

## Linhas Cartográficas da Docência na EaD

### *Cartographic lines of teaching at a distance*

José Rogério Vitkowski<sup>1</sup>

#### Resumo

Este artigo apresenta linhas de uma cartografia na qual são abordadas múltiplas interfaces tecidas entre tecnologia e Educação a Distância (EaD). O objeto de estudo são as experimentações dos professores formadores articuladas às novas funções do trabalho docente demandados pela EaD. Admitindo-se a legitimidade da reconfiguração do trabalho do professor nessa modalidade educacional, adentra-se em campo problemático que envolve tanto a capacitação tecnológica, didático-metodológica, quanto o modo como se concebe a inter-relação mais ampla entre a docência e formação. Importante atentar para uma linha de tensão relacionada à redefinição das funções do trabalho docente a partir de uma perspectiva meramente representacional, prescritiva, na qual se estabelece de antemão o que o professor deve saber e fazer e como deve agir e ser. O referencial teórico-metodológico desse trabalho se apoia em pesquisa, configurada como estudo de caso, e se desenvolve por meio de abordagem filosófico-educacional, inspirada na filosofia da multiplicidade na perspectiva de Gilles Deleuze e Félix Guattari. O método cartográfico, de viés deleuziano, fornece princípios e pistas para a produção cartográfica. Os resultados dessa cartografia configuram um mapa cujas linhas podem gerar agendas e movimentos potencializadores na Educação a Distância.

**Palavras-chave:** Educação a Distância, Filosofia da multiplicidade, Cartografia.

## Cartographic lines of teaching at a distance

### Abstract

*This article features contours of a cartographic map as an outcome of a case study with teachers working as trainers in distance education (DE). When admitting the legitimacy of the reconfiguration in the work of a DE teacher, it is inevitable to enter a problematic field involving both the technological, communicational, didactic and methodological capabilities, and the ways by which the interrelation between teaching, auto formation, and work is conceived. It is also important to pay attention to the struggles related to the reset of the work functions of DE teachers through a merely representational, prescriptive perspective, in which it is pre-established that the teacher must know, act, and be. We used as theoretical-methodological referential the philosophical approach of multiplicity, as well as the philosophy of differentiation in the views of Gilles Deleuze and Félix Guattari. The cartographic method – articulated to the rhizome concept – provides principles and clues to the cartographic production. The results of this cartography create a map composed of rhizomatic lines, which include, for instance, technological assemblages, conceptions of learning, teacher training, social and professional mediation of teaching, among others. The attention given to this cartography creates new agendas and instituting, enhancing movements in distance education.*

**Keywords:** Distance education, Philosophy of differentiation, Cartography.

## 1. Introdução

O atual momento da educação a distância, no Brasil, apresenta-se peculiar. Depois de uma fase de implementação e desenvolvimento, faz-se necessário um movimento de revisão, de reavaliação das experiências realizadas (Moran, 2009; Kenski, 2012; Alonso, 2010; Catapan, 2009; Mill, 2010). Nesse contexto, parece-nos significativo focar o tema da docência, especificamente pensar os papéis dos professores nos espaços-tempos da EaD e suas exigentes dinâmicas.

No que tange à docência, sabemos que a EaD possui demandas específicas. Em termos amplos e gerais, ela é exercida, por exemplo, em meio à ambientação tecnológica e comunicacional; é desafiada a desenvolver novas metodologias e estratégias didático-pedagógicas; apresenta-se como campo de trabalho de profissionais de várias áreas. Ocorre que, ao admitirmos a legitimidade da questão da reconfiguração dos papéis do professor na EaD, adentramos um campo problemático que envolve linhas de tensão. Uma delas se relaciona à redefinição dos papéis ou das funções docentes na EaD a partir de uma perspectiva meramente representacional, na qual se estabelece de antemão, prescritivamente, o que o professor deve saber, fazer e como deve agir e ser.

Denominamos essa linha de tensão como uma espécie de “síndrome de *procusto*”<sup>1</sup>, isto é, uma situação na qual prevalece o caráter instrumental, adaptativo da docência e que se traduz em constantes indicações, presentes em documentos oficiais e discursos bem-intencionados que apontam incessantemente

<sup>1</sup> Procusto faz parte de uma narrativa mitológica na qual é apresentado como um bandido que vivia em uma floresta. A todos que por ele passavam, oferecia guarida e dormida; ele colocava, então, o sujeito em uma cama/leito de um único tamanho e, se a pessoa fosse maior que a cama, ele cortava o que sobrava das pernas com um machado. Se ela fosse menor, ele estirava a pessoa com cordas e afins. O leito de Procusto é a metáfora da medida única: se sobra, corta; se falta, estica. Fazer caber em uma única cama o que, por natureza, não tem medida única.

que o professor deve fazer isso e aquilo, de forma idealizada e isolado das práticas da experimentação docente.

