

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Do quadro negro à tela do computador: a
produtividade do governo na constituição do
aluno no Curso de Pedagogia a Distância da
FACED/UFRGS**

Alexandra da Silva Santos Dalpiaz

Porto Alegre, RS – Brasil

Alexandra da Silva Santos Dalpiaz

**Do quadro negro à tela do computador: a produtividade do
governamento na constituição do aluno no Curso de
Pedagogia a Distância da FACED/UFRGS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Maria Luisa M. F. Xavier

**Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em
Educação**

Porto Alegre

2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

D149d Dalpiaz, Alexandra da Silva Santos. Do Quadro Negro à Tela do Computador: a produtividade do governmentamento na constituição do aluno no Curso de Pedagogia a Distância da FACED/UFRGS / Alexandra da Silva Santos Dalpiaz; orientadora: Maria Luisa Merino de Freitas Xavier. Porto Alegre, 2009.160 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Governmentamento. 2. Aluno. 3. Sujeito. 4. Curso de Pedagogia. 5. Licenciatura. 6. Ensino à distância. 7. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. 8. Foucault, Michael. I. Xavier, Maria Luisa Merino de Freitas. II. Título.

CDU – 37.018.43

Alexandra da Silva Santos Dalpiaz

**DO QUADRO NEGRO À TELA DO COMPUTADOR:
a produtividade do governmento na constituição do aluno no
Curso de Pedagogia a Distância da FACED/UFRGS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 10 set. 2009.

Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – Orientadora

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – UFRGS

Profa. Dra. Nádia Geisa Silveira de Souza – UFRGS

Profa. Dra. Merion Campos Bordas – UFRGS

Profa. Dra. Karla Schuck Saraiva – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha família, pelo apoio, pelo carinho, pela paciência e pela compreensão quando, em muitos momentos, estive ausente. Agradeço em especial, meu esposo Milton e minha filha Giulia, que me deram força, inspiração e motivação para chegar até aqui. Aos meus pais, que mesmo à distância, me apoiaram e torceram por mim.

À Prof^a. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier pelo acolhimento e carinho demonstrados durante todo o processo, desde o período em que fui sua aluna na graduação até o presente momento. Obrigada, pelas horas de estudo, pelas trocas de e-mails, pelos desafios que enfrentamos juntas, pelas aprendizagens, pelas discussões teóricas que realizamos, pelo tempo dedicado à revisão exaustiva de cada capítulo desta dissertação, por acreditar na minha capacidade. Obrigada por fazer parte da minha história pessoal e profissional.

Às professoras participantes da banca de qualificação desta Dissertação, Prof^a. Dra. Clarice Traversini, Prof^a. Dra. Karla Saraiva, Prof^a. Dr^a. Merion Campos Bordas e Prof^a. Dr^a. Nadia Geisa S. de Souza, pela leitura minuciosa e comprometida que contribuíram para a realização e qualificação desta pesquisa.

Agradeço ao meu grupo de orientação: Aline, Danusa, Delci, Janete, Juliana, Kamila, Marco, Maurício, Michele, Rosângela, Tanise, Tatiana, pelos encontros ricos em aprendizagens, pela parceria, pela companhia nesta fase da minha vida. Um grupo amigo, que com certeza, deixou suas marcas impressas neste trabalho.

Às colegas de trabalho, pelo apoio e por terem vivido este momento comigo, vibrando com as minhas conquistas e me ouvindo nas dificuldades. Não posso deixar de agradecer ao Carlos, a Dóris, a Maria Lúcia e a Suarez pelo carinho e confiança no meu trabalho. Por terem me apoiado e por terem compreendido quando precisei me ausentar da escola para apresentar trabalhos acadêmicos.

Agradeço às coordenadoras do curso de Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação desta universidade que me permitiram empreender tal pesquisa. Enfim, agradeço também, as cinco alunas do pólo de Saporanga do referido curso que tornaram esta investigação possível.

RESUMO

A presente dissertação intitulada *Do quadro negro à tela do computador: a produtividade do governo na constituição do aluno no Curso de Pedagogia a Distância da FAGED/UFRGS* tem como objetivo apresentar e analisar as estratégias de governo utilizadas no Curso de Pedagogia a Distância da FAGED/UFRGS, responsáveis pela constituição do aluno de um determinado tipo. Descreve e analisa as atividades desenvolvidas com e por um grupo de alunas do 5º semestre do curso, em 2008/2, propostas pela interdisciplina intitulada Seminário Integrador. Apresenta e analisa, também, a proposta do referido seminário para o semestre. Nesta dissertação o estudo do governo das alunas, termo sugerido por Veiga-Neto (2002, p. 3) no intuito de aproximá-lo do uso feito por Foucault, é considerado como “[...] um conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros [...]”, destacando a produtividade de tal estratégia. Tendo em vista que o governo acontece por meio de *tecnologias de dominação* e *tecnologias do eu*, a proposta do Seminário Integrador é vista nesse trabalho, operando como uma tecnologia de *dominação* e as produções escritas das alunas como *tecnologias do eu*. A investigação insere-se no campo dos Estudos Culturais em Educação, principalmente nos estudos que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista, mais precisamente dos estudos de Foucault. É um estudo de caso feito a partir da análise de documentos. O estudo feito permite afirmar que o curso, através do Seminário Integrador, investiu numa heterogeneidade de atividades, entendidas como estratégias de governo, que buscaram fazer as alunas ao falarem de si, se modificarem como professoras e alunas. Nesse processo de falar de si, por meio da escrita, as alunas foram modificando seus modos de agir, de pensar, de se expressar constituindo-se como alunas desejadas pelo curso, mais autônomas, críticas e comprometidas com a proposta do mesmo. Os dados analisados também possibilitam salientar, que no curso de EAD estudado, os processos de acompanhamento, controle e regulação podem ser vistos como tão ou mais efetivos do que na modalidade presencial.

Palavras-chave: **1. Governo. 2. Aluno. 3. Sujeito. 4. Curso de Pedagogia. 5. Licenciatura. 6. Ensino à distância. 7. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Foucault, Michel.**

ABSTRACT

The present dissertation titled *From the blackboard to the computer screen: the productivity of the government in training the student in the Distance Pedagogy Major of FAGED/UFRGS* aims to present and analyze the strategies of the government utilized in the Distance Pedagogy Major of FAGED/UFRGS, responsible for training a determined type of student. It has described and analyzed activities developed with and by a group of female students from the 5th semester of the Major, in 2008/2, proposed by the titled Integrator Seminar. It has presented and analyzed, also, the referred seminar propose for the semester. In this dissertation, the study of the government of students, a term suggested by Veiga-Neto (2002, p.3) with the means of approximating it to the use made by Foucault, has been considered as “a set of power actions that aims to conduct (govern) deliberately the own conduct or the others’ conduct”, highlighting the productivity from such strategy. In view of the government occurring by the means of *technologies of domination and technologies of self*, the propose of the Integrator Seminar has been seen, in this work, operating as a technology of *domination* and students’ written productions as *technologies of self*. The investigation has been inserted in the field of Cultural Studies in Education, mainly in studies that approximate to the post-structuralized perspective, to be more precisely, to Michel Foucault’s studies. It is a study of effect-cause occurring from the analysis of documents. The study realized allows to affirm that the Major, through the Integrator Seminar, has invested in the heterogeneity of activities, understood as strategies of government that searched for making the female students talk about themselves, and be transformed as teachers and students. In this process of talking about themselves, through writing, the female students started modifying their way of acting, thinking, and expressing, being trained as students that desired the Major, and becoming more autonomous, critical and compromising with its propose. The data analyzed made also possible to highlight that, to DE, the processes of accompanying, controlling and regulating may be seen as so or more effective than in the modality of presence teaching.

Keywords: Governmentality. Student. Subject. Pedagogy Course. Degree. Distance learning. Federal University of Rio Grande do Sul. School of Education. Foucault, Michel.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 - Temas do ambiente Rooda | 71 |
| FIGURA 2 - Pólo de Sapiranga | 78 |
| FIGURA 3 - Página de abertura do Pbworks de Sapiranga | 101 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 - Conceitos para a escrita da reflexão-síntese | 105 |
| QUADRO 2 - Mapa Conceitual Inicial do Grupo | 113 |
| QUADRO 3 - Plano de Ação | 114 |
| QUADRO 4 - Plano de Ação dos Registros Escritos | 115 |
| QUADRO 5 - Mapa Conceitual Reorganizado | 116 |
| QUADRO 6 - Mapa Conceitual Final | 118 |

LISTA DE SIGLAS

ANDEFES – Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

CEAD – Centro de Educação a Distância

CINTED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos no Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEBAS – Departamento de Estudos Básicos

DEC – Departamento de Ensino e Currículo

DEE – Departamento de Estudos Especializados

EAD – Educação a Distância

FUNTELC – Fundação de Teleducação do Ceará

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

LED – Laboratório de Educação a Distância

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

NIED – Núcleo de Informática na Educação

PEAD – Pedagogia a Distância

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

SACI – Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares

SEED – Secretaria de Educação a Distância

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

3G - Telefonia móvel de terceira geração

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFBa – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UnB – Universidade de Brasília

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

FAZENDO LOGIN...

| | |
|---|-----------|
| 1 MAPEANDO CAMINHOS | 12 |
| 2 IDENTIFICANDO A AUTORA | 15 |
| 3 REFLETINDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO NO ESPAÇO ESCOLAR | 21 |
| 4 TRANSITANDO DA SALA DE AULA PRESENCIAL PARA O ESPAÇO VIRTUAL - O CIBERESPAÇO | 34 |

RASTREANDO A TEMÁTICA...

| | |
|---|-----------|
| 5 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DAS PRIMEIRAS PROPOSTAS AOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM | 39 |
| 5.1 AS PROPOSTAS INICIAIS | 45 |
| 5.2 AS PROPOSTAS PIONEIRAS NO BRASIL | 48 |
| 5.3 A PROPOSTA DO MEC | 56 |
| 5.4 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFRGS | 60 |
| 5.5 OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 62 |

ACESSANDO O PEAD...

| | |
|---|-----------|
| 6 APRESENTAÇÃO DO CURSO | 65 |
| 6.1 O PROJETO PEDAGÓGICO | 66 |
| 6.2 A SALA DE AULA VIRTUAL: O AMBIENTE ROODA | 70 |
| 6.2.1 O ambiente Rooda e os seus mecanismos de controle | 72 |
| 6.3 OS PERSONAGENS DO CURSO – O COORDENADOR DE PÓLO, OS PROFESSORES, OS TUTORES E OS ALUNOS | 75 |
| 6.4 SAPIRANGA: O MUNICÍPIO SEDE DO PÓLO | 76 |
| 6.5 O PROCESSO INICIAL DE CONSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES-ALUNOS DO PÓLO DE SAPIRANGA | 79 |

CONECTANDO A LINHA TEÓRICA COM OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS...

| | |
|---|-----|
| 7 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO | 84 |
| 7.1 AS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS | 91 |
| 7.1.1 Os sujeitos da pesquisa | 94 |
| 8 O GOVERNAMENTO DOS ALUNOS NO PEAD: ESPAÇO DAS TECNOLOGIAS DE DOMINAÇÃO E DAS TECNOLOGIAS DO EU | 96 |
| 8.1 O SEMINARIO INTEGRADOR OPERANDO COMO UMA ESTRATÉGIA DAS TECNOLOGIAS DE DOMINAÇÃO | 99 |
| 8.1.1 O Projeto de Aprendizagem desenvolvido pelo grupo | 111 |
| 8.2 ESCRITAS DE SI OPERANDO COMO TECNOLOGIAS DO EU | 119 |
| 8.2.1 A autoavaliação | 120 |
| 8.2.2 A avaliação do Projeto de Aprendizagem feita pelo grupo | 125 |
| 8.2.3 Os registros no Diário de Bordo | 130 |
| 8.2.4 As conversas <i>on-line</i> no <i>MSN</i> | 134 |
| 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 150 |
| REFERÊNCIAS | 154 |
| ANEXO – Modelo do Termo de Consentimento | 163 |



FAZENDO LOGIN...

1 MAPEANDO CAMINHOS

Sempre admirei alguns escritores pela forma como conseguiam fazer deslizar pelo papel ideias envolventes e instigantes. Pensava em como deveria ser difícil escreverem sem perder o foco, escreverem mantendo a coerência com a perspectiva teórica que assumiam em suas escritas. Não posso deixar de mencionar que a escrita desta dissertação confirmou tal percepção, não somente pela dificuldade inicial do enfrentamento da “síndrome da folha em branco” como refere Tomaz T. da Silva (2002), mas também pela responsabilidade de escrever de forma coerente com o referencial teórico que assumi, pois, como coloca Guacira Lopes Louro (2004, p.2) “o modo como escrevemos tem tudo a ver com nossas escolhas teóricas e políticas”.

Ao longo da escrita dessa dissertação procurei estar atenta ao fato que a partir do momento em que as palavras se instalam nas folhas da mesma deixam de ser somente minhas, para tornarem-se públicas e diante disso, podendo ser interpretadas de diferentes formas, sem que eu tivesse a pretensão de tentar fixar significados, pois “um texto sempre pode ser interpretado diferentemente [...]. Um texto desliza, escapa”. (LOURO, 2004, p.3).

No presente trabalho, procurei abandonar os caminhos certos e seguros da modernidade para lançar-me no espaço da incerteza, da provisoriedade, o que inevitavelmente sugeriu o abandono das verdades universais, seguras e estáveis. No processo de aprender a lidar com o transitório, com o provisório, delinieo meu problema de pesquisa, o qual foi estudar a produtividade do governo na constituição do aluno no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD/UFRGS). Para tal fiz alguns questionamentos iniciais: como os mecanismos de controle e de regulação com os quais a escola moderna operava para produzir corpos úteis e dóceis, numa visão foucaultiana, estão sendo adaptados e incorporados num curso de Educação a Distância (EAD) e assim atuando na constituição/no governo de alunos? Como a proposta do Curso, mais especificamente do Seminário Integrador, está imbricada no governo dos mesmos?

É importante referir que com este estudo, não busquei fixar uma identidade aluno, atribuir um significado único sobre ser aluno nesta modalidade de ensino, pois

acredito que “[...] os sujeitos se constituem de múltiplas e distintas identidades (de gênero, de raça, etnia, sexualidade, etc.), na medida em que são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais”. (LOURO, 2004, p.5). Parti da premissa de que os alunos deste curso, como todos nós, eram/são “sujeitos de identidades transitórias e contingentes”. (LOURO, 2004, p.6).

Apresento a seguir as seções e os respectivos capítulos que compõem esta Dissertação de Mestrado. A primeira seção, intitulada *Fazendo Login*, compreende os capítulos 1, 2, 3 e 4. Essa seção tem este título porque nos capítulos que a compõem, apresento a investigação, me identifico e explico a temática estudada a partir do capítulo 1. No capítulo 2 - *Identificando a Autora* – refiro a minha experiência enquanto aluna de uma escola regular presencial, destacando as marcas que me foram impressas, a forma como fui subjetivada e aprendi a ser aluna. Procurei aí justificar o meu interesse pelo tema de pesquisa através do exercício de lembrar, contar verdades contingentes e provisórias sobre minha trajetória como aluna, narrar-me atentando para o aspecto de que “quem narra também é narrado” como refere Marisa V. Costa (2002, p.94). Tratou-se também de um exercício de atribuir sentido às minhas vivências, mas também de problematizá-las a partir do aporte teórico dos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista. No capítulo 3 - *Refletindo sobre a constituição do aluno no espaço escolar* - faço uma abordagem histórica acerca da escola, entendendo-a como uma invenção moderna e como um espaço em que se dá a produção de subjetividades, se dá a produção do sujeito aluno, se dá a produção do sujeito moderno. No último capítulo dessa seção, - *Transitando da sala de aula presencial para o espaço virtual – o ciberespaço* - discuto essa transição que não é tranquila, que desacomoda, problematizando ainda a nova configuração espaço-temporal do ciberespaço.

A seção *Rastreado a Temática* compreende o capítulo 5 denominado - *Educação a Distância: das primeiras propostas aos ambientes virtuais de aprendizagem*. Nessa seção, como o próprio nome sugere, abordo a trajetória da Educação a Distância (EAD), percorrendo as propostas consideradas iniciais em EAD, no mundo e no Brasil, incluindo a sua legalização. Abordo ainda algumas propostas que vem ocorrendo no Rio Grande do Sul, propostas iniciais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, até chegar aos ambientes virtuais de aprendizagem necessários nesta modalidade de educação, por serem tidos como as salas de aula virtuais dos cursos.

Na seção denominada *Acessando o PEAD*, que compreende o capítulo 6 – *Apresentação do Curso* – apresento o Curso de Pedagogia a Distância da FAGED/UFRGS, discorrendo sobre a proposta do referido curso, apresentando seu Projeto Pedagógico, a sala de aula virtual - o ambiente Rooda, fazendo uma breve análise do mesmo a partir dos seus mecanismos de controle. Apresento ainda os personagens que atuam no curso – coordenador de pólo, tutores da sede e do pólo, professores e professores-alunos¹. Apresento também dados acerca do Município de Sapiranga/RS, no qual se encontra o pólo onde ocorreu esta investigação, bem como discuto o processo inicial de constituição dos professores – alunos desse pólo, o pólo de Sapiranga/RS.

Na última seção intitulada *Conectando a linha teórica com os processos investigativos*, composta pelos capítulos 7 e 8. O capítulo 7, denominado - *Os caminhos da investigação* – explico os caminhos da pesquisa, a perspectiva teórica em que a mesma esteve inserida, as ferramentas metodológicas utilizadas no desenvolvimento da investigação e apresento os sujeitos da pesquisa e as análises realizadas. No capítulo 8, intitulado *O governo dos alunos no PEAD: espaço das tecnologias de dominação e das tecnologias do eu* apresento e analiso as atividades de um grupo de alunas do PEAD, por meio da descrição e análise das mesmas atividades desenvolvidas por tal grupo no 5º semestre do curso, através das propostas do Seminário Integrador de 2008/2, bem como, apresento e analiso a proposta do próprio seminário para o semestre. Procuo olhar para as produções escritas de tais alunas e para a proposta do referido seminário a partir das ferramentas analíticas acima citadas: as *tecnologias de dominação* e as *tecnologias do eu*.

¹ No decorrer da dissertação chamarei os professores-alunos do curso apenas de alunos.

2 IDENTIFICANDO A AUTORA

Pensando na constituição de sujeitos alunos no espaço da Educação a Distância, escolhi iniciar esse estudo fazendo um recorte sobre minha trajetória enquanto aluna do ensino regular presencial, destacando alguns aspectos relevantes da minha vivência no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior que hoje justificam, em certa medida, meu interesse pelo tema.

Trago minha vivência de aluna porque acredito ser importante, antes de estudar e tentar compreender a constituição de sujeitos alunos na Educação a Distância, retornar à minha própria história, podendo lembrar como a minha constituição enquanto aluna foi acontecendo, bem como, as marcas que me foram impressas e que hoje, por terem sido relevantes, me mobilizaram a continuar problematizando o tema.

Sei que neste recorte acabarei deixando escapar momentos significativos, mesmo assim, opto por fazê-lo, pela sua significação na minha vida, enquanto pesquisadora e também enquanto professora alfabetizadora. Início citando as palavras de Alfredo Veiga-Neto (1996, p.163):

Cada indivíduo, na sua singularidade, é o produto transitório de sua própria história e, nesse sentido, cada um personifica o cruzamento de inúmeras práticas discursivas e não discursivas às quais vem se expondo desde sempre. Dada a variabilidade infinita de combinações possíveis entre essas práticas, cada um de nós é único enquanto sujeito. A questão então não é só que somos biológica e socialmente singulares, senão é que somos também historicamente singulares. O resultado disso é que cada um de nós constrói a realidade de uma maneira um pouco diferente da realidade construída pelos demais e, desse modo, vê as coisas do mundo de maneira sempre peculiar.

É pensando que somos únicos enquanto sujeitos, que somos biológica, social e historicamente singulares, que os fios da minha história irão se entrelaçando e estarão imbricados com a minha escolha pelo tema deste trabalho, conforme já referido, a produtividade do governmentação na constituição do sujeito aluno no Curso de Pedagogia a Distância da FAGED/UFRGS.

Sou a primeira filha de um casal, que logo depois teve gêmeos. Morávamos no município de São Francisco de Paula, conhecido como parte da região das

hortênsias do Rio Grande do Sul. Minha família batalhava muito para vencer as dificuldades financeiras, se dedicando ao trabalho em turno integral.

Não frequentei o Jardim de Infância porque ajudava minha mãe nos afazeres da casa e cuidava dos meus irmãos. Em 1988 ingressei na 1ª série do Ensino Fundamental. Novas relações foram se estabelecendo e com elas novas aprendizagens. Em uma Escola Estadual, localizada no centro da cidade, fui aprendendo a ser aluna de uma escola tradicional. A vice-diretora nos vigiava nos corredores, no pátio. Nas salas de aula, as classes separadas, o silêncio exagerado, era o preconizado. Passei a fazer parte de um novo cenário que já não era mais o da minha casa, onde cuidava e ensinava os meus irmãos. Passei a aprender numa escola, que me via como alguém sem nada para ensinar. Como salienta Eli Fabris (2004, p.280), referindo-se aos alunos da escola tradicional, “é comum a desconsideração das experiências desse sujeito; tudo e todos devem aprender na escola, é ela que ilumina, dá o conhecimento, os torna mais sábios”.

Os meus primeiros anos de escolarização (da 1ª a 4ª série) foram muito angustiantes. Primeiro, eu era oriunda da classe média baixa e as crianças da minha turma eram, em sua maioria, de classe média e classe média alta, o que provocava certa distância entre nós. Eu não levava os lanches comprados no supermercado, as bolachas da moda, os salgadinhos gostosos, embora tivesse vontade de comê-los. Além dos lanches que me afastavam dos colegas, ainda convivi com o medo do critério de separação das turmas, que era feita a partir do grau de inteligência dos alunos. Os “mais inteligentes” ficavam sempre nas turmas terminadas em 1 (21, 31, 41) e os “menos inteligentes” nas demais turmas, principalmente nas terminadas em 3 (23, 33, 43). Um critério de distribuição que buscava normalizar² os alunos, deixando os “anormais” bem visíveis. Eu estudava muito para não ir para as turmas 2 e 3 e terminava conseguindo tal intento. Meus colegas pareciam não entender como uma menina mais “pobre” que eles conseguia ficar na mesma turma. Com essas estratégias e com os olhares que eram depositados sobre mim, hoje compreendo que era subjetivada a partir do aluno esperado pela escola. Entendo que aqueles olhares, falas, comportamentos, organização espacial também estavam

² Utilizo o termo normalizar no sentido foucaultiano, entendendo que parte-se do “assinalamento do normal e do anormal, um assinalamento das diferentes curvas de normalidade” (Foucault, 2006, p.83), instituindo-se critérios de normalidade, que posicionam os sujeitos que escapam ao “padrão” como “anormais”.

me constituindo enquanto aluna. E a escola estava ensinando formas de ser aluno (Milstein; Mendes, 1999).

Os anos foram passando e o ensino continuava o mesmo, copiar muito do quadro, decorar os conteúdos e reproduzi-los nas provas. Lembro até hoje da professora de História que, em uma de suas provas, passou 45 questões sobre um conteúdo e solicitou que decorássemos todas. Eu consegui decorar, mas não sei nada mais do que decorei então. Este tipo de ensino estava organizado de forma a constituir um aluno submisso, calado, visto como “tábula rasa”. Nas palavras de Fabris (2004), aluno que deve ser iluminado pelo saber escolar, um aluno aprendiz.

Na 7ª série, tive uma professora de Língua Portuguesa que, além de só pedir para decorar o conteúdo dado, não explicava o mínimo para viabilizar a reprodução literal do mesmo. Percebia, também, que a referida professora dava mais atenção para os filhos de pais mais abastados e menos para aqueles que tinham pais funcionários públicos, como era o meu caso. Essa discriminação foi gerando em mim um sentimento crescente de mal estar ao ponto de pedir para minha mãe me mudar de escola. E foi o que ocorreu.

Na nova escola, uma Escola Estadual localizada no centro da cidade, o controle e a vigilância de nossas ações também existiam e faziam parte do cotidiano, nos constituindo também. Ainda assim, pude agir com mais “espontaneidade”, estudando mais por vontade de aprender do que para não pertencer às turmas 2 e 3, para não ser tachada de “burra”. Fiz a 7ª e a 8ª séries nessa escola e esses foram dois anos muito bons da minha carreira escolar. Não éramos obrigados a cantar o Hino Nacional sob o risco de sermos suspensos da escola, não ouvíamos tantos gritos desnecessários e os professores, mesmo seguindo propostas pautadas na cópia e na reprodução dos conteúdos, ainda assim, nos explicavam quando não entendíamos, nos ajudavam.

Em 1996 ingressei no Ensino Médio de uma escola particular e outras relações foram se estabelecendo. Alguns professores, mais abertos, nos permitiam falar de nossas vivências e inquietações, buscavam interagir conosco, valorizando algumas de nossas idéias. A vivência de aluna nessa etapa da minha vida já estava se modificando. Já não era tão marcada pela submissão, omissão, passividade. Já era vista como alguém que também tinha algo a dizer. Lembro que neste período da minha vida já ouvia falar em Paulo Freire e acredito que as mudanças que

começavam a ocorrer no ensino e nas posturas dos professores estavam de certa forma, inspiradas nas mudanças de visão sobre a educação.

As escolas por onde passei até chegar ao 3º ano do extinto 2º Grau (atual Ensino Médio) estiveram muito presas a um paradigma considerado tradicional, estando assim, alinhadas às propostas da escolarização moderna. Tive muitos momentos bons na última escola que frequentei, mas nem por isso ela deixou de privilegiar a constituição de um aluno auto-regulado, disciplinado, docilizado. Não deixou de tentar enquadrar todos os alunos num mesmo modelo ideal. Não deixou de vigiar, regular, normalizar, hierarquizar os indivíduos. E, o que me fez perceber essas práticas, reconheço, foi minha aproximação com os estudos de Michel Foucault (2004) sobre a lógica disciplinar moderna.

No primeiro semestre de 2002, ingressei no curso de Pedagogia desta Universidade, orgulhosa pela conquista e disposta a dedicar o melhor de mim, fazer valer à pena a oportunidade alcançada e construir muitos conhecimentos. Passei a fazer parte de outro espaço que também estava me constituindo enquanto aluna, mas era outra forma de ser aluna muito diferente da vivenciada até então.

Antes de prosseguir, é preciso fazer um parêntese: se neste momento posso fazer este retorno ao passado, discutir e rever a minha trajetória enquanto aluna, perceber as práticas que foram me constituindo, devo tudo isso aos estudos que venho realizando nessa universidade desde meu curso de graduação e à minha atuação na mesma época como bolsista. Pois nessa condição tive a oportunidade de realizar leituras de obras alinhadas aos Estudos Culturais em Educação e também de autores pós-estruturalistas, como Michel Foucault que vêm me permitindo, desde então, desnaturalizar minha visão do espaço escolar onde passei longa parte da minha vida. Posso agora olhar para esses anos de escolarização, e atentar para fatores que me eram estranhos, desconhecidos. Posso pensar hoje no espaço escolar como um local em que não há neutralidade, mas há uma intencionalidade em toda a sua organização física e pedagógica.

Assim sendo, na minha trajetória acadêmica, as disciplinas *Campo profissional*, na Graduação e *A construção do sujeito/aluno*: inclusão, disciplinamento, emancipação em debate, no Pós-graduação, ministradas pela professora Maria Luisa M. Xavier, e a disciplina *Didática*: organização curricular nas Séries Iniciais, ministrada pela professora Sandra Mara Corazza, ainda na

Graduação, foram marcantes, na minha trajetória de estudante, pois inquietaram-me e também me possibilitaram pensar o impensado. Pensar que não somos iguais uns aos outros, que não somos “tábulas rasas”. Também pude entender que o fazer cotidiano das escolas estava sim comprometido com teorizações que sustentavam o seu investimento em processos de disciplinamento, na busca de corpos dóceis. As referidas disciplinas ajudaram-me a compreender que temos múltiplas identidades, temos histórias, experiências, somos híbridos, e estamos envoltos numa trama de relações de poder. Foi a partir dos estudos que realizei nessas disciplinas que tive a oportunidade de me aproximar dos pensamentos de Foucault (2008, p.8) e compreender o poder “como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função apenas reprimir”. O poder circula, está em todo o tecido social e não nas mãos de alguns e “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é [...] o fato de que ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2008, p.8). Pois não há o poder, mas sim relações de poder. Dessa forma, pude ir me percebendo em meio a algumas relações de poder, como refere tal autor.

No ano de 2005, finalizando o meu curso de Graduação na FAGED-UFRGS, realizei a Prática de Ensino nos 7º e 8º semestres do curso de Pedagogia com uma 4ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública. E, desde que iniciei esta nova e conclusiva etapa de estudos fui percebendo um descompasso entre a escola real que encontrei no meu estágio e a escola ideal que vislumbrava em meus estudos. Fui para o estágio procurando pensar no aluno, que eu iria contribuir para a sua constituição, tendo sempre clareza do caráter constituidor das minhas ações e pensando a partir da minha vivência enquanto aluna de uma escola tradicional.

Foi assim que, ao longo da minha prática docente, influenciada pelos estudos realizados nesta faculdade e em especial pela perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, procurei pensar sobre (e contribuir para) a constituição de um aluno capaz de dar sentido às suas histórias, experiências, à sua vida (CORAZZA, 1997) e de perceber-se como produtor de discursos e como produzido discursivamente.

Em 2006 pensando em dar continuidade aos estudos que vinha realizando desde a graduação, consegui finalmente, ingressar no mestrado. Nesta etapa da minha vida já vinha acompanhando a primeira edição do Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS como tutora. Envolvida com a tutoria, mudei o foco das minhas

pretensões para o mestrado. Na primeira seleção pretendia realizar a pesquisa sobre a constituição do sujeito aluno numa Escola Municipal de Porto Alegre. Mas tomei a decisão de estudar o aluno daquele curso da UFRGS, acreditando nas possíveis contribuições da minha pesquisa para o curso, para a visualização do aluno que nele vinha se constituindo.

Na continuação deste trabalho justifico e apresento de forma mais detalhada os caminhos da pesquisa, fazendo previamente, nos capítulos que se seguem, um mapeamento da história da escola presencial até chegar ao objeto de estudo desta dissertação, conforme já citado, o Curso de Pedagogia a Distância da FAGED/UFRGS

3 REFLETINDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO NO ESPAÇO ESCOLAR

Início este capítulo com as palavras de Foucault (2008, p.7) que diz que é “preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica” pois se é preciso analisar a constituição do sujeito na trama histórica, também vi como necessário neste estudo analisar a escola enquanto espaço constituído historicamente e constituidor de subjetividades. Faço a inclusão deste capítulo porque entendo que antes de adentrar na discussão do espaço virtual seja relevante discutir, mesmo que de forma sucinta, a invenção da escola, na sua versão presencial, bem como os mecanismos de controle e regulação que atuam na constituição de sujeitos alunos. Os alunos do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul antes de serem alunos de tal curso foram alunos da escola presencial e hoje são professores nessa modalidade de organização escolar. No meu entendimento considero incoerente apagar deste trabalho o espaço da escola presencial moderna, tendo em vista, que ela antes mesmo de “ensinar conteúdos e de promover a reprodução social [...] funcionou e continua funcionando como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida” (VEIGA-NETO, 2003, p.108).

Para tanto, entendo esse espaço escolar – a partir dos estudos que venho realizando no campo dos Estudos Culturais em Educação³ - não como um lugar fixo, existente desde sempre, mas como uma invenção, uma criação de uma determinada época, um espaço em que, em sua organização arquitetônica, curricular, também se produzem significados, constituem identidades (Silva, 2003) e, entre elas, a identidade aluno.

A instituição escolar, tal como se encontra hoje “é uma instituição típica da Modernidade⁴” (XAVIER, 2002, p.02), é uma invenção fruto de condições

³ Tendo em vista que os Estudos Culturais em Educação colocam em xeque alguns temas, algumas práticas naturalizadas pela nossa sociedade, problematizando-as, dando espaço para novas conversações.

⁴ Roberta Acorsi (2005) comenta que “a modernidade, um longo período histórico de construção da ordem, pode ser entendida como um estilo de vida, uma maneira de estar no mundo e não necessariamente como uma época. Na modernidade o tempo é entendido como sendo linear (passado, presente, futuro), controlável e transcendental”. (ACORSI, 2005, p.9).

econômicas e sociais específicas. Segundo Veiga-Neto (2000, p.4), a escola moderna teve sua montagem atrelada à combinação de duas superfícies de emergência. “De um lado [...] conjunto articulado de saberes especiais [...] inicialmente, a Estatística, a Economia e a Demografia; depois, a Saúde Pública; mais adiante a Psiquiatria. De outro lado, o deslocamento das práticas pastorais”.

Ela foi inventada em uma sociedade que, segundo Foucault (2004) pode ser considerada uma sociedade disciplinar. E se organizou como uma necessidade social, produzindo e instituindo saber/poder e comportamentos, mas também “como capaz de funcionar como um *locus* de acontecimentos acessível ao controle e à aplicação dos novos saberes e, principalmente, de preparar as massas a viverem num Estado governamentalizado”. (VEIGA-NETO, 2000, p.4). Ainda como coloca Xavier (1996, p.38):

Surge quando, para participar plenamente da vida social, torna-se indispensável às novas gerações a apropriação dos conhecimentos socialmente construídos, historicamente acumulados pela humanidade e valorizados como patrimônio cultural.

Na Idade Média⁵, a escola estava ligada aos conventos, local para formação estrita dos futuros monges, conforme estudos de Philippe Ariés (1981). Por volta do final dos séculos XV e início do XVI, começaram a “aparecer” os colégios, que tiveram seu surgimento associado a uma mudança de visões na época, pela atuação até mesmo dos moralistas e profissionais da saúde que passaram a entender que o mundo adulto era pernicioso ao desenvolvimento infantil e isso, conforme Ariés (1981) propiciou a abertura das escolas para filhos de leigos, nobres, burgueses e, também, para as famílias das classes populares. Na segunda metade do século XVI, conforme coloca Júlia Varela (1995), teve-se a configuração de novos modelos de educação. Houve a preocupação dos reformadores e humanistas “pelo governo das crianças, “os programas de ensino que por tal motivo planejavam, bem como sua aplicação, constituíam um dispositivo fundamental para definir o novo

⁵ É válido comentar que na Idade Média já havia a demarcação de diferenciações entre os indivíduos. Diferenciações demarcadas pelo status social, assim sendo as “*letras* para o clero, a *arte das armas* para a nobreza e as *atividades liberais* para a burguesia (artesãos, comerciantes, banqueiros, artistas...) para o resto, o grande excluído, o *trabalho físico*” (XAVIER, 1996, p.39). Nesta época a escola já assumia um lugar de produtora de desigualdades, diferenças, distinções (LOURO, 1997). Atuava criando padrões, classificando, punindo e identificando o bom e o mau aluno.

estágio temporal que hoje denominamos infância”. (VARELA, 1995, p.40). Isto foi importante para constituição do tempo subjetivo (dos sujeitos), tempo separado do tempo físico (biológico) e também do tempo social (tempo que regula a vida social determinando comportamentos e atividades).

