracteriza como seres humanos.

Apesar de ainda trabalharmos com a especificidade disciplinar, todos os temas devem e podem ser tratados em conformidade com as condições e interesses do momento, de forma gradativa e permanente, por todas as disciplinas em favor dos valores e das virtudes que apóiam os princípios da dignidade, da justiça, da paz, enfim, da autonomia humana.

Embora a educação sofra com os limites impostos pelas condições políticas e sociais, ela ainda ocupa um espaço privilegiado na vida das crianças, jovens e adultos que enfrentam toda a sorte de dificuldades para concluir os seus estudos. Embora saibamos que o diploma não garante mais um lugar no mercado de trabalho, por causa de uma extremada

competitividade, temos a certeza de que sem ele não haverá luz no final do túnel.

Para Fichmann (2003), o grande desafio constitui-se em desenvolver as ações, mantendo a visão, a atitude e a prática transdisciplinar, criando pontes entre a teoria e a prática, a fim de que os participantes do processo passem por transformações e rupturas cognitivas, perceptivas e atitudinais.

Como nos aponta a socióloga Marilyn Ferguson, precisamos aprender a usar o nosso cérebro de forma holística, inteira:

> À medida que a cultura se torna mais complexa, a ciência mais abrangente, as opções mais diversas, necessitamos de uma compreensão com todo o cérebro como nunca antes: o hemisfério direito para inovar, sentir, imaginar, sonhar; o esquerdo para analisar, verificar, elaborar e apoiar a nova ordem. Juntos, eles inventam o futuro. (FERGUSON apud TAVARES, 1993, p.129)

Quando começamos a discutir teorias e assuntos de interesse no mundo atual, a analisar áreas do conhecimento nos quais focalizamos as nossas preocupações, sempre falamos na Educação.

É na escola que experimentamos a diversidade e aprendemos a contextualizar o conhecimento, desenvolvendo competências que irão tornar-nos capaz de intervir na realidade para transformá-la. É nesse microcosmo social que aprendemos que o exercício da cidadania é um ato diário, e que cabe ao homem tomar decisões diante das situações que comprometem a sua sobrevivência e a sua qualidade de vida.

Uma educação transdisciplinar visa à inteireza do ser humano, amplia o ato cognitivo, dotando o homem de uma sabedoria que esclarece e o torna ciente de sua autonomia.

Se os nossos agentes estão prontos para esse desafio não sabemos, mas queremos saber. Pois só desse modo, poderemos apontar as reais necessidades para se chegar à transdisciplinaridade. Os professores estão prontos para esse novo/antigo conceito?

A seguir, vamos apresentar a nossa pesquisa. Ela traz a ousada tarefa de indagar sobre a qualidade e as competências do professor, seja ele do formato presencial ou de Educação a Distância.

3 A PESQUISA

3.1 Primeiras Palavras: nossos porquês

> Se só uso os de ontem, não educo: condiciono. Se só uso os de hoje, não educo, complico. Se uso os de amanhã, não educo: faço experiências à custa das crianças. Se uso os três, sofro. Mas educo. (TÁVOLA, 1999, p. 9)

Esta dissertação é fruto da nossa inquietação sobre o trabalho que o tutor a distância desenvolve. Observamos, durante meses, vários desses atores em suas funções e o que encontramos foi, no mínimo, preocupante. O grupo que esperávamos ser um conjunto de professores trocando orientações com seus alunos, muitas das vezes passava por um conjunto de trabalhadores do “tele marketing”, repetindo ao telefone e naquilo que se assemelha ao “chat” modelos prontos, “pacotes fechados” de conteúdos. Levamos essa inquietação para a discussão em nosso grupo de trabalho e o que conseguimos foi ampliar a dúvida. Isso nos motivou a ingressar nesta pesquisa.

A questão foi simples: que há entre os tutores de Educação a Distância pessoas que repetem frases feitas é fato, mas tais agentes também não estão entre os docentes do ensino tradicionalmente presencial? Então o que realmente distinguiria o bom professor do mau professor? Quais seriam as características de um bom professor? Seriam os educadores de Rubem Alves que, ao contrário dos meros professores, fariam a diferença?

> Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares, mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão, é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. (ALVES, 1982, p.16)

Um dos muitos autores que se dedica ao estudo das competências do professor, Philippe Perrenoud (1999) chegou a classificá-las como “Família de competências”.

Perrenoud faz uma análise de dez dessas competências:

1) *Organizar e dirigir situações de aprendizagem*

Aqui, dominar o conteúdo que será trabalhado com os alunos é competência fundamental na construção dos objetivos de aprendizagem e na escolha do tipo de didática utilizada.

2) *Administrar a progressão das aprendizagens*

Elaboração dos conteúdos, métodos de acompanhamento e critérios de avaliação da aprendizagem.

3) *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*

O que antes era “domínio de turma” ou “manejo”de turma agora é “gestão”. O bom gestor de classe precisa, mais do que antes, ele precisa administrar as diferenças fazendo com que o respeito pelas mesmas gere um grupo mais colaborativo.

4) *Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho*

Motivar os alunos para o aprendizado. Fazer surgir neles o desejo de aprender e a competência para se avaliar e construir projetos pessoais.

5) *Trabalhar em equipe*

Capacidade de resolver problemas em grupo.

6) *Participar da administração da escola*

Participação ativa no processo educacional como “um todo”, ampliando responsabilidades, tarefas e decisões para todo o grupo.

7) *Informar e envolver os pais*

Estabelecer uma parceria com os responsáveis pelos alunos. Assim, todos seriam agentes no processo de construção do conhecimento.

8) *Utilizar novas tecnologias*

Inserir o uso da informática e das novas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) para se formar uma “cultura tecnológica”.

9) *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*

Educar não é só ensinar os conteúdos que serão cobrados nas avaliações. É necessária toda uma postura ética que envolve responsabilidade, solidariedade e respeito às regras sociais de convivência.

10) *Administrar sua própria formação contínua*

Constante avaliação sobre a própria prática e investimento em sua formação continuada.

Lendo e relendo as competências elencadas por Perrenoud não se consegue distinguir se este se referia à Educação presencial ou à Educação a distância. E entendemos que teria mesmo que ser assim, ou seja, tal distinção empobreceria o seu estudo.

Com a invasão “do bem” da Educação a Distância no cenário mundial, o papel do professor assim como as suas atribuições precisa passar por uma revisão, mas não simplesmente para negar o que se vem praticando até então. O que precisamos fazer é uma conjunção de forças na prática de ambos os formatos, o que acabaria por enriquecê-los desde que respeitadas as suas peculiaridades. Em meio a tantas dúvidas acerca das competências dos agentes de EAD, são muitas as perguntas e nem sempre as respostas coincidem. Não estamos, ainda, atribuindo valor, mas há autores que chegam a afirmar que “em EAD, quem ensina é uma instituição” (Keegan, apud OLIVEIRA; VILLARDI, 2005, p. 114)

Levamos essas perguntas para quem de fato poderia respondê-las. Perguntamos aos alunos e aos professores. Foram perguntas que nos pareceram simples, mas, a julgar pelas respostas, a questão traz cunho tão complexo quanto seria o conjunto de soluções para a Educação no Brasil e no mundo.