Não somos indiferentes ao constatar como os verbos *dever*, *ter*, *precisar*, *necessitar* estão incrustados em publicações, documentos, manuais, cursos, congressos, palestras e até mesmo em aulas de ilustres pesquisadores quando assumem o exercício efetivo do trabalho docente nos cursos de EaD. Dinâmicas paradoxais permeiam espaços, práticas, discursos. É sintomático que no texto *Referenciais de qualidade para a educação superior a distância* (Brasil, 2007), seja possível encontrar dezenas de vezes a expressão “deve ser”: o estudante deve; o projeto de curso deve; o material didático deve; o modelo de avaliação deve; as avaliações devem; as instituições devem; o tutor deve; as equipes devem; os polos devem; e ainda o professor deve estabelecer, selecionar, identificar, definir, elaborar realizar, avaliar-se. Mas, afinal, deve ou não deve?

Esse problema das visões meramente normativas e prescritivas referentes à docência é recorrente na pesquisa educacional e está muito bem expressa por Tardif (2000, p. 12):

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

Tal alerta remete a que pensemos as questões educativas considerando permanentemente os saberes, especificamente, as experimentações daqueles que exercem efetivamente a docência e, nesse caso, dos professores formadores<sup>2</sup> que atuam no espaço-tempo da Educação a Distância.

## 2. Metodologia

Com essa perspectiva problematizadora, apresentaremos o recorte de algumas linhas cartográficas apoiadas em uma pesquisa configurada como estudo de caso, de nossa autoria<sup>3</sup>. A delimitação da pesquisa teve como sujeito os professores dos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB) ofertados na Universidade Estadual de Ponta

2 A expressão professor(es) formador(es) é aqui compreendida em sentido abrangente e compreende os docentes que atuam nos convênios da Universidade Aberta do Brasil exercendo trabalho formativo, notadamente os professores formadores/conteudistas.

3 Neste texto apresentamos interfaces não exploradas na publicação da pesquisa realizada em programa de pós-graduação de doutorado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na linha de formação de professores intitulada “Experimentações dos professores na EaD: formas, ritmos, linhas, rizoma”.

Grossa (UEPG), Paraná <sup>4</sup>. A pesquisa está articulada teórica e metodologicamente em dois planos simultâneos e imbricados: o plano teórico-conceitual da filosofia da diferença, a partir das contribuições dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, e a dimensão metodológica, em sentido estrito, que se dá a partir do método cartográfico de inspiração deleuziana.

Quanto à metodologia cartográfica, em sentido lato, “trata-se sempre de investigar um processo de produção. Cartografia é sempre um método *ad hoc*” (Passos, Kastrup & Escossia, 2010). Nessa abordagem cintilam fortemente o conceito de rizoma e os princípios rizomáticos apresentados por Deleuze e Guattari (2011). Um rizoma pode ser mapeado e cartografado, e tal cartografia mostra que ele possui múltiplas entradas. Nesse sentido, nos aproximamos das múltiplas entradas da EaD para percorrer seus rizomas e as linhas que os constituem; linhas que se conjugam, se atravessam, se contrapõem e que tomam visibilidade tanto numa configuração molar, isto é, em traços densos e de notória visibilidade, quanto numa configuração molecular, ou seja, em traços finos, mas de grande intensidade (Deleuze, 2011).

### 3. Uma cartografia

Antecedendo à implantação dos cursos, o primeiro grande desafio para a equipe de professores que exerceram a vanguarda do processo na UEPG foi o enfrentamento dos preconceitos e incertezas referentes à Educação a Distância. Um clima tenso propiciou debates acirradíssimos, ainda na memória de alguns professores, que relatam genericamente terem realizado dura oposição à implantação da UAB: “fizemos a maior crítica, a maior brigarada aqui no auditório” <sup>5</sup> (P5). Outro professor acrescenta: “Tivemos um período de resistência forte. De hostilidade mesmo. Depois que as coisas começaram a acontecer, já tivemos uma aceitação maior” (P29).

Apesar da insegurança inicial, o espaço-tempo da EaD foi deixando de ser uma incógnita para configurar-se como uma possibilidade de rompimento com as estruturas fixas, sedentárias e disciplinares do espaço-tempo tradicional da educação universitária. Um depoimento demonstra essa percepção:

Você acaba ficando num estado meio de dormência. Está há anos dando aula, em sala de aula. De repente acontece uma EaD que te chacoalha, que faz você repensar e acaba melhorando. [...] Alguma coisa muda, não é possível, porque é grande a diferença, eu gostei muito (P1).

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

Propusemos aos professores algumas questões recorrentes na pesquisa da EaD, como aquelas mencionadas por Mallmann (2008), Mill (2010) e Kenski (2012). Solicitamos aos docentes que se expressassem sobre o grau de satisfação após a participação nos cursos. As respostas indicaram que a maioria se disse

<sup>4</sup> Compondo o cenário cartográfico, o universo de sujeitos considerados foi de 81 professores que atuaram nos cursos da, assim denominada, “primeira entrada” dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática UEPG/UAB, desenvolvida de 2009 a 2012. Foram utilizados instrumentos e procedimentos cartográficos auxiliares, a saber: observação participante, a elaboração e aplicação de um questionário eletrônico e a realização de entrevistas semiestruturadas. Priorizaremos, neste texto, o recorte de algumas falas dos professores, considerando-as fonte primária de pesquisa, mas, sobretudo, como expressão de singulares experimentações docentes.