Com relação ao fator tempo vejo como relevante comentar que foi a partir do século XVI que o tempo cósmico, mágico, cíclico teve seu fim. Com a particularização da idade infantil, os reformadores renascentistas, passaram a vincular a noção de infância “a um novo ciclo que se desgarrava daquele que regia a ordem celeste e terrestre: o desenvolvimento biológico individual”. (VARELA, 1995, p.41).

No início da modernidade o homem começa o processo de separação de si da natureza, separação da sua “natureza natural” para que se torne civilizado. Este processo de civilização do homem esteve também atrelado às invenções da modernidade das noções de tempo e a geometrização do espaço (Acorsi, 2005). Com a modernidade o tempo passou a ser algo possível de ser controlado e para tal, precisaram-se inventar estratégias como, o “relógio, calendário, horários, agenda [...] com o objetivo de tornar o tempo uma exigência da qual ninguém consegue escapar, mas que pode controlar e ser controlado”. (ACORSI, 2005, p.9). “O relógio em si, com sua criação marcou a separação entre tempo e espaço e não facilitou apenas a contagem das horas, mas introduziu uma verdadeira autoregulação das atividades humanas e uma reorganização social”. (ACORSI, 2005, p.19).

Neste período, teve-se a passagem do homem renascentista, integrado no cosmos, para o homem moderno, civilizado, individualizado, localizado no tempo e no espaço. O ser humano passou a ser referência para os marcadores de tempo e espaço.

No século XVII, começaram a ser produzidas mudanças também na forma de conceber a educação a partir das obras de alguns pensadores. Entre os pensadores da época, está Comenius, autor da Didática Moderna, que em suas obras procurou questionar, mostrar as falhas do sistema educacional vigente nas escolas de sua época, partindo, para isso, de sua vivência enquanto aluno. Comenius, mesmo tendo sido um aluno destacado, acabou se revoltando contra o tipo de ensino ao qual fora submetido nos anos de sua juventude (Narodowski, 2006). E isso o mobilizou a repensar e a propor mudanças, e assim a escrever a Didática Magna –

“obra fundante da Modernidade em Pedagogia [...]”. (NARODOWSKI, 2006, p.14). “A *Didática Magna* é a síntese da Pedagogia acerca da educação da infância e da juventude, através de uma metodologia social nova e específica”. (NARODOWSKI, 2006, p.15).

Nesta obra, percebe-se a preocupação do autor com um ensino pelo qual “todos saibam tudo” (NARODOWSKI, 2006, p.20), acreditando que o homem “é educável por natureza” (Idem, 2006, p.26) e, para tanto, não propõe distinção de classe, gênero, aliás, distinção alguma, “advogando em favor da escola comum, isso é, em favor da escola na qual todas as classes sociais sejam educadas”. (Idem, 2006, p.27).

A *Didática Magna*, criada por Comenius, conforme Narodowski (2006) pode ser considerada como uma proposta de organização curricular visto que nela: “estabelecem-se objetivos, estratégias metodológicas; estipulam-se mecanismos de administração e controle; e, finalmente, delimitam-se os conhecimentos que deverão ser distribuídos aos alunos” (p.70). E tal organização curricular, na Escola Moderna, passa a ser concebida como um currículo⁶ disciplinar, tanto em relação à organização dos saberes como em relação ao controle de comportamentos (Veiga-Neto, 2002). E, com um currículo disciplinar, organizador, a escola passa a ser o local em que as crianças eram mandadas desde pequenas para serem disciplinadas, moralizadas, docilizadas. Posição semelhante é defendida por Immanuel Kant (1996, p.13):

[...] as crianças são mandadas cedo à escola não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos [...].

E Comenius, como coloca Narodowski (2006), já havia feito em seus estudos, referência a tais necessidades. Falando sobre “carência de Humanidade”, afirmava o autor que “se o homem deve ser formado, é porque o homem de sua época encontra-se num estado de brutalidade que deve ser remediado” (p. 43). Refere Narodowski (2006, p.23) citando trechos da *Didática Magna*: “Fique, pois, estipulado

⁶ Currículo, entendido como invenção, é, nas palavras de Santos (2004, p.46), “um artefato escolar”.

que, a todos aqueles que nasceram homens, é necessário o ensino, pois é necessário que sejam homens, não bestas ferozes, não brutos, não troncos inertes”. Com essas palavras mais uma vez se explicitam a preocupação e a crença de Comenius de que o homem precisava passar pela escola – espaço em que poderia ter seu estado de brutalidade remediado, onde seria educado, preparado “para atuação no mundo terreno”. (*apud* NARODOWSKI, 2006, p.61).

Aceitando as colocações de autores como os acima citados, Comenius e Kant, pode-se perceber que ser aluno não é uma condição natural. As crianças, desde a época moderna até os nossos dias, quando ingressam na escola, precisam aprender a se portar e a se tornar alunos. Precisam ser educadas para se libertarem de seu estado de selvageria (Kant, 1996) ou do estado de brutalidade (Comenius, *apud* Narodowski, 2006). Ambos os autores acreditavam ser necessários processos educativos para que tal acontecesse. A criança conforme Comenius (*apud* Narodowski, 2006), era concebida como aquela que não sabia, ocupando um lugar de ignorância, devendo passar por ensinamentos.

De acordo com os autores argentinos da contemporaneidade, Milstein e Mendes (1999), o corpo-criança, o corpo-adolescente, não funciona como corpo aluno naturalmente. François Dubet (1997) nos ajuda a pensar esta questão ao comentar que a naturalização do processo de tornar-se aluno só se dá via ensinamentos e, assim, muitas vezes, é preciso “dar aula” para quem não sabe ainda ser aluno, conforme vem defendendo Xavier (2008) em seus estudos.

Na perspectiva moderna de escola, as crianças precisavam e precisam aprender a se portar como alunos de um determinado tipo, para poderem ser iluminadas pelos conhecimentos escolares (Fabris, 2004). Essa visão explica a preocupação em produzir alunos disciplinados, conversando somente quando solicitados, e se solicitados; sentando-se alinhadamente em seus lugares; baixando a cabeça quando repreendidos – tudo convergindo para que venham a se tornar eficientes e dóceis. Através dessas ações a escola imprimia/imprime suas marcas, construindo significados e modos de ser aluno.

Não se pode esquecer que foi ao longo do século XVIII que o tempo e o espaço se reorganizaram através de um novo tipo de poder – o poder disciplinar como colocou Foucault (2004). Tornando-se, a partir do poder disciplinar, mais

rentável vigiar do que castigar; domesticar, normalizar e fazer produtivos os sujeitos do que eliminá-los ou segregá-los.

Sobre o poder disciplinar Varela (1995), inspirada nos estudos foucaultianos, comenta que ele joga em dois terrenos, o da produção dos sujeitos e o da produção dos saberes. Este tipo específico de poder começou nos colégios, no exército, estando ligado às mudanças sociais, econômicas e políticas da sociedade. Poder que se serve das tecnologias de individualização e também das tecnologias de regulação das populações. Conforme salienta Acorsi (2005, p.20):

Entre as tantas funções do poder disciplinar, é possível apontar o disciplinamento e a docilização dos corpos como relevantes. A descoberta do corpo como um objeto, fez dele um alvo de poder, um objeto manipulável, controlável, treinável, *sujeito* ao processo de docilização.

A partir do poder disciplinar, individualizante, tem-se um tempo e um espaço disciplinar. No caso do espaço disciplinar importava a “redistribuição dos indivíduos no espaço, sua reorganização, a maximização de suas energias e de suas forças”. (VARELA, 1995, p.42). Cada indivíduo tem um lugar determinado no espaço, uma localização precisa no interior do conjunto. “Os indivíduos não de estar vigiados permanentemente para evitar encontros perigosos e comunicações inúteis, se de fato se quer favorecer exclusivamente as relações úteis e produtivas”. (VARELA, 1995, p.42).

Configurou-se o espaço quadriculado, geométrico, ordenado. A vigilância tornou-se permanente para evitar encontros perigosos. A classificação ou posto era um dos procedimentos de distribuição e divisão dos estudantes (colegiais como eram referidos) no espaço no século XVIII. Neste mesmo momento histórico as filas tornaram relevantes e eram organizadas de acordo com o êxito ou o fracasso dos estudantes nas provas e exames aos quais eram submetidos (Varela, 1995).

O tempo escolar também sofreu alteração em virtude das pedagogias disciplinares. O tempo disciplinar acabou se impondo na prática pedagógica “especializando o tempo de formação escolar, separando-o do tempo dos adultos e do tempo de formação nos ofícios”. (VARELA, 1995, p.43). Além disso, o tempo

disciplinar possui características que lhe são próprias, como refere Acorsi (2005, p.22):

A utilização máxima e exaustiva do tempo são marcas fortes de um tempo disciplinar que deve ser aquele sem impurezas e sem defeitos, de boa qualidade. Deve ser medido e pago, e ao longo de sua duração, os corpos devem estar aplicados cada um ao seu exercício. O tempo penetra no corpo, controlando-o minuciosamente. Em um tempo disciplinar, é *proibido perder tempo*, por isso, além dos horários, a disciplina opera de forma econômica, extraindo do tempo o máximo de rapidez com o máximo de eficiência.

Aos poucos os estudantes começaram a ser separados pela idade e essa passou a ser critério para distribuição dos mesmos no espaço escolar. Com esta nova concepção do tempo, as atividades também precisaram ser reorganizadas de acordo com um esquema de séries múltiplas, progressivas e de complexidade crescente. As provas passaram a ser graduais e correspondentes às aprendizagens.

É importante ressaltar, conforme coloca Varela (1995, p.43-44), que:

Essa nova forma de perceber e organizar o espaço e o tempo permite um “controle detalhado do processo de aprendizagem, permite o controle de todos e de cada um dos alunos, faz com que o espaço escolar funcione como uma máquina de aprender e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar e, sobretudo, para corrigir e normalizar [...]. As pedagogias disciplinares fazem das instituições educativas instituições examinadoras, espaços de observação eminentemente normalizadores e normativos, já que o exame implica duas operações fundamentais: a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora. Ambas coordenadas permitem decifrar, medir, comparar, hierarquizar e normalizar aos colegiais.

Assim, o espaço escolar moderno tinha/tem como meta no seu funcionamento, o disciplinamento dos corpos, o que permitia/permite, como nos aponta Cristiane F. Rocha (2004, p.121) “[a todos e a cada um] conhecer a si próprio e os outros, dominar-se e dominar os outros, utilizar-se e utilizar os outros para melhor fazer funcionar a engrenagem tecnopolítica moderna”. Buscando o

estabelecimento de padrões para normação dos indivíduos segundo as crenças de um sistema que aposta e investe no controle dos corpos, na vigilância constante, no poder disciplinar como garantias de sujeitos submissos, eficientes, conformados e autocontrolados – os corpos dóceis e úteis descritos por Foucault (2004). Era a fabricação do sujeito aluno acontecendo e estando de acordo com as exigências de uma sociedade em processo de reorganização econômica e social, regida por um tempo mecânico, controlado pelo relógio e produtivo.

Neste processo de reorganização social e econômica, de fabricação de corpos dóceis e produtivos, também a arquitetura escolar passava por esta reorganização e deveria atender aos ideais modernos. Havia uma concepção arquitetônica modernista e como refere Rocha (2004) esta influenciava a própria organização da escola. Como coloca a autora:

A concepção arquitetônica modernista previa, como afirma Le Corbusier, soluções corretas, eficientes, padronizadas, modernas para os mais diferentes problemas de construção, habitação e mobiliário. O estilo deveria ser prático [...]. Idéias de padronização, normalização, funcionalidade objetiva [...] (ROCHA, 2004, p.120).

Assim sendo, a escola tinha "no seu seio embutida esta concepção modernista. Coerente com sua função de educar, disciplinar, manter, ordenar, regular [...]". (ROCHA, 2004, p.120). Isto porque, no processo de escolarização dos corpos, a arquitetura, a disposição das classes e dos corpos no espaço da sala de aula foram (e são) considerados elementos (práticas discursivas) que se integram e se articulam a outras estratégias escolares para produção do sujeito aluno. Escolano (2001, p.27-28) destaca que:

A 'espacialização' disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aulas (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam, além disso, a rotina das tarefas e a economia do tempo. Essa 'espacialização' organiza minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um 'continente de poder'.

O estudo de Foucault (2004) mostra que a organização do espaço extra-escolar fosse ele o da indústria, do hospital ou da prisão, também estava arquitetado de forma a permitir uma total vigilância dos corpos por meio de um olhar disciplinador, controlador.

De acordo com essa concepção de espaço - espaço geométrico, quadriculado e individual - arquitetonicamente pensado, para hierarquizar e controlar, também o espaço em que ocorria o ensino se rearticulava, e a vigilância ia se tornando um componente importante na relação pedagógica.

Relembremos que foi após a Revolução Francesa, que “ideias de escola para todos, *escola para o povo*, surgiram e se tornaram hegemônicas nas discussões da época”. (XAVIER, 1996, p.39). Novas relações de poder foram sendo estabelecidas e, conforme comenta Maria Regina Prata (2005), em cada época novas subjetividades foram sendo produzidas. A escola, nesse processo de produção de subjetividades, recebia e recebe lugar de destaque porque também permanece atravessada pelas mudanças que vão ocorrendo na sociedade. De acordo com Prata (2005), temos relações de poder circulando no espaço escolar que atuam na produção de subjetividades.

As sociedades disciplinares investiam na distribuição dos indivíduos no espaço, no enclausuramento, no controle do tempo, no quadriculamento⁷ dos sujeitos, na classificação, na punição conforme já comentado. E isso não se restringia somente ao espaço escolar; ocorria fora deste, como nos hospitais, no exército.

Prata (2005) salienta ainda, que as relações de poder no século XX nas instituições, também, foram marcadas pela *disciplina* visando produzir corpos dóceis, submissos e eficazes. Aliás, de acordo com a autora, a diferença entre a escola da Idade Média e a escola moderna foi fortemente marcada, nessa última, pela disciplina. Disciplina como uma forma de isolar, normalizar e adestrar as crianças. Acorsi (2005, p.21) ainda ajuda a pensar a disciplina quando comenta que:

A disciplina dissocia o poder do corpo o colocando em uma relação de extrema sujeição. Por um lado aumenta suas aptidões e

⁷ Utilizo o termo quadriculamento no sentido atribuído por Foucault (2004), cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo.

capacidades com objetivos estritamente econômicos e por outro lado diminui sua energia, sua potência, em termos de obediência. Entendida dessa forma, a disciplina passa a ser responsável pela produção de um tempo e de um espaço disciplinares.

Vejo como interessante fazer um breve parêntese e trazer novamente as contribuições de Varela (1995), pois a autora também nos ajuda a compreender esta mudança nas relações de poder quando retoma os ideais das pedagogias corretivas que tiveram seu início no século XX, momento histórico em que a escola se tornava obrigatória. Neste período as propostas de Rousseau estavam sendo retomadas e reformuladas. A criança vista com em um estágio de selvageria, precisava ser civilizada e domesticada através da escola pública. As crianças que resistiam à escola disciplinar eram tidas como “anormais” (crianças insolentes, indisciplinadas). As pedagogias corretivas surgiram justamente em relação a estas crianças ditas “anormais”.

Os pedagogos da Escola Nova, em sua maioria procedentes da área da Medicina, aplicavam seus métodos e técnicas em instituições de correção. Montessori, Ovídio Decroly, entre outros membros da Escola Nova, criticavam os horários inflexíveis da escola, as pedagogias disciplinares, os métodos tradicionais de ensino, os espaços rígidos (Varela, 1995).

No começo de seus estudos, trabalharam com crianças consideradas “anormais” para posteriormente, desenvolverem seus trabalhos com os ditos “normais”. Os desviados eram aqueles que resistiam à nova forma de socialização proposta. Em suas propostas demonstravam muita preocupação com a criança, no sentido de que o mundo deveria ser construído a partir da perspectiva da mesma, pois ela deveria ser o centro da ação educativa. As salas de aulas deveriam ser claras, bem iluminadas, terem mobílias adequadas ao tamanho das crianças. O espaço da sala de aula deveria ser um prolongamento do corpo infantil, configurado como um mundo em miniatura. Os conhecimentos deveriam ser organizados a partir das necessidades das crianças, ou seja, a escola deveria adaptar-se aos “interesses naturais” da criança. A mestra deveria ajudar a criança, orientá-la, ser mediadora.

O controle menos visível, menos opressivo passou a fazer parte do contexto social. Se no ensino tradicional o mestre exercia o controle fazendo a programação das atividades e dos exames, com a proposta das pedagogias corretivas ele se

torna mais diluído, indireto. Atualmente vemos em expansão as surgiram a partir das pedagogias corretivas. A infância anormal serviu de laboratório de experimentação de novos saberes e poderes (Varela, 1995).

Na contemporaneidade, nas teorizações na área de educação, a criança continua sendo o centro do processo educativo, de tal forma que, “o ensino deve adequar-se aos interesses e necessidades dos alunos, à sua suposta percepção específica do espaço e do tempo”. (VARELA, 1995, p.51).

Na década de 60 apareceu a preocupação com o ritmo dos alunos. Cada aluno tem seu próprio ritmo e o mesmo precisa ser respeitado. Tem-se a flexibilização do tempo e do espaço ao passo que esses precisam ser adaptados “às distintas atividades da aprendizagem”. (VARELA, 1995, p.52).

Na atualidade a educação institucional preocupa-se com a formação de seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que conseguem interagir e se comunicar.

Mesmo diante de mudanças pedagógicas, algumas relacionadas à sua arquitetura, a escola ainda mantém a “sua dimensão domesticadora e reguladora” (ROCHA, 2004, p.123) e, mesmo em tempos ditos pós-modernos, tais dimensões parecem ganhar força e justificativa. A referida função domesticadora e adestradora, presente no cenário das escolas, compreende desde a organização física dos espaços, a distribuição dos sujeitos nas salas de aula, a numeração das turmas de acordo com as notas, a hierarquia dos cargos e saberes promovidos pelas instituições.

Antônio Luiz de Moraes (2008, p.93) destaca que:

A escola não pode ser reduzida à sua função disciplinar. A escola moderna é uma instituição privilegiadamente investida dos procedimentos da disciplina. Isso não exclui que outros procedimentos de poder passem a investir sobre a escola. A escola da disciplina, outrora a grande responsável de forjar alunos dóceis, futuros trabalhadores disciplinados, perde, contemporaneamente, grande parte de sua influência. Os procedimentos do controle, centrados na instantaneidade e reversibilidade dos fluxos informacionais, produzem e legitimam um tipo de organização social não limitado a espaços fechados. O trabalhador disciplinado, dócil e parcimonioso de outrora, forjado nas carteiras escolares, entre as quatro paredes da sala de aula, cede lugar, agora, ao trabalhador

flexível, perdulário, produzido em diferentes contextos do mundo contemporâneo, sendo que a escola é apenas um deles.

E hoje, em pleno século XXI, o que encontramos? Que sujeitos alunos são objetivados? Se de acordo com Gilles Deleuze (1992), a sociedade disciplinar está em crise e estamos vivendo a transição para uma sociedade de controle: que sujeitos, então, estão sendo constituídos? Tem-se clareza do sujeito aluno desejado neste novo tempo, dado o caráter constituidor de nossas ações? Quem é o sujeito-estudante pós-moderno (Green & Bigum, 1995), o qual como aponta Traversini (2005, p.8) “chega às salas de aula com aprendizagens obtidas nos diferentes artefatos midiáticos, as quais nem sempre reafirmam os mesmos valores e verdades da escola”? Ou ainda, como está se constituindo o sujeito-estudante pós-moderno na Educação a Distância?

Acredito que a organização dos indivíduos no espaço⁸ e a própria organização do espaço, não são tão diferentes, mesmo em tempos ditos pós-modernos. E o espaço escolar, enquanto local físico, social, cultural, psicológico, faz parte dessa trama que subjetiva os indivíduos. Pois, como salienta Foucault (2004, p.123) “lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil”.

É nesse lugar físico – escola que ocorre, em grande parte, a constituição dos sujeitos⁹. A organização dos indivíduos nas salas, a disposição das salas de aula em relação aos demais setores da instituição, os espaços de livre acesso ao aluno, os espaços restritos ao professor, ou mesmo os espaços reservados para os alunos ficarem quando de castigo¹⁰ integram o processo constitutivo e de subjetivação dos sujeitos alunos.

A partir desse entendimento a respeito da escola regular presencial como constituidora de identidades, subjetivante, passo a problematizar o espaço da

⁸ Estou pensando o espaço na contemporaneidade como tendo fronteiras borradas, distâncias reduzidas, não podendo mais ser compreendido somente como quadriculado, geométrico e individual como o era na modernidade. E o tempo hoje, instantâneo, inventado, significado pela experiência dos indivíduos, não mais mecânico, controlado somente pelo relógio (Varela, 1995).

⁹ Contudo, hoje já se pode afirmar que somos educados e constituídos não somente no espaço escolar, pois este é apenas um dos espaços educadores pelo qual passamos. Também somos educados por imagens, filmes, jornais, revistas, entre outros.

¹⁰ Numa escola em que realizei o estágio de conclusão da Graduação, o saguão do colégio, próximo à sala da diretora, era usado para esse fim.

Educação a Distância, compreendendo que, mesmo ocorrendo, em grande parte, de forma *on-line*, tal modalidade de educação, desenvolve estratégias e possui uma forma de organização que, acredito, atua na constituição de sujeitos e, estou referindo-me agora, especificamente, aos sujeitos alunos no curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD/UFRGS), foco de meu estudo. E, sendo assim, retomo meus questionamentos: como os mecanismos de controle e de regulação com os quais a escola moderna operava para produzir corpos úteis e dóceis, numa visão foucaultiana, estão sendo adaptados e incorporados num curso de Educação a Distância (EAD) e assim atuando na constituição/no governo de alunos? Como a proposta do Curso, mais especificamente do Seminário Integrador, está imbricada no governo dos mesmos?

A minha intenção, com a breve referência feita à organização da escola em moldes presenciais, foi justamente salientar que os alunos que hoje estão fazendo parte da modalidade de Educação à Distância, já passaram pela experiência da escola presencial e, hoje, se encontram nesse novo espaço virtual, sendo subjetivados, tendo de passar pela aprendizagem de serem alunos, numa modalidade que rompe de certa forma, com as configurações espaço-temporais com as quais estavam habituados, com fronteiras bem demarcadas.

Tendo trazido até aqui alguns dados históricos sobre a escola no formato em que a conhecemos hoje, abordo nos capítulos que seguem a transição do espaço da sala de aula presencial para o espaço virtual. Faço uma breve abordagem acerca da trajetória histórica da Educação a Distância porque entendo que para estudá-la, enquanto constituidora de sujeitos alunos é importante rever suas propostas iniciais, sua institucionalização, as primeiras propostas no Brasil, a legislação vigente, bem como atentar para as propostas pioneiras presentes nesta universidade. E é sobre essas temáticas que me ocupo nos próximos capítulos.

4 TRANSITANDO DA SALA DE AULA PRESENCIAL PARA O ESPAÇO VIRTUAL - O CIBERESPAÇO

A sala de aula da escola moderna tinha uma organização espacial característica que permitia ao professor, de certa forma, controlar todos os alunos, vigiando-os, delimitando seus espaços, disciplinando-os para melhor produzirem e serem eficientes. Havia naquela configuração uma delimitação mais rígida do espaço e do tempo, uma maior delimitação de fronteiras¹¹. Porém, na contemporaneidade, essas fronteiras parecem estar se desfazendo, se diluindo (Veiga-Neto, 2002).

Atualmente, encontram-se também outros espaços de ocorrência do ensino para além do espaço escolar. Dentre eles, o espaço mediado pelo uso da internet, também conhecido como espaço virtual ou ciberespaço¹². Com o advento dessa tecnologia um novo arranjo espaço-temporal vem ocorrendo e merece ser analisado e problematizado.

A transição do espaço da sala de aula para o espaço virtual desacomoda e propõe uma ruptura com as formas modernas de organização da educação, promovendo um novo pensar sobre as relações entre as pessoas envolvidas, novas formas de controle, de constituição de sujeitos, incluindo sujeitos alunos, no âmbito do virtual. E é sobre esse ciberespaço que discorro na sequência desse capítulo.

No ciberespaço ou espaço virtual, as trocas, os encontros, entre os sujeitos, ocorrem de diversas formas: síncronas ou assíncronas. Encontros síncronos precisam ser previamente agendados ou podem acontecer casualmente se as pessoas estiverem conectadas ao mesmo tempo. Esses encontros podem ocorrer através de ferramentas como: MSN¹³, Skype¹⁴, *chats*¹⁵, entre outras. Contudo,

¹¹ Faço referência à escola moderna utilizando o tempo passado, mas muitas das questões comentadas são encontradas na escola contemporânea.

¹² O ciberespaço, nome inventado em 1984 por William Gibson no seu livro *Neuromancer*. Este espaço virtual é formado por cada computador e por cada usuário conectado nessa imensa rede. Dados obtidos no site <http://www.ciberespaco.com.br/index.php?title=O_ciberespa%C3%A7o_e_os_cidad%C3%A3os_virtuais>

¹³ *MSN – Messenger* é uma ferramenta de comunicação entre as pessoas que permite também a troca de arquivos e imagens em tempo real. Permite a comunicação entre dois ou mais usuários, bem como o uso de *webcan*.

também há outras ferramentas que viabilizam a comunicação de forma assíncrona (sem ser em tempo real), entre elas: os *blogs*¹⁶, comunidades de rede, ferramentas de escrita colaborativa (*Orkut*¹⁷, *Pbworks*¹⁸, *webnote*¹⁹). O encontro, conforme Karla Saraiva (2006, p.24) “não necessita da sala de aula, mas acontece no que tomo por um não-lugar no ciberespaço”.

Concordo com Saraiva (2006), sobre a existência de uma nova configuração de espaço, em que virtualmente as pessoas se relacionam, trocam informações, muitas convivendo mais com amigos virtuais do que com os amigos presenciais. Encontramos no mundo virtual uma nova configuração de espaço, “é um espaço desmaterializado, é um espaço cibernético, é o ciberespaço”. (SARAIVA, 2006, p.53). Um espaço em que o navegador, com o clique do mouse, ou apenas arrastando-o, viaja virtualmente por uma rede de informações, porque “a navegação pelo ciberespaço torna virtualmente possível trazer para o espaço da tela do computador o mundo em forma de informação”. (SARAIVA, 2006, p.5). Desta forma, tem-se o compartilhamento da rede e também o compartilhamento, a troca de informações entre os usuários.

De acordo com Saraiva (2006, p.52) “as narrativas sobre o ciberespaço tendem a mostrá-lo como uma terra sem fronteiras, onde a liberdade de deslocamento é total e existe um completo compartilhamento de informação”. Mas a autora aponta que esta suposta liberdade, esta “infinita extensão espacial”. (SARAIVA, 2006, p.52) parece estar sendo minada, no sentido de que as grandes empresas já estão impondo restrições para o acesso a algumas de suas páginas, tentando tornar o acesso à informação, mais difícil, restrito mesmo. Se no comércio presencial há disputa entre os comerciantes, no ciberespaço isto não deixa de existir, porque também há venda de produtos, disputa pelo mercado virtual. E

¹⁴ *Skype* é um programa simples que permite falar com outros usuários *Skype* de computador para computador, ligar para telefones fixos e celulares com o *SkypeOut*, receber chamadas em qualquer lugar do mundo com o seu Número *SkypeIn*, transferir arquivos, enviar mensagens SMS, fazer chamadas com vídeo, *chat*, participar de *Skypecasts* e *Papo Skype*, conferências. O *Skype* juntamente com o *MSN* são conhecidos como mensageiros instantâneos.

¹⁵ *Chat* é uma ferramenta que permite às pessoas conversarem em tempo real e estando em diferentes partes do mundo.

¹⁶ *Blog* também é conhecido como diário virtual, em que os usuários podem inserir vídeos, imagens, deixando registros escritos pessoais ou relacionados a algum curso, temática específica.

¹⁷ *Orkut* é uma comunidade de relacionamento.

¹⁸ *Pbwork* é uma página web que permite a interação dinâmica entre um grupo de pessoas através do sistema de *Login*. Pode ser público ou privado, servindo para a construção de páginas de forma colaborativa.

¹⁹ *Webnote* é uma ferramenta colaborativa de anotação de recados.

nessas disputas, as restrições acabam surgindo e a delimitação de algumas fronteiras torna-se necessária.

A transição do espaço da sala de aula para o espaço virtual acarreta novas concepções de tempo e espaço, novas formas de relações entre os sujeitos. Não há a sineta informando a troca de disciplina, de professor, o término da aula ou o seu início. Não há o professor que controla pelo olhar o movimento do aluno ou a sua produção. Não há a delimitação e o quadriculamento dos sujeitos no espaço. Não há a troca de informações entre os alunos, troca de bilhetes reais ou ajuda numa atividade em tempo real. Existem, no entanto, outras formas de interação que ocorrem no ciberespaço, conforme já comentado. Mas isso não quer dizer que tudo tenha ficado tão livre como poderia parecer, pois o controle permanece, contudo valendo-se de outros mecanismos.

Acredito que no espaço virtual aconteça além do estabelecimento de algumas fronteiras, também maior controle. Penso que nesta modalidade de educação, o modelo panóptico²⁰, do ensino presencial, ganha novas configurações. Não há a vigilância presencial, mas os alunos são acompanhados no espaço virtual, seja através dos trabalhos publicados no ambiente de aprendizagem, de seus acessos aos fóruns, dos comentários nas páginas pessoais dos colegas, da participação em salas de bate-papo viabilizadas pelo curso. Penso se tratar, neste caso, de formas atualizadas de panoptismo, numa realidade contemporânea, cuja organização, como alerta Deleuze (1992), parece estar se deslocando da ênfase em uma lógica disciplinar para a ênfase numa lógica de controle. Controle exercido, no caso da EAD, não somente pelo professor, mas também pelo aluno que pode controlar se os demais colegas postaram as atividades na data prevista, se os colegas, tutores e professores estão participando dos *chats*, controlando ainda, os comentários feitos pelos tutores e professores em suas atividades.

Devido ao fato de as trocas entre professores, tutores²¹ e alunos ocorrerem, na maioria dos casos, no ciberespaço, os alunos parecem mais ansiosos com

²⁰ Panóptico: referido por Foucault (2004) em *Vigiar e Punir* como mecanismo de controle das populações de forma econômica e eficiente. *Panóptico de Bentham*, construção em anel tendo no centro uma torre. Construção dividida em celas, vigiadas da torre.

²¹ Tutores são aqueles sujeitos que acompanham diretamente os alunos em suas produções, fazendo intervenções, solucionando dúvidas, convocando-os a participarem quando estão ausentes no curso. O tutor, em alguns cursos de EAD designado por monitor, também controla/acompanha os alunos no ambiente de aprendizagem e também, através de e-mails que funcionam como uma maneira de também manter o aluno no seu campo de “visão”.

relação às intervenções realizadas pelo professor ou pelo tutor em seus trabalhos, ou mesmo, em suas participações nos fóruns propostos, nas listas de discussão. É muito comum reivindicarem a leitura de seus trabalhos, o acompanhamento quando se sentem sozinhos, sem o devido retorno às suas produções²².

O espaço virtual possui outra organização. As interações entre as pessoas podem ocorrer por formas diversificadas, mediadas por diferentes ferramentas. Mas, no caso dos cursos de Educação a Distância que utilizam a internet, em momentos de comunicação síncrona, há momentos previamente agendados para estas interações, entre os alunos, professores e tutores ou monitores, conforme a denominação dada pelo curso. E, também são previstos espaços que permitam a comunicação assíncrona. Assim sendo, os cursos de EAD utilizam *sites* desenvolvidos especialmente para suas propostas, tendo o intuito de minimizar a ausência da sala de aula presencial. Estes *sites* também são conhecidos como ambientes virtuais de aprendizagem. Tais *sites* estão detalhados no capítulo 5, no qual é apresentada a Educação a Distância numa perspectiva mais histórica e onde, na seção 5.5, trago especificamente a significância dos ambientes de aprendizagem para essa modalidade de ensino.

²² Isto não significa que no ensino presencial o aluno não fique atento às intervenções do professor nos seus trabalhos. A diferença consiste no fato de que na EAD este controle por parte do aluno não se dá, na maioria dos cursos, com a co-presença dos corpos.



RASTREANDO A TEMÁTICA...

5 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DAS PRIMEIRAS PROPOSTAS AOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

A modalidade Educação a Distância, marca mudanças significativas na educação. Mudanças no uso do espaço e do tempo, na relação entre professor e aluno enfim, implementando novas formas nas relações de ensino e aprendizagem. Otto Peters (2004, p.340) salienta que na EAD via Internet “o espaço e o tempo se transformaram em parâmetros desprezíveis para a transmissão de dados. Eles atravessam fronteiras.”

Rena M. Palloff e Keith Pratt (2004) no livro “O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes *on-line*” comentam que muitas vezes os alunos que estudam em cursos a distância são identificados como adultos pelo fato de que estudando nesta modalidade podem continuar trabalhando em turno integral sem que precisem deixar de dar atenção à família. Contudo, as autoras ressaltam que:

Estatísticas recentes publicadas pelo National Center for Education Statistics (2002) indicam que o interesse e a matrícula em cursos *on-line* incluem todas as faixas etárias. Em 31 de dezembro de 1999, 65% das pessoas com menos de 18 anos haviam ingressado em um curso *on-line*. (PALLOFF; PRATT, 2004, p.23).

Sobre as características da EAD, Edith Litwin (2001), em seus estudos sobre a Educação a Distância, comenta que uma de suas características é sua flexibilidade em relação à proposta de ensino. Atualmente, as interações entre docentes, alunos, tutores, coordenadores – personagens dessa modalidade de ensino se dão por meio do uso de diferentes tecnologias, o que diminui a distância entre eles. Mas Litwin (2001, p.10) faz uma observação “contudo, o valor da proposta, mesmo quando adota os últimos desenvolvimentos da tecnologia, continua residindo, como em qualquer projeto educacional, na qualidade dos conteúdos e em suas propostas para o ensino”. Outra característica dos cursos de EAD, conforme a autora é a possibilidade de organização mais flexível do espaço e do tempo de estudo pelos estudantes, o que possibilita também uma organização mais autônoma por parte dos mesmos (Litwin, 2001).