3.2 Metodologia

Formamos quatro grupos a serem entrevistados, com o objetivo de mapear os agentes envolvidos em nosso objeto de pesquisa:

1 – Trinta professores que atuam na Educação Presencial

2 – Trinta professores que atuam na Educação a Distância

3 – Trinta alunos de cursos presenciais

4 – Trinta alunos de cursos a distância

O questionário contém, além de alguns dados pessoais - como idade, sexo etc - indagava sobre “qualidades de um bom professor”. Em um primeiro momento, os entrevistados apenas citavam tais qualidades, quase que aleatoriamente. Logo após, em uma segunda pergunta, estas qualidades foram colocadas em ordem de importância, da menor para a maior. No final, deixamos um espaço para possíveis comentários. Aqui, a grande maioria dos entrevistados acrescentou depoimentos emocionados, veementes e cheios do comprometimento que está sempre rodeando a prática docente. E foram tantos e tão intensos esses depoimentos, que reservamos alguns para compartilhar:

> O bom professor nada mais é do que um aluno mais dedicado que, por esse motivo, tem um conhecimento mais profundo de uma determinada disciplina. O professor será sempre um eterno aluno. (Professor de Biologia da Graduação presencial).
> Um bom professor é aquele que ultrapassa as barreiras da Educação e assume um papel transformador na vida do aluno, contribuindo para formá-lo um cidadão consciente, questionador e preparado para viver e conviver na sociedade em que está inserido. (Aluno de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância).

A nossa curiosidade deu lugar a um verdadeiro encantamento que, durante todo o tempo, esteve conosco. Os indivíduos envolvidos na pesquisa misturavam lógica e sentimento em uma alquimia que só quem é educador consegue entender e administrar.

Embora o nosso objetivo não seja o de estudar ou estabelecer distinções entre a prática do docente presencial e a do docente “a distância”, isso, inevitavelmente, se mostrou presente na maioria dos momentos. E, com certeza, uma das características mais representativas do ensino mediado pela

tecnologia – como preferimos nomear a “Educação a Distância” – é o abandono quase por completo do papel autoritário do professor.

> Professor de verdade não é autoritário. Facilita o aprendizado. Orienta e não obriga. Ajuda na caminhada, mas não determina o caminho. Precisa ser democrático. Precisa saber ouvir para entender a dúvida... (Aluno de Licenciatura em Química na modalidade “a distância”).

> Depois de mais de vinte anos ensinando exclusivamente na modalidade presencial, encontrei na prática da modalidade “a distância” o tom certo que me transformou em uma professora melhor, mais democrática, mais generosa... O trabalho em EAD me transformou em uma professora melhor! (Professora de Matemática que agora só trabalha com a modalidade “a distância”).

> “Como futura professora sei que terei algumas limitações. Porém, saberei olhar cada aluno com sua individualidade, que nem todos terão as mesmas necessidades. Falar, mas também saber ouvir, sabendo que a autoridade está sujeita a critérios e princípios. Ciente que o domínio do conhecimento não deve estar dissociado da capacidade de ensinar, de fazer aprender.” (Aluna de Licenciatura em Matemática na modalidade “a distância”).

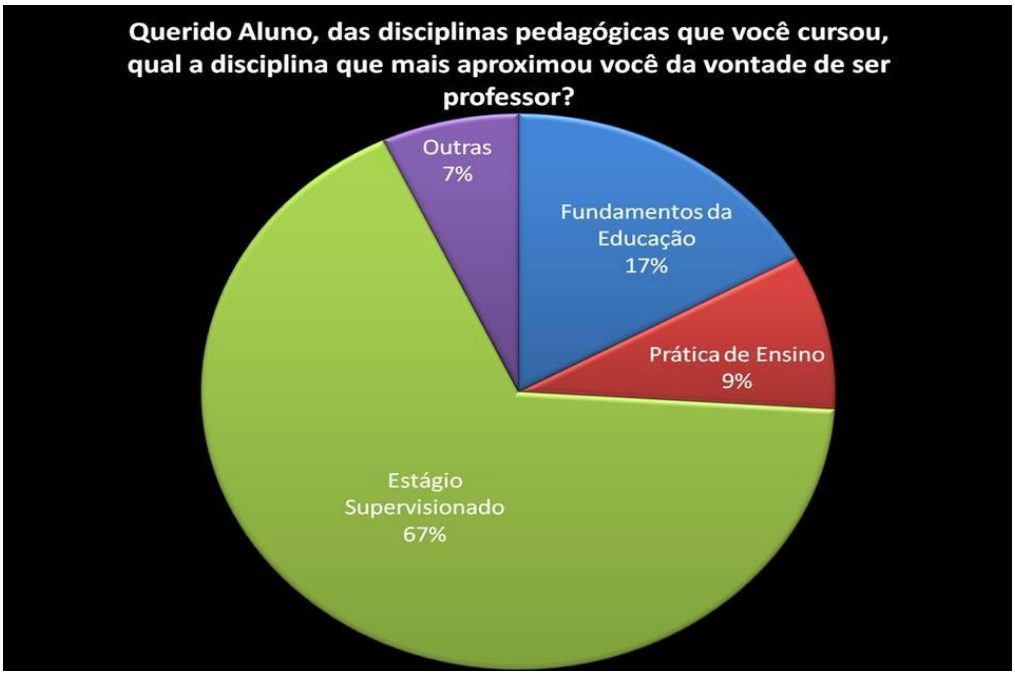
É claro que o estudo sobre o ensino mediado pela tecnologia trará sempre consigo a história e a cultura do ensino presencial. Afinal, os agentes da mais do que novata Educação a Distância foram todos formados por tal cultura. Porém, o fato real é que estamos inaugurando, já há mais de década, uma nova cultura. O mercado de trabalho nacional e internacional foi invadido por profissionais com um perfil diferenciado. Os atuais graduados e pós-graduados pelo Ensino a Distância adquirem uma independência que é característica de sua formação.

> O bom professor precisa dar asas a seus alunos. Transformá-los em indivíduos independentes, capazes de buscar sozinhos a resolução de suas dúvidas. O bom professor prepara seus alunos para a solidão natural que é aprender. (Professor de EAD que fez sua graduação também em EAD).
> Para ser bom professor é preciso, em primeiro lugar, gostar de gente! Ele precisa ficar ao lado do aluno. Precisa ser um orientador assíduo, “pegar na mão” do aluno, estar, enfim, por perto. (Aluno de Licenciatura em Ciências Biológicas do curso presencial).

Já vemos reflexos no mercado de trabalho dessa tal independência. Os professores oriundos da EAD têm perfil diferenciado. Eles levam para a sua prática docente o caráter autodidata que adquiriram durante o período em que foram alunos de Educação a Distância. Um professor com tal perfil orienta facilmente os estudos de seus alunos. Costuma saber com grande precisão onde estão as dificuldades e como buscar soluções para as dúvidas, característica que o professor oriundo do ensino tradicional só costuma adquirir com o tempo, a experiência.

Aqui, certamente o formato do componente curricular Estágio Supervisionado faz a diferença. Dentre tais formatos, o que mais nos impressionou foi o dos cursos de formação de professores do CEDERJ. O curso de Pedagogia tem em seu currículo 5 (cinco) semestres de estágio, onde o aluno estagiário observa desde a escola, enquanto estrutura física até o aluno, com minúcias como a comunidade de onde ele vem e entorno. E não é diferente nos cursos das Licenciaturas. São 4 (quatro) semestres de estágio e tal componente, segundo pesquisas feitas pelo próprio CEDERJ, é, na visão dos alunos, o de maior importância dentre as disciplinas pedagógicas oferecidas. São muitos os depoimentos dos alunos dando conta de que foi a partir do estágio que as suas decisões pelo magistério se consolidaram.