<sup>5</sup> Os textos foram transcritos observando a narrativa oral. A privacidade dos participantes está preservada por meio de referência simbólica de identificação precedida da letra **P** - de professor.

satisfeita com a experiência. Essa linha cartográfica foi desenhada com clareza por um professor: “Eu sou muito otimista com relação à EaD, embora tenha várias críticas” (P4).

Se existe um grau de satisfação reconhecido, e mesmo algum “otimismo” com relação à EaD, eles podem ser também aferidos por meio das descobertas das interfaces entre a EaD e o ensino presencial. Solicitamos aos professores que se expressassem sobre as “influências” ou relações entre a EaD e o ensino presencial. Tanto no questionário como nas entrevistas, houve um alto nível de respostas que confirmaram a influência positiva da EaD no trabalho com o ensino presencial. O reconhecimento dessas influências apresenta fluxo importante, abrangendo a interação entre atores e actantes. Os professores se familiarizam com as novas tecnologias, linguagens, materiais, métodos, descobrem novas possibilidades pedagógicas e passam a experimentar novos modos de ensinar e de aprender, como atesta o depoimento: “eu tive que reconhecer que eu desconhecia o mecanismo da EaD. E você tem de estar aberto para reconhecer isso. E eu queria aprender. Aí entrei” (P5).

De fato, a atitude de abertura é fundamental para a aprendizagem do professor, inclusive porque estamos habituados demais a considerar permanentemente as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Entretanto, os professores formadores da EaD também não nascem prontos e aprendem, mesmo quando não sabem que aprendem. Aliás, sempre é oportuno lembrar que há muito a fazer para superar a crença – ainda intocável em grande parte do professorado universitário – de que para ser professor do ensino superior basta apenas dominar uma especialidade do conhecimento e ser competente nela. Com efeito, nós, educadores, nos fazemos e refazemos, inventamos e reinventamos aos poucos e a cada dia, ao longo de uma vida.

Essa linha cartográfica assumiu fortes contornos na medida em que os professores despertaram para o (re)conhecimento da virtualidade: “O virtual é real. Muito real. E às vezes se faz mais presente do que o professor, no presencial [...]. Isso eu não entendia, me amedrontava” (P3).

Admitir que o mundo virtual seja um universo a ser explorado é uma atitude que ganha espaço na experimentação de docentes. Além do mais se pode perceber que as dinâmicas da virtualização e se ampliam ou se estendem, quando os docentes (re)escrevem seus textos, elaboram objetos de aprendizagem, testam novas estratégias de ensino e aprendizagem e quando fazem experimentos ensejados na e pela EaD. Nesse cenário, os professores passam a desmitificar o espaço-tempo da presencialidade convencional do aluno, do professor e da universidade. Um relato sintetiza esse tema:

A tecnologia está aí pra ajudar, não podemos complicar a coisa, obrigar o aluno a ir lá às sete horas da manhã, todo dia pra universidade. [...] O que tínhamos a aprender com a EaD é que muitos dos recursos que são utilizados na EaD poderiam ser aproveitados no presencial (P7).

Emergiu nas falas, em traços bastante definidos, o desejo de que as fronteiras, as distâncias entre o ensino presencial e a EaD sejam rompidas. Afinal, não é essa a grande aspiração da EaD, ao apregoar a diluição das separações entre ensino presencial e a distância? Não é isso a hibridação de modalidades educativas?

Outro aspecto está relacionado à produção do conhecimento por meio de novas formas e suportes nos quais o uso de linguagens diversificadas se faz necessário. Vale lembrar que a questão da linguagem se abre num universo muito amplo de possibilidades. A escrita deixa de ser a única linguagem preponderante, pois ela se incorpora a outras linguagens sonoras e imagéticas. No entanto, o problema da comunicação e das linguagens na EaD veio à tona nas entrevistas com um foco acentuado na comunicação escrita, a dúvida em torno do “como escrever na e para EaD”. Um depoimento interessante problematiza essa questão.

A gente tem exemplos de professores com larga formação – doutores com experiência em produção acadêmica, em artigos e uma série de coisas, artigos, revistas e capítulos de livros, mas que na hora de produzir o material para a distância acabaram tendo problemas. Problemas na linguagem. Não problemas pra escrever. Problemas em colocar o texto pra linguagem a distância (P7).

Na UAB, a produção de fascículos com os conteúdos das disciplinas gerou enorme demanda de produção textual; por isso mesmo, os depoimentos enfatizam a questão da linguagem escrita como problema enfrentado pelos professores. Todavia, no seu conjunto, as exigências comunicacionais da escrita foram bem percebidas e acolhidas, relatam os professores, ainda que tenham ocorrido dificuldades enormes no aprendizado inicial.