Além das características da EAD apontadas por Litwin (2001), também existem outras que fazem parte da maioria das propostas de educação nessa modalidade. Entre elas: a separação física entre professor e aluno, entre tutor e aluno, atenuada na maioria dos cursos, pelo uso de ferramentas como *chat*, *MSN*, fórum de discussão. Com relação ao uso de diferentes ferramentas para atenuar a distância, Peters (2004, p.112), falando sobre os suportes disponíveis aos alunos, cita uma experiência feita na Nova Zelândia, com grupos de estudantes virtuais que, graças ao uso de ambientes informatizados de aprendizagem, podiam realizar discussões com os tutores sobre o que estavam estudando. Tudo acontecendo com maior rapidez e frequência do que, por exemplo, na EAD por correspondência.

Também pode ser referido, o uso de diversos outros meios de comunicação como: videoconferências, textos impressos, DVDs, televisão interativa, e-mail, fax, telefone e, além dessas formas de comunicação. Nesta modalidade também há a possibilidade da construção coletiva de idéias, entre pessoas distantes fisicamente, porém, próximas virtualmente.

A atuação do docente nessa modalidade também tem sido destacada por autores e sob diferentes enfoques. Carmem Maia (2002), por exemplo, acredita não haver diferenciações entre o professor presencial, virtual ou semipresencial, pois segundo a autora, todos “devem ter em mente o desejo de compartilhar um determinado conhecimento com seu grupo de alunos e, para isso, o foco e objetivo de sua proposta devem estar centrados na aprendizagem desse grupo [...]”. (MAIA, 2002, p.12). Eu, no entanto, questiono essa afirmação: será que não existem diferenciações mesmo? Por exemplo, se pensarmos, na questão do olhar, podemos compreender que ao acessarmos os ambientes virtuais de aprendizagem já estamos imersos na lógica da visibilidade, ou seja, na lógica em que olhamos e somos olhados, em que controlamos e somos controlados.

Como em qualquer curso presencial, também na modalidade à distância, o professor tem sido considerado um dos responsáveis pelo sucesso do curso. Por diversas razões, entre elas, porque é ele quem, a partir de uma perspectiva teórica, organizará as temáticas a serem trabalhadas, proporá as atividades a serem desenvolvidas, escolherá os textos a serem lidos e fará e proverá as devidas avaliações. O professor também é tido como apoiador, coordenador de projetos (Rocha, 2006). Contudo, a partir da vivência que tive como tutora questiono tal

concepção, pois, o professor organizava os conteúdos, as propostas de atividades, mas quem apoiava, acompanhava e fazia intervenções com mais frequência nos trabalhos dos alunos, era o tutor.

Nos discursos pedagógicos de EAD, as escolhas metodológicas, a seleção de conteúdos, a definição de caminhos a serem seguidos, estão relacionadas com a qualidade do curso, porque “a qualidade dessas propostas é que proporciona a qualidade do programa ou projeto”. (LITWIN, 2001, p.11). O que não me parece diferente da modalidade presencial. Destaco ainda, as colocações da professora Marie Jane Soares Carvalho (2009) quando comenta que:

A educação a distância séria tem custo igual ao da educação presencial. A tese de que é possível fazer essa modalidade de educação com custo baixo e qualidade é insustentável. A educação a distância pode ser tão boa ou tão ruim quanto qualquer empreendimento em educação presencial. Ou seja, a presencialidade não garante seriedade à educação que se realiza. (CARVALHO, 2009, p.1).

Eu acrescentaria que a qualidade do curso também está relacionada à atuação do tutor, às suas intervenções, que precisam ser coerentes com a perspectiva teórica do curso em que atua. E, relacionada também, à forma como, através de suas intervenções, através da linguagem utilizada, consegue *tocar* o aluno, entendê-lo, fazê-lo avançar em suas problematizações e aprendizagens.

Atualmente, encontram-se muitos cursos à distância em que há apenas uma mudança de local de ocorrência do ensino, ou seja, mudança da sala de aula para a tela do computador. Assim sendo, parece ocorrer uma adaptação do modelo pedagógico no formato analógico, caracterizado pelo uso do livro didático e pelo quadro-negro para o modelo digital, em que se utilizam tecnologias como a Internet. Alguns cursos trabalham com apostilas e questionários que devem ser respondidos pelos alunos. Nestes casos, a preocupação com a quantidade de acertos no questionário aplicado pela instituição é o que importa, ou seja, o produto final apenas. O processo de construção do conhecimento acaba não sendo relevante. O curso de Pedagogia a Distância da UFRGS, pelo que venho acompanhando desde o

tempo em que era tutora no mesmo, tem se preocupado sim com a construção do conhecimento.

Outro dado importante encontrado nos discursos sobre a EAD diz respeito à alta taxa de evasão que lá ocorre. Alguns fatores têm sido apontados como causadores dessa evasão. Entre eles, merece ser referida, a falta da tradicional relação face a face entre professor e alunos; o domínio técnico insuficiente do uso do computador, ou seja, a dificuldade em operar com as novas tecnologias; a ausência da comunicação recíproca, principalmente nos cursos realizados totalmente à distância. A pesquisa de Maia; Meirelles; Pela (2004) realizada pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getulio Vargas, com 37 Instituições de Ensino Superior espalhadas pelo Brasil, mostrou que existe, relação entre o índice de evasão e a tecnologia de informação e comunicação utilizada nos cursos à distância (Miniweb Educação, 2008). Os recursos didáticos, empregados pela instituição, podem favorecer ou dificultar o processo de aprendizagem do aluno, o que faz com que muitos alunos ingressem nos cursos e desistam logo no seu começo por dificuldade em operar com as ferramentas propostas ou mesmo pelo seu custo.

A taxa tem se mostrado mais alta nos cursos que não utilizam a internet como recurso. Em 2005, por exemplo, a taxa de evasão nos telecursos chegava a 60%. Nos cursos, no entanto, em que a internet era utilizada esse índice era menor, em virtude de os alunos poderem diminuir as distâncias, podendo contatar colegas em fóruns, por e-mail entre outros espaços. É importante referir que a taxa de evasão tem diminuído sensivelmente, até mesmo pela maior adesão das Instituições de Ensino Superior no uso de DVDs e no uso da internet.

Merece ser comentada ainda, uma experiência de Educação a Distância realizada em Santa Catarina, que tem conseguido diminuir o índice de evasão. É a experiência do Laboratório de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina – LED - (UFSC) que tem sido considerada referência em nível internacional. O LED²³ foi criado em 1995 e está vinculado ao Programa de Pós-

²³ Conforme consta no site referido acima, o Laboratório possui parceiros importantes, dentre eles o MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) e a Universidade das Nações Unidas, com os quais está desenvolvendo uma nova plataforma, fazendo com que a tecnologia possibilite o modelo pedagógico do LED utilizando, para isso, ambientes inteligentes de aprendizagem, onde os alunos possam,

Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) da UFSC, viabilizando cursos de pós-graduação - *lato e stricto sensu* - em mestrado e doutorado, além de oferecer cursos de extensão e capacitação. Os modelos pedagógicos que pautam grande parte das ações do LED são os chamados modelos construtivista e o sócio-construtivista. Segundo relatam seus coordenadores no *site* da instituição, o sucesso desta experiência do LED, cuja taxa de finalização é superior a 90%, deve-se a tais modelos pedagógicos, um número considerado bastante alto pelos mesmos.

Segundo consta no *site*²⁴, neste programa de EAD – LED - “o aluno tem a presença do professor, o acompanhamento presencial, *workshops* presenciais e o contato pela videoconferência interativa com áudio, vídeo e dados em tempo real, no mínimo 8 horas por semana nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*”. Informa ainda que os alunos vão à universidade, participam de atividades e são acompanhados continuamente através de e-mail, *MSN* entre outras tecnologias.

Pensando nas propostas dos cursos de Educação a Distância, parece-me oportuno salientar, que pelas leituras que venho realizando sobre o tema, além das escolhas dos conteúdos e metodologias, também tem parecido importante o curso assegurar uma relação efetiva entre docentes e alunos, seja por meio de *chat*, de comentários em suas páginas pessoais, conversas por e-mail, fax, fóruns, no sentido de que havendo uma relação, uma maior proximidade entre professor e aluno as distâncias podem ser atenuadas. Carvalho (2009, p.3) refere que “um professor em frente a uma turma na educação presencial fala e responde aos alunos em tempo real; o mesmo acontece numa aula virtual síncrona (a distância em tempo real)”.

O aluno pode também sentir-se mais partícipe do seu processo de aprendizagem, tendo oportunidade para questionar, rever propostas, narrar suas aprendizagens, dificuldades, neste espaço da EAD. Algo que vemos ocorrer em muitas propostas de educação presencial.

Além disso, é importante que o próprio curso saiba que o processo de aprender a ser aluno não é algo natural. E é necessário que se tenha clareza disso. Sem esquecer que entre a “mensagem” da instituição/ o que o curso pretende e o que o sujeito/ aluno recebe, existe espaço para incompreensões e principalmente

principalmente, aprender fazendo, seguindo seu ritmo e interesse próprios e com colaboração e interação freqüentes com professores, colegas e especialistas.

²⁴ <http://www.mct.gov.br/Temas/Socinfo/livroverde.htm>

para resistência. Da parte de quem planeja atividades, organiza o curso, creio, tem que haver planejamento de estratégias que ajudem o aluno a ser aluno em tal curso, uma vez que a constituição da categoria aluno, em qualquer modalidade de ensino, não se dá de forma natural, por tratar-se de uma categoria cultural, como tantos estudos vêm demonstrando (Sacristán, 2005; Xavier, 2007, entre outros). E tal planejamento deve, a meu ver, levar em consideração, inclusive, a apropriação tecnológica por parte do aluno, porque o que parece óbvio para uns pode não ser para outros, em termos do uso das ferramentas tecnológicas. Um curso que prima pelo uso de tecnologias precisa prever em sua proposta o ensinamento e exploração prévia das mesmas, até mesmo para que a aprendizagem dos conteúdos e temas estudados aconteça. Isso é abordado por Palloff e Pratt (2004) as quais destacam ainda, que:

Não se pode simplesmente criar um curso com a expectativa de que os alunos saibam como acessá-lo, navegar por ele e dele participar em um bom nível. Em outras palavras, os professores sabem que precisam prestar atenção à orientação que dispensam aos alunos para que estes aprendam *on-line*, independentemente do curso que façam (PALLOFF; PRATT, 2004, p.13).

Além desses cuidados, Palloff e Pratt (2004) salientam que o professor precisa manter-se atento a alguns fatores com relação aos alunos o que ocorre também no ensino presencial. Como apontam as autoras, o professor precisa estar atento às participações do aluno nas propostas, às dificuldades em começar efetivamente o curso, às interações que o aluno estabelece com outros colegas, com tutores ou com o próprio professor pela expressão de emoções, raiva e frustração. Saraiva (2006, p.237), falando sobre a evasão na EAD, ressalta que o professor “deve impor sobre si mesmo um sistema de controle para que atenda prontamente todas as demandas, não deixando que os alunos, por se sentirem desamparados, abandonem o curso ou tornem-se pouco comprometidos”.

A linguagem empregada pelos cursos de EAD merece também ser pensada, pois, sabendo que a linguagem, a partir da perspectiva pós-estruturalista, constitui objetos e realidades, constitui sujeitos, o cuidado com as palavras deve ser redobrado. Entendo que tutores/monitores/professores precisam estar atentos à

linguagem utilizada nos comentários, nas publicações dos alunos, porque eles imprimem formas de ser, ver, agir, principalmente, se pensarmos que no ciberespaço a linguagem escrita é muito utilizada como forma de comunicação.

Pretendo no seguimento deste capítulo, apresentar alguns dados sobre as primeiras experiências de Educação a Distância em alguns países da Europa e no Brasil, assim como a legislação vigente a partir da LDB de 1996, a criação da Secretaria de Educação a Distância pelo MEC e o projeto de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foco de meu estudo.

5.1 AS PROPOSTAS INICIAIS

Alguns estudiosos afirmam que os primeiros movimentos da Educação a Distância estão atrelados à invenção da imprensa, por Johannes Guttenberg, na Alemanha, no século XV, quando ocorreu a composição de palavras com caracteres móveis. Desta forma, considera-se a imprensa como a primeira tecnologia que viabilizou a transmissão de conhecimentos sem a tradicional aula presencial, ou seja, sem a presença em tempo real, presencial, entre professor e aluno. Vale ressaltar que, ao ser inventada a imprensa, muitas escolas manifestaram resistência à utilização do livro, por acreditarem que a chegada do livro impresso iria fazer com que elas se tornassem desnecessárias, deixassem de existir (Saraiva, 2006). É importante comentar que até a popularização da imprensa, os únicos livros disponíveis eram muito caros, por serem copiados a mão.

Mesmo com a invenção da imprensa, de acordo com Saraiva (2006) “[...] era difícil distribuir os materiais impressos, condição necessária para os cursos por correspondência. Os serviços postais da Europa e dos EUA tornam-se mais organizados e populares a partir do século XVIII [...]”.

Segundo Onilza Martins e Ymiraci Polak (UNIREDE, modulo I, 2000), foi o anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips, que inaugurou o primeiro curso na modalidade à distância, um curso de taquigrafia. Este anúncio dizia: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições

semanalmente instruída, como as pessoas que vivem em Boston”. Após este primeiro aparecimento de um curso a distância, outros cursos começaram a serem propostos por correspondência, entre eles: Música e Língua Estrangeira, principalmente nos EUA e Europa (Saraiva, 2006).

É na segunda metade do século XIX que vamos encontrar a EAD institucionalizada. Nesta época, alguns cursos universitários começaram a ser ministrados por correspondência²⁵. Nas palavras de Saraiva (2006):

Em 1858, a Universidade de Londres concede os primeiros certificados a alunos que estudaram por correspondência. Entre 1880 e 1900, diversas instituições acadêmicas dos EUA passam a oferecer cursos por correspondência, inclusive a Universidade de Chicago, que iniciou esse tipo de atividade em 1892 (SARAIVA, 2006, p. 124).

Em 1890 temos a primeira escola por correspondência na Alemanha e ao longo do século XX a EAD vai se consolidando, ganhando espaço, em decorrência da necessidade da formação de pessoas mais qualificadas que atendessem à demanda de uma sociedade industrializada. A expansão da EAD se deu de forma rápida, com o uso, no início, de cursos por correspondência, já nos anos 20 passando pela produção de alguns filmes instrucionais, na seqüência pela transmissão radiofônica, principalmente nas universidades americanas. Nos anos 30, com o uso de recursos televisivos foram surgindo programas de televisão com objetivos educativos, também com maior difusão nos Estados Unidos, que ao final desta década contava com 400 programas orientados para a educação. E no final do século XX, com a implementação de novas tecnologias, tem-se a EAD mediada pela internet.

Tais cursos tinham, no entanto, até a década de 60, sua qualidade desacreditada por alguns, quando comparados aos cursos presenciais. Isso se dava

²⁵ Segundo Saraiva (2006) há autores que fazem uma distinção entre Ensino a Distância e Educação a Distância. No Ensino a Distância estariam inseridos os cursos a distância que utilizavam recursos como, a correspondência, o rádio, a televisão. Cursos preocupados com o ato de ensinar. Já a Educação a Distância, preocupa-se mais com a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, utilizando, como maior recurso a internet por propiciar ferramentas de interação entre os sujeitos.

também pelo fato de que os cursos de Educação a Distância, no seu início acabavam se transformando “em segunda oportunidade de estudo para pessoas que fracassassem em uma instância juvenil”. (LITWIN, 2001, p.15). Somente na década de 60, “com a criação de Universidade a Distância que competia com as da modalidade presencial, foi possível superar muitos preconceitos da educação à distância”. (LITWIN, 2001, p.15).

Em diferentes lugares, com a implementação da EAD em algumas universidades, muitos setores da população começaram a ter acesso aos estudos, algo que até então não conseguiam nos sistemas convencionais ou formais. Na década de 60 o marco na Educação Norte-Americana a Distância, por exemplo, foi a criação da Universidade de Wisconsin. Nesta mesma década, na Grã-Bretanha, teve-se como modelo de Educação a Distância a experiência da Universidade Aberta da Grã-Bretanha (Open University), que apresentou ao mundo “uma proposta com um desenho complexo, a qual conseguiu, utilizando meios impressos, televisão e cursos intensivos, em períodos de recesso de outras universidades convencionais, produzir cursos acadêmicos de qualidade”. (LITWIN, 2001, p.15). Na década de 70, temos a Fern Universität, na Alemanha e a Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), na Espanha, “que conta com uma parcela expressiva de matrículas de estudantes latino-americanos nos cursos de pós-graduação.” (LITWIN, 2001, p.15). Posteriormente, surge ainda, a Universidade Aberta da Venezuela, na América Latina, e a Universidade Estatal a Distância, na Costa Rica (Litwin, 2001).

Conforme os dados históricos, o século XX foi importante para a consolidação da modalidade de Educação a Distância, de forma que muitas universidades investiram nesta modalidade e outras ainda foram criadas especificamente para trabalhar a distância, como a Universidade Estatal a Distância, da Costa Rica, acima citada. Em muitos países a implementação da EAD foi acontecendo de forma mais rápida, atendendo a necessidades da sociedade e relacionada ao surgimento de novos meios de comunicação, das tecnologias de informação e comunicação.

5.2 AS PROPOSTAS PIONEIRAS NO BRASIL

Em 1830 começou-se a falar na modalidade de Ensino a Distância no Brasil, quando os primeiros livros passaram a ser impressos e possibilitaram o acesso ao conhecimento sem a presença de um professor. No final do século XIX, segundo coloca Marie Jane Carvalho (2009), existiam os exames de conclusão de estudos secundários, “incorporados ao sistema educacional brasileiro nos primórdios da República. Mais tarde, altera-se a configuração dos exames, que passam a ser conhecidos como Exames de Madureza.” (CARVALHO, 2009, p.1).

Entre 1922 e 1925, com a criação, por Roquette Pinto, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que era operada pelo Departamento de Correios e Telégrafos e transmitia temas relacionados à Literatura Infantil, bem como alguns programas comunitários. Utilizando a radiodifusão como recurso para aumentar o acesso à educação. Em 1936 a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi doada ao Ministério da Educação e Saúde, fazendo com que em 1937 fosse criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.

Em 1939, a educação por correspondência ganhou espaço a partir da criação do Instituto Rádio – Monitor²⁶, que utilizava material impresso e transmissão de rádio. Em 1941 outras experiências, com o uso da educação por correspondência, surgem também com êxito em nível nacional. É o caso do Instituto Universal Brasileiro, considerado um dos grandes pioneiros do Ensino a Distância no nosso país²⁷. É importante comentar, que tal instituto surgiu por necessidade de atender as pessoas que não tinham acesso às escolas, por fatores, como, tempo, distância das escolas, dificuldade de conciliar tempo de trabalho com o estudo, mas que precisavam de preparo profissional. Era dedicado à formação profissional de nível elementar e médio. No início os cursos oferecidos funcionavam através do correio e atualmente já contam com o uso da internet. Estas duas instituições possibilitaram que variados conhecimentos chegassem a todo o país e, até o ano 2000, chegaram a atender mais de três milhões de alunos que por correspondência conseguiram fazer cursos de iniciação profissionalizante. (Franco, 2004).

²⁶ Hoje continua existindo conhecido como Instituto Monitor, porém não faz mais uso do rádio em suas propostas (SARAIVA, 2006).

²⁷ Dados obtidos no site <http://www.institutouniversal.g12.br/historia.asp>

É interessante referir que em 1959 tiveram início as escolas radiofônicas em Natal/RN.

Marie Jane Carvalho (2009, p.1) destaca que na década de 60, a preparação para os Exames de Madureza começou a “ser acompanhada pelo rádio e pela televisão. As ondas de impulso na área vieram com o rádio.”

Em 21 de março de 1961 o Governo Federal através de um acordo com a Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), cria o Movimento de Educação de Base (MEB) e isso também veio a contribuir para a difusão da Educação a Distância, tendo, nesta circunstância, o rádio como recurso, pois se objetivava com o MEB oferecer alfabetização para jovens e adultos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Movimento esse inspirado na obra de Paulo Freire. (Franco, 2004).

De 1966 a 1974 ocorreu a instalação de oito emissoras de televisão educativa: TV Universitária de Pernambuco, TV Educativa do Rio de Janeiro, TV Cultura de São Paulo, TV Educativa do Amazonas, TV Educativa do Maranhão, TV Universitária do Rio Grande do Norte, TV Educativa do Espírito Santo e TV Educativa do Rio Grande do Sul.

No ano de 1967 foi criada a Fundação Padre Anchieta, mantida pelo Estado de São Paulo com o objetivo de promover atividades educativas e culturais através do rádio e da televisão (iniciou suas transmissões em 1969); constituída a Feplam (Fundação Educacional Padre Landell de Moura), instituição privada sem fins lucrativos, promovendo a educação de adultos através de Teleducação por multimeios.

Em 1971, o Brasil já buscava abrir caminhos para a informatização da educação, discutindo, pela primeira vez, em São Paulo, o uso de computadores no ensino de Física, segundo informações constantes no site do MEC (2009). Em 1974 teve início o Projeto SACI - O Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares - que começou a utilizar o satélite para fins educacionais no país. Esse Projeto, por problemas de custos, acabou sendo interrompido em 1977 e 1978. É válido comentar que em meados da década de 70 houve também a iniciativa da Universidade de Brasília (UnB), que, influenciada pela Open University Britânica conseguiu adquirir os direitos de tradução e publicação e iniciou a produção de

alguns cursos próprios. Sabe-se, no entanto, que tais cursos tiveram pouco êxito (Nunes, 1992)²⁸.

Em 1971 ocorreu a criação da Associação Brasileira de Tele-Educação (ABT), que já organizava desde 1969 os Seminários Brasileiros de Teleducação atualmente denominados Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional. A ABT foi pioneira em cursos à distância, capacitando os professores através de correspondência. Em 1972 foi criado o Programa Nacional de Teleducação (Prontel) que veio a fortalecer o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (Sinred).

Ainda nas décadas de 70 e 80 ocorreram movimentos importantes para a expansão do Ensino a Distância. Cursos supletivos a distância começaram a aparecer por iniciativa de fundações privadas e organizações não-governamentais. Na década de 70 surgiram os Telecursos, que consistiam em Tele-aulas, apresentadas pela televisão, com duração de 15 minutos e que eram gravadas com atores conhecidos do público. O Telecurso dava conta de todas as matérias dos Ensinos Fundamental e Médio. As disciplinas de Educação Física e Inglês não eram obrigatórias, mas tinham apostilas próprias. Ao final da década de 70 é lançado o Telecurso 2º Grau, pela Rede Globo de Televisão, por meio da Fundação Roberto Marinho²⁹, juntamente com a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura). Já na década de 80 é lançado o Telecurso 1º Grau e na década de 90 o Telecurso 2000 nos mesmos moldes.

Tais Telecursos são transmitidos desde 1978 por dez emissoras do país (pela Rede Globo e mais cinco canais educativos). Há espalhadas pelo país muitas telessalas que possuem um orientador capacitado e que acompanha o vídeo com as aulas, bem como, orienta o material pedagógico de apoio. Também há a possibilidade de assistir as Tele-aulas em casa, com a facilidade de aquisição do material didático em livrarias ou bancas. As provas feitas presencialmente, após o estudo do material, passam pelas Secretarias Municipais de Educação com os devidos agendamentos³⁰. Na década de 70 também teve-se a proposta da

²⁸ Hoje a UnB possui um Centro de Educação a Distância (CEAD), que está vinculado à Reitoria e à área de Extensão Universitária, visando incentivar e promover atividades de ensino, pesquisa e extensão. O CEAD ainda tem auxiliado professores na adaptação no que concerne ao uso das tecnologias.

²⁹ A Fundação Roberto Marinho foi fundada em 1977. É uma instituição privada e sem fins lucrativos.

³⁰ Dados obtidos no *site*

<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=636&sid=81&UserActiveTemplate=4abed>

Fundação de Teleducação do Ceará (FUNTELC) que viabilizava o Ensino a Distância, conhecida também como Televisão Educativa e que atualmente, segue com sua proposta.

Enquanto o Telecurso atingia um público de Ensino Fundamental e Médio, tímidas iniciativas surgiam em termos de Educação a Distância de formação acadêmica, em termos de graduação e pós-graduação. De acordo com Saraiva (2001, p.125) “no Brasil, até a década de 90, as atividades não-presenciais tinham pouca penetração na área acadêmica, contando-se com algumas poucas experiências isoladas”. Contudo não se pode deixar de comentar que de 1979 a 1983 houve a implantação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes), em caráter experimental, da Pós-Graduação Tutorial à Distância, o qual era administrado pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), com o objetivo de capacitar docentes universitários do interior do país.

As discussões no Brasil acerca das aplicações da Informática na Educação somente se iniciaram no começo da década de 80, quando seminários sobre o tema passaram a ser organizados. Foi assim que em 1981 realizou-se na Universidade de Brasília (UnB) o I Seminário Nacional de Informática na Educação, onde se buscou discutir “as implicações sociais, econômicas e políticas do uso do computador no processo educacional em países em desenvolvimento” (FRANCO, 2004, p.15), discutindo ainda a questão da integração deste recurso (o computador) no processo de ensino-aprendizagem.

Em 1982 aconteceu o II Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBa). Esse seminário teve como temática principal “O Impacto do Computador no Processo Educacional Brasileiro em Nível de 2º grau”. Das discussões travadas no país sobre o tema, surgiu em 1984 o Projeto Nacional de Informática na Educação (EDUCOM) como uma iniciativa do governo federal (Franco, 2004). Seu propósito foi “constituir núcleos para a investigação do uso do computador no ensino e formar recursos humanos qualificados para atuação na área” (ibid, p.15). Neste projeto cinco universidades participaram: a Universidade de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a UFRGS. Vale comentar que

neste projeto ficou a cargo de cada instituição desenvolver seus próprios projetos, já selecionados pela Secretaria Especial de Informática (SEI) em 1984 (Franco, 2004).

Também na década de 80, em 1989, através da portaria Ministerial nº 549/89 houve a implantação feita pelo MEC do Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE). Esse programa tinha como maior objetivo “implementar uma informática educativa, baseada em projetos pedagógicos sólidos e atualizados” (FRANCO, 2004, p.16). Bem como, procurou dar continuidade ao processo de capacitação de professores, técnicos e pesquisadores por meio de “Centros de Informática na Educação Superior (CIES), Centros de Informática na Educação de 1º e 2º Graus e Especial (Cied) e em Centros de Informática na Educação Técnica (Cied)” (OLIVEIRA, 1997, p.49 *apud* HARTMANN, 2006, p. 35). O PRONINFE foi um programa considerado importante para o país por ter surgido de estudos em EAD. Durante a sua existência foram implantados mais de 40 centros de informática na educação, boa parte desses ligados à Internet. Além disso, foram criados 400 subcentros através de iniciativas de governos estaduais e municipais. Como também houve o financiamento por parte dos governos estaduais e municipais de 400 Laboratórios de Informática em escolas públicas, contando com 10.000 profissionais capacitados para o trabalho na área da informática na educação (FRANCO, 2004, p.16).

Com a oferta de cursos na modalidade a distância crescendo, em 1996 o MEC criou a Secretaria de Educação a Distância (SEED)³¹. E em abril de 1997 foi lançado o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)³², considerado como uma releitura do PRONINFE, recebendo, contudo, maior incentivo financeiro e tendo uma abrangência maior no país. O PROINFO desenvolveu o ambiente de Educação a Distância utilizado atualmente por muitas instituições e universidades federais do Brasil, o “e-proinfo”.

Outros projetos também surgiram mais ao final da década de 90 fazendo uso da televisão e do rádio, como forma de complementar o ensino da sala de aula. Entre estes projetos encontra-se o TV Escola, cujo lançamento ocorreu em 4 de março de 1996. A TV Escola “é um canal de televisão via satélite que se destina unicamente à educação. O programa busca aperfeiçoar e valorizar professores da

³¹ Pelo decreto nº 1.917, 27/05/96.

³² Criado pela Portaria MEC 522.

rede pública, no Ensino Fundamental e Médio.” (FRANCO, 2004, p.17). Este canal possui transmissão de 12 horas de programação diária e ainda reprisa programas em muitos horários. Em 2000 a SEED desenvolveu o Rádio Escola, que produz programas educativos, visando à capacitação e atualização de professores que trabalham com a alfabetização de jovens e adultos. É um programa que atua em locais onde o índice de analfabetismo é muito elevado.

É em 1998, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, entendendo que essa é “a cristalização na forma de Lei de sentidos que já circulavam no tecido social [pois], a lei nas sociedades de normalização é, na maioria das vezes, a transcrição de normas pré-existentes, num movimento de fortalecimento da mesma através da legislação” (SARAIVA, 2006, p. 128), que encontramos uma Universidade oferecendo curso de graduação à distância, a Universidade Federal do Mato Grosso.

Esse curso era dirigido à formação de professores em nível superior, que lecionavam no Ensino Fundamental da rede pública de ensino³³. No ano de 1999, foi criada a Universidade Virtual Pública do Brasil, atualmente conhecida como Associação Universidade em Rede (UniRede). Trata-se de uma entidade civil que não possui fins lucrativos, nem conotações políticas ou religiosas. É um consórcio que atualmente conta com 92 instituições públicas de Ensino Superior. A sede e foro da entidade localiza-se em Brasília, Distrito Federal. O objetivo da UniRede é “democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância” gratuito e de qualidade³⁴.

Com tantos projetos sendo desenvolvidos, vale comentar que em 2003, na busca por um padrão de qualidade entre as instituições credenciadas, a SEED elaborou uma proposta formal com Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância no país. Em 2007 uma nova versão de Referenciais de Qualidade foi apresentada pela SEED atualizando o primeiro texto oficial do

³³ Dados obtidos no site <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>.

³⁴ Estes dados foram obtidos no site < <http://www.unirede.br/>>. Consta ainda que desde a sua proposta inicial, a UniRede conta com o apoio da Comissão de Educação/ Frente Parlamentar de Educação a Distância da Câmara Federal na pessoa do Deputado Federal Wander Werner do Paraná, dos Ministérios da Educação e Cultura – MEC, Ciência e Tecnologia – MCT e de órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP e, especialmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/ MCT que disponibilizaram bolsas no intuito de apoiar o desenvolvimento da UniRede nos pólos. Esta proposta inclui níveis de Graduação, Pós-graduação, Extensão e Educação Continuada.

MEC, de 2003 (SEED, 2008). Nesta versão ocorreram algumas mudanças justificadas, conforme consta no *site* da SEED “pelo amadurecimento dos processos, principalmente no que diz respeito às diferentes possibilidades pedagógicas, notadamente quanto à utilização de tecnologias de informação e comunicação, em função das discussões teórico-metodológicas que tem permeado os debates acadêmicos”.³⁵

Desde 2004, conforme aponta Saraiva (2006) tem havido maior credenciamento de instituições oferecendo Cursos de Graduação e Pós-Graduação *lato sensu* à distância. Segundo dados da Secretaria de Ensino Superior, obtidos no *site* do Ministério da Educação, há 34 Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu a Distância em todo o país (2008).

Em 2005 ocorreu a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com o Fórum das Estatais e com a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDEFES), uma conquista considerada importante para o país que continua avançando nessa modalidade de ensino. O objetivo de sua criação é articular e integrar o sistema nacional de Educação Superior a Distância, implantando “cursos e programas de educação superior a distância nas universidades públicas consorciadas em todo o país”. (MADEIRA, 2006, p.62).

Merece ainda referência a Rede Gaúcha de Educação Superior a Distância (ReGesd)³⁶ que foi constituída em 2006 pelas Universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade de Caxias do Sul, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande, Universidade Federal de Pelotas, Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, Universidade de Santa Cruz Sul. Para poder participar do Edital do MEC - Pró-Licenciatura, a ReGesd teve seus projetos aprovados e está em fase de realização do vestibular para 1.800 vagas para professores em exercício habilitarem-se conforme a Lei de Diretrizes e Bases para seguir no exercício de sua carreira.

Conforme consta no *site* da ReGesd o seu objetivo “é viabilizar o oferecimento de cursos de Graduação em Licenciatura, na modalidade a distância,

³⁵ Estes dados foram retirados do *site*: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>

³⁶ Para maiores informações consultar o *site*< <http://www.regesd.tche.br/index.htm>>.

por meio da utilização e otimização de recursos humanos, tecnológicos e materiais e contribuir para o aprimoramento do processo de ensino, pesquisa e extensão nas áreas relacionadas à modalidade a distância nessas Instituições de Ensino Superior (IES), tornando-as disponíveis por meios interativos, nos termos da legislação em vigor”. Consta ainda que os cursos são oferecidos para professores do sistema público de ensino, no Âmbito do Programa Pró-Licenciatura, da Secretaria de Educação a Distância do MEC.

A ReGesd está presente em dezenove pólos de apoio presencial, os quais estão distribuídos por todo o território estadual. São eles: Bento Gonçalves, Canela, Capão da Canoa, Caxias do Sul, Gramado, Imbé, Pelotas (CEFET), Pelotas (UFPel), Porto Alegre, Rio Grande, Santa Cruz, Santa Maria, Santana do Livramento, Santo Antônio da Patrulha, São Leopoldo, Sapiranga, Sobradinho, Terra de Areia e Três de Maio.

Até março de 2009 estava em processo a implementação de seis cursos de Graduação em Licenciatura na modalidade a distância em:

Artes Visuais: IES participantes: UFRGS e UCS

Coordenação - UFRGS: Profa. Umbelina Barreto

Ciências Biológicas: IES participantes: UFRGS, UCS e FURG

Coordenação - UFRGS: Prof. João Ito Bergonci

Geografia: IES participantes: UFSM, UCS e UFPel

Coordenação - UFSM: Profa. Meri Lourdes Bezzi

Letras- Espanhol: IES participantes: UFSM, UFPel e CEFET-RS

Coordenação - UFSM: Profa. Suzanne Zanella

Letras- Inglês: IES participantes: UFRGS, UCS UFSM e UNISC

Coordenação - UFRGS: Profa. Eunice Polônia

Matemática: IES participantes: UFSM, FURG, UNISC, UFRGS e UERGS

Coordenação - UFSM: Profa. Sandra Vielmo

Em fevereiro de 2009 foi publicado o Edital para a realização de um 2º Processo Seletivo pela ReGesd, conforme autorização do MEC tendo como objetivo completar as vagas não utilizadas no primeiro. Além disto, para ampliar o acesso, a inscrição nos cursos da ReGesd foi liberada para todos os professores em exercício na rede pública de ensino. Assim, professores dos primeiros anos do ensino fundamental ou professores que desejam habilitar-se em outra área também estão

autorizados pelo MEC participar do Programa. A prova foi realizada em março, com início das aulas em abril de 2009.

Para esta expansão da modalidade à distância, foi importante a legalização das propostas, sendo sobre isto que pretendo discorrer no seguimento deste trabalho.