A imagem a seguir é parte de apresentação feita pela tutoria de Estágio Supervisionado, das Licenciaturas da UERJ, no formato “a distância”. Os alunos pesquisados são licenciandos do sétimo e oitavo períodos.



Entendemos então que o perfil mais autônomo do professor oriundo de EAD se explica também, no caso do CEDERJ, através do formato de seu estágio notadamente diferenciado. Segundo os tutores de Estágio Supervisionado, depoimentos como o que veremos a seguir são uma constante em suas visitas aos polos regionais. Alunos e alunas que chegaram aos cursos de Licenciatura pelos motivos mais distintos terminam por se encantar pelo magistério:

> Na verdade, fui fazer Licenciatura em Biologia para conseguir chegar onde eu realmente queria: na pesquisa. Nem de longe comecei o curso pensando em magistério! Mas, no estágio, olhando de perto o trabalho do professor que me orientava, me apaixonei. Hoje, não me vejo em outro lugar que não seja dando aula... (Aluna da modalidade “a distância”)

Porém, a nossa pesquisa buscou agentes de diversos formatos. Dos profissionais de EAD que entrevistamos, apenas um terço (10 professores) atuam no CEDERJ. Foi assim também com os alunos do mesmo formato. Entrevistamos apenas 10 (dez) alunos oriundos do CEDERJ e fizemos questão de contemplar todas as universidades que pertencem ao Consórcio.

Os outros 20 (vinte) vieram de outras instituições: Fundação Getúlio Vargas (FGV), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM), Universidade Castelo Branco (UCB), Universidade Salgado de Oliveira (USO) e Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR). Desse modo, os alunos de EAD estudados, assim como os outros grupos, ficaram bastante distribuídos entre diversas faculdades e diversos formatos.

Para sermos ainda mais claros:

GRUPO I: 30 Professores do formato presencial:

Entrevistamos 3 (três) professores de cada uma das 10 (dez) instituições a seguir: Fundação Getúlio Vargas (FGV), Universidade Castelo Branco (UCB), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estácio de Sá, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro

(UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

GRUPO II: 30 Professores de Educação a Distância:

Entrevistamos 3 (três) professores de cada uma das 10 (dez) instituições a seguir: FINOM, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ, UNINCOR, UNIRIO, UNISUL e UNIVALI.

GRUPO III: 30 Alunos de Cursos Presenciais:

Entrevistamos 3 (três) alunos de cada umas das mesmas instituições citadas no grupo I.

GRUPO IV: 30 Alunos de Cursos a Distância:

Assim distribuídos: 3 da UFRJ (formato-CEDERJ), 3 da UENF (idem), 4 da UFRRJ (idem), 4 da UNISUL, 3 da UNIVALI, 3 da FINOM, 3 da UCB, 3 da USO, 2 da UNINCOR e 2 da FGV.

3.3 Resultados

Os entrevistados ficaram totalmente livres, de modo que não há nenhuma espécie de formatação nas respostas. Assim, alguns responderam de forma sucinta, resumida, listando qualidades umas após as outras. Outros fizeram uma verdadeira "redação", onde as qualidades mencionadas apareciam em meio ao texto. E assim ficou. Para tabular as respostas, precisamos, portanto, ler atentamente os questionários um a um, garimpando informações através dos longos parágrafos.

Quando pedimos para que fossem citadas as **características de um bom professor**, de forma geral, aleatória, tivemos um número bem variado de respostas. Vários entrevistados precisaram de uma folha extra tantas eram as qualidades que julgaram necessário citar e explicar. Descobrimos, antes de tudo, tanto no grupo dos alunos quanto no dos professores de ambos os

formatos, uma grande necessidade de falar sobre essa prática, de dar exemplos de situações vividas em sala de aula, de citar autores, de apontar problemas e indicar soluções.

> Conteúdo e afetividade são as qualidades que não podem faltar ao bom professor. Para o aluno, basta que o professor saiba bem o assunto que pretende ensinar e que ele faça isso com carinho, demonstrando que está interessado no aprendizado de seu aluno. Nada mais é necessário! (Aluno do curso presencial).

Os entrevistados escreviam, escreviam e, depois, queriam também discutir o assunto, comentar as perguntas e respostas, deixando-nos um gosto bom de “assunto que nunca termina”.

Sem levar em consideração a ordem de importância das qualidades/características, ou seja, registrando simplesmente as mais citadas, montamos o quadro a seguir, onde os quatro grupos estão representados. Algumas delas foram mencionadas de formas diferentes, como, por exemplo, “domínio do conteúdo a ser ensinado”, que foi uma qualidade muito mencionada, mas de formas distintas. Fizemos então uma leitura atenta dos questionários com a intenção de condensar as qualidades afins para contemplar o maior número possível delas.

Assim, seguindo essa metodologia, as qualidades contempladas estão listadas a seguir:

QUADRO I

PROFESSORES PRESENCIAIS	ALUNOS PRESENCIAIS
Comprometimento Carisma Domínio de turma Domínio do conteúdo a ser ensinado Encantamento Mostrar prazer ao ensinar Ensinar valorizando o contexto Criatividade Paciência Ser afetuoso Respeito ao conhecimento prévio do aluno	Carisma Domínio de turma Domínio do conteúdo a ser ensinado Encantamento Mostrar prazer ao ensinar Criatividade Paciência Ser afetuoso Ser ético Ser democrático Ter uma fala acessível, clara

Investir sempre em sua capacitação Ser ético	Ter boa formação profissional Ter um bom caráter
PROFESSORES DE EAD	**ALUNOS DE EAD**
Comprometimento Mostrar prazer ao ensinar Respeito ao conhecimento prévio do aluno Investir sempre em sua capacitação Ter uma boa formação profissional Se mostrar disponível Dominar as ferramentas da internet Ser bom pesquisador Ser ágil na correção das avaliações Cumprir horários de plantão Responder à plataforma assiduamente Ter comunicação direta com o aluno Ser bem humorado	Comprometimento Carisma Mostrar prazer ao ensinar Respeito ao conhecimento prévio do aluno Investir sempre em sua capacitação Ter uma boa formação profissional Se mostrar disponível Ser democrático Ensinar valorizando o contexto Domínio do conteúdo a ser ensinado Domínio de turma Encantamento Paciência

Vimos com muita curiosidade o fato de os alunos do formato presencial não serem muito diferentes dos alunos dos cursos “a distância” no que se refere ao desejo deles ou a expectativa deles de um “bom professor”. No quadro I, a análise da coluna da direita nos traz muitas intersecções. A primeira coincidência que vamos citar é a qualidade “carisma”. Não pensávamos que tantos alunos valorizassem tal característica. Muito menos entre os dos cursos “a distância”!

Então está claro que carisma é uma qualidade necessária a um bom professor e que, mais que isso, está além do contato pessoal. Um bom professor mostra o seu carisma, inclusive, de maneira virtual. Também nos deixou surpresos o fato de ambos os grupos de alunos mencionarem o item “mostrar prazer ao ensinar”. Surpresa boa essa de perceber que um bom professor, como qualquer bom profissional, precisa gostar do que faz e que isso é sentido por seus alunos, mesmo através de um e-mail ou conversa virtual.

Acreditamos que a qualidade “domínio de turma” tenha aparecido entre os alunos dos cursos presenciais por motivos óbvios e que tenha se repetido entre os alunos de EAD apenas por sua cultura de alunos presenciais no

passado. Porém, o fato é que os alunos de EAD também acham que “domínio de turma” é uma qualidade necessária a um bom professor e, como “ser democrático” esteve em várias respostas de ambos os grupos, entendemos que “domínio de turma” nada tem a ver com autoritarismo e sim com o professor que consegue a atenção da turma através de suas qualidades de comunicador.