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

Com efeito, a Educação a Distância aporta um imenso desafio comunicacional e traz novas exigências para a docência. Ampla literatura registra que, além dos conhecimentos específicos de sua área, o professor deve ter um conjunto de aptidões linguísticas, interativas, de usabilidade de instrumentos e códigos tecnológicos e de conhecimento sobre linguagens midiáticas. No entanto, essas exigências dificilmente se encontram desenvolvidas homogeneamente entre os docentes, embora sejam preconizadas como “habilidades e competências” indispensáveis para os professores atuarem na EaD.

Os relatos docentes também apontaram várias situações problemáticas. Nessas conexões rizomáticas, uma variedade de linhas toma visibilidade. O terreno da EaD começa a apresentar suas estrias mais visíveis. Um depoimento resume os descompassos metodológicos sentidos pelos professores:

A aula presencial você prepara no caminho. Você não precisa preparar para o ano todo. Tem que ter planejamento [...], semanalmente, mensalmente sei lá, até diariamente, preparo minha aula pro presencial. Planejado, lógico [...], mas na EaD você não pode fazer isso. Tem de entrar com a disciplina pronta, né?, não tem como mexer no caminho (P10).

Os professores demonstram inquietação sobre as questões metodológicas que se desdobram em atividades de planejamento, avaliação e estágios, dentre outras. Não focaremos esses aspectos específicos, mas, se admitirmos de fato a EaD como novo espaço de aprendizagem a ser desenvolvido, explorado e construído, parece coerente e necessário também admitir as demandas singulares de uma mediação pedagógica diferenciada que envolvem esse espaço-tempo de aprendizagem (Catapan, 2006).

Quando as demandas e implicações das exigentes mediações são ignoradas ou ficam em segundo plano, adentra-se a um *continuum* de equívocos e sofisticadas mesmices. Paradoxalmente, velhas práticas pedagógicas se repetem travestidas de novas. É possível que, em algumas situações, haja procedimentos, rotinas acadêmicas, uso de objetos de aprendizagens comuns entre a educação presencial e a distância, mas essa não é a regra. Estratégias de trabalho, metodologias que parecem eficazes no ensino presencial podem engessar ou são extremamente limitadas e limitantes na EaD. Assim, permanece um desafio de inovação que chacoalhe as “metodologias ou didáticas da EaD”, mas isso não parece possível sem que se rompam as concepções arraigadas de velhos paradigmas educativos. Um relato ecoa essa questão:

Um dos problemas [...] é que o professor, ele foi formado no presencial, ninguém foi formado a distância, dos professores nossos. A formação que a gente vai ter extra é só com esses cursos de formação que o Nutead oferece e a tua experiência (sua própria experiência), tua boa vontade. O que acontece? Geralmente o professor tenta repetir o que faz no presencial, isso não funciona na EaD (P10).

Com esse cenário, adentramos a importante questão relacionada à formação dos professores formadores. Obtivemos de 81% dos professores a confirmação de terem participado de atividades de capacitação e 19% responderam não ter participado de nenhuma atividade. Essa informação contrasta com as recomendações recorrentes de que todos os professores atuantes na EaD devem passar por processos de capacitação.

Solicitamos, então, por meio de questionário eletrônico, que os professores avaliassem os cursos de formação dos quais já haviam participado e encontramos um índice bastante alto de respostas positivas que afirmam, por exemplo, que os processos de capacitação na plataforma *Moodle* foram bem aproveitados, todavia, paradoxalmente, percebemos que mesmo que algumas atividades de capacitação apareçam com respostas positivas, elas não se traduzem ou garantem que haja solidez nos desdobramentos concretos no fazer do professor. Foi inquietante perceber que há professores que, mesmo após anos de trabalho na UAB, não se sentem à vontade na utilização das interfaces digitais. Essa situação parece ser mais comum do que se imagina, pois os próprios docentes se resguardam ao não admitir dificuldades no emprego das tecnologias e, assim, fazem apenas o que podem com aquilo que sabem. Portanto, o fato de passar por cursos de capacitação não garante aprendizado efetivo.

Solicitamos, ainda, que os professores respondessem se haviam participado de alguma das edições do Plano Anual de Formação Continuada (PAFC). Das respostas, 42% foram afirmativas, mas 45% indicaram que os professores conteudistas/formadores, na sua maioria, não aderiram ao PAFC. A adesão ao curso se dá, na sua maioria, pelos professores tutores. Fazemos então uma pergunta bastante simples: afinal, por que grande parcela dos professores formadores não aderiu a uma das edições de um projeto de formação continuada? Encontramos uma série de depoimentos que problematizam esse tema, como o que segue:

Todas as vezes que participei dos cursos de capacitação docente na área de EaD sempre vinha com a expectativa de ouvir professores pesquisadores na área que trabalhassem principalmente as questões dos processos de ensinar e aprender na EaD (mediação pedagógica e avaliação, entre outros). No entanto, poucas vezes se discutiam concretamente essas questões, muitas vezes os professores faziam uma fala genérica e inicial sobre os processos de ensinar e aprender e colocavam os cursistas para trabalhar fazendo relato de experiências etc. Ou seja, nunca vi sistematizar nada nos cursos que eu fiz. Esta era uma das grandes críticas que fazia ao PAFC (P24).