5.3 A PROPOSTA DO MEC

Foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que legalizou a Educação a Distância no Brasil, como alternativa de formação regular, especificamente, nos artigos 80 e 87. No artigo 80 consta: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E como consta no Parágrafo 1º, a EAD será oferecida por instituições credenciadas pela União e ainda o Parágrafo 2 complementa que “a União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativo a cursos de educação à distância”.

Neste período a internet, enquanto uma tecnologia, recém estava sendo usada no Brasil e, assim sendo, os recursos mais utilizados como mediadores na EAD eram as transmissões de rádio e televisão, além do uso de apostilas e livros³⁷. No Parágrafo 4 do Artigo 80 a preocupação por parte do governo em ampliar o uso de diferentes mídias aparece quando declara que a Educação a Distância terá tratamento diferenciado, incluindo nesse, redução de custos de transmissão em canais “comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas”.

Segundo o *site* do Ministério da Educação, esta regulamentação do artigo 80 só foi efetivada pelo Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Dois pontos foram destacados nesta regulamentação: a definição de educação à distância, que difere da educação presencial, por abranger todos os programas e cursos não

³⁷ Estes recursos ainda continuam sendo usados na contemporaneidade por algumas instituições que ofertam EAD, principalmente, televisão e livros.

integralmente presenciais; e, também, a responsabilidade atribuída aos conselhos estaduais de educação de fazerem o credenciamento de instituições e autorizarem os cursos de Educação a Distância para a educação de jovens e adultos, para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Esta regulamentação ficou restrita à oferta de Cursos de Graduação, sendo esses, Bacharelado, Licenciatura e Formação de Tecnólogo. Somente em 3 de abril de 2001 que as normas para a Pós-graduação *lato* e *stricto sensu* foram estabelecidas por meio da Resolução CNE/CES nº 1 do Conselho Nacional de Educação, porém sendo necessário, para oferta de Pós-graduação *lato sensu* a distância, prévio credenciamento da instituição ministrante. Com este credenciamento a instituição pode oferecer Curso de Graduação e Especialização. Já nos Cursos *Stricto Sensu*, basta uma autorização para o funcionamento. Mas, nesta Resolução não ficaram especificados os critérios e procedimentos do credenciamento. Contudo, no que tange à avaliação da Pós-graduação *Stricto Sensu* ficou definido que será atribuição da Fundação CAPES, tanto para a educação presencial quanto para a distância³⁸. Ainda em 2001 a Portaria nº2253 foi editada e com isso houve a regulamentação da oferta de disciplinas não-presenciais em cursos presenciais (instituições reconhecidas como de Ensino Superior) e nesta também houve o estabelecimento das diretrizes próprios da EAD no ensino presencial (Franco, 2004).

Neste processo de regulamentação, a Secretaria de Educação a Distância teve suas competências também reformuladas a partir do artigo 25 do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Dentre as diferentes atribuições, fica a Secretaria de Educação a Distância responsável por: formular, planejar, propor, avaliar e supervisionar as políticas e os programas de Educação a Distância; criar, desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, programas e ferramentas para a formação inicial e continuada à distância; prover infra-estrutura de tecnologia de informação e comunicação às escolas e instituições de ensino; promover e disseminar estudos sobre a Educação a Distância. Estas são apenas algumas das atribuições da SEED, os dados completos encontram-se no site do MEC. Com estas novas reformulações nas ações da SEED, já é possível perceber a preocupação do Ministério da Educação em não apenas estabelecer padrões para credenciamentos

³⁸ Estes dados foram todos obtidos no site do Ministério da Educação.

de instituições, mas também sua intenção em acompanhar o desenvolvimento dos projetos nesta modalidade, incentivando inclusive, pesquisas com esse tema. Na Legislação isto aparece bem evidente, embora haja toda esta preocupação e engajamento do MEC, também se sabe que ainda existem instituições que não atuam dentro dos critérios exigidos, ou seja, não cumprem a legislação corretamente. E isso faz com que alguns cursos a distância sejam menos qualificados que outros. Isto também ocorre com cursos presenciais.

O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, foi o último processo de regulamentação da EAD abrangendo todos os níveis de ensino. Regulamentou o artigo 80 ressaltando, no seu Artigo 1º, o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem. Mas, mesmo que o curso faça uso das TICs, ainda assim, precisa de acordo com o parágrafo 1º, prever em seu cronograma momentos obrigatoriamente presenciais para: a avaliação dos estudantes (inciso I), estágios obrigatórios (inciso II), defesa de trabalhos de conclusão de curso (inciso III) e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (inciso IV).

Com relação à duração dos cursos nesta modalidade, diz o artigo 3º deste Decreto, parágrafo 1º “os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial”. E no parágrafo 2º, deste mesmo artigo, percebe-se a preocupação com a validação dos cursos de EAD e com o aproveitamento de estudos pelos estudantes que tenham participado de cursos e programas presenciais, destacando ainda que “as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor” (BRASIL, 2007).

Atualmente, há em todo país em torno de 108 Instituições³⁹ de Ensino Superior, credenciadas e autorizadas para oferta de Cursos de Graduação a Distância, sendo que essas também estão automaticamente credenciadas para a oferta de Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* a Distância. Há 41 Instituições⁴⁰ credenciadas pelo MEC, exclusivamente para Cursos de Pós-Graduação *Lato*

³⁹ Estas instituições estão assim distribuídas pelo país: Região Sul: 28, Região Sudeste: 42, Região Nordeste: 20, Região Centro-Oeste: 11 e outras: 2.

⁴⁰ Assim distribuídas: Região Sul: 11, Região Sudeste: 23, Região Norte: 3, Região Nordeste: 1 e Região Centro-Oeste: 3.

Sensu a Distância. E há cerca de 5 Instituições⁴¹ credenciadas para Cursos Seqüenciais a Distância (ABED, 2008).

Com o advento da internet, hoje o seu uso nos cursos a distância tem se tornado maior, pois algumas de suas ferramentas, como *chat*, *blog*, *MSN*, fóruns de discussão, podem estabelecer uma aproximação, mesmo que virtual entre os sujeitos, possibilitando outras formas de comunicação entre os envolvidos. Aproximação necessária e que tem, muitas vezes, superado os antigos sistemas de correspondência, fax, telefonemas, tão usados nos momentos iniciais de instauração desta modalidade de ensino⁴². A própria legislação hoje traz, conforme já comentado, a importância do uso das tecnologias de informação e comunicação nos cursos de EAD, o que em certa medida está desafiando as instituições que desejam se credenciar a fazer uso destas diferentes tecnologias, tais como a Internet. Vale comentar que ainda encontram-se cursos que utilizam a internet e mesmo assim, mantém o uso de apostilas.

Acredito que o grande desafio está lançado às instituições, mas além do uso da internet, vejo que o outro desafio está em inovar e manter a qualidade do curso com o uso desta tecnologia, para que se evite a simples substituição do quadro-negro e do giz, pela tela do computador. Bem como, o desafio do próprio MEC em acompanhar e em fazer com que as instituições sigam com rigor as normas de credenciamento de cursos à distância a fim de manter a qualidade e a validade nas ofertas.

Os cursos então, que são aprovados pelas normas de credenciamento e que fazem uso da internet precisam, em boa parte dos casos, estabelecer um referencial para os alunos, um local comum no ciberespaço. Assim sendo, há cursos que utilizam *sites* também conhecidos como ambientes virtuais de aprendizagem e sobre esses discorro na seção 5.5 deste capítulo. Mas antes mesmo de adentrar nestes ambientes de aprendizagem, apresento na seção seguinte um pouco do desenvolvimento da EAD na Universidade Federal do Rio Grande do Sul entendendo ser pertinente compreender o processo de implantação da EAD nessa

⁴¹ Assim sendo: Região Sudeste: 1 e Região Norte: 4.

⁴² Não estou dizendo que estes sistemas foram bons ou ruins ou que deixaram de existir. Acredito, que em função mesmo do advento da internet e de sua socialização estes sistemas estejam sendo menos utilizados.

universidade, pois meu foco de estudo é justamente um de seus cursos nesta modalidade.

5.4 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFRGS

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁴³ tem estudado e investido em pesquisas na área da Educação a Distância desde 1973, ano em que foi criado o Laboratório de Estudos Cognitivos. Desde então, vem implementando novos feitos na área, investindo num trabalho continuado de pesquisa, articulando o uso do computador e de redes na educação, especificamente no processo de ensino-aprendizagem. Carvalho (2009, p.1) destaca que “experiências em educação a distância e formação de professores, na Universidade, datam da década de 90, com cursos oferecidos pelo Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia e pela Faculdade de Educação.”

Em 2000 houve a criação do Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação (CINTED). E nesse mesmo ano o primeiro edital para fomento da EAD foi lançado (EDITAL UFRGS EAD 01/2000). Neste primeiro edital nove projetos foram contemplados e beneficiaram sete unidades diferentes na Universidade. Este primeiro edital foi considerado importante para o crescimento da EAD na UFRGS e em 2001 a experiência pôde ser repetida e nesta, treze projetos foram contemplados em 10 unidades da Universidade (Franco, 2004).

Com o crescimento da EAD acontecendo na Universidade e o incentivo do uso das novas tecnologias na educação, viu-se a necessidade de se criar um órgão administrativo. Desta forma, em 2002 foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEAD), originada da articulação do Fórum de Educação a Distância (Fórum EAD)⁴⁴, através da Portaria nº 2975, tornando-se assim, integrante da

⁴³ Todos os dados constantes nesta seção foram obtidos no livro organizado pelo professor Sérgio Roberto K.Franco “Educação a Distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul” e também de dados constantes na página da EaD da UFRGS <http://www.ead.ufrgs.br/>, acessados em 22 de fevereiro de 2007.

⁴⁴ O Fórum EaD da UFRGS promove reuniões periódicas dos interessados (núcleos) a fim de discutir questões relativas a EaD (UFRGS, 2004). É também aberta a toda comunidade acadêmica da Universidade. Maiores informações podem ser obtidas na página <http://www.ufrgs.br/sead/>.

Administração Central da UFRGS (Franco, 2004). Com a criação da SEAD, essa passou a coordenar e articular a EAD na UFRGS, realizando mensalmente o Fórum de EAD e, uma vez ao ano, o Salão de Educação a Distância da UFRGS, com o intuito de possibilitar a discussão e divulgação daquilo que vem sendo realizado na Universidade. O suporte à EAD é dado também pelo CINTED e o Centro de Processamento de Dados (CPD).

Em 2003, a Secretaria lançou o terceiro edital – EDITAL UFRGS EAD 03/2003 – onde participaram trinta e sete projetos de vinte e sete das vinte e nove unidades da Universidade. No dia 6 de março de 2009 a Secretaria lançou o Edital UFRGS EAD 11 e com este novo Edital, buscou-se fomentar a oferta de disciplinas de graduação na modalidade a distância em cursos presenciais, bem como continuar fomentando o desenvolvimento de objetos de aprendizagem. Além dessas linhas de ação, o Edital 11 contemplou o desenvolvimento de pesquisas e produção de recursos tecnológicos ou novos processos em EAD em todos os âmbitos da Universidade⁴⁵.

Atualmente⁴⁶, a EAD da UFRGS conta com os seguintes cursos em andamento:

Graduação: Graduação em Administração; Licenciatura em Música e Licenciatura em Pedagogia – Anos Iniciais. Sobre esses, Carvalho (2009, p.1) comenta que eles “inauguram a oferta de graduação na modalidade a distância, anteriormente restrita aos cursos de extensão e pós-graduação.” E ainda a autora salienta que a criação de cursos de graduação a distância “impõe uma série de desafios, entre os quais o de contrapor-se ao preconceito em relação aos cursos dessa natureza, percebidos como devedores em qualidade”. (CARVALHO, 2009, p.1).

- **Especialização:** Especialização em Bibliotecas Escolares e Acessibilidade (EBEA) e Especialização Humanização da Atenção e Gestão do SUS.

As propostas de Educação a Distância da UFRGS estão desde o surgimento, preocupadas em oportunizar algo além dos conteúdos, segundo seus proponentes. Objetivam “fazer com que aqueles que dela se utilizem possam aprender, de modo a alcançar a compreensão daquilo que fazem, através da coordenação de seus

⁴⁵ Acesso à página ocorrido em 20 de dezembro de 2009.

⁴⁶ Atualmente significa no primeiro semestre de 2009. Em anos anteriores aconteceram 12 cursos de extensão, 3 de Especialização.

conhecimentos prévios, o que só pode ser alcançado com a interação do sujeito com seu meio”. (FRANCO, 2004, p.10). Uma preocupação com a qualificação da construção do conhecimento.

A seguir apresento algumas características dos ambientes virtuais de aprendizagem criados para os Cursos à Distância.

5.5 OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Os ambientes virtuais de aprendizagem criados para os cursos à distância buscam aproximar e concentrar os indivíduos num lugar virtual comum. São ambientes que englobam ferramentas que permitem interações síncronas e assíncronas entre os participantes. Há atualmente, muitos ambientes de aprendizagem sendo usados pelos cursos que ofertam a Educação a Distância. Esses ambientes começaram a ser desenvolvidos na década de 90. São de acesso gratuito e podem ser baixados pelas instituições de ensino pela internet. De acordo com Saraiva (2006, p.133) “o primeiro ambiente desenvolvido no Brasil foi o AulaNet, resultante de um projeto de pesquisa da PUC-RIO e disponibilizado para acesso público em 1998”.

Há muitos outros ambientes de aprendizagem desenvolvidos, entre eles merecem ser citados o *TelEduc*, desenvolvido pela Unicamp, o *Eureka* desenvolvido pela PUC-PR, e ainda o Moodle⁴⁷, Navi⁴⁸ e o Rooda⁴⁹ desenvolvidos pela UFRGS. Cada um desses ambientes possui uma arquitetura específica (Saraiva, 2006) e variadas ferramentas utilizadas de acordo com a demanda do curso e a escolha e necessidade do professor.

⁴⁷ Moodle é um *software* livre, criado pelo australiano Martin Dougiamas em seu doutorado. Hoje continua sendo aprimorado internacionalmente por uma rede de desenvolvedores. Conforme informou a professora, o nome Moodle é um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*.

⁴⁸ Navi é um ambiente interativo de aprendizagem, englobando recursos como salas de vídeo-chat, fórum, torpedo, mural de recados, correio integrado, publicação de conteúdos e notícias, agenda de cursos e muitos outros. Desenvolvido pela Escola de Administração da UFRGS.

⁴⁹ O ambiente Rooda será descrito de forma detalhada no capítulo 6, mais especificamente, na seção 6.3 tendo em vista ser o ambiente utilizado no curso em estudo.

É interessante problematizar as formas de controle exercidas nesses ambientes de aprendizagem: se na sala de aula presencial havia o controle do tempo, das atividades, das ações dos alunos, como nos ambientes de aprendizagem isto acontece? Há ferramentas desenvolvidas para este fim? É possível pensar o controle no espaço virtual como mais um mecanismo de constituição de sujeitos alunos, mesmo tendo clareza de que a identidade aluno é provisória, instável como qualquer identidade, segundo Stuart Hall (1998).

Na EAD não se tem a sirene, nem o professor controlador de disciplina, personagem muito importante no controle dos alunos no espaço da escola presencial. Tem-se uma flexibilidade maior no uso do tempo, porque cada cursista estuda no momento em que deseja ou pode, exceto quando há encontros presenciais nos pólos ou encontros nos *chats*. Mas mesmo com tal flexibilidade o aluno não deixa de ser controlado pelo tutor, o monitor que rastreia os acessos do mesmo em espaços como: fóruns, diário de bordo, webfólio e/ou portfólio de aprendizagem. Mesmo com a flexibilidade referida, ainda assim, o aluno acaba tendo que acessar o ambiente, marcar presença, pois afinal, ele é acompanhado, controlado, seja pelo tutor da sede e/ou do pólo, nos casos em que essa sede exista, ou mesmo pelo professor.

Os ambientes de aprendizagem com suas ferramentas de controle são importantes e delimitam em certa medida o espaço (virtual) para os alunos. Mesmo que os cursos aconteçam à distância, ter um ponto comum de encontro no ciberespaço se torna indispensável e, por isso, a relevância de se fazer uso destes *sites* que não foram criados com o intuito de superar a diferença entre o virtual e a sala de aula presencial, mas ao que tudo indica, vêm possibilitar aos participantes uma referência, tanto para postagens de trabalhos realizados, como também para solução de dúvidas, discussão de temas, enfim, estes ambientes de aprendizagem também acabam diminuindo as distâncias no ciberespaço.

Na sequência deste texto apresento o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS, abordando também, entre outras questões, o ambiente de aprendizagem utilizado pelo mesmo e as suas ferramentas de controle e regulação dos alunos.



ACESSANDO O PEAD...

6 APRESENTAÇÃO DO CURSO

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade à distância, foi criado a partir de um consórcio⁵⁰ entre a Faculdade de Educação da UFRGS (FACED/UFRGS) e o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CCE/UFSC), tendo por objetivo graduar 400 professores de escolas públicas estaduais e municipais do estado do Rio Grande do Sul, que estão exercendo a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A designação da Coordenação do Curso ocorreu mediante Portaria 01/01, relativa a março de 2005 e “dos membros da Coordenação conforme a Portaria 01/02, retroativa a agosto de 2005, ambas datadas de 12 de janeiro de 2006”. (Guia do Tutor, 2006, p.58). Foram designadas Rosane Aragon de Nevado (Coordenadora Geral), Marie Jane Soares Carvalho (Vice-Coordenadora) e Mérión Campos Bordas (Consultora Ad Hoc)⁵¹.

Houve a criação de uma comissão do curso, composta por: Rosane Aragon de Nevado (DEBAS), Marie Jane Soares Carvalho (DEC), Paulo Slomp (DEBAS), Cíntia Inês Boll (DEC), Ana Maria Petersen (DEBAS), Naira Franzói (DEE) e Denise Comerlato (DEE). Essa comissão foi escolhida a partir da necessidade de se ter representantes das diferentes áreas do conhecimento e que estivessem envolvidas com o curso. Além disso, contou com o interesse dos próprios docentes e a devida aceitação das chefias dos três departamentos da FACED (DEC, DEBAS, DEE) e da Direção da Faculdade de Educação.

Para a implantação da Licenciatura foram criados 5 pólos: Pólo de Três Cachoeiras, Pólo de Alvorada, Pólo de Gravataí, Pólo de Sapiranga e o Pólo de São Leopoldo. Esses pólos foram previamente selecionados pela definição da área física de abrangência do curso, levando em consideração a localização de escolas que tivessem infra-estrutura necessária, com laboratório de informática, com internet de alta velocidade (banda larga), com espaço adequado para os encontros *on-line* ou

⁵⁰ Mesmo havendo o consórcio, hoje somente a UFRGS leva a proposta adiante.

⁵¹ Ressalto que todos os dados obtidos nesta seção foram obtidos nos Guias do Tutor e do Professor disponibilizados pela coordenação do curso e por um Power Point apresentado aos tutores na Formação de Tutores 2006/1 pelas coordenadoras do curso.

presenciais, entre alunos, professores e tutores. Estas escolas em geral, são mantidas pelas Secretarias Municipais de Educação.

Nos pólos, além do laboratório de informática, os alunos têm acesso ao acervo de material educacional, entre eles, livros e vídeos para serem utilizados nas atividades propostas. Os alunos podem ter acesso a esses recursos no próprio pólo ou usarem o sistema de empréstimo. Por isso há o cuidado das Coordenadoras com o funcionamento adequado dos laboratórios e com a estrutura física dos mesmos. A licenciatura, mesmo ocorrendo na modalidade à distância, conta com momentos presenciais que acontecem nos respectivos pólos. Nos momentos presenciais, os alunos são também avaliados, orientados nas propostas a serem realizadas.

Cada pólo possui seus Coordenadores de Pólo, seus tutores da Sede e tutores do Pólo e os alunos possuem seus representantes discentes. Sobre esses personagens falarei no decorrer deste capítulo com maior detalhamento de suas atribuições.

6.1 O PROJETO PEDAGÓGICO

O Projeto Pedagógico do curso em estudo, conforme dados obtidos no Guia do Tutor (2006), visa explicitar e detalhar o princípio norteador do curso, os pressupostos do projeto pedagógico, os objetivos (geral e específicos), a proposta metodológica, a organização didático-pedagógica, as estratégias de apoio à aprendizagem, a comunicação entre alunos, tutores e professores, bem como, faz referência à tutoria e ao apoio docente, às atribuições do tutor da sede e do pólo, à organização do estágio e aos momentos de encontros presenciais.

Na continuidade, pretendo, seguindo a organização presente no Guia do Tutor (2006), descrever sinteticamente cada item, com o intuito de sinalizar a possibilidade dos mesmos estarem imbricados no processo de constituição dos alunos no curso. Faço a ressalva de que a elaboração do Projeto do Curso deve ser vista como uma autonomia relativa da organização curricular. Esta relatividade está referida ao fato de que sendo o PEAD um curso promovido pela UFRGS, o mesmo teve que se adequar a alguns elementos obrigatórios de caráter formal,

administrativo, como por exemplo, a avaliação que deveria prever conforme normas da instituição, atividades avaliativas de caráter presencial.

- **Princípio norteador do curso** (p.19): “A compreensão da dinâmica social e da rede de relações que cria e sustenta, assim como do espaço que nela ocupa a educação”.

- **Pressupostos do projeto pedagógico** (p.19): “autonomia relativa da organização curricular, considerando as características e experiências específicas da clientela – professores em serviço”; “relação entre Prática Pedagógica e Pesquisa como elemento aglutinador dos demais componentes do currículo, constituindo-se em estratégia básica do processo de formação dos professores” e “articulação dos componentes curriculares entre si, no semestre e ao longo do curso”.

- **Objetivo geral do curso** (p.20): “Preparar o professor para a reflexão teórica (meta-reflexão) permanente e a recriação das práticas escolares ao ampliar o conhecimento e o pensamento sobre o fazer pedagógico”.

O projeto apresenta nove objetivos específicos (p.20-21). Refiro aqui os quatro que considero importantes para análises posteriores: “Compreender o contexto histórico, sócio-cultural e científico dos processos de formação humana, de produção do conhecimento e de organização do trabalho pedagógico, na perspectiva de uma educação crítica, que contribua para a transformação social”; “Qualificar os professores para a utilização de recursos informáticos, na escola, para criar uma cultura de redes cooperativas intra e interescolas, a partir do uso de novas tecnologias de comunicação e informação na prática pedagógica”; “Organizar e gerir o espaço escolar de forma democrática, internamente, e em suas articulações com a sociedade” e “Desenvolver a aprendizagem numa perspectiva investigativa, refletindo sobre a sua própria prática docente, desenvolvendo saberes educacionais a partir das questões nela experienciadas”.

- **Proposta metodológica** (p.21): de acordo com o Guia do Tutor (p. 21), o curso caracteriza-se pelo “compartilhamento de ação por professores de diferentes áreas de conhecimento, no espaço das interdisciplinas; pelo “trânsito constante entre a prática e a teoria; pela presença de um eixo articulador por semestre; pelo trabalho dos professores no sentido de formar comunidades de aprendizagem com a

intenção de que seus membros aprendam juntos e desenvolvam planejamento conjunto das atividades do semestre para garantir a desejada integração”.

Na proposta metodológica encontra-se explicitada a organização didático-pedagógica para cada semestre. Desta forma, em cada semestre há:

➤ Um *Eixo Articulador*, entendido como um tema específico que “sinaliza a organização temática de cada semestre” e “ao redor do qual se distribuem as interdisciplinas e os enfoques temáticos” (p.22);

➤ *Interdisciplinas* que são a “abordagem de um tema amplo, que contém inúmeras possibilidades de enfoques temáticos e teórico-práticos [...] uma área mais ampla” (p.22);

➤ *Enfoques Temáticos* compreendidos como temas mais específicos “e envolvem conceitos e práticas necessárias para a compreensão da Interdisciplina” (p.22);

➤ *Seminários Integradores* que possuem uma dinâmica própria, ou seja, acontecem presencialmente no início e no final de cada semestre, envolvem atividades à distância, via ambiente virtual e videoconferências que complementam as propostas presenciais. Os Seminários Integradores propõem a discussão e o desenvolvimento das atividades integradoras, realizam oficinas de apropriação tecnológica, além de fazerem o fechamento das propostas do eixo, o que inclui também a avaliação do semestre.

Constam ainda, na proposta metodológica, estratégias de apoio à aprendizagem que incluem:

a) o atendimento individualizado ao aluno em suas dúvidas e dificuldades no processo de aprendizagem nesta modalidade, atendimento esse realizado pelos tutores e professores;

b) a necessidade de se ter um repositório individual e grupal – *webfólios*, para postagem do que foi construído no curso e na relação estabelecida pelo professor - aluno com a sala de aula;

c) a importância da autonomia por parte dos professores - alunos para a realização das propostas que já prevêem esta produção autônoma, com estudos individuais, pesquisas entre outras.

Ainda vale referir que o curso, conforme o Guia, busca uma metodologia interativa e problematizadora, caracterizando-se assim “pela formulação de

problemas, levantamento de hipóteses, planejamento de situações experimentais para testagem de hipóteses através do desenvolvimento compartilhado de projetos interdisciplinares” (p.23).

A comunicação entre tutores, alunos e professores do curso prevê o uso do ambiente virtual, a utilização de videoconferências, o correio eletrônico, listas de discussão, fóruns de debate, *chat*, de forma a diminuir as distâncias e a garantir uma boa interação entre os mesmos. E, está também tornando visíveis mecanismos de controle e regulação que subjetivam os alunos, produzem efeitos sobre seus corpos mesmo que no âmbito do virtual.

Os pólos também são um canal de comunicação entre os professores, tutores e aluno, na medida em que os professores - alunos podem desenvolver estudos, discussões em grupos, pesquisas, buscas de informações na Internet, contando com o apoio dos tutores do pólo para tais situações.

E a avaliação também é importante neste processo de interação e produção do conhecimento. De acordo com o Guia do Aluno (2006, p.43) “o processo de avaliação será continuado”, o que pressupõe o acompanhamento permanente pelo grupo de professores da FACED. O webfólio, por ser o local no ambiente virtual de postagem de trabalhos, o repositório virtual, é tido como o instrumento mais importante de avaliação, pois, ele “deve ser uma pasta virtual de exemplos das proposições, das realizações e do investimento de cada um na sua formação, evidenciando os pontos fortes da prática pedagógica e o enfrentamento das limitações” (p.43). Além de representar um instrumento de auto-avaliação e de avaliação coletiva.

A avaliação tem critérios básicos, cabendo aos responsáveis pelos Enfoques Temáticos, Interdisciplinas e Eixos Articuladores realizarem-na, fazendo uso para tanto dos conceitos: A (excelente), B (bom), C (regular), D (aproveitamento insuficiente). Esse processo de avaliação continuada busca promover movimentos de ação-reflexão “sobre a prática docente e os conhecimentos adquiridos” (p.44). O Guia do Tutor traz maiores detalhamentos sobre a avaliação empreendida pelo PEAD, mas para as proposições deste estudo, foi necessário fazer um recorte dos aspectos, que, em minha opinião, são mais significativos.

Na continuidade apresento o Ambiente Rooda, uma análise que fiz do mesmo, os personagens considerados fundamentais para o funcionamento do

curso, o Município de Sapiranga sede do pólo estudado e, por fim, discorro sobre o processo de constituição inicial do professores-alunos do pólo referido.

6.2 A SALA DE AULA VIRTUAL: O AMBIENTE ROODA

Há muitos cursos que utilizam videoaulas e material impresso e esses vem crescendo bastante nos últimos anos e talvez possam ser considerados a maioria na atualidade. Mas há os cursos que utilizam *sites*, também conhecidos como ambientes de aprendizagem⁵². E esses constituem-se em espaços novos e diferenciados de sala de aula. Diferenciados porque são salas de aula virtuais com ferramentas (espaços) bem pontuais para serem utilizados pelos alunos. Diferentemente da sala de aula presencial, os alunos para poderem interagir nesta sala virtual precisam se identificar com um *login* e uma senha. Essa sala de aula serve como referência para os alunos, constituindo-se como a sala de aula *on-line*, espaço de troca de trabalhos, postagem de atividades, ponto de encontro principal entre professor, aluno e tutor.

No caso do Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS, o ambiente de aprendizagem utilizado é o ambiente Rooda⁵³. Neste ambiente os professores podem escolher as ferramentas que melhor se adaptam a sua metodologia de trabalho. Há possibilidade de escolha de três interfaces gráficas (modo de apresentação do ambiente, *layout*, temas) pelos usuários: aqua (que se constitui de formas arredondadas em tons de azul), grafite (apresenta simplicidade das formas favorecendo os usuários que possuem conexão com a internet mais lenta) e fotográfica (que explora a ideia de metáforas visuais)⁵⁴.

⁵² Neste caso, um dos ambientes mais utilizado é o Moodle.

⁵³ Conforme definição na página de abertura do Rooda: O Rooda é um ambiente de Educação a Distância (EAD), desenvolvido com o intuito de atender as demandas do corpo docente e discente da UFRGS.

⁵⁴ Estes dados foram obtidos no tutorial do ambiente no *site* https://www.ead.ufrgs.br/rooda/tutorial/html/alu_a2.htm



Figura 1: Temas do ambiente Rooda

Este ambiente tem 19 funcionalidades, porém essas estão divididas em: gerais – disponíveis a todos os usuários, mesmos que esses não estejam matriculados nas disciplinas; e as específicas, que só podem ser acessadas pelos alunos vinculados a uma disciplina. Vale comentar que segundo consta no tutorial do Rooda, das funcionalidades gerais, quatro podem ser habilitadas e desabilitadas para as disciplinas.

Há, portanto, funcionalidades síncronas e assíncronas que visam facilitar a interação/comunicação entre os participantes e o uso integrado de diferentes ferramentas, como: diário de bordo⁵⁵, fórum⁵⁶, *webfólio*⁵⁷, sala de bate-papo⁵⁸, biblioteca⁵⁹, lista de discussão⁶⁰ entre outras.

Esse ambiente é utilizado pelos cinco pólos e é de fácil navegabilidade pelos usuários, pois é bem organizado e, além das funcionalidades comentadas anteriormente, traz ainda um item de ajuda. Os usuários também contam com o apoio da equipe técnica do Rooda para quaisquer dificuldades na navegação, como, acesso a alguma interdisciplina, postagem de comentário em um fórum, entre outras.

Na seção seguinte apresento uma análise feita do referido ambiente, atentando para os mecanismos de controle presentes no mesmo.

⁵⁵ Diário de bordo é um espaço dentro do ambiente ROODA que serve como um diário em que os alunos escrevem suas dificuldades, facilidades, enfim, falam de si.

⁵⁶ Fórum é um espaço para discussão de um determinado tema proposto pelo professor ou por qualquer aluno do curso. Este espaço de discussão encontra-se também dentro do ambiente ROODA.

⁵⁷ Webfólio é um espaço no ambiente ROODA destinado a postagem de trabalhos, arquivos feitos pelo cursista. Funciona como um caderno virtual. Todos os trabalhos desenvolvidos pelos cursistas são postados neste espaço para acompanhamento do tutor e do professor.

⁵⁸ Espaço para discussão entre os alunos, professores e tutores acerca de alguma temática. Pode ser aberta por qualquer usuário e usada inclusive pelos tutores para auxiliarem os alunos nas atividades

⁵⁹ Espaço em que são depositados materiais para os alunos acessarem, como, textos, vídeos.

⁶⁰ Lista de discussão pode ser proposta por qualquer usuário acerca de um tema. Pode ser uma dúvida de algum aluno, tutor ou uma proposta de discussão feita pelo próprio professor.

6.2.1 O ambiente Rooda e os seus mecanismos de controle

Nesta seção dirijo um olhar sobre o ambiente Rooda, atentando para as suas ferramentas, modos de utilização das mesmas e como também atuam na constituição de alunos no curso.

Pensando nas formas de controle presentes no ambiente Rooda, tenho acompanhado o uso de ferramentas disponibilizadas pelo mesmo para uso dos tutores e professores do curso. É sobre essas ferramentas que pretendo me deter neste momento, problematizando-as, pois acredito que estas também atuam na constituição do aluno. Sei que tudo aqui discutido é passível de diferentes interpretações e assim, assumo a provisoriedade neste estudo e os muitos significados que a partir dele poderão ser produzidos. Lanço-me desta forma, neste caminho instável, que não pretende fixar um significado, reafirmar certezas, nem encontrar a verdade absoluta, mas é um caminho de possibilidades.

No acesso ao ambiente pelos cursistas, esses precisam se identificar com *login* e senha e para terem seu acesso registrado no sistema do ambiente, precisam encerrar a sessão no *Sair* que se localiza no canto superior da página. Nesse modo de operar está implícita uma forma de controle, pois se o aluno não sair pela forma correta como saberão professores e tutores que ele esteve no ambiente e o que fez lá? Os alunos sabem que devem acessar o ambiente com regularidade, seja postando seus trabalhos no *webfólio*, seja participando dos fóruns de discussão ou das salas de bate-papo, seja escrevendo em seus diários de bordo. Mesmo que tenham como escolher o momento em que farão tais atividades, devem cumprir exigências mínimas, como manter regularidade na frequência ao ambiente.

Um exemplo desse controle é a ferramenta *interRooda* que permite rastrear os acessos dos cursistas aos fóruns nas diferentes interdisciplinas, o número de comentários feitos, as contribuições nas salas de bate-papo, nos diários de bordo, nas enquetes, os acessos ao espaço aulas, *webfólio*, verificando ainda o tempo de duração do uso dessas ferramentas. E esse controle pode servir para duas situações: ajudar o cursista quando este demonstra dificuldades, de cunho tecnológico ou de conteúdo, bem como para cobrar-lhe participações e/ou postagens, tentando enquadrá-lo no modelo de aluno que o curso busca, qual seja,

o aluno participativo, crítico e autônomo. O interRooda assim, constitui-se em uma ferramenta para auxiliar o professor e o tutor no acompanhamento dos alunos, sendo também um instrumento de controle.

Considero que neste ambiente de aprendizagem também possa se estar contribuindo para produção de corpos “disciplinados, autocontrolados” conforme analisa Foucault (2004), e também produtivos, porque os alunos além de serem controlados e vigiados em seus acessos também são interpelados em suas produções. E estas interpelações têm intencionalidade.

Os alunos não têm o professor ou o tutor controlando-os em tempo real, mas sabem que são controlados quase que diariamente, o que possivelmente, também está contribuindo, para a modelagem de seus corpos no âmbito do virtual. Um controle exercido pelo professor que não é o controle corporal da sala de aula, mas que nem por isso deixa de existir, talvez tenha apenas se tornado mais sutil (Saraiva, 2006), pois desviando “foco de atenção do corpo para a produção intelectual dos alunos, a EAD dá ao professor a prerrogativa de penetrar em recônditos da subjetividade que muitas vezes lhes eram vedados na educação presencial”. (SARAIVA, 2006, p.234). E este deslocamento do foco não é a única transformação do controle, há ainda, como refere a autora (2006, p.234), “o aumento de sujeitos responsáveis por exercê-lo: a atribuição de controlar passa a ser compartilhada entre o professor e os colegas de turma, sem esquecer o intenso controle do sujeito sobre si mesmo”.