“Domínio do conteúdo a ser ensinado” é uma qualidade quase unânime. Estranhamente, não esteve presente de forma significativa no grupo dos professores de EAD. Mas alunos de ambos os formatos pensam que tal característica é fundamental para se ter um bom professor. Outra qualidade que só não foi contemplada pelo grupo dos professores de EAD é o “encantamento”. Essa característica assumiu feições poéticas sempre presentes nos dois grupos de alunos:

> Toda a vez que essa tutora escreve pra mim, percebo a sua paixão pelo magistério. É como se ela tentasse me encantar e ela consegue. Me apaixonei pela vocação dela e chamei tal vocação de minha. (Aluna de Licenciatura em Pedagogia na modalidade “a distância”).
> A mulher transpirava de molhar o cinto enquanto lia os textos de Manuel Bandeira. Eu ficava vidrada, parecia hipnotizada, nem me movia. Eram momentos reais de encantamento. (Aluna de Licenciatura em Língua Portuguesa do curso presencial).

Outra característica presente no grupo dos alunos é “ter boa formação profissional”. Os alunos entendem que um bom professor não nasce pronto. É necessário muito estudo:

> Ele andava carregado de livros e, quando não conseguia responder às nossas perguntas, chegava, na aula seguinte, com duas ou mais respostas. Era um cara super estudioso e me incentivou a fazer o mesmo. (Aluno de Licenciatura em Matemática do curso presencial).

Característica curiosa mesmo é a tal da “paciência”. Lá está ela, “campeã de audiência” entre os alunos. Ensinar, desde sempre, foi um ato de paciência. E não importa se o aluno está do outro lado da linha de um telefone, é preciso paciência. E se esta falta, o aluno percebe no tom da voz, em uma

vírgula mal colocada em uma mensagem virtual. Não é mesmo preciso o “olho a olho” para se perceber que faltou paciência!

> Ou a tutora escrevia com maiúsculas ou simplesmente ignorava as minhas perguntas. Saquei logo que ela não tinha nenhuma paciência e fiquei até com vergonha de insistir na pergunta. Acho que ela me achava burro. (Aluno de Licenciatura em Química do curso “a distância”).

A parte constrangedora de nossa comparação se deu entre os professores. No grupo dos profissionais de EAD, tivemos o trabalho de entrevistar apenas aqueles que estavam trabalhando exclusivamente neste formato. Não queríamos professores que também se dedicam ao formato presencial, para que a pesquisa fosse mais precisa, apesar de todos sabermos que ninguém é totalmente da modalidade “a distância”. Até os professores que só trabalham com EAD tiveram a sua formação no formato presencial.

O fato que nos causou estranheza foi que os professores de EAD escreveram respostas muito resumidas. Foram de longe os mais econômicos em suas respostas. Mesmo assim, conseguimos respostas comuns na primeira coluna de nosso quadro I. A qualidade “comprometimento” foi uma dessas intersecções. De maneiras nem sempre coincidentes tantos os professores do formato presencial quanto os de EAD pensam que tal qualidade é importante:

> Uma das coisas mais importantes é não deixar pergunta na plataforma sem resposta. Entro na plataforma todos os dias. Isso é comprometimento com os alunos e, mesmo de longe, eles percebem. (Professora de EAD).
> Comprometimento é olhar no olho do meu aluno e saber que ele depende de mim, que ele espera que eu seja justa, honesta. Eu sou o seu porto seguro, portanto não posso ter dúvidas, não posso gaguejar. Tenho que saber tudo. (Professora do formato presencial).
> Compromisso com a educação é saber ser sincero, ser dedicado, estudar sempre, querer ensinar e respeitar os alunos, os colegas e a mim. (Professor de EAD).

Também é comum o pensamento sobre a característica “mostrar prazer em ensinar”. Quase todos os professores entrevistados mencionaram tal qualidade, o que nos deixou muito otimistas, porque acreditamos que o bom trabalho, do bom professor se dá a partir do prazer em ensinar.

Outra qualidade citada por ambos os grupos foi o “respeito ao conhecimento prévio do aluno”. Isso nos remete a Paulo Freire. É gratificante perceber que é no ensino mediado pela tecnologia que a prática das idéias construtivistas de Freire se consolida. A boa surpresa é que os professores do formato presencial também mencionaram essa qualidade.

Finalmente, “investir sempre em capacitação” é qualidade importante para um bom professor, segundo os dois grupos. Principalmente os professores do grupo do ensino mediado pela tecnologia, em sua absoluta maioria, mencionaram essa qualidade.

Quando confrontamos os professores do formato presencial com os alunos do mesmo formato, encontramos muitos pontos comuns. Quase 80 % das qualidades citadas por ambos os grupos coincidem, como se pode conferir no quadro I.

Porém, ao confrontar a segunda linha do quadro I, percebemos poucas coincidências. As qualidades comuns não chegam a 50%. Professores de EAD e alunos do mesmo formato parecem não ter se encontrado ainda. Ambos mencionaram a qualidade “comprometimento”, mas os alunos em maior número do que os professores. E assim foi também com as outras qualidades coincidentes. Também nos causou estranheza o fato de nenhum dos entrevistados do grupo dos professores de EAD ter mencionado as qualidades “Encantamento” e “paciência”, que foram muito citadas por todos os outros grupos.

A seguir, pedimos para que os entrevistados escolhessem 5 (cinco) qualidades e as escrevessem em ordem crescente, ou seja, da menos importante (1) para a mais importante (5).

O que encontramos como resultado está tabulado no quadro a seguir:

QUADRO II

PROFESSORES PRESENCIAIS	ALUNOS PRESENCIAIS
1 – Domínio de turma	1 – Domínio de turma

2 – Comprometimento 3 – Carisma 4 – Ser afetuoso 5 – Encantamento	2 – Ter boa formação profissional 3 – Ser afetuoso 4 – Paciência 5 – Domínio do conteúdo a ser ensinado
PROFESSORES DE EAD	**ALUNOS DE EAD**
1 – Responder à plataforma assiduamente 2 – Ter comunicação direta com o aluno 3 – Ser bom pesquisador 4 – Ter boa formação profissional 5 – Investir sempre em sua capacitação	1 – Ensinar valorizando o contexto 2 – Se mostrar disponível 3 – Ser democrático 4 – Respeito ao conhecimento prévio do aluno 5 – Domínio do conteúdo a ser ensinado

Em um primeiro momento, fizemos uma análise isolada de cada um dos grupos pesquisados.

O grupo I – professores do formato presencial – desenha uma ordem de importância que prioriza os “saberes pessoais” (mencionados no capítulo anterior através do quadro de competências em Oliveira e Villardi, 2005). Os professores iniciam sua enumeração pelo “domínio de turma”. Continuam com uma “pitada” de “comprometimento” para depois investir tudo no que poderíamos chamar de “relacionamento”. Nessa ordem, “carisma”, “afeto” e, “encantamento”. Uma bela sequência para uma classe famosa pelos maus tratos sofridos governo após governo. Apesar disso, a qualidade considerada mais importante para os professores do formato presencial é o encantamento. Os depoimentos chegam a ser surpreendentes:

> A primeira condição para se ter um bom professor é o encantamento. Porque o professor precisa estar encantado pelo que faz, por sua disciplina, por seus alunos, por sua crença na possível transformação através da Educação. Sem esse encantamento, ele não será um educador. Será um mero repetidor de frases feitas, uma “mídia”, sem vida... (Professor do curso de formação de professores no formato presencial)

O grupo II – professores de EAD – relacionou qualidades bastante representativas para o seu perfil. Começando por “responder à plataforma assiduamente”, uma qualidade exclusiva para essa modalidade e caminhando por qualidades que, uma a uma, nos fez lembrar os manuais (já citados) de atribuições da tutoria. Desse modo, logo após, veio a qualidade “ter comunicação direta com o aluno”.