Note-se que o problema autoformacional dos professores não se encontra devidamente equacionado; muitas dúvidas e até tensões dilemáticas afetam os docentes. Chama atenção no primeiro depoimento a expectativa e crítica de que poucos professores assessores-pesquisadores se apresentam nos cursos do PAFC focando efetivamente os problemas do professor denominado conteudista ou formador inserido no modelo UAB. Subjaz nessa fala uma dobra recôndita: como os assessores podem colaborar no processo de autoformação dos professores se eles próprios não apresentam ou problematizam convincentemente suas vivências e experimentações como professores pesquisadores? Não passou despercebido que os professores atuantes na UAB estão extremamente atentos ao perfil de seus interlocutores nos processos

de capacitação, e isso inclui saber, por exemplo, as vinculações profissionais e institucionais, os pertencimentos a propostas de EaD e as filiações ideológicas e epistêmicas de cada assessor/interlocutor convidado. Trata-se de um filtro extremamente refinado, de cunho molecular, mas que está posto no conjunto de afecções inter-relacionais.

Conectada a essa linha rizomática, entra em cena outra questão autoformacional: o problema da pesquisa. Esse problema apresenta-se como um “calcanhar de Aquiles”. Ao perguntarmos aos professores se eles estavam cientes, ao assinar os protocolos de contratos da UAB, de que eram considerados professores pesquisadores, a maioria não havia percebido nem soube avaliar que exigências, mesmo em tese, isso aportava. Indagamos, ainda, se no decorrer dos anos eles consideravam alguma atividade realizada como “pesquisa” ou se, num sentido lato, eles se consideravam pesquisadores na UAB ou sobre EaD. Algumas respostas obtidas são instigantes:

Não, nunca percebi essa proposta de pesquisa, nunca fui envolvida com nenhuma pesquisa (P3).

Tenho inclusive projetos de pesquisa voltados para o presencial, mas não para a EaD. E realmente isso é um problema (P8).

Para os professores, a preocupação com o esmaecimento dos contornos do tripé universitário ensino-pesquisa-extensão esconde armadilhas ou obliteramentos socioprofissionais. É útil esclarecer que essas falas são de professores que há anos vivenciam a docência universitária e apontam para o vazio da dimensão “pesquisa”. Notamos no rosto dos professores, repetidas vezes, certa hesitação em admitir se consideravam ou não o seu trabalho vinculado à pesquisa. Em alguns casos, os professores inclinavam a cabeça pensativamente e a voz assumia um tom baixo, ao considerar que efetivamente não faziam pesquisa referente à EaD nos moldes acadêmicos institucionalizados, ainda que “pesquisassem muito” para produzir textos e materiais de ensino. Mas, na sequência imediata das falas, os professores emendavam que não se trata de querer pesquisar ou não. Para a maioria dos entrevistados, é difícil “sair do ensino”, pois a docência universitária impinge volumosas obrigações de ensino, participação em comissões e incontáveis reuniões, dentre outras atividades. Há um longo caminho a percorrer na pesquisa sobre EaD, afirmam os professores.

Nesse contexto, retomamos outras dificuldades encontradas pelos docentes. Ao indagarmos quais são as maiores, aparecem como principais respostas, em primeiro lugar, a falta de tempo, e em segundo, a relação com a equipe multidisciplinar. Abordemos esses temas na ordem inversa, ou seja, iniciemos pelo problema da equipe multidisciplinar.

Sabemos que o fluxo relacional na EaD se apresenta denso e algumas vezes tenso. Denso, pois a dimensão operacional propriamente dita exige um grupo heterogêneo de profissionais que empenham seus esforços e responsabilidades para realizar bem o trabalho estabelecido, disso não há dúvida. Tenso, pois as funções de trabalho na EaD são marcadas por ritmos, prazos e temporalidades diversas; campos de atuação que se constituem hierarquicamente tanto nas formas de operacionalização como nas configurações do saber e nas formas de gestão. Nos depoimentos docentes se percebem fortes ruídos relacionais.

Eu sei que você não vai colocar isso lá. [...] Aquilo mexeu. Eu fiquei dois dias sem comer. Rapaz, eu pensei, fiquei brabo, minha mulher disse ‘vai te dar um troço’ (P7).

Vou ser bastante sincera com você. Quando eu produzi com outros professores, a maior dificuldade foi a divisão de conteúdos. Fizemos aquilo que criticamos tanto: cada um faz uma parte (P8).

Tem professores que pegam a disciplina por causa da renda e, assim, deixam por conta do tutor, por assim dizer. Não se dedicam como deveriam. É difícil controlar esses casos (P2).

A pior coisa na universidade, quando você é [...] professor a distância, é ser visto pelos colegas como alguém que só pensa em dinheiro, como se isso fosse muito dinheiro. [...] O professor, quando vai pra pesquisa, também ganha uma bolsa de produtividade. E como está como pesquisador, não é encarado como alguém que está pensando no dinheiro (P13).

Isso não dá pra contar (P10).