Os tutores e os professores fazem questionamentos e problematizações a partir do referencial teórico que embasa o projeto do curso. Com isso, estão olhando para as produções dos alunos com as lentes teóricas do mesmo e assim, atuam constituindo formas de ver, ser e fazer, ou seja, imprimindo marcas nestes alunos. Isto também ocorre na educação presencial.

Ainda merece ser referido, o diário de bordo, ferramenta que todos os envolvidos devem usar e, os alunos em especial, para falarem de si, de suas aprendizagens, de suas dificuldades, das relações que estão conseguindo estabelecer com suas práticas de sala de aula. Os alunos podem escolher deixar suas postagens visíveis para todos os participantes do curso, ou somente para os professores, podem ainda não torná-las visíveis. Contudo é sugerido que o aluno se exponha para melhor ser acompanhado, ser controlado, inclusive no que faz fora do

curso quando fala de sua prática enquanto professor. No caso de optar por deixar visível para os demais colegas e professores, abre a possibilidade para a interação, para questionamentos.

Neste ambiente de aprendizagem, todos os movimentos dos alunos são controlados, acompanhados. O que me faz lembrar um trecho do capítulo III do *Vigiar e Punir* em que Foucault (2004), comenta que todo este controle e distribuição dos indivíduos no espaço, constituíam um "modelo compacto do dispositivo disciplinar" num espaço físico fixo. No caso do ambiente Rooda, vejo aproximação com a análise foucaultiana sobre o dispositivo disciplinar. Naquele ambiente os cursistas também são controlados nos menores movimentos feitos no ambiente, principalmente pela ferramenta interRooda. Tudo que é feito por cada cursista fica registrado no ambiente e além de localizados, os mesmos são também examinados nesse espaço virtual.

Contudo, este controle, que a partir de Foucault entendo como a individualização da multiplicidade, não se esgota somente no uso do interRooda. Os tutores também fazem uso de planilhas elaboradas no *Google*, planilhas em que o aluno é avaliado pela sua produção. É também pelo uso destas planilhas que os alunos são individualizados, controlados em suas ações e atuações no curso.

No processo de constituição de alunos acredito que este ambiente participe ativamente, pois os mecanismos de controle são evidentes e estão ensinando, modos de ser aluno, o que também pode ser visto como produtivo.

A partir das observações do ambiente Rooda, aqui comentadas, é possível constatar que o mesmo contribui, por meio de suas ferramentas para a constituição do aluno a ele submetido. Contudo meu objetivo é ir além, é poder compreender como os mecanismos de controle e de regulação com os quais a escola moderna operava para produzir corpos úteis e dóceis, numa visão foucaultiana, estão sendo adaptados e incorporados no curso investigado (PEAD) e, assim atuando na constituição/no governo de alunos? Como a proposta do Curso, mais especificamente da interdisciplina Seminário Integrador, está imbricada no governo dos mesmos?

Acredito que os alunos são subjetivados e se constituem como alunos também em outros espaços que não somente no ambiente Rooda. Constituem-se, também, a partir das intervenções dos tutores e professores, dos próprios colegas

em seus trabalhos, das escritas de si em seus portfólios de aprendizagem, em suas reflexões escritas postadas no *Pbworks*, a partir de atividades propostas pelo curso, enfim, se constituem em todas as interações que ocorrem no ciberespaço, assim como fora dele.

6.3 OS PERSONAGENS DO CURSO – O COORDENADOR DE PÓLO, OS PROFESSORES, OS TUTORES E OS ALUNOS

O Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS foi criado com o intuito de ser um diferencial entre os Cursos de Graduação nesta modalidade. Para que tal ocorra alguns personagens são tidos como fundamentais. Apresento a seguir esses personagens pontuando suas atribuições conforme informações constantes no Projeto Pedagógico apresentado pelas coordenadoras do curso na formação de tutores em 2006/1 e no Guia do Tutor (2006, p.30).

O Coordenador de Eixo é quem responde pelos 400 alunos e por cinco professores articuladores. O Professor Articulador responde pela Interdisciplina, por 400 alunos e por cinco professores colaboradores (docentes).

O Professor Colaborador responde pelo Enfoque Temático, por 80 alunos e por quatro tutores. O Tutor deveria responder pela temática e pelo atendimento de 20 alunos. Mas vale comentar que isso não se manteve nos últimos semestres, pois os tutores foram divididos por interdisciplina, ou seja, estão atendendo 80 alunos em uma única interdisciplina. Há o Tutor do pólo, que fica no pólo e acompanha os professores-alunos nas suas propostas e também atua no controle da frequência dos mesmos nas interdisciplinas e nas postagens dos trabalhos. E o Tutor da sede que acompanha os cursistas virtualmente, fazendo as intervenções em seus trabalhos, solucionando dúvidas, também controlando seus acessos ao ambiente e buscando incentivá-los nas participações nas interdisciplinas, contatando os professores-alunos quando se mostram ausentes nas propostas.

O trabalho coletivo destes personagens (tutores da sede e do pólo, professores, coordenadores) se torna a base do curso, pois precisa haver uma sintonia entre todos na busca da concretização dos objetivos do PEAD, pensando no

melhor para os alunos. Esta tem sido uma preocupação por parte das coordenadoras do curso que se mantêm atentas aos detalhes e assessorando a equipe para que tudo transcorra dentro do esperado, sabendo que falhas são possíveis, mas que todos podem tentar, no conjunto, superá-las. Estas constatações são fruto das observações feitas enquanto era tutora.

Contando com o apoio e a colaboração desses personagens o curso também previu um local comum no ciberespaço. Esse local ou essa sala de aula virtual é o ambiente Rooda, conforme já referido, criado pela universidade e que busca possibilitar também a interação entre todos os envolvidos.

Além de utilizar o ambiente Rooda, cada pólo possui outro espaço de encontro, uma página criada no *Pbworks*⁶¹, que também propicia a troca de informações entre os alunos e as interdisciplinas, traz o endereço das páginas pessoais de cada cursista, dicas para navegar no ciberespaço, contato dos tutores do pólo, da sede e dos professores atuantes no pólo, além de outras informações importantes sobre as atividades propostas para o Seminário Integrador em cada semestre, tais como encontros, notícias, horários de atendimento *on-line*. Um último espaço de encontro é o *blog*⁶² do curso que reúne os cinco pólos e possibilita que todos possam se sentir integrados e tendo acesso aos *blogs* e *pbworks* dos cinco pólos. Esse último é um *blog* que agrega os cinco pólos e foi criado para diminuir as distâncias entre todos.

6.4 SAPIRANGA: O MUNICÍPIO SEDE DO PÓLO

O município de Sapiranga localiza-se na Região Metropolitana de Porto Alegre. Tem uma área de 137,50 quilômetros quadrados e população de 73.979 habitantes⁶³.

Antes de sua emancipação, o município de Sapiranga era considerado o quinto distrito de São Leopoldo. Um município colonizado pelos primeiros imigrantes

⁶¹ O endereço desta página é <http://peadtrescachoeiras2.pbwiki.com/>

⁶² O endereço deste blog geral é <http://peadvirtual.blogspot.com>

⁶³ Todos os dados desta seção foram obtidos em março de 2009 no *site* da Prefeitura Municipal de Sapiranga.

alemães que desembarcaram no Porto das Telhas, em São Leopoldo, no dia 25 e julho de 1824. Desde esta data, teve início a história dos municípios que rodeiam o Vale dos Sinos. Consta no *site* que os imigrantes receberam lotes de terra para poderem habitar. Desde a chegada dos alemães no município, teve-se o desenvolvimento da cultura alemã, na agricultura, indústria, comércio e se mantém até os dias de hoje.

Em 1933, com o surgimento de novas fábricas na região, o mercado de trabalho em Sapiranga começou a se expandir e a população triplicou. Esses fatores contribuíram, dentre outros, para a idéia de emancipação do município. As lideranças da época criaram uma Comissão de Emancipação e um Conselho Deliberativo composto por todos os presidentes de partidos políticos da região. Contudo, o número de habitantes ainda era insuficiente (inferior a 12.000) para que a emancipação fosse efetivada. Assim, a organização fez um apelo aos habitantes dos distritos de Picada Hartz e Campo Vicente (que na época pertenciam a Taquara). Foi em 15 de dezembro de 1954, com a lei nº 2.529, que Sapiranga passou a ser município. É válido referir que a primeira eleição para prefeito, vice-prefeito e vereadores, foi realizada no dia 20 de fevereiro de 1955. Nessa, o primeiro prefeito eleito foi Edwin Kuwer, com seu vice Waldemar Carlos Jaeger. Os vereadores eleitos foram: Manuel Bilet Candemil, Anita Lydia Wingert, Adolfo Evaldo Lindenmeyer, Arthur Ernesto Petry, Bertholdo Hauser, Armindo Otto Schwarz e Leopoldo Luiz Sefrin. A posse dos vereadores ocorreu em 26 de fevereiro de 1955 e a posse do prefeito e vice ocorreu em 28 de fevereiro do mesmo ano.

Atualmente, o município de Sapiranga/RS tem como principais atividades econômicas as indústrias de calçados, metalurgia e extrativismo vegetal. No setor primário os principais produtos são: acácia negra, batata inglesa, arroz, aipim e a hostifruticultura. No setor secundário conta com os calçados, metalurgia e componentes. E no setor terciário encontram-se os gêneros alimentícios, vestuário e eletrodomésticos.

O município é também conhecido como Cidade das Rosas, pois desde a sua emancipação as roas são cultivadas. De acordo com o *site* do município, existem duas explicações para essa denominação: uma seria originada da visita à cidade feita pelo Diretor do Serviço Estadual de Turismo do Rio Grande do Sul, Osvaldo Goidanich, que teria ficado surpreso com a quantidade de roseiras cultivadas e teria

sugerido o nome “Cidade das Rosas”. A outra explicação surgiu de uma idéia do professor Muniz Pacheco, que através de um artigo no jornal O Ferrabraz, em 24 de novembro de 1960, teria enfatizado as rosas como embelezadoras dos canteiros da cidade. Foi em 1964 quando a Festa das Rosas foi oficializada no município, que o título Cidade das Rosas foi reforçado pelos habitantes e turistas.

Além da festa das rosas, a cidade conta com outros atrativos turísticos, entre eles, o voo livre, balneários, caminhos de Jacobina, transporte ferroviários etc.

Com relação ao pólo de Pedagogia a Distância da UFRGS esse se localiza na Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Sapiranga, na Rua Padre Réus, 263, Centro. Há uma Secretaria à disposição dos alunos no mesmo andar do laboratório onde se concentram os computadores. Neste espaço os alunos têm o auxílio necessário para o desenvolvimento do curso. Em momentos presenciais, os professores podem fazer uso do auditório de uma escola localizada próxima do pólo.



Figura 2: Pólo de Sapiranga

Neste mesmo local concentram-se outros cursos de Educação a Distância. O coordenador do Pólo Universitário de Educação a Distância de Sapiranga/RS é o senhor Robson Forsin.

Na seção seguinte discorro sobre o processo inicial de constituição dos alunos no PEAD, trazendo algumas percepções do período em que fui tutora do pólo de Três Cachoeiras e que contribuem para a compreensão dos momentos iniciais dos alunos no presente curso.

6.5 O PROCESSO INICIAL DE CONSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES-ALUNOS DO PÓLO DE SAPIRANGA

Os sujeitos⁶⁴ que hoje fazem o curso de Pedagogia a Distância da FAGED/UFRGS no pólo de Sapiranga/RS são professoras em sua maioria, todas atuando em escolas da rede estadual e municipal do próprio município, bem como de municípios próximos como, Nova Hartz, Novo Hamburgo, Taquara, Ivoti entre outros.

Tais professoras estão cursando o primeiro curso de Graduação. A maioria delas trabalha 40h nas escolas estaduais e municipais do município e de municípios vizinhos e dedicam o período da noite para a realização das atividades das interdisciplinas, pois todas as atividades têm um prazo de postagem pré-estabelecido pelos professores do curso. Fato esse que demonstra a presença do controle do tempo feito pelo curso necessário nessa modalidade de ensino. Normalmente o prazo estipulado é de uma semana para cada atividade em cada interdisciplina. Mesmo havendo flexibilidade no tempo de dedicação às propostas, a maioria das cursistas acaba atendendo às exigências do curso no período da noite, exceto nos finais de semana, quando têm também disponibilidade nos períodos da manhã e da tarde. É preciso também referir que a maioria das cursistas divide o tempo de estudo ainda com o cuidado dos filhos pequenos, com os afazeres domésticos e com as atividades das escolas onde trabalham.

Tendo sido tutora no primeiro semestre do curso no pólo de Três Cachoeiras em 2006/2, considero importante relatar algumas constatações feitas naquela primeira versão do referido curso, a partir do meu olhar enquanto tutora, mesmo sabendo que o pólo de realização da minha atual pesquisa seja em Sapiranga.

Na etapa inicial tudo parecia estranho aos 40 cursistas⁶⁵ iniciantes de Três Cachoeiras. A tecnologia era vista por muitos como algo bastante complicado, principalmente para aqueles que nunca haviam tocado num *mouse*, num teclado ou feito uso do computador como era o caso de aproximadamente 25% da turma de

⁶⁴ São 66 mulheres e um homem no grupo. Tendo em vista esse dado usarei o termo alunas para me referir às cursistas na sequência deste trabalho.

⁶⁵ Hoje este grupo é composto por 80 alunos após novo vestibular realizado em 2007/1 para completar as vagas conforme exigido pelo MEC.

alunos iniciantes. Convém comentar, que esta realidade presenciada no pólo de Três Cachoeiras talvez não tenha sido a mesma nos demais pólos do curso.

É importante referir que os sujeitos que ingressaram no curso trouxeram as marcas da escola moderna. Uma escola que nas palavras de Acorsi (2005, p.24) “inventa para si um tempo único - marcado de forma precisa pelo relógio - no qual todos devem se enquadrar, e para viabilizar esse objetivo, geometriza seu espaço, determinando os lugares de cada sujeito”. E, tais sujeitos, no curso de Pedagogia a Distância, estavam se deparando com uma nova articulação espaço-temporal. Um espaço com fronteiras borradas, distâncias reduzidas. Espaço virtual que não viabilizava a localização e a distribuição geométrica dos corpos dos alunos, mas possibilitava a sua visibilização pelas postagens feitas, pelo número de acessos ao ambiente Rooda, pela inserção de seus nomes em listas e ou planilhas de acompanhamento das atividades. E, em relação ao tempo, é preciso salientar que esse poderia ser gerenciado por cada aluno de acordo com suas disponibilidades e atividades diárias, mas também que o mesmo era controlado pelos professores e tutores do curso de acordo com a data de postagem dos trabalhos.

Tais alunos lançaram-se no PEAD, num espaço ainda estranho, curiosos, ansiosos, inquietos, buscando captar todos os movimentos e falas dos professores e, ao mesmo tempo, perdidos em meio a tantas informações e novidades. Perdidos nessa modalidade de ensino a distância, diferente para eles. Modalidade que os desafiava a estabelecerem relações e construir saberes numa outra perspectiva de ensino que trazia consigo, ainda, o desafio de terem de lidar com as novas tecnologias da informação e da comunicação, distantes, para muitos de suas rotinas, de suas vidas. Desafiando-os a assumirem novamente uma posição de alunos onde o quadro negro, em certa medida, estava sendo substituído pela tela do computador e o giz pelo *mouse*.

Na qualidade de tutora, pude perceber no grupo, nos primeiros encontros, sentimentos de medo, insegurança, dúvida. Alguns alunos mais temerosos outros mais audaciosos, mas todos demonstrando vontade de superar os obstáculos que estavam aparecendo, principalmente, no que tangia ao uso da tecnologia. Era um grupo desinibido, falante que procurava externar suas angústias, frustrações, vitórias através dos espaços disponibilizados pelo curso, como *blogs*, *fóruns*, *diário de bordo do Rooda*. Vale a pena ressaltar que esse último espaço foi pouco usado enquanto

espaço de comunicação o que também aconteceu com o grupo com o qual terminei fazendo minha investigação em Sapiranga.

Percebi, pelas leituras feitas nos registros individuais⁶⁶ dos alunos do pólo de Sapiranga, que os momentos iniciais, as angústias, as descobertas, os medos também apareceram. Mas é interessante destacar que muitos desses alunos, no momento da presente investigação sentiam-se felizes com o curso, comentando em seus *blogs* individuais que para a superação das dificuldades foi importante a boa relação com tutores, professores e colegas, o que pode ser constatado nessa fala: “Este curso está me proporcionando muitos desafios. Estamos com um grupo de professores, tutoras e colegas muito legal e graças a isso é que estamos conseguindo superar as dificuldades” (Portfólio, aluna R, 2008/1).

Se no primeiro semestre, em 2006/2, o novo havia causado estranhamento e por vezes, medo, na etapa investigada, 5º semestre de 2008/2, as dificuldades pareciam já terem sido superadas por boa parte das cursistas, que já se mostravam preocupadas com o conteúdo do curso em si, com as aprendizagens a serem feitas embora, em alguns momentos, a preocupação com o uso da tecnologia ainda aparecesse.

Sobre o desafio do uso da tecnologia em especial, encontrei depoimentos como o seguinte: “Esta foi a nossa festa⁶⁷. Todos os Pólos do curso do PEAD se reuniram na Faculdade para comemorar o nosso sucesso. Esta festa foi merecida por todos nós, pois estamos nos esforçando o máximo para realizarmos todas as tarefas, principalmente o desafio da Tecnologia. Parabéns a todos nós! Muito sucesso!”. Neste depoimento percebe-se a manifestação de alegria com o sucesso pessoal no curso, destacando o esforço individual como elemento também significativo⁶⁸.

No momento da minha investigação as alunas, então frequentando o 5º semestre, demonstravam familiaridade com as ferramentas utilizadas pelo curso e a dificuldade ainda aparecia com a forma de lidar com o tempo disponibilizado pelos professores das interdisciplinas para realização das propostas. O que coloca em discussão a suposta flexibilidade do tempo tida como característica dos Cursos de

⁶⁶ Refiro como registros individuais os portfólios de aprendizagem e os memoriais escritos no primeiro semestre do curso.

⁶⁷ A festa ocorrida em Porto Alegre, na Faculdade de Educação da UFRGS, em 2007/2 para receber os novos alunos do segundo vestibular

⁶⁸ Registro escrito retirado do blog pessoal de uma aluna do curso.

Educação a Distância, pois no caso do PEAD o tempo de acesso ao ambiente, de postagem de trabalhos é bastante controlado não sendo assim tão flexível. Tal controle não pode ser considerado algo negativo, pois permite acompanhar, ajudar e contribuir para evitar o abandono do curso.



CONECTANDO A LINHA TEÓRICA COM OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS

7 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Fazer escolhas causa sempre certa angústia porque ao fazermos determinadas opções, acabamos deixando tantas outras possibilidades para trás. Quando as pessoas acessam suas páginas pessoais *on-line*, como os diários virtuais ou *blogs*, por exemplo, precisam, antes de tudo, se identificar, colocando suas contas de e-mails ou o nome de usuário, juntamente com suas senhas. Após clicam em *login* e finalmente, realizada a verificação pelo sistema, começam a navegar em seus diários, postando fotos, imagens, mensagens, reflexões. Desde o processo de identificação, precisam fazer escolhas, delimitações necessárias para poderem navegar em suas páginas.

Ao fazer pesquisa também se precisam fazer algumas escolhas. É preciso definir o tema, o problema, as questões da investigação, os conceitos norteadores dentro da linha teórica escolhida, o material empírico, entre outras definições necessárias para desenvolver cada passo da pesquisa. Toda investigação acaba sendo um recorte, um modo de olhar para determinado tema dentre tantos outros possíveis.

Até este momento, apresentei minhas vivências enquanto aluna e professora, reflexões sobre a produção de subjetividades no espaço escolar e sobre a produção de subjetividades na transição do espaço escolar presencial para o ciberespaço. Fiz referências, mesmo que brevemente, aos primeiros movimentos da Educação a Distância, às propostas pioneiras no Brasil, à proposta do MEC, à proposta de Educação a Distância na UFRGS. E apresentei de uma forma um pouco mais detalhada, o curso de Pedagogia a Distância dessa Universidade, a fim de situar o leitor na referida proposta, considerada, pela Faculdade de Educação da mesma Universidade, uma proposta inovadora e diferenciada das demais formas de EAD existentes no país tendo em vista que é uma proposta que prevê a relação entre o conhecimento construído no curso e a prática de sala de aula dos alunos. Uma proposta que busca a análise de tal prática a partir das leituras e aprofundamentos que o curso oferece.

Neste capítulo, retomo de forma mais sistemática minhas escolhas teóricas, mesmo sabendo que, de certa forma, já as apresentei ao longo do texto. Refiro os caminhos que segui nessa investigação, bem como os instrumentos que me foram

válidos nesse processo, tendo em vista meu problema de pesquisa, qual seja, estudar a produtividade do governo na constituição do sujeito aluno no Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS, destacando a produtividade do mesmo.

Desde os primeiros capítulos desse projeto já anunciei as lentes teóricas com as quais olhei para o curso de Pedagogia a Distância da UFRGS. Refiro-me a inserção do meu trabalho no campo dos Estudos Culturais em Educação, principalmente dos estudos que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista, mais precisamente dos estudos de Michel Foucault. Ao fazer esta aproximação entre o campo dos Estudos Culturais e a perspectiva foucaultiana sei das dificuldades a serem enfrentadas, pois “como ‘combinar’ (com outras perspectivas) a perspectiva de um autor que nunca quis ser modelo ou fundador de uma discursividade, de um autor que recusou, até para si mesmo, as noções de autor e obra?”. (ERIBON, 1990; MIRANDA; CASCAIS, 1992 *apud* VEIGA-NETO, 2004, p.38). Estou ciente como Veiga-Neto de que:

Se operar com a perspectiva foucaultiana já apresenta, por si só, algumas dificuldades, as tentativas de aproximação entre ela e outros campos de saberes revelam obstáculos consideráveis. Isso é tão mais problemático na medida em que também o campo dos Estudos Culturais caracteriza-se por não ser - e não querer ser - um campo homogêneo e disciplinar. (VEIGA-NETO, 2004, p. 39).

O campo dos Estudos Culturais se ocupa com variados aspectos culturais da sociedade contemporânea em torno do qual se movimentam, circularmente, as mais variadas temáticas (Coutinho, 2001). É um campo que se caracteriza, sobretudo pelo seu “caráter não-disciplinar – ou talvez, pós-disciplinar” (VEIGA-NETO, 2004, p.39) ou por promover estudos adisciplinares e contradisciplinares como comenta Maria Lúcia Wortmann (2005). Caracteriza-se ainda pelo inimaginado, pela diversidade, pela problematização das classificações e categorizações modernas, por analisá-las enquanto produções datadas historicamente, pela produção de novos significados, pela divergência. Conforme Marisa Vorraber Costa (2004, p.13) os Estudos Culturais também celebram, no âmbito da cultura, “o fim do elitismo edificado sobre distinções arbitrárias de cultura”. Disseminaram-se nas ciências

sociais, ciências naturais, tecnologia entre outras áreas. As pesquisas realizadas neste campo utilizam-se, dentre tantos caminhos investigativos, da etnografia, do discurso, da análise textual.

Os Estudos Culturais, enquanto um campo de teorização e investigação teve a sua institucionalização em 1964, com a fundação no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (Centre for Contemporary Cultural Studies)⁶⁹, na Universidade de Birmingham, Inglaterra (Silva, 2003). Seus fundadores foram Richard Hoggart - primeiro diretor do Centro - e Raymond Williams, ambos professores de Literatura. Contudo, conforme Williams, os Estudos Culturais já eram ativos nas décadas de 30 e 40 (Costa, 2004). A criação do Centro se deu como uma reação à concepção de cultura vigente, qual seja, "a cultura era identificada, exclusiva e estreitamente, com as chamadas 'grandes obras' da literatura e das artes em geral. [...] numa visão burguesa e elitista". (SILVA, 2003, p. 131). Os temas iniciais do Centro foram estudos sobre as formas culturais urbanas, principalmente sobre as 'subculturas' (Silva, 2003). De acordo com Kenneth Thompson (2005), os Estudos Culturais britânicos sempre foram conhecidos pelo engajamento político e procuraram focar a relação entre cultura e várias formas de poder.

Em 1968 Stuart Hall assumiu a direção do referido centro e passou a dar destaque para as culturas jovens, atentando também para as relações de poder. Para Hall (1992 *apud* THOMPSON, 2005, p.28) o que está em jogo são as "conexões dos Estudos Culturais com as questões de poder e políticas, com a necessidade de mudança e com as representações dos e para os grupos sociais marginalizados".

Vale comentar que houve diferentes abordagens nos Estudos Culturais. Os Estudos Culturais norte-americanos fizeram uma abordagem mais eclética, com ênfase em áreas como a comunicação e a mídia. E os Estudos Culturais latino-americanos tiveram como foco principal a resistência ao imperialismo cultural norte-americano, desde 1971.

Contudo, como coloca Costa (*et al*, 2003, p.1):

⁶⁹ O Centro em sua proposta inicial tinha referências marxistas. No decorrer da história "se apoiará em interpretações contemporâneas de Marx, como a de Althusser e, mais tarde, também a de Gramsci (SILVA, 2003, p. 132) tornando-se como importantes os conceitos de ideologia e de hegemonia. Em meados dos anos 80, o marxismo delineado pelo Centro passa a ceder espaço ao pós-estruturalismo, tendo então como referências, Foucault e Derrida.

Os trabalhos precusores dos EC, apesar de não serem unívocos em suas perspectivas de problematização, estão unidos por uma abordagem cuja ênfase recai sobre a importância de se analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade - seus diferentes textos e suas práticas - para entender os padrões de comportamento e a constelação de idéias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem. Em seus desdobramentos, os EC investem intensamente nas discussões sobre a cultura, colocando a ênfase no seu significado político.

Assim, os Estudos Culturais contemporâneos dão atenção às questões de política cultural e regulação. Como comenta Thompson (2005, p.34) “veem a cultura popular como polissêmica, ou seja, possível de decodificações variadas dos significados por audiências ativas, [são] uma prática política e os seus saberes nunca são neutros ou objetivos”. Cultura também entendida como “campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais [...] lutam pela imposição de seus significados à sociedade”. (SILVA, 2003, p.134). Já que “a cultura está imbricada indissoluvelmente com relações de poder, derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo”. (VEIGA-NETO, 2004, p.40). Neste sentido, ao posicionar o poder “no centro das significações e identidades culturais -, esse campo abre uma frente para que se possa construir uma ponte com o pensamento de Foucault”. (VEIGA-NETO, 2004, p.40).

É necessário destacar que a *virada lingüística* repercutiu nos Estudos Culturais, “com suas conseqüentes ênfases nas noções de discurso e texto, tomados agora em seu caráter produtivo e constitutivo da experiência cotidiana, das visões de mundo e das identidades” (HALL, 1996 *apud* COSTA *et al*, 2003, p.4) e é também neste sentido que entendo como viável a aproximação neste estudo, entre os Estudos Culturais e o pensamento foucaultiano.

Fazer pesquisa no campo dos Estudos Culturais e naqueles que se aproximam da inspiração pós-estruturalista (Silva, 2003), especialmente aos estudos de Michel Foucault, é poder lançar outros olhares sobre o tema escolhido. É poder suspeitar das verdades tidas como universais, é colocar em suspensão as metanarrativas modernas, como a crença no sujeito centrado, com uma identidade unificada, pois “o sujeito entendido no referencial pós-estruturalista rompe com a

perspectiva da autonomia e com a centralidade do pensamento moderno ocidental para habitar uma zona de permanente instabilidade e fissuras”. (LOPES, 2002, p. 29). Em tal perspectiva os sujeitos possuem identidades cambiantes, instáveis, móveis. Identidades que “se produzem e são produzidas nas diferentes redes de poder e nos diferentes sistemas de significação que estão em ação na linguagem”. (LOPES, 2002, p.30). Nesta perspectiva, “o enfoque está em perceber como as relações, em diferentes momentos e recortes históricos e espaciais, constroem diferentes sujeitos”. (LOPES, 2002, p.30). Entendimento importante para a realização deste trabalho, que não pretende fixar uma identidade para os alunos do pólo de Sapiranga ou mesmo buscar a sua essência, mas sim compreendê-los como múltiplos, com identidades transitórias, produzidas no âmbito da cultura, por meio de técnicas de governo entendidas como produtivas.

A perspectiva pós-estruturalista também busca problematizar a linguagem entendendo-a como produtora de significados, de sujeitos, instituidora de realidades. Perspectiva que entende as verdades como produções históricas que possuem efeitos de poder (Foucault, 2008). Propõe também mudanças na formas de pensar as relações de poder e saber, pois o poder na perspectiva foucaultiana:

Deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. [...] o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 2004, p.183).

Nesta perspectiva o poder não é tido como necessariamente negativo, mas sim como necessário e produtivo porque constitui, cria identidades e subjetividades. É nesse enfoque que este estudo foi realizado. Tendo realizado um estudo engajado nesta perspectiva, não procurei formular respostas conclusivas, estabelecer verdades absolutas, transitar em caminhos certos e seguros, até mesmo porque, de acordo com Dagmar Mayer e Rosângela Soares (2005, p. 39-40):

Os desafios colocados para aqueles e aquelas que se propõem a fazer pesquisas em abordagens pós-estruturalistas envolvem, pois essa disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e

divergências, e de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriedade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente.

Coerentemente com a perspectiva pós-estruturalista, inspirada em Foucault, empreendi um estudo que admite a indeterminação, a contingência e que opera com o local e o particular acreditando, que essa perspectiva “rejeita narrativas totalizantes e finalistas”, exigindo, portanto, que “se historicize os conceitos e as teorias”. (LOURO, 2004, p.5).

O ser aluno nesta perspectiva não mais é entendido como natural, mas como uma produção, uma invenção moderna (Xavier, 2006). No caso da EAD isso não ocorre de forma diferente. Ser aluno nesta modalidade de ensino segundo Rocha (2005), também requer aprendizagens, dentre elas, aprender a trabalhar com a tecnologia, aprender a estudar num espaço tempo diferenciado e mediado por diversas tecnologias, entre elas, a própria internet, mas também aprender a organizar-se e agendar-se num espaço e tempo diferenciados do ensino regular presencial, sob a supervisão e o acompanhamento mais individual de professores e tutores.

Acredito que mesmo não havendo o contato físico, a co-presença, os castigos “clássicos” da escola moderna como forma de disciplinamento, “agora se investe, cada vez mais, com outros modos e outras tecnologias, sobre o corpo controlável: menos força física, menos argumentos e mais equipamentos”. (ROCHA, 2006, p.84). Na EAD não há a força física, mas o controle, enquanto exercício de poder e governo, existe assim como na educação presencial, embora em alguns casos, mais diluído e discreto. Trata-se de um controle “cada vez mais microfísico, abrangente e sutil”. (SARAIVA, 2006, p. 231).

Tendo em vista que na EAD via internet, cada indivíduo realiza a sua organização espaço-temporal, e, as interações entre os mesmos indivíduos podem acontecer sem que necessariamente estejam ao mesmo tempo *on-line*, o controle pode ser mais intenso do que na educação presencial (Saraiva, 2006). Isto se dá pelo fato de que a visibilidade, diferentemente da sala de aula, em que os corpos estavam permanentemente expostos a uma vigilância disciplinadora, passa a estar

nas produções escritas de cada um. Nesta modalidade de educação, cabe ao professor e ao tutor, principalmente, realizar a vigilância e o controle, contudo não diretamente sobre os corpos, mas sobre as produções dos alunos, as produções de suas mentes, sobre seus pensamentos. São os registros escritos que marcarão a presença do sujeito e que serão submetidos ao controle dos professores e dos tutores. São eles os responsáveis por verificar as produções escritas dos alunos no ambiente de aprendizagem e nos seus portfólios de aprendizagem, avaliando-os, comentando-os de forma a orientá-los no processo de aprendizagem, além de também ajudá-los em suas dúvidas. No PEAD, são também estes personagens (professores e tutores) que, monitoram a frequência de acessos do aluno ao ambiente e motivam os que não estão frequentando e postando suas atividades dentro do tempo previsto, através de e-mails, de mensagens e como último recurso através de telefonemas: acompanhando e controlando.

Nessa modalidade os alunos necessariamente precisam se expressar através da escrita sobre os conteúdos estudados e também sobre suas experiências enquanto aprendizes. E, isto precisa ser feito com a devida regularidade. Desta forma, permitem ao professor “extrair um maior volume de saberes sobre os alunos e oferece subsídios para que se exerça um maior controle sobre os processos individuais”. (SARAIVA, 2006, p. 144). Um controle que pode acontecer sem hora e nem lugar determinados.

Mas em contrapartida, o aluno também acaba controlando o professor e o tutor, na medida em que espera e exige respostas rápidas, comentários em seus trabalhos, ou seja, na medida em que espera ser acompanhado e ter seus trabalhos lidos pelos mesmos. Inclusive, pode-se pensar nas ausências do aluno no ambiente virtual, em *chats* como movimentos de resistência. O que também ocorre nos processos de aprendizagem presencial.

Há uma diferença entre a vigilância moderna e o controle contemporâneo. De acordo com Saraiva (2006, p.74) o controle “não extrai seus saberes exclusivamente da observação direta dos indivíduos, mas utiliza outros meios, como informações armazenadas em bancos de dados, imprimindo um novo sentido à noção de visibilidade”.

Nesta dissertação procurei estudar a produtividade do governo do aluno no PEAD, entendendo que o governo, termo sugerido por Veiga-Neto (2002a,

p.3), no intuito de aproximá-lo do uso feito por Foucault, é considerado como “um conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros”, ou seja, ação ou ato de governar. É importante salientar que Veiga-Neto (2002a) propõe que se diferencie “governo” e governamento nos estudos de Foucault. O termo governo está relacionado aos poderes institucionalizados. Mas o governamento, conforme o autor, refere-se “a ação ou ato de governar”. (VEIGA-NETO, 2002, p.19). Nesta investigação, ação ou ato de governar a conduta das alunas do PEAD.

Destaco assim, como relevante neste trabalho os estudos de Foucault (1990; 2000) sobre as *tecnologias de dominação* (entendidas como o controle externo da conduta) e as *tecnologias do eu* (autocontrole). As reflexões de Larrosa (2002, p.43) que fala da experiência de si como “aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, [...] com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas”. Os conceitos de *tecnologias de dominação* e *tecnologias do eu* serviram como ferramentas teóricas neste estudo. Esther Díaz (1993, p.73, tradução do espanhol) trata as *tecnologias do eu*, a partir de Foucault, como “práticas por meio das quais os indivíduos buscam operar transformações em suas próprias vidas”.