Certamente, o que se quis dizer aqui foi o uso do “chat”, do telefone e das salas de tutoria para guarnecer o aluno de toda a atenção necessária. Porém, depois disso, o aluno sai do cenário e as três qualidades mais importantes para o professor de EAD se referem a ele mesmo. “Ser bom pesquisador”, “ter boa formação profissional” e, em primeiríssimo lugar, ”investir sempre em sua capacitação”. O que nos parece é que, para os entrevistados desse formato, a sua formação acadêmica é mais importante que o contato com o aluno e, consequentemente, mais importante que a formação acadêmica do aluno. Desse modo, sucessivos depoimentos tinham a mesma essência:

> O mais importante para se ter um bom professor é o investimento contínuo em sua capacitação. Atualmente, a vida acadêmica do professor só começa realmente depois que ele conclui o doutorado e, mesmo aí, ele precisa continuar investindo em pesquisa. (Professor de EAD).

O grupo III – alunos do formato presencial – mesclou o técnico com o humano. Assim, qualidades como “paciência” e “ter domínio de turma” foram elencadas por vários entrevistados num mesmo quadro de importância. Foi como se esses alunos nos mandassem um recado direto. O professor dos sonhos deles precisa ser afetuoso e paciente. Mas precisa também ter uma boa formação profissional e dominar o conteúdo a ser ensinado. Essa antiga receita parece ignorar a modernidade. Nenhum desses universitários chegou a mencionar qualidades como “ser democrático”. É por coisas assim que se diz que a escola é o lugar onde menos se sente o “passar do tempo”.

> A turma onde faço estágio aprenderia de verdade se o professor parasse de brincar e levasse a aula com mais autoridade. Ele até que é bom de conteúdo, mas simplesmente

> não consegue dominar a turma. Todos falam ao mesmo tempo e ninguém se entende... (Aluno do curso presencial, 23 anos).

O grupo IV – alunos de EAD – nos surpreendeu positivamente. Começou citando “ensinar valorizando o contexto”:

> O bom professor contextualiza, ou seja, facilita o entendimento de seu conteúdo específico quando o transforma em um conteúdo transdisciplinar. Assim, o que seria específico de uma disciplina passa a ser de várias. Se a vida é transdisciplinar, dessa forma, é mais fácil e mais natural aprender. (Graduando de Licenciatura em Química – EAD).

Como já dissemos no capítulo anterior, um olhar transdisciplinar é fundamental em qualquer formato de ensino. Mas, em se tratando do ensino mediado pela tecnologia, podemos dizer que é mesmo impossível que a perfeita “troca” entre professor e aluno se faça de modo apenas disciplinar.

Olhando com atenção o interior dos cursos de graduação, inclusive os exclusivamente presenciais, vamos encontrar nas Faculdades de Educação vários professores que não são apenas pedagogos. Temos por lá matemáticos, químicos, historiadores, físicos, biólogos etc. Todos se especializando em Educação e todos muito bem “abraçados” pela pedagogia. Pedagogia essa que é a ferramenta que sustenta todas as outras em uma transdisciplinaridade tanto generosa quanto necessária.

Mais importante do que “ensinar valorizando o contexto”, para os alunos do grupo IV, é a qualidade “se mostrar disponível”. A importância de tal característica é bastante típica em EAD. Os alunos desse formato terminam por sentir certa solidão e o tutor que se mostra disponível faz a diferença. E há depoimentos que dão conta de uma relação entre aluno e tutor tão próxima, que chega a ser mais intensa do que o que se pratica no ensino presencial.

> Eu nem sei como é o rosto dele. Mas, não houve um e-mail escrito por mim que ficasse sem uma resposta. E foram tantas as dúvidas resolvidas, que seria impossível não aprender. E, quando a insegurança insistia, eu “apelava” para o telefone. Cheguei a ficar mais de uma hora resolvendo equações pelo “0800”. Nem no ensino básico fui tão “paparicado” assim... (Aluno de Licenciatura em Matemática – EAD).

Um degrau acima da qualidade “se mostrar disponível” encontramos outra que nos remete ao mestre Paulo Freire: “ser democrático”. Os alunos de EAD deixaram registrado em nossa pesquisa a importância do professor que é democrático. Tal democracia aqui não é simplesmente o antônimo de uma postura autoritária. Porque para “ganhar” a confiança e a atenção do “aluno invisível”, o professor precisa se livrar do seu lugar hierárquico, precisa buscar e valorizar a parceria.

Seguindo esse pensamento lógico dos entrevistados do grupo IV, a segunda qualidade mais votada foi o “respeito ao conhecimento prévio do aluno”. Como o aluno de EAD acaba por, naturalmente, assumir um perfil mais maduro e a construção do seu conhecimento não se faz de “cima para baixo” e sim em parceria, é fundamental que se aproveite o saber que ele traz previamente. Infelizmente, o que se vê, muitas vezes, é o aluno sendo obrigado a abrir mão do que ele já sabe para adquirir um conhecimento formal. “Desconstruir” não nos leva à construção. O que nos leva à construção é detectar o conhecimento já adquirido e aproveitá-lo para, a partir dele, continuar e poder construir mais conhecimento.

Em primeiríssimo lugar entre os alunos do grupo IV vem a qualidade “domínio do conteúdo a ser ensinado”. Citada por 70% deles essa qualidade é inquestionavelmente muito desejada entre os alunos. Olhando a segunda coluna do quadro II e confrontando os alunos de ambos os formatos, o que nos chama a atenção de pronto é o fato de ambos colocarem em primeiro lugar de importância tal qualidade. O que não ocorreu entre o grupo dos professores.

Fizemos uma separação bem definida entre os grupos, a ponto de escolher professores de EAD que só atuam nesse formato, ou seja, todos os entrevistados do grupo II são professores exclusivamente de EAD e todos os professores do grupo I atuam exclusivamente no ensino presencial. Desse modo, pudemos contar com respostas muito específicas de cada grupo.

Um estudo “raso” do quadro II nos mostra que o grupo I, dos professores do ensino presencial, valoriza quase que exclusivamente qualidades ligadas ao relacionamento. Assim, “domínio de turma”, “comprometimento”, “carisma”, “ser afetuoso” e “encantamento”, em ordem de preferência, da menos preferida a

mais preferida, são as qualidades mais citadas por esse grupo e nenhuma delas está ligada a Academia.

Dos 30 professores pesquisados, os que possuíam menos tempo de experiência em sala de aula (três professores) já eram regentes há seis anos. Aqui quase não se viram respostas que envolvessem qualidades do estilo “ter boa formação profissional” (apenas dois professores). Os docentes do formato presencial estão preocupados com a relação pessoal com seus alunos e não com sua própria capacitação:

> Toda a Química que sei não tem nenhuma importância, se não consigo ser ouvido por meus alunos. Primeiro, eles precisam me olhar tendo a certeza de que eu me importo com eles. Para isso, tenho que ser um cara carismático, afetuoso e totalmente encantado pelo ensino... (Professor do grupo I).