Há algo de paradoxal expresso nas falas. Elas foram pronunciadas nas entrevistas, mas numa tonalidade *offline* por distintos sujeitos da pesquisa. Os depoimentos trouxeram à tona um leque de questões, pontas de um iceberg profundo e volumoso, em rota de colisão. Entraram em cena discursividades que traduzem de forma discreta, mas incisiva, as modulações e as tensões de processos relacionais. Chama atenção o depoimento de uma professora, no qual ela reconhece a dificuldade da produção conjunta de professores. Que os alunos não nos ouçam neste momento, pois eles são instados frequentemente a participar de atividades de grupo em nome “da construção coletiva do conhecimento”. Em determinados casos, alguns professores até tentam uma produção coletiva, mas os vínculos fortemente disciplinares e de fortes traços identitários, a nosso ver, não produzem multiplicidades. Essas questões – da autoria e outras falas – sugere pensar um problema que envolve as inter-relações humanas e suas dinâmicas, mas vai muito além do problema de produzir em “grupo ou equipe”. Elas colocam em jogo uma trama que envolve poder, silenciamentos e mirantes institucionais; em última instância, apontam para o problema do “como viver juntos” (Barthes, 2003).

O segundo fator de maior dificuldade para os professores que trabalham na UAB é o fator tempo, afirmam os docentes. O tempo subtraído de outras atividades universitárias, ou até mesmo da família, e o recebimento das bolsas como remuneração criaram uma situação dúbia, causando embates inusitados entre os professores e até entre professores e discentes do ensino presencial. Interessante notar que esses temas vieram também à tona em praticamente todas as entrevistas, ainda que não estivessem previstos expressamente pelo investigador. Os depoimentos dos entrevistados ressoam incessantemente e põem à mostra uma situação complexa no cotidiano da docência no ensino superior em geral. De um lado, a constatação de que a EaD traz muitas exigências profissionais e exige, inapelavelmente, expressivo tempo de empenho àqueles que a ela se dedicam com afinco e profissionalismo. De outro lado, o problema do excesso de atividades já exigidas do professor no seu cotidiano universitário. Esses ingredientes formam uma mistura perigosa e, como se não bastasse, outros ingredientes são acrescentados. Ao optar por atuar na EaD, os professores recebem remuneração por meio de bolsas, mas não a possibilidade de carga horária institucionalizada para realizar o trabalho <sup>6</sup>.

Não pretendemos aqui vitimizar o professor nem estabelecer uma contraposição gratuita ao programa, mas contestar como está implementado o desenho socioprofissional no interior das instituições parceiras do sistema UAB. Há uma contestação de fundo dos novos ordenamentos trabalhistas e institucionais promovidos pela UAB, ainda que os docentes aparentemente silenciem ou pactuem pragmaticamente ao trabalhar “pela bolsa”. Dezenas de depoimentos sinalizam a temperatura do problema e remetem para uma perspectiva mais ampla concernente às políticas públicas.

A EaD não vem sendo pensada como forma de trabalho que demanda novos professores. Ela virou terceiro turno do professor presencial [...]. Não é que o professor vai fazer malfeito; ele faz, tem vários professo-

<sup>6</sup> Na UEPG, instituição bimodal, a redução de carga horária nas atividades de ensino presencial se dá, limitadamente, para pouquíssimas atividades de coordenação da EaD.

res que fazem muito bem-feito, tanto presencial como a distância. Mas a limitação temporal de se aprofundar, fazer novos cursos, de buscar conhecer novas tecnologias, de aprimorar as suas práticas, fica muito limitada (P12).

A maioria das universidades que tem cursos de EaD é federal. As universidades federais têm vantagens porque as vagas têm surgido. Nós nunca teremos essas vagas (P10).

É que existe assim uma insegurança também se isso é um programa [...]. Será que vai continuar ou não vai? Será que vai continuar com recursos do governo federal? Aí continua da forma como está. Se não for continuar, será que a instituição consegue bancar? Será que está disposta? Pois enquanto tem recurso tudo bem. E quando não tiver? Talvez seja por isso que grande parte dos professores não se dedique a estudar, se formar. Talvez perceba que isso é um programa estanque (P11).

Sabemos que o acúmulo de funções, a falta de tempo e a remuneração por meio de bolsas acabam por limitar a atuação profissional dos professores e fragmentar ainda mais as condições de trabalho, formando uma problemática equação que se conecta à reengenharia econômica, política e social contemporânea. No processo de institucionalização da UAB, o Estado assume o papel de fomentador da implementação dessa modalidade de educação por percebê-la como estratégia para fins diversificados, mas sem sombra de dúvida se vale da redução de custos, sobretudo na dimensão dos “recursos humanos” para a educação pública. Com efeito, as diretrizes da UAB não são inocentes e passam pelos bastidores políticos de nível macro e envolvem um caminho acidentado de relação política entre governos federal, estadual e municipal. Estão sujeitas, portanto, ao imbróglcio político, marcado indelevelmente por interesses e filtros frequentemente distantes das questões educativas propriamente ditas.