7.1 AS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

A vivência no curso em estudo, como tutora no primeiro semestre do curso em 2006/2, no pólo de Três Cachoeiras foi marcante para que eu pudesse pensar a metodologia a ser empregada neste trabalho. O acompanhamento das atividades dos cursistas, as muitas noites em que pelo *MSN* os ajudei, ouvindo suas dificuldades e ansiedades me fizeram perceber quão importante seria poder pesquisar seus escritos, a intervenção feita por tutores e professores em seus trabalhos, além de poder acompanhá-los neste processo de sua constituição como alunos de um curso superior numa modalidade à distância⁷⁰. Acredito que a escolha

⁷⁰ Em virtude de alguns impedimentos o local da pesquisa foi alterado. Realizei a pesquisa no pólo de Sapiranga e não no pólo de Três Cachoeiras no qual fui tutora.

da prática de pesquisa esteve imbricada com a minha vivência enquanto professora em salas de aula presencial e em minha experiência como tutora no curso referido, experiências que também me subjetivaram, pois de acordo com Corazza (2002, p.124):

Uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A “escolha” de uma prática de pesquisa, dentre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isto, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou.

Neste estudo de cunho qualitativo, o qual me possibilitou trabalhar com dados descritivos, num plano mais aberto e flexível (Lüdke; André, 1986), optei por fazer a análise das propostas de atividades feitas pelos professores da interdisciplina intitulada Seminário Integrador no 5º semestre do curso (2008/2) e, também, das produções escritas realizadas por cinco alunas para interdisciplina referida, no pólo de Sapiranga. Escritas essas que entendo como narrativas já que a narrativa, como coloca Silveira (2005), pode ser entendida como

Um tipo de discurso que se concretiza em textos nos quais se representa uma sucessão temporal de ações apresentadas como conectadas [...] entre si [...] em que haja uma transformação entre uma situação inicial e final e/ou intermediárias. (SILVEIRA, 2005, p.198).

Sobre a pesquisa qualitativa ainda, estou compreendendo, como apontam Norman Denzin e Yvona Lincon (2006, p.16), que ela “é, por si mesma, um campo de investigação” consistindo “em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes”. (DENZIN e LINCON, 2006, p.17). Assim,

nessa perspectiva, o trabalho analítico envolve processos de interpretação e significação. Isso permite ao investigador fazer uso de estratégias diversificadas, tais como estudo de caso, grupos focais, observação participante, entrevistas, análises de artefatos culturais, entre outras. Contudo, é a partir da aproximação entre investigador e objeto de análise que as estratégias de pesquisa serão estabelecidas. Conforme colocam Denzin e Lincoln (2006), a escolha das práticas de pesquisa está relacionada com as perguntas que elaboramos na investigação, e essas, por conseguinte, dependem do contexto onde estão inseridas.

Mas não basta apenas fazer a escolha das práticas de pesquisa, pois como aponta Juliana Vargas (2008, p.40), “os dados encontrados no campo de investigação apenas ganham significação quando atravessados e ressignificados pelas perspectivas teóricas assumidas pelo pesquisador”. Tal estudo penso poder ser considerado como um Estudo de Caso, definido como “o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social”. (MERRIAM, 1988, p.9 *apud* SARMENTO, 2003, p.137). A diferença do estudo de caso para outros formatos metodológicos consiste no fato de “se situar numa *unidade* – ou ‘sistema integrado’”. (STAKE, 1995 *apud* SARMENTO, 2003, p. 137). Existem algumas tipologias de estudos de caso, entre elas:

Estudos de definição espacial, que incidem em indivíduos, papéis sociais, pequenos grupos, organizações, comunidades ou ‘contextos’ ou em nações; e estudos de definição temporal, que incidem em episódios ou situações, acontecimentos ou períodos limitados de tempo. (MILES; HUBERMAN, 1994, p.26 *apud* SARMENTO, 2003, p.138).

Entendo esta investigação como sendo um estudo de caso de definição espacial, pois me propus a analisar e estudar as produções escritas de um grupo específico de alunas do PEAD. Neste estudo trabalhei com a análise de documentos. Documentos que para Manuel J. Sarmiento (2003, p.164) podem ser:

Textos *projectivos da acção* - planos de aulas, de actividades, projectos de escola, planificações, regulamentos etc.; *produtos da acção* – relatórios, actas, memorandos e outros documentos que são escritos no decurso das actividades e adquirem aí uma forma definitiva; e *documentos performativos*, Isto é, textos que constituem em si mesmos a acção porque têm o fim em si mesmos – jornais escolares, noticiais do jornal de parede, redacções, diários etc.

Assim, saliento que nesta dissertação trabalhei com textos *projetivos da acção* – planeamento das aulas, orientações feitas pelos professores do Seminário Integrador; *documentos performativos* – trabalhos desenvolvidos ao longo do 5º semestre, avaliações individuais das alunas sobre os mesmos, diários de bordo entre outros.

7.1.1 Os sujeitos da pesquisa

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa enviei um convite *on-line* para todos os alunos do pólo de Sapiranga, por meio do ambiente Rooda, convidando-os a participar do trabalho, informando alguns dados importantes sobre o mesmo, como tema e objetivos, e esclarecendo que os participantes não seriam identificados. Meu intento era ter a autorização dos mesmos para poder ler suas publicações na interdisciplina Seminário Integrador, em 2008/2, postadas no *pbworks* do pólo. Dos 67 alunos que participam do curso, apenas sete me responderam autorizando a leitura e o uso de suas publicações na minha dissertação. Por se tratar de um grupo pequeno, enviei um novo convite tentando ampliar o número de participantes, mas não tive nenhum retorno. Desse modo, em virtude do tempo previsto para realização da pesquisa⁷¹ estar correndo, escolhi cinco alunas, entre as que haviam atendido

⁷¹ É importante referir que defendi o Projeto de Dissertação de Mestrado no dia 20 de junho de 2008, mas enfrentei dificuldade em conseguir marcar um encontro com as coordenadoras do curso para apresentar a proposta de pesquisa e no pólo que havia escolhido para tal, o pólo de Três Cachoeiras. Após algumas tentativas a reunião foi enfim, realizada e nessa foi me solicitado a mudança de pólo para a realização da investigação. Assim, tive que mudar o local da pesquisa para o pólo de Sapiranga e só fui ter acesso ao mesmo, ao grupo de alunas selecionado, bem com aos dados para a investigação, quatro meses após a defesa. Isso inevitavelmente atrasou o início de produção do material empírico e das análises.

meu convite, as quais faziam parte de um mesmo grupo⁷² no trabalho proposto pelo Seminário Integrador, chamado Projeto de Aprendizagem. Esse trabalho será detalhado a seguir.

As alunas que compõem o grupo escolhido para a investigação trabalham em escolas estaduais e municipais de Sapiranga. Das cinco alunas apenas uma não mora no próprio município em que trabalha, pois mora em Novo Hamburgo/RS. É válido mencionar que apenas uma trabalha 40 horas semanais, as demais têm um regime de 20 horas de trabalho.

Selecionei para análise as produções escritas dessas alunas, referentes ao Seminário Integrador (5º semestre), entre as cinco interdisciplinas oferecidas no semestre. Essas produções foram publicadas no *pbworks* do pólo, na página do grupo. Dentre essas produções estavam, o Projeto de Aprendizagem (PA) elaborado pelo grupo; uma auto-avaliação a partir do mesmo projeto; o diário de bordo do *pbworks* do grupo; a avaliação do grupo sobre o PA; *chats* de orientação do Projeto de Aprendizagem, realizados no *MSN* e salvos no *pbworks* do grupo. Dediquei ainda atenção às intervenções feitas pelos professores e tutores nestas conversas de orientação.

⁷² A fim de situar o leitor, o grupo será identificado ao longo dessa dissertação pela letra inicial de seus nomes. Contudo, como há duas alunas com a mesma inicial, as identificarei por M1 e M2.

8 O GOVERNAMENTO DOS ALUNOS NO PEAD: ESPAÇO DAS TECNOLOGIAS DE DOMINAÇÃO E DAS TECNOLOGIAS DO EU

Estudar sobre o governo dos alunos no Curso de Pedagogia a Distância da FAGED/UFRGS, na perspectiva teórica adotada, levou-me a adotar como ferramentas analíticas as chamadas *tecnologias de dominação* e *tecnologias do eu*, entendidas como estratégias determinantes nos processos de governo. Neste capítulo tenho como objetivos apresentar e analisar as atividades de um grupo de alunas do PEAD, por meio da descrição e análise das mesmas atividades desenvolvidas por tal grupo no 5º semestre do curso, através das propostas do Seminário Integrador de 2008/2, bem como, apresentar e analisar a proposta do próprio seminário para o semestre. Olhei para as produções escritas de tais alunas e para a proposta do referido seminário a partir das ferramentas analíticas acima citadas: *as tecnologias de dominação* e *as tecnologias do eu*. Acredito que as descrições da proposta do Seminário Integrador bem como as análises das narrativas das alunas e dos professores e tutores – desses últimos em menor número – permitiram-me reconhecer as diferentes formas de acompanhamento dos alunos presentes na Educação a Distância. Acompanhamento esse visto na abordagem teórica adotada como uma forma de governo, assim como ocorre na educação presencial, assim como a produtividade do referido processo. Estou entendendo, conforme Saraiva (2006, p.209) que o “governo dos sujeitos na EAD já não enclausura o corpo, nem impõe horários. Contudo, sua organização é realizada de modo a maximizar a produção intelectual dos alunos e de potencializar sua subjetivação”.

Entendendo que o poder é compreendido como uma ação sobre ações possíveis, Veiga-Neto (2002, p.3) comenta que “o governo manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem”. O autor ainda destaca que o poder “não existe (no sentido definido do artigo e no sentido duro do verbo), mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona, se espalha universal e, capilarmente”. (VEIGA-NETO, 1995, p. 32).

Considerando que o governmentamento envolve a articulação entre as *tecnologias de dominação* (o controle externo da conduta) e as *tecnologias do eu* (autocontrole), com relação às *tecnologias de dominação*, interessou-me estudar a organização do Seminário Integrador para o 5º semestre, atentando para as propostas de atividades, as orientações dadas às alunas e professores, entre outros aspectos relevantes para dar visibilidade às estratégias de governo presentes em tal interdisciplina. Já com relação às *tecnologias do eu* interessou-me neste estudo, “escrutinar as diferentes tecnologias do eu, ou seja, maneiras e caminhos pelos quais cada um se torna o sujeito que é” (VEIGA-NETO, 2004, p.51), ou seja, como neste estudo, vem se constituindo o sujeito aluno do PEAD, do pólo selecionado, para o trabalho a partir da leitura e análise das escritas realizadas pelas alunas com relação à proposta de atividade do Seminário Integrador, o desenvolvimento de um Projeto de Aprendizagem.

Antes de prosseguir acredito ser válido referir a obra de Foucault intitulada *Tecnologías del yo y otros textos afines* (1990), pois nessa o autor comenta que se ocupou em estudar e traçar uma história das diferentes maneiras em que, na nossa cultura, os homens têm desenvolvido um saber acerca de si mesmo. Seu objetivo foi analisar as chamadas ciências como “jogos de verdade”, específicos, relacionados com técnicas específicas que os homens utilizam para entender a si mesmos.

Segundo o autor, existem quatro tipos principais destas tecnologias: 1. Tecnologias de produção (que nos permitem produzir, transformar ou manipular coisas); 2. Tecnologias de sistemas de signos (que nos permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significações); 3. Tecnologias de poder (que determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certo tipo de fins ou de dominação e consistem na objetivação do sujeito; e, por fim, 4. *Tecnologias de eu* definidas por Foucault (1990, p.48) como práticas,

[...] que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

Entendendo então as *tecnologias do eu* como o modo em que o indivíduo atua sobre si mesmo (Foucault, 1990), no intuito de autotransformar-se, considereei nesta investigação as diferentes situações de escritas de si realizadas pelo grupo de alunos do PEAD em estudo – autoavaliação, reflexões pessoais sobre temáticas trabalhadas, sobre o vivido ao longo do semestre (aprendizagens, não-aprendizagens, dificuldades) - em síntese, todas as atividades de escrita propostas no Seminário Integrador em estudo, que objetivaram a autotransformação das alunas: mudanças sobre seu modo de agir, de pensar, de atuar. Isto tudo pensando que:

Se para governar é preciso conhecer os indivíduos a serem governados, para autogovernar-se é necessário conhecer-se a si próprio. Daí o estímulo a técnicas de autoconhecimento e as suas formas concretas, materiais, de expressão: diários, auto-exame, confissões, autoavaliação. (SILVA, 1995, p. 192).

Larrosa (2004, p.54), complementando tal afirmação, coloca que:

As práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes [...] não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir.

Em relação às *tecnologias de dominação* é preciso referir ainda, que as mesmas atuam neste processo de constituição de subjetividades, já que, de acordo com James Marshall (2002, p.25) elas “agem, pois, essencialmente, sobre o corpo, e como resultado dos exames, os indivíduos são classificados e objetivados”.

Este capítulo está organizado em duas seções principais desmembradas em subseções que correspondem às unidades analíticas. Seções essas assim intituladas: *8.1 O Seminário Integrador operando como uma estratégia das tecnologias de dominação*, entendendo que a própria proposta pode ser vista como uma prática imbricada na condução das condutas das alunas. Nesta seção encontra-se a subseção *8.1.1 O Projeto de Aprendizagem do grupo estudado*.

A seção 8.2 intitulada *As escritas de si operando como tecnologias do eu* possui as seguintes subseções: 8.2.1 – A autoavaliação – onde faço uma análise da autoavaliação realizada pelas alunas individualmente a partir do Projeto de Aprendizagem; 8.2.2 A avaliação do Projeto de Aprendizagem feita pelo grupo em que analiso a avaliação do grupo a partir do trabalho com o mesmo projeto; 8.2.3 – Os registros no Diário de bordo – onde procurei analisar o processo de constituição das alunas por meio das conversas *on-line* realizadas no próprio *pbworks* do grupo; 8.2.4 – As Conversas *on-line* no *MSN* - onde registrei o que pude acompanhar das trocas realizadas pelas mesmas, suas aprendizagens e descobertas e as intervenções do professor e da tutora do Seminário Integrador durante os encontros. Nessas seções foram realizadas reflexões sobre as *tecnologias de dominação* e as *tecnologias do eu*⁷³.

Reafirmo, fazendo uso das palavras de Luciana G. Loponte (2005, p.119), que “o olhar analítico aqui é um olhar arbitrário, organizado a partir de determinadas escolhas teóricas e metodológicas, constituintes do próprio objeto que não está passivo esperando nossas chaves de interpretação”.

8.1 O SEMINÁRIO INTEGRADOR OPERANDO COMO UMA ESTRATÉGIA DAS TECNOLOGIAS DE DOMINAÇÃO

No PEAD o chamado Seminário Integrador possui uma dinâmica própria. É proposto em todos os semestres, acontecendo presencialmente no início e no final de cada um dos mesmos. Tem por finalidade, como já referido no capítulo sobre o projeto pedagógico do curso, propor a discussão e o desenvolvimento de atividades integradoras, realizar oficinas de apropriação tecnológica, além de fazer o fechamento das propostas do semestre, incluindo aí a avaliação do mesmo. As atividades propostas pelo Seminário Integrador podem ocorrer nos encontros

⁷³ Para melhor organizar a inserção dos dados nas análises procurei colocar com recuo de 5,5cm da margem e tamanho da fonte 11 as transcrições de trechos da página do *pbworks* de Sapiroanga tais como: propostas de atividade, organização do semestre (agenda) etc. Contudo, a inserção das narrativas das alunas, foi feita em caixa de texto.

presenciais, no ambiente virtual, por meio de videoconferências e ainda à distância com acompanhamento dos professores responsáveis e pelos tutores.

O Eixo V do curso em 2008/2, período no qual foquei minha investigação, teve como título “Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem V: Políticas Públicas e Gestão da Educação”. O referido eixo além do Seminário Integrador contou com quatro interdisciplinas: Organização e Gestão da Educação, Psicologia da Vida Adulta, Organização da Escola e Educação de Jovens e Adultos no Brasil. E para os alunos que ingressaram no segundo vestibular, neste mesmo semestre ocorreu, além das interdisciplinas referidas, também a interdisciplina Escola, Cultura e Sociedade.

O Seminário Integrador utilizou como recurso de comunicação com os alunos uma página criada no *pbworks*⁷⁴ a qual funcionou também como uma sala de aula virtual, juntamente com o ambiente Rooda. Nesta página os alunos encontravam os dados e as informações importantes sobre o encaminhamento do semestre; as propostas de atividades; dicas para os estudos; cronograma dos encontros presenciais; calendário acadêmico; identificação dos professores responsáveis pelas interdisciplinas; *links* para os *blogs* e para os *pbworks* individuais, além das orientações para o processo avaliativo realizado no final do semestre. Esse processo contou com um WORKSHOP de avaliação⁷⁵.

No *pbworks*, as demais interdisciplinas também se faziam presentes, facilitando de certa forma, o trabalho para os alunos que, num mesmo espaço, podiam encontrar todas as interdisciplinas e suas propostas para o semestre. A figura abaixo mostra a página de abertura do *pbworks* do pólo de Sapiranga em 2008/2.

⁷⁴ O curso utilizou ao longo de todos os semestres o *pbworks* como ferramenta de apoio.

⁷⁵ O *Workshop* de avaliação é a realização de uma apresentação oral a partir da reflexão-síntese das aprendizagens do semestre previamente entregue ao professor responsável. Nesta apresentação oral há um professor e um tutor e cada aluno dispõe de dez minutos para fazer a sua apresentação. É reservado 5 minutos para debates e avaliação. Os alunos que assistem a apresentação também avaliam o apresentador. Este Workshop acontece ao final de cada semestre no pólo.

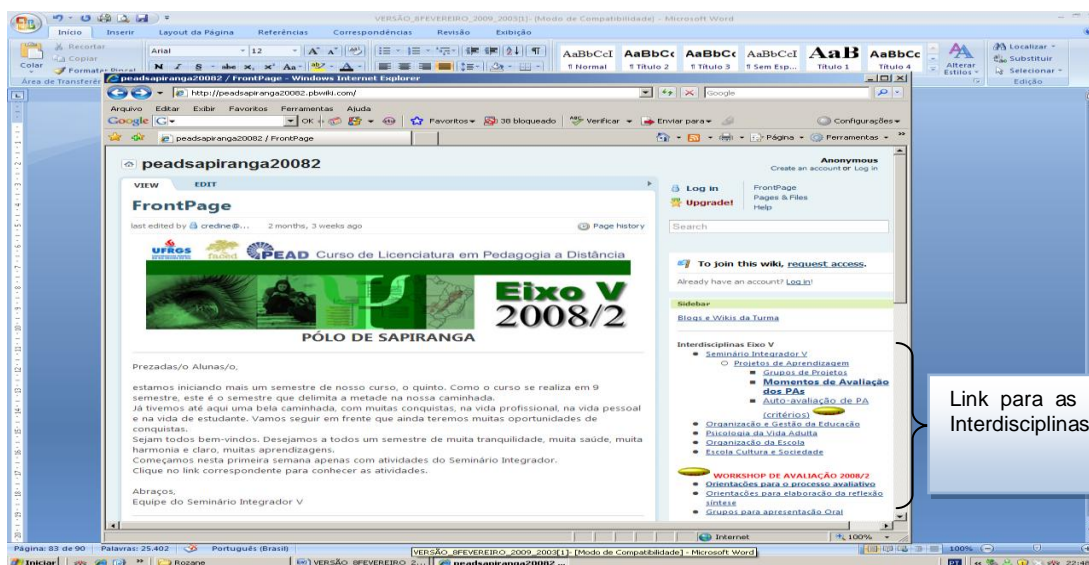


Figura 3: Página de abertura do *Pbworks*

No 5º semestre referido, o Seminário Integrador focou sua proposta de atividades nos Projetos de Aprendizagem elaborados pelos alunos⁷⁶. Destaco que as temáticas dos projetos foram escolhidas pelos alunos em encontros presenciais, de forma que estas temáticas não estão relacionadas com o tema do eixo V. A elaboração dos projetos passou por diferentes etapas e avaliações. O Seminário forneceu um guia para que os alunos conseguissem elaborar seus projetos sem perder o foco, atendendo o desejado pelo curso. Um “Guia” que não deixava de ser uma forma de constituição dos alunos, exercendo um controle externo da conduta dos mesmos, como afirma Veiga-Neto (2002a), pois direcionava a escrita dos alunos, controlando, de certa forma, o que poderia ou não ser escrito. O que pode ser considerado como uma estratégia das chamadas *tecnologias de dominação* referidas por Foucault em seus estudos.

Seminário Integrador assim, para efetivar o exercício de governmentação, criou um espaço para orientação dos alunos como já comentado – o *pbworks* – e elaborou ações para tal, como é possível perceber nas indicações de leituras sobre o Projeto de Aprendizagem (PA), nas orientações para a elaboração do mesmo, nas formas de registros escritos que os alunos deveriam produzir, etc.

No *pbworks* havia a indicação de textos de apoio para os alunos, assim redigidas:

- Projetos de Aprendizagem: O que é? Como se faz?

⁷⁶ Todas as informações sobre os Projetos de Aprendizagem foram encontrados no *pbworks* do pólo.

- Perguntas Inteligentes: O que é isto?
- Qual é a questão?
- Tutorial sobre Mapas Conceituais

Sobre a metodologia dos Projetos de Aprendizagem o Seminário Integrador definiu os seguintes itens como necessários:

1. Questão de Investigação
2. Conhecimentos Prévios (certezas e dúvidas)
3. Planejamento (O que? Onde? Quando? Como?)
4. Processo: esclarecimento de dúvidas e validação de certezas em busca de respostas par a questão de investigação:
 - Coleta de Informações,
 - Coleta de Dados,
 - Entrevistas,
 - Enquetes etc.,
 - Análise de Dados,
 - Elaboração de Sínteses (respostas com evidências e argumentos)
5. Elaboração e reelaboração de Mapas Conceituais.

A formação dos grupos para a elaboração dos projetos se deu pelo interesse dos alunos por questões similares, ficando cada grupo sob a responsabilidade de um tutor e um professor. Foram criados ao todo 16 grupos com uma média de três integrantes por grupo.

O registro dos projetos ficou sob a responsabilidade dos alunos que deveriam criar uma página no *pbworks* de Sapiiranga para efetuar o registro de todas as atividades relacionadas com o Projeto de Aprendizagem. Conforme colocado no *pbworks* do pólo, nesta página criada pelo grupo precisavam constar os seguintes itens:

- Diário de bordo do projeto (para registrar todas as dificuldades, superações, conquistas que ocorressem durante o desenvolvimento do projeto.
- Espaço de Orientação, para registrar todas as conversas (por *email*, por *chat*, etc.) mantidas com a equipe de orientação. Sendo que na própria página podia ser construído um fórum para discussão com os orientadores;
- Espaço de Discussão da equipe do projeto, para tratar das questões relativas ao desenvolvimento do projeto;
- Páginas de registro do desenvolvimento do projeto: a primeira página devia conter a questão de investigação, as certezas e dúvidas, o planejamento, o primeiro mapa conceitual; novas páginas deviam ser construídas para as várias atividades do projeto – avaliação do grupo, reflexão individual, autoavaliação.

Este Projeto de Aprendizagem contou com uma rede de cooperação cujos personagens foram: alunos, professores, tutores, colegas, visitantes em geral.

Dos 16 grupos formados para as atividades dos Projetos de Aprendizagem, escolhi um para a realização desta investigação, tendo em vista o retorno de autorização recebido do referido grupo. A escolha de um só grupo também me permitiu fazer uma análise mais aprofundada dos dados produzidos.

Voltando o olhar para a organização feita pelo Seminário Integrador para a elaboração do Projeto de Aprendizagem é possível inferir que a própria organização constituiu-se uma forma, um instrumento para constituição de alunos de um determinado tipo, adequados aos propósitos do curso. A organização vista na linha teórica adotada como uma “prática produtiva que conduz, governa e regula condutas, individuais e coletivas. Como uma prática de governo e regulação de condutas ‘produzido no exercício das relações de poder’”. (TRAVERSINI, 2003, p.33).

Com a leitura das propostas feitas pelo Seminário Integrador é possível perceber um incentivo aos alunos para que falassem de si, de suas aprendizagens como pode ser percebido na proposta abaixo transcrita,

1. Vamos refletir sobre o desfecho do semestre 2008/1?

Da mesma forma como fizemos no início do semestre anterior, faça duas postagens no portfólio:

- Postagem 1: que aprendizagens se consolidaram ao preparar a síntese-reflexão?
- Postagem 2: que aprendizagens se consolidaram no preparo e realização do workshop?

Esta atividade que abriu o 5º semestre do curso, no Seminário Integrador, como pode ser percebido, tinha por finalidade fazer com que os alunos retornassem à vivência do semestre anterior, fazendo, de certa forma, uma autoavaliação do mesmo que contemplasse as aprendizagens consolidadas na preparação da síntese-reflexão e no preparo e realização do *workshop*. As perguntas orientadoras da proposta remetem para o conhecimento e o modo como esse foi construído. Isto está relacionado com o que já comentei citando Saraiva (2006), com a maximização da produção intelectual dos alunos.

Os alunos iniciaram o semestre falando de si, narrando vivências do semestre anterior, revendo duas propostas de atividades que iriam acontecer

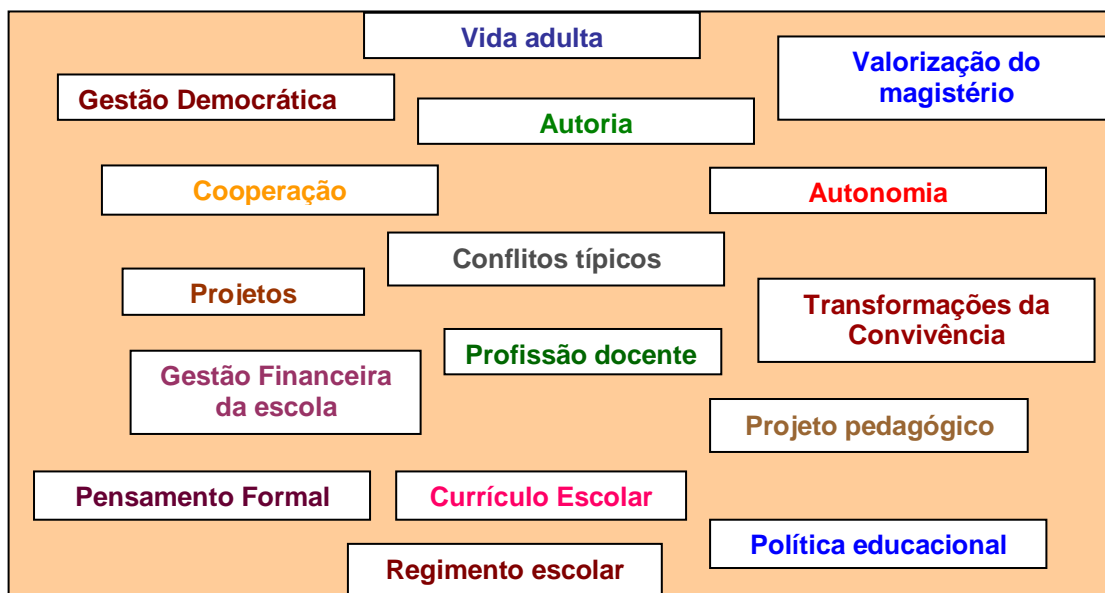
também no semestre corrente, a escrita da reflexão-síntese a partir do portfólio de aprendizagem e o Workshop. É interessante referir, que estudos como da professora Maria Luisa M. Xavier (*et al.*, 2008, 2006) realizados numa escola Municipal de Porto Alegre também vem encontrando o investimento, por parte da instituição, em propostas que façam o aluno participar, falando de si, em conselhos de classe, reuniões com a Equipe Diretiva, escrevendo sobre si, nas autoavaliações por exemplo. A professora, juntamente com seu grupo de estudos, tem percebido que a escola em estudo investe em muitos espaços em que a participação, a fala e a escuta dos alunos, é intencionalmente promovida.

Com relação à proposta feita pelos professores do Seminário Integrador, esta era ainda uma forma de avaliação das alunas. Se pensarmos na modalidade de ensino presencial e contando com as contribuições de Foucault (2004, p.154) pode-se entender a avaliação como “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”. No caso dessa atividade no PEAD, um curso realizado a distância também é possível pensá-la como estabelecendo sobre as alunas uma visibilidade, neste caso através da escrita, na qual elas podem ser diferenciadas e localizadas (Foucault, 2004), pois essa visibilidade aparece em planilhas de acompanhamento em que ao lado do nome de cada aluna aparece o registro, feito pelo tutor ou professor, de que a mesma realizou a atividade e dentro do prazo determinado.

Assim, no 5º semestre como nos semestres anteriores, as atividades de elaboração da síntese-reflexão sobre as aprendizagens e o *workshop* também ocorreram. A reflexão-síntese sobre as aprendizagens desenvolvidas nas interdisciplinas no segundo semestre de 2008 teve como foco de análise a escola em que os alunos trabalham ou trabalharam. Para a elaboração de tal reflexão os alunos deveriam analisar situações a partir das seguintes abordagens:

1. A escola como instituição pública, sua organização e gestão;
2. A escola do ponto de vista de um espaço de convívio, conflitos típicos da idade adulta e desafios na relação professor-aluno;

3. A escola como espaço de aprendizagens, descobertas e inovações do aluno e do professor⁷⁷. Conforme explicitado na página do *Pbworks* para a escrita desta reflexão-síntese, ainda precisavam utilizar alguns conceitos⁷⁸ que estavam organizados em um quadro como pode ser observado abaixo:



Quadro 1: Conceitos para a escrita da reflexão-síntese

Na continuidade da explicação dessa proposta de atividade os professores detalhavam a parte escrita de forma a “guiar” os alunos dentro do esperado. Nesta explicação ainda constava o seguinte:

Considere, pelo menos, uma situação vivenciada ou observada em sua escola **para cada uma das três abordagens acima referenciadas**. Em cada situação, você deve levar em conta:

- O estabelecimento de relações entre conceitos;
- A análise crítica, oferecendo evidências e argumentações que a sustente.

Todos os conceitos apresentados no “Quadro de Conceitos” devem ser utilizados pelo menos uma vez no conjunto das abordagens (1 a 3). Ou seja, não é necessário fazer uso de todos os conceitos em cada uma das abordagens.

Para apoiar essa análise, busque registros de reflexões e evidências no seu portfólio (blog) e demais produções (*pbworks*, fóruns, trocas por e-mails etc.). Lembre-se de colocar os links para as mesmas. Se for citação, lembre que a

⁷⁷ Estes dados foram obtidos na página http://peadsapiranga20082.pbworks.com/Workshop_Avaliacao.

⁷⁸ As cores do quadro apenas ressaltam os conceitos para o melhor entendimento por parte dos alunos.

cópia da mesma deverá estar entre aspas, com o endereço de onde se originou.

Nesta proposta de atividade, considerada pelos professores uma das mais importantes do semestre, as alunas eram bem orientadas sobre o esperado pelo curso. Nesta orientação, como pode ser observado, constavam os conceitos que deveriam ser contemplados na reflexão, bem como o modo de organização dos mesmos ao longo da escrita. Esta proposta avaliativa pode ser entendida como uma estratégia de governamento na medida em que conduzia a conduta das alunas, conduzia suas escritas. É interessante referir que, como todos os trabalhos propostos no *pbworks* de Sapiranga, as orientações estavam disponíveis na página *on-line* para as alunas desde o início do semestre. Essa medida pode ser considerada, também, como um facilitador para a escrita final, pois os alunos precisavam em tal momento utilizar registros de reflexões e evidências que poderiam ir construindo e/ou produzindo ao longo de semestre⁷⁹.

Na página do *pbworks* os alunos encontravam, ainda, o cronograma com as datas definidas pelos professores e, em cada data, havia também uma síntese da atividade prevista. Apresento para exemplificar a transcrição de uma das datas do cronograma:

De 02/12/2008 a 05/12/2008– Os professores realizam a leitura e avaliação dos textos de seu grupo, fornecendo *feedback* na forma de comentário por email ou no seu webfólio. Para a leitura e avaliação das produções e o correspondente comentário do professor, foi sugerido que ele observe as seguintes diretrizes:

- a) responde às solicitações para o portfólio final;
- b) apresenta coerência interna e argumentos consistentes;
- c) demonstra capacidade de síntese;
- d) demonstra trânsito entre teoria e prática pedagógica;
- e) apresenta evidências para suas afirmações;
- f) contempla integração de práticas e/ou conceitos de diferentes Interdisciplinas.

O período - de 02/12/2008 a 05/12/2008 - acima transcrito mostra a forma proposta e o momento em que o *feedback* seria realizado pelos professores sobre os trabalhos dos alunos. Momento esse, em que realizariam a leitura e a avaliação

⁷⁹ Na página do *pbworks* também havia a possibilidade de ler as orientações numa versão do Word. Nesta versão, além destas orientações, havia ao final da página um calendário com a discriminação das datas e das atividades em cada data, algo que considero produtivo porque também ajudava as alunas a se situarem.

dos textos elaborados pelos cursistas (reflexão-síntese das aprendizagens). Este retorno, considerado importante em qualquer modalidade de ensino, tinha diretrizes a serem seguidas, ou seja, o que cada professor deveria observar nos textos das alunas já estava pré-determinado. Não sei se foi algo elaborado com todos os professores ou se foi elaborado pelos professores do Seminário Integrador. Mas o que merece destaque é a busca pela padronização do “olhar” do professor, que, ao fazer a leitura dos textos tinha as lentes pré-definidas. Isso mobiliza a pensar que ao mesmo tempo em que o Seminário Integrador desenvolvia estratégias para governar as alunas, também acabava governando os professores, fornecendo-lhes as lentes com as quais deveriam avaliar as mesmas. Com esta busca pela “padronização” do olhar do professor, o curso, de certa forma, estava tentando “apagar” a heterogeneidade entre os docentes, suas diferentes perspectivas teóricas, na medida em que todos deveriam falar uma linguagem comum, a partir do referencial teórico do referido curso. Isso vem a confirmar o que Daniel Mato (2005) comenta, de que os profissionais, professores, tutores, “aprendem a fazer o permitido pelas instituições e a excluir o proibido.” (MATO, 2005, p.57 tradução minha). Contudo, isso não é garantia de que os professores avaliaram as alunas apenas a partir das lentes do curso. Até porque instaurar a homogeneidade é quase uma utopia, pois há sempre espaço para resistências, para a transgressão, para produção de outros significados, outros olhares sobre o material produzido pelas alunas.