O que podemos concluir é que isso foi aprendido por eles, a partir de sua prática docente. Eles não chegaram de suas faculdades para o primeiro ano de trabalho como docentes pensando em “relacionamento”. Chegaram pensando em conteúdo! Saíram da universidade pensando em ensinar muito e cada vez mais conteúdo! Porém, a prática lhes ensinou que não é bem assim. O conteúdo vem através da pessoa e que pessoa não se entende com pessoa sem que haja fortes ingredientes afetivos.

Os professores do grupo II, exclusivamente tutores no ensino mediado pela tecnologia, como não poderia deixar de ser, ainda estão exclusivamente preocupados com o conteúdo. A importância da “relação” com o aluno aparece, mas não com o mesmo sentido mencionado pelos professores do grupo I. A relação com o aluno é uma ferramenta do aparato tecnológico a que esse docente se submete. Então “responder à plataforma assiduamente” e “ter comunicação direta com o aluno” as duas qualidades citadas e com menor importância, são mais uma necessidade técnica. Porque a engrenagem não anda sem que se dê essa comunicação.

Dos 30 tutores entrevistados, apenas dois mencionaram “comprometimento”. Nenhum deles chegou nem perto de falar em “carisma” ou “ser afetuoso”. Mas as três qualidades mais citadas, em ordem, da menos citada para a mais citada: “ser bom pesquisador”, “ter boa formação

profissional” e “investir sempre em sua capacitação” colocam definitivamente uma “pedra” sobre essa questão. Tais tutores ainda não enxergaram os alunos. Estão deslumbrados com a tecnologia e empenhados em servi-la.

Assim, para eles, a qualidade mais importante de um professor é “investir sempre em sua capacitação”. A segunda qualidade mais importante de um professor é “ter boa formação profissional”, seguida de “ser bom pesquisador”. Só depois de todo esse “preparo”, vem a importância do encontro com o aluno, mas não um encontro afetuoso e recheado de encantamento. Um encontro que serve como ferramenta da grande engrenagem que eles chamam de ensino.

O diagnóstico aqui é muito claro: falta aos tutores a prática presencial para que eles compreendam que “ter comunicação direta com o aluno” não é uma coisa que se consiga através, simplesmente, dos meios tecnológicos. Tal comunicação se estabelece quando o tutor convence o aluno de suas intenções.

É necessário que o aluno perceba que, do outro lado da linha telefônica, há um tutor comprometido com as informações trocadas entre eles. Os “e-mails” usados na comunicação entre tutores e alunos precisam de um texto pessoal, envolvido, afetivo, de forma que eles consigam decorar os nomes uns dos outros. E consigam também se reconhecer pelo estilo da escrita uns dos outros. Tudo isso é totalmente possível, quando se misturam as competências do professor presencial com as do professor do ensino mediado pela tecnologia.

Confrontando as respostas dos professores do grupo I e II, ou seja, assumindo um olhar único para o que os professores de ambos os formatos classificam como qualidades de um bom docente, encontramos o perfil de predominância humana e o perfil de predominância técnica misturados. Nesse lugar ideal, estaria o professor pesquisador, bem formado, conhecedor e hábil usuário das novas tecnologias de informação e que também seria comprometido, afetuoso e encantado por sua profissão.

Um tutor de EAD com essas características precisaria, necessariamente, do contato com a prática presencial. O tutor de EAD deixa de ser “invisível”

quando ele próprio se vê como professor e essa visão se baseia em sua prática presencial. Tanto é assim, que, em nossos laboratórios de tutoria, um observador - por mais leigo que seja – distingue facilmente os tutores com prática presencial daqueles que só atuam no formato “a distância”.

As competências que em nossa pesquisa foram elencadas por eles como prioritárias ficam evidenciadas em sua prática. Observando, enfim, um professor exclusivamente de EAD atuar o que vemos, se ele é considerado eficiente por seu grupo e para a engrenagem que representa, é um profissional que domina a tecnologia mantendo com os seus alunos uma comunicação direta e tecnicamente perfeita. Ele é rápido nas respostas aos “e-mails”, têm os documentos de sua disciplina muito bem organizados e mantém um cadastro atualizado dos alunos.

Há aqueles que chegam mesmo a fazer o “dever de casa” por seus discentes. Fazem pesquisas por eles. Selecionam previamente o que deve ser lido e o que não deve e terminam assim se transformando em pesquisadores natos. Tais professores - como atuam somente em EAD, e essa modalidade em nosso país ainda não fincou as raízes necessárias para oferecer empregos estáveis – acabam por se transformar em estudantes profissionais, o que explica o resultado de nossa pesquisa.

Os professores do ensino mediado pela tecnologia elegeram em maioria (mais de 80%) a qualidade “investir sempre em sua capacitação”. Para esse grupo, um professor que tenha o título de doutor será sempre melhor do que os não possuidores de tal título. O que ele busca, portanto, para ser um bom professor é estudar para ser doutor.

> Compreendo que o meu trabalho como tutor vai melhorar muito na medida em que melhorarem os meus estudos. Hoje faço um curso de especialização em Química, mas estou de olho no mestrado. (tutor de EAD)

Por outro lado, o que a nossa pesquisa deixa claro é que o professor que atua exclusivamente no formato presencial não está preocupado somente com a sua capacitação. Ele investe sim, mas é no “relacionamento”. Para esse grupo, o professor precisa aprender a se relacionar com o aluno. É como se o

docente já soubesse tudo, como se o conteúdo lhe sobrasse. Então, para ensinar, bastam as qualidades humanas.

> No interior do Brasil e até em algumas cidades ditas “grandes” há professores que nunca frequentaram uma universidade e conseguem ensinar assim mesmo. O importante é a vontade, o compromisso, o carinho e o jeito de se chegar ao aluno... (Professor de Matemática da graduação presencial).

O nosso desejo de ter um professor ideal nos levou a misturar os 120 entrevistados para eleger as cinco qualidades mais citadas por todo o grupo. Desse modo chegamos perto do que seria para nós o professor ideal e esse professor não seria ideal para o formato presencial ou para o formato “a distância”. Teríamos o professor encantado pelo magistério e por seus alunos.

E esse professor estaria sempre investindo em sua capacitação, o que acabaria por transformá-lo em um profissional muito bem formado e eternamente em formação. Tudo isso temperado com um tanto de afeto nos levaria ao professor sonhado por alunos dos cursos presenciais e dos cursos mediados pela tecnologia. Os saberes adquiridos por esse professor dariam a todo o processo de aprendizagem um novo profissional, com um perfil mais amplo e um conjunto de competências que não mais fariam distinção entre modalidades de ensino.

Depois de misturar os quatro grupos pesquisados, o “ranking” de qualidades de um bom professor, da menos importante (1) para a mais importante (5), ficou assim:

QUADRO III

QUALIDADES DE UM BOM PROFESSOR
1 – Encantamento
2 – Investir sempre em sua capacitação
3 – Ter boa formação profissional
4 – Ser afetuoso
5 – Domínio do conteúdo a ser ensinado

Quando colocados no mesmo grupo professores e alunos, fica o recado claro já mencionado por um dos nossos entrevistados: “conteúdo e afetividade”. Uma receita simples, mas de difícil execução porque depende dos fatores externos. As políticas públicas que poderiam ser as mais fortes aliadas desse processo estão no cenário da Educação no papel de algoz. As condições a que ficam expostos professores e alunos das instituições públicas são, no mínimo, de total abandono. Os profissionais que conseguem investir em sua capacitação e se manter encantados pelo magistério aparecem em número cada vez mais reduzido. Mas eles existem, seus alunos os percebem e isso faz toda a diferença.