É um equívoco, portanto, imaginar que propostas singulares de EaD se mantenham e se desenvolvam com consistência, pautadas pelo frágil discurso da bonomia pedagógica, da boa vontade ou das conhecidas prescrições sem passar por uma tessitura que abranja tanto as demandas da EaD quanto o universo socioprofissional dos docentes – que compreende as relações e o ambiente de trabalho potencializados, a remuneração, a disponibilidade de tempo, a formação, a pesquisa e os processos mais avançados de institucionalização.

Outra questão conectada às linhas desse mapa rizomático envolve diretamente um dos objetivos principais do programa da UAB: a formação de professores para a educação básica. Perguntamos aos formadores da UAB se eles acreditam que a Educação a Distância atende ou não às demandas (exigências) na formação de professores. As respostas indicam que 23% dos professores acreditam que a EaD atende às demandas na formação de professores e 73% acreditam que a EaD atende apenas parcialmente. Há também quem não acredite que a EaD possa atender às demandas na formação de professores, mas em grau ínfimo. Os desdobramentos dessas respostas permitem várias inferências.

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

(Os alunos) aprendem, em algumas situações eles necessitam da EaD. É a única para alguns alunos que moram em comunidades distantes. Eles não têm como vir pro ensino presencial. Não adianta dizer assim: “não, a universidade taí pra todo mundo”. Em algumas situações, eles não têm nenhuma possibilidade de ir pro presencial. Se não for pela

EaD, eles não fazem a formação. Então acho, que nesse ponto a EaD é extremamente positiva (P8).

Eu nunca vi tanta felicidade junto como daquele pessoal no dia da formatura. Estavam felizes por terminar o curso, de a instituição estar lá. Estavam presentes prefeito, vice-prefeito, ex-prefeito, deputado. [...] Florianópolis é uma capital. Mas, dos alunos que vieram fazer EaD de Florianópolis, a maioria é de bairros bem longe, cidades próximas ou das ilhas [...]. Então você tinha um perfil de alunos que necessitava de EaD. Tínhamos 300 alunos. [...] A maioria terminou (P11).

Devemos considerar que os desequilíbrios socioeconômicos regionais condicionam, na prática, quase irremediavelmente o acesso aos canais de ingresso aos ambientes autoformativos para parte significativa de cidadãos de nosso país. Também sabemos que a pressão por vagas no ensino superior brasileiro tem sido acolhida preponderantemente pela rede privada devido a uma expansão bastante tímida da rede pública presencial. No entanto, a articulação de parcerias nos diferentes níveis da esfera pública possibilitou a abertura de um grande número de vagas para os cursos superiores, notadamente nas licenciaturas, no interior do Estado do Paraná e em outros estados da federação. Evidentemente, as parcerias nem sempre ocorrem a contento, nem estão incólumes das contaminações do oportunismo politiquero, porém isso não anula de per si o movimento sócio-político-educacional desencadeado nos municípios que aderem com consistência à proposta.

Creemos não estar equivocados ao afirmar que os professores atuantes na UAB percebem essas questões e reconhecem o movimento de interiorização dos cursos como válido, mesmo quando tecem suas críticas ou contestam a arquitetura da UAB como política pública educacional mais ampla. Há de se considerar, no entanto, que os professores, na sua maioria, apregoam uma crença apenas parcial na EaD, isto é, professam um “acredito, mas nem tanto”:

Acredito que ela seja válida para os professores que não tenham outra forma de acesso ao ensino superior ou então já possuem outra graduação, mas não para quem está começando e ainda não possui uma experiência real de vida acadêmica. Os resultados dessa política pública, infelizmente, irão começar a refletir negativamente na escola em muito pouco tempo (P1).

Olha, eles forçaram muito a expansão. Isso é política de governo. Governo quer números. Acho que está na hora de pôr o pé no freio em termos de quantidade e pensar mais em qualidade (P26).

Os professores não rechaçam a seriedade do trabalho de EaD encampado pela universidade e seus agentes, mas também não exprimem uma confiança definida de que o conjunto da proposta esteja dando conta dos processos formativos a que se propõe. Há relatos e falas complementares que externam com veemência a preocupação dos professores formadores, sobretudo a partir do par nocional qualidade versus quantidade.

Não nos parece que os professores – seja qual for a denominação que lhes seja dada (conteudistas, formadores, tutores) – ignorem as dinâmicas internas dos cursos em que atuam, bem como fluxos secretos e signos que daí emanam. Na verdade, a maior parte dos professores de uma universidade é constituída por profissionais experimentados em suas lides – e a maioria dos que permanecem na EaD admite que precisa avançar e melhorar muito suas respectivas performances e interações com as tecnologias, mas eles não são ingênuos diante do que presenciam. Por isso mesmo, se inquietam e problematizam os níveis de resposta que poderão se dar com egressos da EaD quando pisarem o duro chão da escola pública.

Aliás, esse tema demandará muitos trabalhos de pesquisa.