Sobre o *workshop*, que consistia na apresentação oral da reflexão-síntese prevista, constava a data de apresentação do mesmo e a forma de avaliação que aconteceria. Para esta apresentação cada pólo colocaria a disposição dos alunos um computador para que pudessem preparar a sua apresentação em forma de *Power Point*. Os alunos disporiam de dez minutos para a apresentação e seriam avaliados pelos professores e pelos colegas. Assim estava a orientação:

11/12/2008 –

- Entrega da reflexão-síntese **impressa e assinada** por você, no dia a apresentação oral, para seu professor e/ou tutor de sessão, no Pólo;
- Realização da apresentação oral (*workshop*) perante sessão formada por um professor e um tutor. Cada aluno disporá de **10 minutos para realizar sua apresentação, reservando-se mais 5 minutos para os debates e avaliação.**

Observações importantes:

- O Pólo disponibilizará um computador para cada sessão para que os alunos possam apresentar seus trabalhos utilizando documento em **PowerPoint**;
- Durante as apresentações, os alunos avaliarão e serão avaliados também pelos colegas (avaliação pelos pares);
- Para cada aluno, haverá um colega convidado a ler o trabalho e a apresentar uma pergunta sobre o trabalho. Os nomes dos alunos designados para a leitura será divulgado posteriormente.

Entre as propostas de atividades do Seminário Integrador, além das já referidas, as alunas tiveram como proposta posterior pensar e escrever sobre si, focando suas aprendizagens durante a preparação das atividades comentadas (síntese-reflexão e *workshop*). Com isso o curso estava investindo na fala de si, que neste caso, foi feita através da escrita e do oral na apresentação do mesmo, o que possibilitava mais uma forma de acompanhamento de cada aluna, de seus pensamentos, sendo, portanto, também uma estratégia de governo e constituição de alunos de um determinado tipo. Nas propostas elaboradas pelos professores do Seminário Integrador falar de si foi importante, pois, conforme Traversini (2003, p.64): “Falar de si é uma técnica que possibilita mobilizar, capturar e registrar os detalhes da vida do/a aluno/a, formando um conjunto de conhecimentos disponíveis ao governo”.

No processo de regular, conduzir, governar as condutas dos alunos foi perceptível, também, a necessidade de acompanhar e gerir o tempo dos mesmos. Para isso, foi criada uma página no *pbworks* do pólo para ajudar os cursistas a gerenciarem melhor essa dimensão. Tal organização começava com a seguinte pergunta: Vamos planejar o novo semestre? E seguia com a proposta transcrita abaixo:

- Vamos começar o semestre organizando nosso tempo. Estamos no quinto semestre e, com isso, ultrapassamos a barreira do começo. Na verdade, nossa caminhada tem sido construída com vigor, esforço e segurança e fica cada vez mais complexa. Agora, estamos nos encaminhando para o fim, do curso, para o momento em que como professores graduados em trabalhar com alunos de 1ª a 4ª série, faremos a real diferença na escola e na educação. Isso significa **trabalho aliado ao prazer de aprender**. Percebemos que, em alguns casos apresentam-se dificuldades em seguir o ritmo do curso. Por isso, chegou a hora de cada um dar uma boa revisada no gerenciamento do seu tempo. Se questionando:
 - Afinal, como tenho gerenciado meu tempo? O que eu faço durante uma semana rotineira?

- Como eu distribuo meu tempo nos 3 momentos: pessoal, profissional e aluno?
- Solicitamos que descrevam com o máximo de precisão possível, o planejamento detalhado do uso do tempo. Evidentemente que a objetividade e a sinceridade são condições fundamentais nessa coleta pessoal de dados. Não seria prudente nem produtivo esconder dados de si mesmo, não é verdade? A atividade deve ser realizada usando planilha eletrônica, segundo modelo ([clique aqui](#)). Poste a planilha no seu *pbworks* pessoal e faça um link para ela dentro da página do Seminário Integrador V. Se desejar re-leia um material sobre Organização do Tempo que se encontra no Guia do Aluno PEAD. ([organizacao do tempo.pdf](#))

De forma bem explicitada o Seminário Integrador propôs a organização do tempo por parte das cursistas, o que é considerado relevante em qualquer modalidade de ensino. Contudo, com a ênfase dada por este curso, é muito raro ver-se na modalidade de ensino presencial. No capítulo 5 desta dissertação comentei que na EAD parece haver uma maior flexibilidade no uso do tempo. Reafirmo isto neste momento, mas com a ressalva, já feita, de que nessa modalidade há ainda maior controle deste tempo apesar da flexibilidade proposta, controle feito inclusive por meio de propostas de atividades. O aluno no PEAD tem flexibilidade para gerenciar seu tempo, mas é convidado a organizá-lo, a gerenciá-lo da melhor forma possível para que dê conta das demandas feitas. E pensando nisto, o PEAD ao longo dos semestres, pelo que pude acompanhar, incentiva os alunos a pararem para refletir sobre o tempo de estudo, o tempo profissional e pessoal bem como sobre a qualidade demandada no uso desses tempos. Incluindo para tal, tabelas, planilhas com modelos oferecidos pelo curso, oportunizando material de apoio para a elaboração das mesmas.

Também merece ser destacada uma pergunta presente na atividade de organização do tempo que dizia: *Não seria prudente nem produtivo esconder dados de si mesmo, não é verdade?* Esta pergunta, em minha opinião, tinha a intenção de levar os alunos a “falar a verdade acerca de si próprios/as, a dar testemunho público de si mesmos/as, rememorando suas experiências e confessando seus pensamentos e verdades”. (GARCIA, 2000, p.85). Estava assim, incitando os alunos a dizerem tudo, fazendo uso de uma técnica de subjetivação fundamental, a confissão como refere Foucault em seus estudos. Pode-se ainda pensar que esta busca pela confissão estava “atrelada a uma certa concepção de autenticidade - seria autêntico aquele ou aquela que ‘tudo diz’, em oposição àquele que oculta,

atitude compreendida como negativa”. (COSTA, 1999, p. 69-76 *apud* FISCHER, 2000, p.125).

Com esta proposta o Seminário Integrador estava comprometido com a constituição das alunas no curso, promovendo comportamentos desejáveis, sabendo que um aluno organizado produz mais, participa mais e tende a realizar as propostas com mais qualidade e prazer. Uma proposta que conduz o aluno a conhecer a si próprio, controlando-se, o que também pode ser entendida como uma forma de governo e como a manifestação de outro tipo de moralidade em que o aluno precisa ter “capacidade de autogoverno, gerenciando o próprio tempo com flexibilidade e criatividade” [e, os professores neste caso] devem prover aos seus alunos instrumentos para que eles aprendam a dominarem-se e a produzirem-se como sujeitos”. (SARAIVA, 2006, p.214). Assim, governar os alunos, conforme Foucault (1998) é torná-los também mais produtivos.

Em relação ao controle do tempo destaco ainda uma parte da página que apresentava as datas de postagens de trabalhos, de comentários em fóruns, de encontros presenciais. Essa página, que servia como uma agenda para os alunos, parecia possuir, pensando a partir da perspectiva teórica que embasa esta investigação, a mesma função de controlar os alunos para melhor produzirem. A título de exemplo transcrevo uma das datas presentes na referida página:

Dia 20/11/2008 - encontro presencial obrigatório com todos os grupos. Neste dia, cada grupo fará um relato oral, apoiado no *pbworks* do grupo, das atividades desenvolvidas no projeto, das conquistas obtidas, das dificuldades enfrentadas, do entendimento da metodologia, e de como pretendem prosseguir no próximo ano.

Nesta data, 20 de novembro, quase no final do semestre letivo, estava registrado na agenda o relato oral que as alunas deveriam fazer. Havia também um destaque para o que deveria aparecer no relato. Ou seja, também neste espaço da “agenda”, havia a intenção de reforçar a pauta do encontro, mas, sobretudo, e é o que considero mais importante, pretendia lembrar o que era considerado “significativo”, pelo Seminário Integrador, para aparecer no relato oral. Reforçando assim, os objetivos do seminário para aquele momento. O que pode ser visto como um jeito de conduzir as ações dos alunos e evitar que perdessem o foco.

Estratégia essa considerada produtiva, pois, na educação presencial, muitas vezes, a professora agenda atividades, provas, entrega de trabalhos e só retoma essas exigências na véspera da data de entrega, o que termina sendo pouco produtivo. No curso em estudo, tais exigências são destacadas no momento presencial de início de cada semestre, ficam registradas no ambiente Moodle, também no *pbworks* do pólo, na página que funciona como agenda e, ainda, na página que explica as atividades que serão realizadas ao longo do semestre. Com isso, o aluno é forçado a manter-se atento ao cronograma e permite ao curso um maior controle das propostas feitas, o que, supostamente, tenderá a qualificar o mesmo bem como a seus alunos.

Essa proposta de agendamento das atividades demonstra a heterogeneidade de práticas planejadas pelo curso, em especial pelo Seminário Integrador: escritas de si (sobre as aprendizagens ao longo do semestre anterior, sobre o semestre corrente, auto-avaliações a partir do Projeto de Aprendizagem etc.), apresentações orais presenciais, entre outros já citados ao longo deste trabalho. Os estudos sobre governamento têm mostrado preocupação, justamente com estas práticas, que são produtoras de modos de agir, pensar, de ser sujeito, pois o governamento, como aponta Traversini (2003, p.35), pode ser descrito “como uma ação que conduz formas de ser e agir e produz sujeitos de acordo com alguns fins, o governamento constitui-se em um processo de individualização”. Ainda conforme a autora (TRAVERSINI, 2003, p.36): “Os estudos de governamento preocupam-se com a heterogeneidade de práticas que mobilizam, agem, formam desejos, necessidades, comportamentos individuais e de grupos”.

8.1.1 O Projeto de Aprendizagem desenvolvido pelo grupo

O Projeto de Aprendizagem escolhido e elaborado pelas alunas tinha como tema principal a questão ambiental. Para o desenvolvimento de tal projeto, as alunas conforme orientação dada pelos professores do Seminário Integrador, tinham que dispor de 8 horas semanais de dedicação ao projeto. Elas elaboraram as seguintes questões iniciais:

- Pensando nas questões ambientais de ordem mundial, gostaria de saber mais sobre as relações humanas com a natureza e de que forma podemos promover ações no ambiente escolar, familiar e na comunidade em que atuamos?
- Como o uso desorganizado dos recursos naturais poderá nos afetar futuramente? (HOJE)
- Com o uso incorreto dos recursos naturais o que poderá acontecer com nosso planeta? Como aliar o desenvolvimento econômico e social a arroios? Qual o verdadeiro grau de comprometimento do meio ambiente? E,
- Como o homem age e influencia ou não as grandes transformações naturais? Como o uso incorreto dos recursos naturais pode afetar a vida no planeta Terra

A partir destas questões o grupo elaborou a questão de investigação: "Quais alternativas surtem efeitos reais na recuperação do solo prejudicado por técnicas inadequadas?"

Durante todo o processo de elaboração do projeto ocorreram discussões no pólo, participação em *chats* no ambiente Rooda e o acompanhamento dos tutores e professores do Seminário Integrador. Não se pode deixar de comentar que intervir nos trabalhos dos alunos, estabelecendo parâmetros, fazendo comentários é uma forma produtiva de conduzir suas condutas porque impõe determinados padrões de narração aos alunos que acabam tendo que se manifestar e se guiar a partir dos pressupostos do curso.

As alunas seguiram um roteiro⁸⁰ previamente elaborado pela equipe de professores. Após construírem a questão de investigação, constituíram o que foi chamado de *certezas provisórias*, conforme explicitado no roteiro, transcritas abaixo:

- O uso excessivo de agrotóxico prejudica o solo.

⁸⁰ Roteiro para a elaboração dos Projetos de Aprendizagem proposto pelo Seminário Integrador:

Elementos da Metodologia

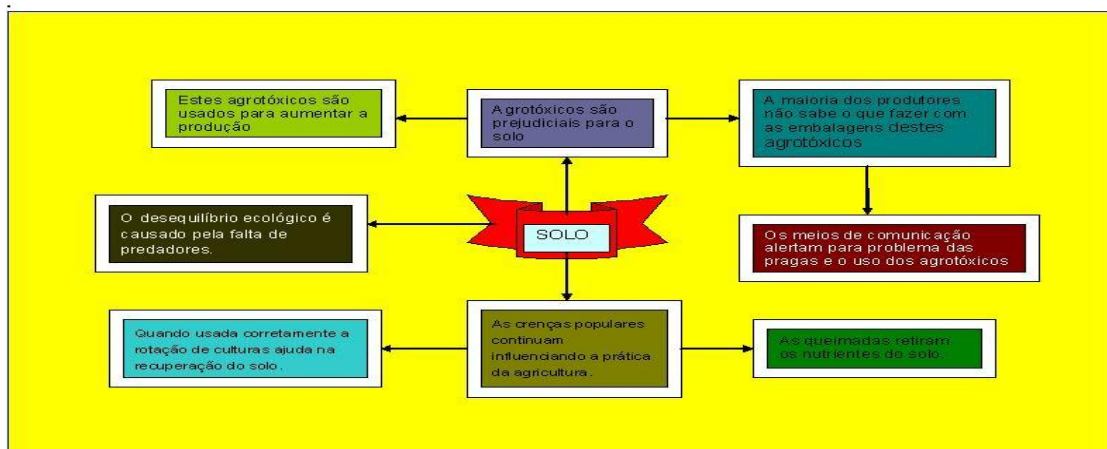
- Questão de Investigação
- Conhecimentos Prévios (Certezas e Dúvidas)
- Planejamento (O que? Onde? Quando? Como?)
- Processo: Esclarecimento de Dúvidas e Validação de Certezas em busca de respostas para a Questão de Investigação
 - Coleta de Informações,
 - Coleta de Dados,
 - Entrevistas,
 - Enquetes etc.,
 - Análise de Dados,
 - Elaboração de Sínteses (respostas com evidências e argumentos)
- Elaboração e reelaboração de Mapas Conceituais

- O solo precisa de tratamento adequado.
- Quando usada corretamente a rotação de culturas ajuda na recuperação do solo.
- O desequilíbrio ecológico é causado pela falta de predadores.
- As queimadas retiram os nutrientes do solo.
- As crenças populares continuam influenciando a prática da agricultura.
- Existem produtores que não sabem como armazenar as embalagens de agrotóxicos.
- Conscientização, conservação e preservação ambiental surgem como consequência do respeito e amor pela terra.
- Agricultores usam defensivos agrícolas para aumentar a produção de alimentos.
- Os meios de comunicação alertam para problema das pragas e o uso dos agrotóxicos.
- As pessoas conscientes preocupam-se com o envenenamento do ambiente devido ao uso de pesticidas.

Também redigiram as suas *dúvidas provisórias*.

- Qual o tratamento adequado para recuperar o solo?
- Quais as vantagens e desvantagens da produção agrícola sem agrotóxicos?
- Qual a vantagem da rotação de culturas?
- Existem alternativas naturais contra as pragas das plantações?
- Existe alguma legislação específica sobre a prática indevida de queimadas?
- Quantas propriedades rurais do Vale dos Sinos utilizam a produção orgânica?
- Qual o destino das embalagens dos agrotóxicos?
- Existe legislação sobre o destino das embalagens dos agrotóxicos?
- Será que os agrotóxicos controlam realmente as pragas?

Após elaborarem as certezas e as dúvidas provisórias criaram um mapa conceitual inicial sobre o Projeto de Aprendizagem, como segue abaixo.



Quadro 2: Mapa Conceitual Inicial do Grupo

Com o mapa conceitual inicial pronto partiram para a elaboração do plano de ação, planejando o que iriam fazer. Neste plano constava: reestruturação do projeto; colocação das certezas e dúvidas na página do grupo no *pbworks*; revisão do mapa conceitual inicial; fundamentação teórica das certezas e dúvidas; agendamento das entrevistas e visitas e, ainda, a realização de pesquisas para esclarecimento das dúvidas. No intuito de trabalharem melhor com este plano de ação e após orientação feita *on-line* pelo MSN, as alunas criaram uma página no *pbworks* do grupo e nessa organizaram duas tabelas detalhando o referido plano. Para exemplificar apresento a seguir um recorte de uma das tabelas contendo o plano de ação do grupo:

| Dúvida/ Certeza | Ação | Componentes | Prazo |
|---|--|--------------------|--------------|
| * O uso de agrotóxicos é uma prática utilizada por muitos agricultores. * O uso excessivo de agrotóxico prejudica o solo. * O uso de agrotóxicos é uma prática inadequada? * Existem agrotóxicos que não sejam tão agressivos? | Pesquisa na internet; Questionar entrevistados e registrar quais as opiniões; Consulta de empresas fabricantes de agrotóxicos (através de internet); | Todas | 20 a 31/10 |
| As queimadas agredem a camada superficial do solo. As queimadas retiram nutrientes do solo. Quais os danos ocasionados pelas queimadas no solo? | Entrevista com agricultor; Entrevista com Biólogos (Centro Ambiental); Entrevista com Sindicato Rural de Saporanga; Consultas e pesquisa na Internet; | Todas | 20 a 31/10 |
| * A utilização incorreta do solo o torna menos produtivo. | Entrevista com Sindicato Rural de Saporanga; Entrevista com agricultor; Entrevista com agricultor; | Todas | 20 a 31/10 |
| A rotação de culturas auxilia a recuperação do solo. Qual a vantagem da rotação de culturas? | Entrevista com Biólogos (Centro Ambiental); Entrevista com Sindicato Rural de Saporanga; Entrevista com agricultor; Consultas e pesquisa na Internet; | Todas | 20 a 31/10 |

Quadro 3: Plano de Ação

Neste primeiro quadro, como é possível perceber, as alunas colocaram as dúvidas e certezas com relação ao tema de pesquisa “a questão ambiental” e as ações planejadas para o estudo. Nestas ações estavam previstas: entrevistas com

biólogos, com agricultores, com o sindicato; pesquisas na internet; registros dos encontros; distribuição das atividades entre o grupo e ainda, as datas de realização de cada etapa. A elaboração do quadro com o plano de ação mostrou envolvimento e organização por parte das alunas como também contribuiu para um melhor entendimento da proposta pelas mesmas. Para os professores e tutores do Seminário Integrador propiciou mais um espaço de acompanhamento e de controle das alunas.

Além do quadro já referido, as alunas elaboraram, na mesma página, outro quadro contendo o plano de ação dos registros escritos feitos a partir da coleta de dados, incluindo nesses, as análises, as dificuldades encontradas, etc., conforme coloco a seguir:

| AÇÃO | COMPONENTES | PRAZO |
|--|--------------------------------|---|
| Organizar páginas do projeto Analisar dúvidas e certezas pesquisadas Escrever sobre as dificuldades encontradas Escrever sobre as descobertas feitas durante o projeto Fazer a síntese Fazer a conclusão Fazer o mapa conceitual final | Todas as componentes do grupo. | Primeira e segunda semana de novembro Dias 3,4,5,6,7,10,11,12,13,14 De novembro |
| Organização final do projeto | Todas as componentes | Terceira semana de novembro Dias 17,18,19,20 e 21 de novembro. |

Quadro 4: Plano de Ação dos Registros Escritos

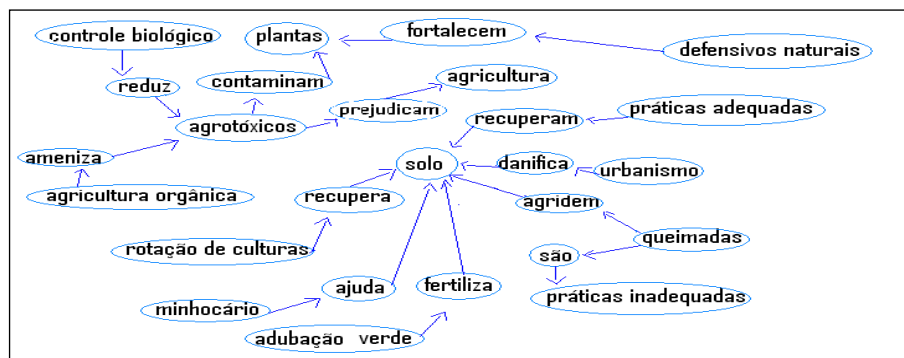
Durante o processo de pesquisa as alunas revisaram o Projeto de Aprendizagem inicial e o reescreveram modificando inclusive a questão de investigação que passou a ser “Quais alternativas surtem efeitos reais na recuperação do solo prejudicado por técnicas inadequadas?”. As *certezas provisórias* passaram a ser então:

- O uso de agrotóxicos é uma prática utilizada por muitos agricultores.
- O uso excessivo de agrotóxicos prejudica o solo.
- As queimadas agridem a camada superficial do solo.
- As queimadas retiram nutrientes do solo.
- A utilização incorreta do solo o torna menos produtivo.
- A rotação de culturas auxilia a recuperação do solo.
- O controle biológico diminuiu o uso de agrotóxicos.
- A destruição do manto florestal, as inúmeras obras de urbanização, aceleram os processos erosivos e têm destruído ao longo dos anos, enormes áreas de solos cultivados.
- O homem modificou o equilíbrio ecológico. Muitos animais que no seu ambiente natural são eliminados devido à presença de predadores e parasitas, noutro meio são capazes de aumentar numericamente de forma considerável.
- Para encontrar um novo equilíbrio ecológico e lutar contra os animais e plantas começaram a utilizar produtos químicos, interferindo na construção do solo, impedindo sua regeneração.

O grupo neste processo de reescrita e revisão modificou, também, as dúvidas provisórias, de forma que essas ficaram como transcrevo abaixo:

- Algumas práticas conservacionistas podem auxiliar na preservação do solo?
- Através das práticas de conservação é possível manter a fertilidade do solo e evitar problemas como a erosão e a compactação?
- A adubação verde proporciona melhoria nas propriedades do solo?
- O uso de agrotóxicos é uma prática inadequada?
- Existem agrotóxicos que não sejam tão agressivos?
- Qual a vantagem da rotação de culturas?
- Quais os danos ocasionados pelas queimadas no solo?
- A cultura orgânica é uma alternativa para recuperar o solo?
- Só a conscientização surte efeito real para mudanças de práticas inadequadas?
- O controle biológico pode ajudar na recuperação do solo?

Por fim, a partir da revisão do projeto inicial, refizeram o mapa conceitual.



Quadro 5: Mapa Conceitual Reorganizado

Pensando que se trata de um curso de Graduação, realizado em sua maior parte a distância, uma proposta com Projeto de Aprendizagem em grupo, com tal organização e com tantas exigências de processos de escrita, de elaboração e reelaboração ao longo do semestre, parece ter sido significativo para as alunas que tiveram a oportunidade de construir o projeto e irem narrando este processo até o término do semestre letivo. Algo que muitas vezes não vemos ocorrer, com tal ênfase, na educação presencial, pois que, as situações de escrita nesta, última modalidade, acabam muitas vezes, ficando restritas aos momentos finais de avaliação. Se para o curso estes espaços de escrita possibilitam o controle e acompanhamento dos alunos, funcionando como uma estratégia de dominação dos mesmos, no sentido de levar os alunos para dentro da cultura / teoria do curso.

De acordo com o acompanhamento que fiz no *pbworks* das alunas, o plano de ação foi seguido pelas mesmas e, aos poucos, no decorrer do semestre elas foram aprofundando seu Projeto de Aprendizagem, realizando o que haviam planejado e ao final do semestre conseguiram elaborar, conforme foi possível verificar no *pbworks* do grupo, as certezas e dúvidas definitivas. O interessante nesta fase final foi a forma como organizaram a escrita. Para cada certeza e dúvida provisória escreveram a certeza e dúvida definitiva. Acredito ser válido transcrever uma parte desta escrita final para tornar visível a construção do grupo a partir da pesquisa realizada.

[Certeza provisória 1]: As queimadas agredem a camada superficial do solo e retiram nutrientes do solo.

[Certeza definitiva]: Sim, as queimadas agredem a camada superficial do solo e destrói os microorganismos do horizonte superficial dos solos, desgastando-os, também, o gás carbônico lançado na atmosfera através da fumaça, é fator determinante na aceleração do efeito estufa. O solo é prejudicado, porque ele perde a camada de húmus e os microorganismos que fazem a decomposição da matéria morta são destruídos. Desta forma, os nutrientes não são renovados e a terra torna-se pobre e infértil. Sem a cobertura vegetal há, ainda, o aumento da erosão e da compactação do solo que impede a infiltração da água de chuva.

[Certeza provisória 2]: O uso de agrotóxicos é uma prática utilizada por muitos agricultores.

[Certeza definitiva]: Sim, muitos agricultores usam agrotóxicos em suas plantações. Tanto em Sapiranga, como no Rio Grande do Sul, no Brasil e no mundo, a maior parte dos agricultores utiliza os agrotóxicos em suas plantas para eliminar as pragas.

“O uso de agrotóxico é praticamente uma questão política”. Ninguém admite, mas ninguém fica sem aplicar para não perder a produção, principalmente na situação difícil em que vive hoje o agricultor. Cerca de 90% dos produtores compram agrotóxico irregular para economizar e ter menos trabalho, mas não admitem e ninguém vê. É pior que o tráfico de “Drogas.” A denúncia vem de um produtor rural indignado com a perda do irmão, vítima de um tipo de câncer, provavelmente causado, segundo médicos, pelo uso indiscriminado e constante de agrotóxicos na sua lavoura.

Assim como fizeram com as certezas provisórias também fizeram com as dúvidas provisórias as quais transformaram em certezas definitivas. Como fiz anteriormente, transcrevo uma parte desta escrita.

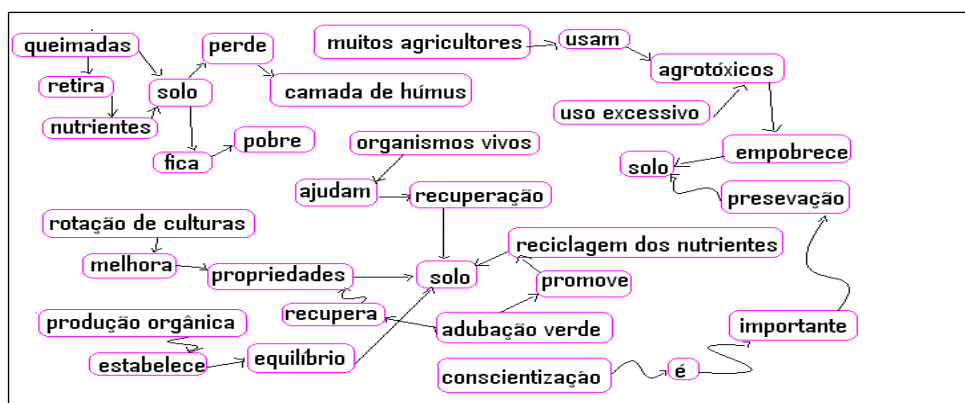
[Dúvida provisória]: Só a conscientização surte efeito real para mudanças de práticas inadequadas?

[Certeza definitiva]: solo tem um funcionamento muito parecido com o de um ser vivo: ele consegue lidar com os males principalmente se estiver saudável. A saúde ou qualidade de um solo em geral está relacionada a teores adequados de matéria orgânica, boa estrutura (agregados mais poros), cobertura vegetal impedindo a erosão, biodiversidade, principalmente no que se refere aos microrganismos do solo e alguns outros fatores. Um solo não pode ser simplesmente usado, para qualquer que seja o fim, ele deve ser manejado, de preferência bem manejado. Da mesma forma que a água, ele é um recurso natural renovável, mas a renovação de um solo é muito lenta, um centímetro de solo pode levar mil anos ou mais para ser formado.

A conscientização é de fato muito importante para começar uma mudança em relação às inúmeras técnicas inadequadas que são praticadas. Porém é necessária uma maior fiscalização por parte das autoridades em relação ao uso de agrotóxicos e controle das queimadas. Também deve haver um maior incentivo à produção orgânica, a utilização do controle biológico e a utilização da técnica de rotação de cultura e plantio direto.

Deve haver maior incentivo à realização de técnicas que ajudem a recuperar e a preservar o solo.

E, ao final elaboraram o mapa conceitual final do Projeto de Aprendizagem.



É interessante referir que na página do grupo no *pbworks*, também estão transcritas as entrevistas, os *sites* pesquisados e há uma página com uma síntese do projeto desenvolvido pelo grupo. Destaco que a página está bem organizada de forma que os visitantes conseguem compreender com facilidade o processo percorrido pelas alunas. Os *links* criados na página estão relacionados com o tema em estudo e trazem muitas ilustrações, imagens.

As alunas do PEAD, neste processo de constituição de si, termo utilizado por autores como Foucault e Larrosa, mostraram-se em alguns momentos da escrita, inseguras com o desafio de trabalhar com projeto de aprendizagem à distância, mas ao final do semestre, pelo que pude observar na leitura de suas produções escritas, demonstraram maior autonomia e desenvoltura na realização das propostas.

8.2 ESCRITAS DE SI OPERANDO COMO TECNOLOGIAS DO EU

O PEAD como um curso que investe na constituição do aluno de um determinado tipo, utiliza técnicas de governo, tais como incitar o aluno a falar de si, se auto-avaliar, tendo como exigência o registro escrito de sua fala, de seus pensamentos, de suas aprendizagens e dificuldades no *pbworks*. Como num curso a distância as falas de si acontecem em sua maior parte por meio da escrita de si, neste capítulo procurei olhar para essas escritas, pensando-as, a partir dos estudos foucaultianos, como estratégias das tecnologias do eu. Nesta perspectiva, a própria escrita é entendida como um mecanismo de governo na medida em que o sujeito ao escrever sobre si, também vai se modificando e se constituindo. As propostas de escrita de si no Seminário Integrador do curso em estudo, funcionaram assim, como técnicas de governo, no sentido de que foram uma forma de agir sobre os alunos e de fazer com que os mesmos agissem sobre eles próprios.

Nesta seção olhei para quatro tipos de escritas feitas pelo grupo de alunas, as quais considereei nesta investigação como unidades analíticas. Foram elas: a *autoavaliação* elaborada em relação ao Projeto de Aprendizagem; o *diário de bordo*, espaço em que as alunas relatavam o processo de escrita do PA; a avaliação

elaborada pelo grupo que consistiu em reflexão feita sobre o PA ao final do 5º semestre; e, por fim, as conversas *on-line* realizadas no *MSN* (salvas por encontros, na página do grupo no *pbworks* do pólo). Optei por organizar as unidades analíticas de acordo com as atividades realizadas pelas alunas por entender que desta forma se tornaria mais fácil a compreensão das propostas e as análises realizadas a partir das mesmas. Ressalto ainda que compreendi essas escritas como dispositivos pedagógicos, pois a partir de Larrosa (2002, p.57) o dispositivo pedagógico é definido como:

[...] qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. [...] sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas.

Assim, no decorrer desta seção apresento as análises feitas a partir das escritas das alunas sabendo que a interpretação aqui apresentada é apenas uma dentre tantas possíveis, pois entendo que também faço parte de uma trama de relações de poder que me posicionam me subjetivam, me governam e é a partir dessas que produzo significados, modos de olhar e interpretar.

8.2.1 A autoavaliação

A autoavaliação foi uma das propostas do Seminário Integrador para o 5º semestre, como já referi no início deste capítulo, e estava relacionada ao trabalho com o Projeto de Aprendizagem desenvolvido pelas alunas. Entendo, a partir de Larrosa (2002) que essa proposta de autoavaliação caracteriza-se como "uma prática pedagógica com determinadas regras e determinadas formas de realização". (LARROSA, 2002, p.58). A escrita desta autoavaliação foi feita a partir de critérios elaborados pela turma em discussões realizados em três fóruns: 1. A avaliação de Projeto de Aprendizagem; 2. Critérios para avaliar um Projeto de Aprendizagem e 3. O trabalho em grupo ajuda a ter melhores aprendizagens? Como?

Estas temáticas foram criadas pelos professores do Seminário Integrador que de certa forma, buscaram dirigir a discussão canalizando-a para o que viam como

necessário ser discutido. Não posso deixar de referir que entendo esta forma de organização dos fóruns como, também, uma técnica de governo neste caso produtiva para os objetivos do Seminário Integrador.

Nesta autoavaliação, os professores também organizaram uma tabela indicando dados importantes que precisavam aparecer no registro escrito, tornando visíveis, no meu entendimento, os saberes que deviam ser produzidos. Tratou-se de uma autoavaliação dirigida e controlada. Não posso deixar de mencionar que a organização desta tabela também estava estabelecendo um determinado padrão para este exercício de autonarração. E como coloca Larrosa (2002, p.73) “é a subjetividade mesma das crianças, dos alunos adultos ou dos professores em formação que se está construindo através da imposição de certos padrões de autonarração”. Xavier (2008, p.8) em seus últimos estudos destaca que “na autoavaliação aparece uma multiplicidade de vozes e olhares direcionando o que pode e o que não pode ser dito – e como – sobre si, naquele momento”.

Lendo as autoavaliações do grupo em estudo percebi que todas procuraram, em certa medida, contemplar o que os professores do Seminário Integrador, haviam solicitado. Nesta subseção tenho por objetivo descrever e analisar alguns dados que considere importantes a partir da leitura feita. Para fazer a seleção destes dados, organizei uma tabela agrupando-os por temáticas. Dentre estas temáticas estão: a compreensão da proposta de trabalho com Projeto de Aprendizagem, o trabalho em grupo, o uso da tecnologia, as aprendizagens. Sei que de certa forma, as temáticas que elenquei como constantes acabaram sendo basicamente as mesmas dos critérios de elaboração da autoavaliação feitos pelos professores do Seminário Integrador em consonância com os cursistas, como já comentei anteriormente. Contudo sei ainda, que por meio desta autoavaliação, “através da autoinspeção, da autoproblematização, do automonitoramento e da confissão, avaliamos a nós mesmos de acordo com critérios que nos são fornecidos por outros”. (ROSE, 1998, p.43).

Sobre a compreensão da proposta de trabalho com Projeto de Aprendizagem a opinião das alunas foi em alguns momentos divergente. A aluna G fez a seguinte colocação em sua autoavaliação:

G: Então veio a primeira conversa no *MSN* com o professor C. e a S., que ao invés de esclarecer as nossas dúvidas piorou muito a nossa situação, pois aquilo que havíamos pensado estar entendido simplesmente não estava de acordo com a intenção do trabalho. Tivemos que reformular algumas *ideias* e mais uma vez começar tudo de novo.

Nesta colocação a aluna mostrou-se com dúvidas principalmente após o encontro virtual com o professor e a tutora do Seminário Integrador. Penso que a intervenção feita pelos mesmos causou um desequilíbrio entre o que ela pensava ser a intenção do trabalho e o que realmente estava sendo solicitado. Mesmo assim, o que destaco desta situação é o encontro *on-line* promovido pelo Seminário Integrador no intuito de auxiliar as alunas num trabalho não tão comum para o grupo. Foi, creio eu, um mecanismo, necessário para controlar, ajudar e acompanhar o grupo. Já a aluna M1 manifestou opinião diferente sobre o encontro virtual. Dando a entender que ele fora esclarecedor.