Considerações Finais

Estudar o trabalho do professor do ensino mediado pela tecnologia, o tutor, e, principalmente, estudar o trabalho do *tutor a distância* nos deixou otimistas e crentes em um futuro onde o ensino será democrático e agregador, onde *educar* será uma via de "mão dupla" e os seus agentes mesmo estando separados fisicamente, estarão juntos em um único objetivo, que é a aprendizagem.

> "Uma das definições possíveis de Educação a distância é a de que se trata de uma modalidade educativa alicerçada na utilização de novas tecnologias, no estímulo às estruturas cognitivas operatórias flexíveis e em métodos pedagógicos que permitem que as condições inerentes ao tempo, espaço, ocupação e idade dos estudantes, por exemplo, não sejam condicionantes ou impeditivos para a aprendizagem." (OLIVEIRA; VILLARDI 2005, p.109)

É possível que a Educação a distância nos traga professores e alunos "sem rosto", "invisíveis". Mas até essa característica pode ser usada positivamente, afinal, se tais agentes não têm "rosto", serão iguais e possuirão todos os mesmos direitos. Assim não teremos pobres e não teremos ricos. Não terá valor a cor da pele e nem a opção sexual. Nada de lei de "cotas" porque a esse ensino estará garantido o acesso a todos. Entre professores e alunos não haverá lugares de hierarquia e nem nenhum tipo de ditadura do saber. Entre eles só existirá o que já se aprendeu e o que se quer aprender. Dessa forma, os três vértices do triângulo didático - aluno, professor e conhecimento – (OLIVEIRA; VILLARDI, 2005) passariam a ser pontos de uma mesma circunferência e assumiriam o lugar de personagens principais para a construção do aprendizado.

O ensino presencial também deveria sonhar assim, com uma "Educação libertadora". Afinal, o acesso a "coisa pública" deveria trazer embutido o conceito de democracia. Tudo o que se falou sobre "direito" deveria pertencer a todos os formatos de Educação pública.

As distinções entre Educação presencial e "a distância" teriam que ficar apenas na formatação e na linguagem, já que o que se quer é levar o conhecimento ao maior número de pessoas possíveis. Mas, infelizmente,

muitas das mazelas vividas pelos personagens da Educação presencial se repetem na EAD. Inclusive o antigo modelo industrial de produção - onde a escola é uma empresa que precisa produzir massas de alunos diplomados para garantir os investimentos nacionais e internacionais - também merece comparação na educação mediada pela tecnologia. Há autores que, da mesma forma, comparam o aluno diplomado a "uma espécie de produto final do processo de produção" (OLIVEIRA; VILLARDI, 2005, p.109). Para Renner, por exemplo, a Educação a distância é

> "a réplica do modelo industrial fordista, em que o estudante corresponde à matéria-prima, o professor ao trabalhador, as tecnologias de informação e comunicação às ferramentas e o currículo ao plano de confecção do produto. (Renner apud OLIVEIRA; VILLARDI, 2005, p.109).

Se formos olhar de forma orgânica, seremos obrigados a concordar com essa análise, mas, examinando por dentro o que temos, mais uma vez, são personagens empenhados em melhorar a si próprios e melhorar o seu entorno a partir da Educação. E aqui, repetimos, não há distinção entre aprender e ensinar presencialmente e aprender e ensinar através da mediação da tecnologia. Porque, em ambos os formatos, o que precisamos ter são professores e alunos trocando saberes para produzir o tão necessário conhecimento. E o que está faltando no Brasil para se encontrar esse profissional? Uma das soluções para essa carência estaria na integração dos modelos presencial e "a distância". Seria de grande ajuda, por exemplo, a incorporação das ferramentas tecnológicas usadas na EAD no ensino presencial. Assim como os agentes deste prestariam um valioso serviço para as ações do ensino mediado pela tecnologia.

Decidimos narrar aqui uma experiência presenciada por nós no laboratório de tutoria a distância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Uma das tutoras responsáveis por verificar a planilha de carga horária de Estágio Supervisionado cumpria a sua tarefa com um rigor burocrático que nos impressionou. Ela, certamente, queria apresentar à sua coordenação um trabalho digno de elogios e se esmerou nos detalhes para que tudo ficasse perfeito. Porém, ela terminou por se enredar na burocracia, o que se

transformou em impedimento da tal perfeição. No final, 90% dos alunos tiveram suas planilhas reprovadas pelos motivos menos acadêmicos possíveis. Assim, alguns alunos foram reprovados porque suas planilhas foram preenchidas com mais de um tipo de caligrafia. Outros porque o número de horas declaradas de estágio foram aglutinadas em mais de um tarefa: “observação de aula” e “aplicação de prova”, por exemplo. E, desse modo, umas após as outras, as planilhas foram reprovadas em uma demonstração clara da falta de “jogo de cintura” da tutora. O rigor que ela considerava necessário para chegar à perfeição não é mais e nem menos do que pura burocracia burra, desnecessária e totalmente desprovida de qualquer cunho acadêmico. Se essa mesma tutora contasse com um punhado de tempo da prática presencial, ela teria o “jogo de cintura” necessário para a obtenção de um olhar menos técnico e mais pedagógico.

Por outro lado, um professor de prática presencial teria a sua vida profissional facilitada se utilizasse os recursos tecnológicos disponíveis em EAD. Ele poderia, por exemplo, enviar por e-mail avisos, aulas especiais, listagens de notas etc. Ele poderia também ministrar algumas de suas aulas usando o “datashow”(uma espécie de “telão”) ou fazer uso de jogos interativos educacionais.

Enfim, uma mistura harmônica dos meios utilizados nos dois formatos seria a dose certa, ideal para que cada um dos vértices do já mencionado “triângulo acadêmico” desempenhasse o seu papel.

Vários de nossos entrevistados sugeriram que se criasse uma espécie de “Curso de Especialização” para que os professores se transformassem em tutores e para que os tutores não esquecessem de que são professores. Ou seja, para que essa mistura esteja repleta de real harmonia.

Os agentes do ensino mediado pela tecnologia muitas vezes se veem segregados, tratados como se fossem menores. Os seus alunos são discriminados e comparados por muitos aos antigos alunos dos cursos “por correspondência”.

E os professores? Estes trafegam pelos corredores das universidades como se estivessem sob os favores de seus colegas docentes dos cursos

presenciais. Geralmente são bolsistas, não têm vínculos empregatícios e nem gozam de direitos trabalhistas. Por esses e outros motivos estão a mercê da situação política de cada instituição.

Então, por exemplo, os professores de EAD prestam concurso e são aprovados para serem “bolsistas” e os professores do ensino presencial prestam concurso e são aprovados para serem “servidores públicos” – o que gera uma robusta economia para os governos. A segregação já se dá a partir daí.

Com os alunos, a situação não é mais confortável. Apesar de ambos serem selecionados por exame vestibular, os alunos do curso presencial e os alunos de EAD de uma mesma universidade não gozam dos mesmos direitos.

O que a nossa pesquisa nos aponta é que o ideal seria se professores e alunos - independentemente da modalidade de ensino – convivessem amistosamente. Os nossos entrevistados e a nossa prática em ambas as modalidades deixam claro que a Educação de qualidade se dará sempre que professores e alunos estiverem firmes no mesmo propósito e isso independe da quantidade de vezes em que há encontros presenciais entre eles.