#### 4. Considerações Finais

Sabemos que o desenvolvimento mais recente da EaD e, especificamente, com a criação da UAB, foi desencadeado um complexo processo educativo que altera os espaços-tempos educacionais e, neles, as funções e papéis para o exercício do trabalho docente. Nas linhas cartográficas aqui apresentadas, ainda que parciais, estão presentes significativas pautas a serem apreciadas com atenção pela pesquisa em EaD, a saber:

- Formadores não apenas ensinam, mas também aprendem. Percebemos que os professores, quando motivados a resolver um problema que os envolve efetivamente, se lançam nas dinâmicas de autoformação exigidas pela EaD;
- As experimentações docentes indicam que aqueles que atuam na EaD com afinco passam a modificar seus trabalhos no ensino presencial, notadamente no que se refere às questões de planejamento, emprego de multimídia, elaboração de atividades e textos, revisão de processos de avaliação;
- Essa dinâmica de transbordamentos colabora para que os professores desmitifiquem e repensem o espaço-tempo da presencialidade educativa convencional, seja do aluno, seja do professor ou ainda da organização da universidade como espaço-tempo de aprendizagem;
- O exercício de utilização de linguagens diversificadas provoca movimentos que dão relevo ao problema da linguagem e da comunicação no trabalho docente. Há avanços expressivos na constituição da autoria. As mudanças no trabalho docente implicam capacitação e instrumentação tecnológica e metodológica conectada com as descobertas de novos modos de saber, de conhecer, de ensinar e aprender;
- Pode-se perceber a existência paradoxal de um conjunto de (des)compassos metodológicos que põem à mostra a forte presença de concepções pedagógicas e comunicacionais arbóreas, disciplinares e transmissivistas;
- O intenso fluxo relacional entre os diversos atores da EaD apresenta uma série de situações que geram tensões e conflitos, nem sempre externados entre os participantes, mas capazes de produzir despotencialização. Cumpre repensar os coletivos identitários;
- Os processos de capacitação docente demandam revisão permanente de suas estratégias. Urgem iniciativas de capacitação que contemplem os desafios efetivos do cotidiano dos professores atuantes na EaD alinhadas com iniciativas que contemplem as dimensões metodológicas e de pesquisa. Entendemos que as iniciativas de capacitação só terão amplo aceite e maior efetividade se forem estabelecidas em conexão com aquelas que contribuam com o desenvolvimento socioprofissional dos professores. O acúmulo de funções e a indisponibilidade de tempo dos docentes atuam como fortíssimos vetores que reforçam o mero instrucionismo educacional;
- Ao propor um estatuto profissional que encontra na política de bolsas o seu maior signo, a UAB cultiva soluções eficientistas, mas ambíguas. Elas atuam como semente de descrédito nos níveis de confiança dos professores participantes da EaD. Para a grande maioria dos professores em exercício profissional efetivo, o trabalho na EaD possui um status secundarizado, apenas de cunho complementar, tanto no que se refere à renda quanto à dedicação profissional;
- Como proposta de política pública, a UAB é percebida pelos professores como um programa transitório, sem garantia de continuidade. A dúvida instalada diminui a confiança dos professores e parece causar inibições em empenhos e ações de longo prazo;
- As experimentações consideradas positivas ou produtivas na EaD e o reconhecimento dos benefícios concretos do projeto não encontram a mesma ressonância entre os docentes formadores quando se aborda o problema da formação de professores para atuar nas licenciaturas.

Essas pautas permitem entrever uma tessitura complexa de relações que envolvem a experimentação docente. Inferimos que é um equívoco imaginar que propostas singulares de EaD se mantenham e se desenvolvam com consistência, pautadas pelo prescricionismo de dúbia condição ou do frágil discurso ancorado na bonomia pedagógica. Há que se ter presente uma tessitura que abranja tanto as demandas da EaD quanto o universo socioprofissional dos docentes – que compreende as relações e o ambiente de trabalho potencializadores, a remuneração, a disponibilidade de tempo, a formação, a pesquisa e processos mais avançados de institucionalização. Nesse contexto, as propostas da UAB necessitam ser percebidas sem transcendências ou mistificações de qualquer natureza nos movimentos que são gerados pelos seus atores e actantes, notadamente os docentes.

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

## Referências Bibliográficas

- Alonso, K. M. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1319-1335, out.-dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>.
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. *Referenciais de qualidade para educação superior a distancia*. Brasília: SEED/MEC.
- Barthes, R. (2003) *Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos*. Cursos e seminários no Collège de France (1976-1977). São Paulo: Martins Fontes.
- Catapan, A. H. (2009). *Mediação pedagógica diferenciada*. In: Alonso & B. Rodrigues (Org.). *Educação a Distância: práticas, reflexões, e cenários plurais*. Cuiabá: EdUFMT, p. 79-80.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (2011). *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34.
- Kenski, V. M. (2012). *Tecnologia e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papyrus.
- Mallmann, E. M. (2008). *Mediação pedagógica em Educação a Distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos*. 317p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Mill, D., Ribeiro, L. R. C. & Oliveira, M. R. G. (2010). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EDUFSCar.
- Moran, J. M. (2009). Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. *Revista ETD - Educação Temática Digital*, da Unicamp. Campinas, v. 10, nº 2, p. 54-70. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2004>.
- Passos, E., Kastrup, V. & Escóssia, L. (2010). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Tardif, Maurice. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, nº 13, p. 5-24.