A UERJ já deu o primeiro passo nesse sentido. Criou dentro da Faculdade de Educação o Departamento de Educação a Distância, o que lhe permite, de maneira oficial, formar um quadro de professores de EAD, estatutários como os seus colegas do ensino presencial. Desse modo, a UERJ tem conseguido, inclusive, contagiar alguns de seus professores tradicionalmente presenciais e vencer o preconceito. Mas ainda há muito para se fazer nesse sentido.

É necessário, por exemplo, unificar os vestibulares. Um mesmo exame vestibular para candidatos aos cursos presenciais e aos cursos “a distância”, onde a modalidade seria uma escolha.

Professores também seriam selecionados através de um concurso único e, ao serem aprovados, estariam habilitados para lecionar no formato presencial, no formato “a distância” ou em ambos.

Os cursos de formação de professores teriam em seus currículos disciplinas obrigatórias que preparassem seus alunos para o ensino em EAD... Essas são apenas algumas atitudes que nos aproximariam do ideal...

Ficamos muito otimistas com os rumos de nossa pesquisa, porque a conclusão é que professores e alunos realmente comprometidos não praticam a segregação e o preconceito. Estes agentes estão empenhados na melhoria da Educação e já perceberam que os entraves nada têm a ver com o formato do ensino. O que faz a Educação “andar para traz” não é a inclusão de milhares de estudantes nos cursos a distância Brasil afora! O que faz a Educação “andar para traz” é o eterno descaso do governo. É a falta de incentivo e de investimentos. E a exclusão de milhares de alunos que têm os seus estudos interrompidos precocemente... A EAD também é vítima dessas mazelas, porém é, sem dúvida, um passo a frente em busca de políticas públicas de inclusão.

Durante os dias em que elaboramos a nossa pesquisa, estivemos envolvidos por sentimentos muito semelhantes. As pessoas entrevistadas por nós - independentemente do grupo a que pertenciam – enchiam os olhos de brilho quando falavam de suas práticas. Mesmo os tutores de prática exclusiva em EAD, traziam em seu depoimento lembranças emocionadas do “contato” com seus alunos. E, dessa forma, o “gosto” que sobrou nos agentes que participaram de nossa pesquisa tem aquele sabor de “fazer a coisa certa”. Uma sensação que mistura alegria e realização profissional com um forte desejo de contribuir com a melhoria da EAD.

E assim, aquela tal inquietação que nos levou a iniciar essa pesquisa deu lugar a um forte desejo de desenvolver um trabalho onde “inquietação” passe a se chamar “transformação”. Dessa forma, a crítica à prática “torta” de uma tutoria que nem sempre atua de maneira pedagógica evoluirá para um curso que capacitará professores e para ajudar que eles se transformem nos tutores que a EAD precisa e merece.

Referências

ALVES, Rubem. **O Educador:** vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência:** o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 2007.

ANTÔNIO, Severino. **Educação e transdisciplinaridade:** crise e reencantamento da aprendizagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ARROYO, M. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens.Petrópolis: Vozes, 2000.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARRETO, Raquel Goulart (org). **Tecnologias educacionais e educação a distância:** avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BOBBIO, N. **Ensaios sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BOFF, Leonardo. **Nova era:** a civilização planetária; desafios à sociedade e ao cristianismo. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Educação Superior a Distância. ***Cursos superiores a distância***. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=588&Itemid=298. Acesso em: 20 de maio de 2008.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria incomum**. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. São Paulo: Papirus, 1994.

CONGRESSO MUNDIAL DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1., 1994, Portugal. **Carta da transdisciplinaridade**. Portugal: Convento de Arrábida, 1994.

CEBRIÁN, Juan Luís. **A Rede**. São Paulo: Summus, 1999.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. ***Da educação disciplinar à pedagogia do controle.*** 2004. 388f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

CUNHA, Vera Lúcia Pereira da: **Estágio supervisionado**. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2002.

DELORS, Jacques Delors (org.). **Educação:** um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Ironias da educação:** mudanças e contos sobre mudanças. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BOTTOMORE, Tom (coord.). **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1988.

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1999.

FARIA, L.; LOBO, Y: Escola Pública fluminense: o frouxo movimento pendular das políticas de educação. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5.,2004, Portugal. **Anais...** Portugal: Emeride, 2004.

FAUSTO, R. Marx. **Lógica e Política. Tomo II. São Paulo**: Brasiliense, 1987

FÁVERO, M. L. A. **Universidade e poder:** análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** 7. ed., Petrópolis, Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____ . _____ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROMM, Erich. **Do amor à vida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____ . **Pedagogia da terra.** São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____ . **Pensamento pedagógico brasileiro**. 5. ed. São Paulo: Ática,1994.

_____ . **Pensamento pedagógico brasileiro**. Rio de Janeiro: Ática, 1995.

GADOTTI, M.; ROMÃO J. (orgs.): **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2005.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmem Irene. **Educação a distância na formação de professores, viabilidades, potencialidades e limites.** Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

_____ . **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo do Jornalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

_____ . **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____ . **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. Ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HOBSBAWM, Eric. **A invenção das tradições.** São Paulo, Paz e Terra, 1987.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1969.

KANT. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2000.

LIMA, Adriana Oliveira. **Escola, poder e disciplina.** Disponível em: http://www.piaget.com.br/artigos.php?id=3, 2007. Acesso em: 05 maio 2010.

LOBO NETO, Francisco J. S. Educação a distância**:** regulamentação e realização. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 28, n. 2, maio/ago, 2002.

MARX, K.; Engels, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 1986.

_____ . **Manifesto comunista.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAN, José Manuel: Tendências da educação online no Brasil. In: RICARDO, Eleonora Jorge (org.). **Educação corporativa e educação a distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____ . **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2003.

MOUSINHO, Silvia Helena do Amaral: Educação a distância: facilitadora do acesso à formação educacional. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E

PRÁTICA DE ENSINO (Endipe), 14., 2008, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul: NUP/CED/UFSC, 2009.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2001.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância**. São Paulo: Loyola, 2000.

OLIVEIRA; VILLARDI. **Tecnologia na educação:** uma perspectiva sócio-interacionista. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **Darcy Ribeiro**: depoimento [jan. 1995]. Entrevistador; Marcos Sá. Rio de Janeiro: Abril, 1995. Entrevista concedida a Revista Veja.

RIBEIRO, W. C. Globalização e geografia em Milton Santos: el ciudadano, la globalización y la geografía. Homenaje a Milton Santos. Scripta Nova. **Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, v. 6, n.124, 30 sept. 2002. Disponível em: http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-124.htm. Acesso em: 20 maio 2010.

RITTO, Antônio Carlos de Azevedo. **Metodologia para produção de conhecimento socialmente robusto.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna , 2010.

SANTOS NETO, Elydio dos. **Por uma educação transpessoal:** a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar (org.) **Educação superior:** velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, Rosemaria J. V. Regular e disciplinar: análise de dispositivos disciplinadores da Educação escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E SEUS SUJEITOS NA HISTÓRIA, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** UFG, 2006. v. 1. p. 128-129.

SOARES, R. D. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. Cadernos Cedes, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br . Acesso em: 15 mar. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TÁVOLA, Artur da. A quem educa. ***Contato*: Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação**, Brasília: Senado Federal, v. 2, n. 5, out./dez. 1999.