M1: então houve a primeira conversa com o professor C. e vimos que nossa pergunta era ampla e respondia-se, praticamente.

Percebe-se que cada aluna teve a sua interpretação do momento virtual e tirou proveito disto. Os excertos mostram como os modos de orientação foram percebidos pelas alunas. Isto pode ser ilustrado também pela narrativa da aluna M2 quando escreveu:

M2: Durante todo o projeto houve aprendizagem, isto é, a cada nova conversa com o professor e a tutora, surgiam novos entendimentos e uma nova mudança no projeto. Tivemos dificuldades na questão de investigação, mas S. nos ajudou e o professor C. esclareceu nossas dúvidas sobre o modo de fazer o mapa conceitual, além de esclarecer muitas outras dúvidas. Acredito que o professor C também atingiu os objetivos, quando passou a nos desafiar e nos deixou incomodadas com o desenvolvimento do projeto, durante as conversas no *MSN*.

Neste caso, pela narrativa das alunas, o encontro modificou o que sabiam, provocou mudanças de postura e ao fazerem a narrativa pública deixaram registrado que o encontro - como uma estratégia das *tecnologias de dominação* - atuou na constituição de si como alunas no curso.

Outra temática que destaquei das autoavaliações dizia respeito à proposta de trabalho em grupo. Na educação presencial realizar trabalhos em grupo parece ser mais fácil em virtude de os alunos se verem todos os dias na sala de aula, de poderem ir para casa juntos, fazerem grupos de estudo. A EAD, a princípio, parece

ser fator desestimulador de tal prática. Contudo, no curso em estudo, promover trabalhos em grupo se tornou um objetivo alcançado ao menos no grupo de alunas em questão. Pois conseguiram formar um grupo articulando e construindo o Projeto de Aprendizagem e os conhecimentos junto, através das tecnologias disponíveis e de encontros presenciais propostos pelas alunas em suas residências. No início do trabalho passaram por momentos de dificuldades conforme relataram em conversas *on-line*, no *MSN* e nos fóruns, mas foram aos poucos superando os obstáculos que tal proposta lhes apresentava principalmente pela perseverança e pelo apoio dado pelos professores e tutores.

Muitas foram as narrativas em que as alunas destacaram o trabalho em grupo como positivo. Transcrevo a seguir algumas:

G: A partir do momento que iniciamos o trabalho já com o assunto escolhido, fizemos uma reunião na casa da colega M1, onde traçamos quais seriam os próximos passos e o rumo que o trabalho tomaria. Tivemos possibilidade de aprender a conviver e a respeitar cada um dos membros do nosso grupo.

M2: Esta nova metodologia (Projeto de Aprendizagem) me proporcionou crescimento em vários aspectos. Aprendi que é possível trabalhar em grupo à distância, mesmo deparando-se com algumas dificuldades com a tecnologia ou as disponibilidades do grupo.

R: Aconteceram mudanças no nosso PA, fazíamos e refazíamos sempre tentando fazer melhor, mas penso que este foi o objetivo do PA, aprender fazendo, assim as aprendizagens são mais significativas.

S: O PA me deixou um tanto apreensiva, pois uma das etapas era o trabalho em grupo, em um curso a distância, um pouco complicado, mas não impossível.

Realizar a proposta em grupo, e a distância, pelo que pude observar, foi desafiador. Tiveram que articular os tempos individuais para realizar as discussões *on-line* e presenciais, pois fizeram vários encontros nas casas das colegas, além de enfrentarem os desafios impostos pelo uso da tecnologia. Inclusive sobre tais desafios as alunas destacaram que aprenderam a conversar pelo *MSN*, que viram no decorrer do semestre a importância de usarem o diário de bordo, os fóruns de discussão que haviam criado na página do grupo no *pbworks* de Saporanga. Transcrevo a seguir algumas passagens sobre o tema:

M1: Forçou-nos a criar o hábito de falar utilizando tecnologias que ainda não temos o costume de usar.

M2: No início do projeto, conversamos por e-mail, *MSN* e nos encontramos pessoalmente, porém não nos damos conta da importância de usar o diário de bordo e nem do fórum dentro do próprio projeto. Só depois de um tempo, que começamos a usar o diário de bordo e o fórum, por isso muitas ideias que trocamos não foram anotadas.

Quero destacar aqui a importância do *MSN* nesse projeto e para melhorar a minha comunicação com as colegas e minhas amigas. Na verdade, passei a usar o *MSN*, em setembro, logo no início do projeto, pois antes eu não tinha internet em casa. Passei então a conversar no *MSN* com as colegas do grupo, os professores e outras amigas minhas fora do Pead.

R: Passei a usar *MSN*, que ainda não utilizava e percebi que podemos resolver situações com a praticidade de estarmos em casa, sem precisarmos nos deslocarmos. Tomei iniciativas deixando recados no diário de bordo e trocando *ideias* com as colegas no Fórum de discussões sempre que necessário. Dei minhas opiniões e sempre respeitei as opiniões das colegas.

S: Começamos a nos adaptar em usar as ferramentas da tecnologia diariamente, como editar no *pbwork* no diário de bordo e até mesmo no fórum de debates, o que até então não fazíamos, nos acostumamos a usar o *MSN* (algo instalado somente neste semestre em meu computador), para combinarmos e tomarmos decisões.

Nestes registros como já fiz referência, o destaque para o uso da tecnologia aparece no depoimento de todas as alunas. Mas uma em especial, a aluna M2 salienta ainda que passou a utilizar o *MSN* em setembro após poder contar com a internet em casa. Esta aluna estava iniciando o 5º semestre do curso e somente nesse semestre passou a ter acesso à rede em sua casa. Fato esse que lhe oportunizou outras vivências inclusive de trocas com as colegas.

A proposta de escrita da autoavaliação possibilitou ao grupo de alunas narrarem a caminhada de construção do projeto passando a serem vistas, na visão de Larrosa (2002, p.54-55):

[...] como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir.

Nestas autoavaliações também ficou muito evidente que as alunas buscaram falar de si, das dificuldades, das aprendizagens, como era o proposto pelo Seminário Integrador, e no momento em que falaram de si estavam constituindo-se enquanto sujeitos alunos. Estavam fabricando e inventando, também, uma consciência de si próprios (Larrosa, 2002). Neste processo foi preciso compreender que esta autonarração:

[...] não é o lugar onde a subjetividade está depositada, o lugar onde o sujeito guarda e expressa o sentido mais ou menos transparente ou culto de si mesmo, mas o mecanismo onde o sujeito se constitui nas próprias regras desse discurso que lhe dá uma identidade e lhe impõe uma direção. (LARROSA, 2002, p. 72).

Entendo este falar de si como uma prática para governar. Uma técnica de governo que viabilizou ao curso capturar e registrar dados, detalhes, informações sobre cada aluno. Obtendo, desta forma, um conjunto de conhecimentos necessários ao governo, à constituição do tipo de aluno considerado desejável.

8.2.2 Avaliação do Projeto de Aprendizagem feita pelo grupo

Uma das atividades propostas pelos professores do Seminário Integrador consistia em o grupo fazer uma avaliação do desenvolvimento de seu projeto. Nesta seção apresento e analiso essa atividade feita pelo grupo investigado. Trata-se de mais um momento de escrita de si, de autonarração dos processos de aprendizagem do grupo.

As alunas elaboraram essa avaliação na página criada no *pbworks* para o registro do Projeto de Aprendizagem. Nesta página cada uma delas elaborou um relato sobre como foi o trabalho com o projeto. Desta forma, ao invés de se ter um texto único feito pelo grupo e em grupo, encontrava-se um texto parecido com o da autoavaliação, porém com enfoque um pouco diferenciado, tentando mostrar o trabalho do grupo como um todo.

Fazendo a leitura da referida avaliação percebi que algumas temáticas apareciam na escrita da maioria das alunas. Dentre essas percebi que as temáticas que mais apareceram foram referentes às aprendizagens feitas pelas alunas a partir do trabalho em grupo. Posteriormente, as alunas destacaram o uso da tecnologia e atrelado a ela as facilidades e as dificuldades enfrentadas. Num terceiro plano apareceram as temáticas relacionadas com os problemas na comunicação entre as componentes do grupo; as mudanças que foram ocorrendo no Projeto de

Aprendizagem fazendo referência à dificuldade inicial de trabalhar com a metodologia de trabalho em grupo e à distância e ainda uma temática, que nomeei de *espaço de confissão*, por se tratar de escritas em que as alunas fizeram uma análise de suas atitudes e posturas com relação à proposta. Por fim, a última temática em destaque foi a falta de clareza da proposta de trabalho com Projeto de Aprendizagem, destacada por uma das alunas, que comentou que o encontro presencial no pólo não havia sido esclarecedor, mas que o encontro virtual (realizado por *chat*) é que havia ajudado na compreensão da atividade. Isso de certa forma mostra que os sujeitos aprendem diferentemente e que no caso desta atividade, não houve unanimidade na compreensão da proposta no momento presencial. O curso de Pedagogia a Distância da FAGED/UFRGS parece estar inovando ao fazer uso de diferentes espaços virtuais, de diferentes ferramentas de comunicação além dos encontros presenciais que ocorrem no início e no final do semestre. Estratégias essas que nem sempre parecem ocorrer em muitos cursos presenciais e até mesmo em cursos de EAD.

As alunas em suas escritas destacaram muito as aprendizagens feitas e o trabalho em grupo. Basicamente, em todas as propostas de escrita, no Seminário Integrador, esses temas receberam destaque. As aprendizagens estiveram relacionadas ao próprio tema que estudavam no Projeto de Aprendizagem, ao trabalho em grupo e também ao trabalho com mapas conceituais.

Sobre a aprendizagem do tema estudado - a questão ambiental - as alunas fizeram várias referências:

M2: aprendi sobre o solo, as alternativas de se recuperar o solo prejudicado, os danos causados pelo uso excessivo e incorreto dos agrotóxicos. Aprendi sobre a importância da produção orgânica muito importante para a preservação do solo e para nossa saúde. Além de outras informações interessantes e importantes, que muitas vezes não nos danos conta.

R: tivemos oportunidades de aprendermos muito sobre a importância do solo e os benefícios que a produção orgânica oferece ao solo e a nossa saúde.

Essas duas colocações mostram um pouco da caminhada feita pelo grupo. De certa forma, mostram que os objetivos dos professores do Seminário Integrador foram atingidos, pois esses queriam que as alunas se envolvessem com a proposta de trabalho (PA) e conseguissem, por meio de pesquisas, entrevistas, discussões em grupo, responder a questão de investigação elaborada.

Sobre o trabalho em grupo, muitas referências foram feitas. As alunas destacaram que aprenderam a se conhecer melhor, tiveram a oportunidade de aprender a lidar com a tecnologia com o auxílio das colegas, fizeram trocas que consideraram muito significativas por se tratar de um trabalho em grupo. Nas palavras das alunas:

M2: O mais importante nesse projeto foi às trocas que fizemos no *MSN*, nos e-mails que trocamos e até nos encontros presenciais que o grupo teve.

R: Tivemos a oportunidade de nos conhecermos melhor. O trabalho em grupo enriquece as aprendizagens com a troca de opiniões. Outra coisa importante é a ajuda mútua, lembro que não sabia abrir uma página, então conversando com as colegas que já sabiam elas me explicaram [...] Quando fomos organizar as dúvidas e certezas lembro que uma complementava a opinião da outra [...]. Esta experiência de trabalho em grupo foi muito boa, no início pensei que seria muito difícil, pois ainda não tínhamos trabalhado em grupo à distância, mas depois fui percebendo que não era tão difícil.

É preciso referir, também, que o trabalho em grupo foi encarado com certa resistência por parte de uma aluna. Isto estava atrelado às poucas ou inexistentes práticas de trabalho em grupo vivenciadas por essa aluna na educação presencial. Esta aluna assim escreveu na avaliação:

S: Tenho que admitir tinha uma certa resistência em relação ao trabalho em grupo, pois nunca fui trabalhada neste sentido. O Trabalho com Projetos foi mais um desafio lançado e que primeiramente me deixou um tanto apreensiva, pois uma das etapas era o trabalho em grupo, em um curso a distância, um pouco complicado, mas não impossível.

Para as alunas, atingir os objetivos e concretizar o projeto não foi algo fácil. Elas relataram que tiveram dificuldades para iniciá-lo, para compreenderem a proposta, para se organizarem e estabelecerem um canal de comunicação entre elas, e, ao longo do percurso, tiveram que ir superando essas dificuldades a fim de conseguirem dar conta do que estava sendo proposto. Como relataram duas alunas:

M1: O trabalho com o PA foi um tanto difícil para mim no início, pois houve alguns desentendimentos, ou melhor, uns não entendimentos do que deveria ser realizado, como afirmou a colega G., acredito que faltou um norte, um roteiro para ser seguido no início.

M2: Houve alguns mal entendidos no início do projeto, por falta de comunicação, que atrapalharam o início do mesmo. Penso que algumas coisas não ficaram muito claras no início, por isso o grupo se atrapalhou um pouco.

Falar sobre as dificuldades não deve ter sido algo muito tranquilo para o grupo, ainda mais pensando que os registros escritos, incentivados pelos professores e tutores, ficaram expostos na página do pólo de Sapiroanga - no *pbworks* das alunas - podendo ser acessado por qualquer pessoa que tivesse o endereço. Interessante ainda, é que as alunas, pelo que pude acompanhar, não se intimidaram diante disso, confessando inclusive pretensas falhas de desempenho. Este espaço de escrita de si define "de forma singular e normativa o que significa autoconhecimento enquanto experiência de si e como produzindo as relações reflexivas que o tornam possível". (LARROSA, 2002, p. 57).

Eis uma fala que ilustra tal situação:

| |
|--|
| G: Não posso reclamar, pois não consegui participar tão ativamente quanto quis. |
|--|

O exercício de autoreflexão a partir de um trabalho no curso – Projeto de Aprendizagem - não pode ser analisado, entendido, apenas sob o ponto de vista da reflexão sobre si no processo de desenvolvimento da proposta, mas precisa ser analisado, como aponta Larrosa (2002, p.58), enquanto “produção da experiência de si [...] no interior de um dispositivo (uma prática pedagógica com determinadas regras e determinadas formas de realização)”.

Realizar o trabalho com Projeto de Aprendizagem na modalidade a distância, talvez, só tenha sido possível porque houve envolvimento por parte das alunas que tiveram uma postura ativa diante das propostas do curso, de se desacomodarem e irem em busca de conhecimentos. Elas conseguiram se “autogovernarem e assumirem a responsabilidade pelo controle de seu tempo e suas ações”. (SARAIVA, 2006, p.223). Também é preciso destacar que houve por parte dos responsáveis pelo curso, o acompanhamento sistemático, presencial e *on-line*, em que as referidas alunas tiveram suporte para o esclarecimento de dúvidas, sentindo-se acompanhadas e ouvidas ao longo de todo o processo.

O trabalho com Projeto de Aprendizagem exigiu por parte das alunas não somente a busca pela concretização do plano de ação, o desafio da escrita ao longo do processo, mas ainda o aprender a operar com mapas conceituais, algo que considerei desafiante já que não bastava apenas saber organizar coerentemente um mapa conceitual estabelecendo as devidas relações entre os conceitos. Era também

necessário saber operar com o *software* utilizado pelo curso para elaboração dos referidos mapas. Com relação ao trabalho com mapas conceituais, uma das alunas comentou:

M2: Outra aprendizagem muito significativa foi entender como se faz mapas conceituais. No início não entendi muito bem, mas depois da explicação do professor na aula presencial entendi como se faz e até gostei.

É interessante referir que o Seminário Integrador propôs o trabalho com mapas conceituais, a partir do *software Cmap Tools* próprio para a construção de tais mapas. Vejo como oportuno fazer um parêntese para referir que o mapa conceitual é uma ferramenta que funciona para organizar e representar o conhecimento (NOVAK, 2003 *apud* FAGUNDES, s/d, p.2). Baseada na teoria da aprendizagem de Ausubel (2000), Léa da Cruz Fagundes (*et al.* s/d, p.2) comenta que o mapa conceitual,

[...] é uma representação gráfica em duas dimensões de um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes. Os conceitos aparecem dentro de caixas nos nós do grafo enquanto que as relações entre os conceitos são especificadas através de frases de ligação nos arcos que unem os conceitos.

Assim, para o trabalho com mapas conceituais, o Seminário Integrador organizou encontros presenciais a fim de orientar e ensinar as alunas a operarem com o *software Cmap Tools*.

Voltando para o trabalho escrito elaborado pelas alunas, também foi destacada a dedicação pessoal como importante no processo de aprendizagem em geral e na construção do solicitado Projeto de Aprendizagem. Como colocou uma das alunas:

M2: Compreendi que o desenvolvimento de um PA vai muito além de pesquisar na internet. O desenvolvimento de um PA envolve pesquisa, leitura, é preciso investigar, conversar com pessoas, trocar ideias com os colegas constantemente, enfim, é necessário se dedicar.

A partir dessas análises entendo que a constituição das alunas do curso, realizado em sua maior parte a distância, envolveu dedicação, aprendizagem de

diferentes ferramentas tecnológicas, saber ser autônomo, trabalhar em grupo, ter persistência para superar os obstáculos interpostos durante o semestre. Refiro-me não somente aos relacionados ao trabalho com o Projeto de Aprendizagem, mas também aos de ordem pessoal e profissional, pois tais alunas eram também, mães, professoras, precisando assumir as mais variadas tarefas ao longo do semestre.

A proposta de atividade analisada, bem como as demais ocorridas ao longo do semestre foram instrumentos de avaliação que possibilitaram aos professores acompanharem o processo, mas também, conforme Foucault (2004, p.155), permitiu, a eles, “levantar um campo de conhecimentos sobre” as alunas. Conhecimentos esses necessários ao governo.

8.2.3 Os registros no Diário de Bordo

Na proposta de trabalho com Projeto de Aprendizagem, o Seminário Integrador, conforme já comentei na descrição da proposta na seção 8.1.1 dessa dissertação, referia a importância de registros escritos sistemáticos durante o desenvolvimento do mesmo feito no *pbworks* criado pelo grupo. Um dos registros propostos foi o Diário de Bordo assim descrito: “Diário de bordo dos projetos para registrar todas as dificuldades, superações, conquistas etc. que ocorrerem durante o desenvolvimento do projeto”.

O grupo participante da minha investigação atendendo ao solicitado pelos professores do Seminário Integrador, criou este espaço no *pbworks* do projeto e fez nele alguns registros, dos quais destaco:

SI. Hoje nos reunimos pessoalmente para conversamos sobre as dúvidas e certezas provisórias. Fizemos um novo esboço do mapa conceitual e logo estaremos colocando-o na página. Também conversamos sobre a foto, que em breve vamos trocá-la. O encontro foi bem proveitoso⁸¹.

SI. Tivemos uma reunião on-line onde conversamos sobre o tema escolhido, ou seja, o enfoque final de nosso projeto, e achamos que água é um assunto bastante importante mas que também é bastante abordado. [...]. Para decidirmos qual o tema que será desenvolvido pelo grupo, nos reuniremos em uma nova data, terça dia 30/09, para chegarmos ao um consenso e decidirmos o enfoque que será dado.

SI. A reunião do dia 30, na casa da M1. foi muito produtiva. Conversamos bastante sobre o nosso projeto. [...].

⁸¹ Fala não identificada no diário de bordo, por isso está **SI** (sem identificação).

Nestes registros do grupo foi possível perceber o envolvimento das integrantes com a elaboração do projeto e o curso possibilitando outros espaços para estudo. As alunas reuniram-se em suas casas, marcaram encontros *on-line* o que nos permite inferir que o curso vem incentivando a criação de outros locais para aprendizagem que não somente a sala de aula presencial, o encontro presencial no pólo, os espaços virtuais. Mostram que a EAD, tal como é a proposta do PEAD, está promovendo outros espaços de encontro e interlocução entre os participantes, inclusive levando-os a marcarem encontros em suas próprias residências. Mantendo-os, possivelmente, conectados mais tempo do que nas escolas convencionais.

Contudo, estudar a distância - construir um Projeto de Aprendizagem a distância tendo que obrigatoriamente deixar um registro escrito no *pbworks* - ainda causava desconforto e se tornava desafiador para as alunas, mesmo estando elas já no 5º semestre do curso, conforme colocou uma das alunas:

| |
|--|
| Estamos diante de um novo desafio, projeto de aprendizagem, em grupo e à distância. Ainda estamos inseguras e com dúvidas sobre como desenvolver, pois estávamos acostumadas a desenvolver projetos de outra maneira. Estávamos interagindo através de email, <i>MSN</i> e nos reunindo presencialmente, mas não estávamos deixando registrado no <i>pbwork</i> do grupo. Mas toda aprendizagem necessita de ajustes e com certeza vamos nos interar desta nova metodologia e vamos alcançar os objetivos propostos. |
|--|

Esta fala me mobilizou a pensar na dificuldade no uso da linguagem escrita pelas alunas, em geral, e também em falarem de si. O fato de ter que se encontrar presencialmente não era o problema das alunas no início da elaboração dos projetos, mas sim ter de deixar registrado o que falaram, o que decidiram, as dificuldades enfrentadas, isso sim, lhes causava desconforto. Foucault (2006) nos ajuda a entender este desconforto, quando comenta que “escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro [...] uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo”. (FOUCAULT, 2006, p. 156). Falar de si já é algo complicado, mas falar e deixar isso registrado ainda parecia assustar, na medida em que outras pessoas tinham acesso, os professores e tutores podiam acompanhar o processo de elaboração e ter esse sob “controle”. Um controle necessário, no meu ponto de vista, inclusive para poder ajudar na elaboração qualificada do projeto, possibilitando aos professores

prepararem momentos presenciais no pólo que atendessem às necessidades manifestas dos grupos.

Destaco a fala da aluna R. que trouxe como positivo justamente um encontro presencial, no pólo, que contribuiu, segundo seu depoimento, para a diminuição da insegurança das alunas com relação aos passos do projeto:

R: A aula presencial foi muito importante para a melhor compreensão sobre como desenvolver o projeto de aprendizagem. Através da explicação do professor entendemos como desenvolver um mapa conceitual. Agora vamos reestruturar nosso projeto repensando nossa questão de investigação, nossas dúvidas e certezas provisórias e nosso mapa conceitual. Penso que agora nosso grupo vai se engajar com um pouco mais de segurança neste novo desafio.

No diário de bordo do grupo foi possível perceber o caminho percorrido na elaboração do projeto, as dúvidas, as dificuldades, a importância de poderem discutir, conversar, aprenderem umas com as outras bem como, as mudanças que foram ocorrendo, como colocou a aluna M2:

A colega R. tem razão. Depois de muitas dúvidas, estamos finalmente conseguindo entender a proposta do trabalho. Como foi conversado na aula presencial, decidimos deixar a primeira parte do projeto em uma página separada e colocar o novo tema(assunto) na página inicial. Resolvemos modificar a pergunta e a partir dela repensar as dúvidas e certezas, para então criar o mapa conceitual da maneira que o professor explicou na aula presencial (11/10/08).

A escrita das alunas mostrou o amadurecimento do grupo ao longo do 5º semestre e a importância de poder recomeçar:

S. Como nossas colegas relataram estamos iniciando novamente e hoje começamos colocando algumas de nossas dúvidas temporárias e certezas provisórias (13/10/08).

Neste espaço encontrei também muitos registros de incentivo entre as próprias colegas do grupo, registros que mostravam o entusiasmo com a proposta e com o desenvolvimento e o envolvimento do grupo. Conforme transcrevo abaixo:

R. Olá colegas!! Nosso projeto está ficando muito bom, com certeza faremos ainda mais. Colega M1 o slide ficou uma beleza. Valeu. Vamos continuar com muito empenho. Abraços.
R. Boa noite M1, Tudo bem? Não fique chateada com estas coisas, isto acontece, mas podemos fazer novamente, o importante é que estamos tentando fazer o possível para que nosso projeto fique bom. Eu tinha percebido que algumas coisas estavam diferentes, mas já vi que talvez foi a M2 que arrumou, então veja que tudo tem jeito de refazer. Continue contribuindo pois é bem importante o que estás fazendo para que possamos alcançar nossos objetivos. Boa Noite>Abraços. R. Agora quero ver

como ficou o Slide, parabéns por ter conseguido, isto é uma coisa que quero aprender. Até mais.(3/11/2008).

Acredito que o diário de bordo foi uma ferramenta importante para o curso nesta etapa de elaboração dos Projetos de Aprendizagem para que houvesse um acompanhamento mais sistemático por parte dos professores e tutores do mesmo. Mesmo tendo gerado uma ansiedade inicial nas alunas, essas também acabaram compreendendo que escrever sobre dificuldades, aprendizagens, encontros realizados para discussão do trabalho foi uma possibilidade de serem “controladas”, acompanhadas e ajudadas não somente pelos professores e tutores mas também pelos próprios colegas que tinham acesso à página de registro no *pbworks* do grupo.

O Diário de Bordo, como um mecanismo de controle, foi necessário e produtivo. Ele constituiu-se como mais uma estratégia das chamadas *tecnologias do eu*, na medida em que as alunas falavam de si e iam ao mesmo tempo se modificando, se constituindo, e ainda como uma tecnologia de dominação, pois permitia aos proponentes do curso também governar a ação das mesmas.

Esse Diário de Bordo pode ser entendido ainda, como uma tecnologia de subjetivação (Larrosa, 2002). Um espaço criado no *pbworks* das alunas, em que deveriam se expressar, falar sobre suas aprendizagens, dificuldades, narrar-se, julgar-se, num processo de recordação que, segundo Larrosa (2002, p.68) também “implica imaginação, composição, implica certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa”.

O Diário de Bordo, assim como as demais propostas de escrita de si, funcionou como um dispositivo pedagógico como já comentei em outro momento, pois esse é compreendido como qualquer espaço onde o sujeito aprende e se modifica.

Dispositivo esse, implicado também na produção de conhecimento da conduta das alunas, tendo em vista propiciar ao Seminário Integrador melhor administrá-la, viabilizando estratégias de regulação e governo necessárias nesta modalidade de ensino.

8.2.4 Conversas *on-line* no *MSN*

Nesta seção discorrerei sobre as conversas *on-line* no *MSN*, realizadas pelo grupo de alunas participante desta investigação, procurando compreender a trajetória das mesmas no 5º semestre, no que tange ao desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem. Entendo que o espaço do *MSN* utilizado para estes encontros virtuais, pode ser visto como mais um instrumento de narrativa de si e contribuiu para a constituição das alunas do tipo desejado pelo curso.

As alunas realizaram, pelo que consta no *pbworks* do grupo, cerca de cinco encontros *on-line*. Nesses encontros conversaram sobre o andamento do projeto, as dificuldades enfrentadas, prepararam os próximos passos do projeto, contando sempre com a participação do professor do Seminário Integrador e de uma tutora⁸². Pela leitura que fiz percebi que as alunas procuraram não utilizar *gifs*⁸³ animados ou abreviações, o que tornou o texto mais claro e de mais fácil compreensão. Apenas alteraram a cor da fonte o que também veio a facilitar ao leitor a identificação das diferentes falas.

No primeiro encontro virtual⁸⁴ realizado no *MSN* e salvo no *pbworks*, com marcação prévia com a tutora e o professor do Seminário Integrador, duas alunas estavam presentes no horário combinado. No início da conversa o professor perguntou se as demais integrantes do grupo não iriam participar. A seguir transcrevo essa passagem:

P. diz:
e as outras colegas do grupo, virão para o nosso encontro?
S. diz:
Acredito que sim!
G. diz:
Para falar a verdade não sei pois a M2 tem dificuldade em acessar a internet e a R. também
S. diz:

⁸² Por motivos éticos identificarei ao longo desta seção, o professor do Seminário Integrador pela letra P e a tutora pela letra T. Para tornar mais organizado o texto alterei a cor da fonte padronizando para o preto. Mas mantive a formação original da conversa no *MSN*.

⁸³ GIF (Graphics Interchange Format, que se pode traduzir como "formato para intercâmbio de gráficos") é um formato de imagem de mapa de bits muito usado na world wide web, quer para imagens fixas, quer para animações (dados obtidos no *site* <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070729093855AA71ZF5>)

⁸⁴ Este encontro foi salvo na página do grupo sem a data. mas acredito que tenha ocorrido na primeira semana de setembro.

Mas a M1, falei com ela e disse que sim.
 P. diz:
 sim, mas precisamos marcar um encontro com todas as integrantes do grupo para discutirmos e avançarmos no projeto
 G. diz:
 Nem vi se a M1 estava online
 S. diz:
 Hoje pela manhã.
 P. diz:
 a M1 está aqui na minha lista de contatos mas ainda não está online.

As alunas que estavam no encontro manifestaram preocupação com a ausência das demais integrantes do grupo, justificando que duas dessas colegas, as alunas M2 e R, tinham problema de conexão com a internet. Uma das colegas chegou a dizer que iria ligar para a M2 lembrando-a do encontro. O fato de a colega ligar para lembrar do encontro virtual, além de demonstrar comprometimento e responsabilidade com o curso, também me levou a pensar que o encontro entre as alunas não ficava restrito ao *ciberespaço*. Este tipo de encontro, como já comentei em outro momento, acontecia pelo telefone (principalmente entre as colegas com dificuldade de acesso à internet), por visitas em suas residências e pelos momentos presenciais no polo.

As alunas, por incentivo do professor e da tutora, seguiram conversando sobre os primeiros passos que estavam dando no desenvolvimento e organização do projeto. Além do projeto em si, falaram sobre a impressão de textos de uma interdisciplina que uma delas estava fazendo, falaram ainda sobre assuntos pessoais, mostrando a utilidade deste espaço de comunicação que não ficava restrito apenas às discussões de estudo.

A aluna S. perguntou para a G.: "Você viu que temos outro trabalho em grupo?" ao que G. respondeu como transcrevo abaixo:

G. diz:
 Pois é
 G. diz:
 Não gosto muito
 S. diz:
 Nem eu.

O professor, que ao que tudo indica estava acompanhando o diálogo, as interrompeu e elas foram convidadas a falarem da proposta de trabalhos em grupo. O professor, penso eu, percebendo que o grupo estava tendo dificuldades para lidar

com o fator grupo, lançou a seguinte pergunta: *Meninas, vocês adotam trabalho em grupo com os alunos de vocês?* As alunas então participaram dando as seguintes respostas:

G. diz:
As vezes
S. diz:
Sim.

Após as colocações sucintas das alunas, a tutora, penso eu, na busca por um aprofundamento, propôs que pensassem sobre a seguinte pergunta: “E como esse trabalho acontece, digo, como se desenvolve?” As alunas se manifestaram respondendo:

G. diz:
A partir de um desafio ou um texto, a partir de alguma proposta
G. diz:
Que estimule este trabalho
S. diz:
Depende o trabalho, mas sempre como um desafio.

A tutora fez nova provocação para levar as alunas a pensarem no trabalho em grupo. Ela perguntou: “E como os alunos se comportam para realizar o trabalho, como se organizam?”. As alunas fizeram as suas colocações e então o professor, que ao que tudo indica acompanhava as intervenções da tutora, fez uma intervenção e passou a mediar a conversa tornando-a mais complexa e, direcionada para a construção conceitual que pretendia com o encontro. Como pode ser acompanhado abaixo:

S. diz:
Os primeiros trabalhos foram uma confusão, agora estão mais ativos, organizados.
G. diz:
Muitos precisam ser estimulados pois tem dificuldades de trabalhar em grupo de se relacionar com os colegas
P. diz:
E por que vocês não gostam de fazer trabalho em grupo entre vocês
G. diz:
Por que é um jeito diferente de trabalhar em grupo
S. diz:
Porque fica um pouco complicado.
G. diz:
falta o contato olho no olho, a resposta imediata
G. diz:
por isso que acho mais complicado trabalhar desta forma

S. diz:
É verdade, falta o contato imediato.
P. diz:
S., podes compartilhar o teu sentimento de complicado?
P. diz:
G., por que precisa de olho no olho?
P. diz:
por exemplo, que estás achando de nossa conversa neste momento?
G. diz:
Justamente para ter a resposta e a ação imediata
G. diz:
Sinceramente até estou tendo respostas imediatas mas não substitui uma conversa de verdade

O interessante nesta conversa é que o professor e a tutora procuraram problematizar o trabalho em grupo levando as alunas a refletirem sobre suas práticas de sala de aula. As duas alunas que participaram deste momento inicial falaram de como desenvolviam o trabalho em grupo com os seus alunos e que isso levava um tempo para ser conseguido, mas o mais curioso é que ao serem questionadas sobre o trabalho em grupo entre elas, no PEAD, justificaram a dificuldade pela falta do contato olho no olho, pela falta de respostas imediatas.

Cito isto como interessante porque nas autoavaliações e na avaliação feita pelo grupo sobre o trabalho com o Projeto de Aprendizagem, conforme relatei nas seções anteriores, o tema mais recorrente foi justamente a proposta de trabalho em grupo, que apesar de algumas resistências, tinha sido rico em aprendizagens.

O professor incitando as alunas a falarem sobre o trabalho em grupo, ouviu suas opiniões e na qualidade de mediador da conversa continuou problematizando o tema, fazendo a seguinte pergunta: “uma questão importante é, ‘por que fazer trabalho em grupo?’ O que acham?” As duas alunas presentes no encontro responderam:

G. diz:
seria porque mais cabeças pensam melhor que uma?
S. diz:
Acredito para que as aprendizagens sejam compartilhadas.
S. diz:
E até mesmo ampliadas.
G. diz:
Para haver uma troca de idéias e experiências
P. diz:
será que aprendemos melhor quando aprendemos em grupo? O que vocês acham?
S. diz:
Penso que sim.
P. diz:

[...] é importante que as pessoas se disponham a trabalhar em conjunto, para isso é importante que percebam o sentido do trabalho em grupo.

Este momento da conversa mediado pelo professor que tinha seus objetivos - levar as alunas a pensarem e problematizarem o trabalho em grupo e sua relação com a aprendizagem, como uma estratégia de governamento - contribuiu para que a proposta fosse discutida e melhor compreendida pelas alunas, já que, como elas mesmas comentaram o trabalho com Projeto de Aprendizagem, não seria o único trabalho em grupo do semestre.

Na sequência da conversa a aluna M1 entrou e começou a interagir e a se integrar no assunto, dando suas contribuições a partir dos questionamentos feitos pelo professor.

M1.
sempre há crescimento com trabalhos em grupo...

O professor percebendo a participação de tal aluna fez novas provocações para discussão e, apesar de ser um tanto longo, vejo como importante transcrever mais este momento da conversa, pois o professor aprofundou as discussões, trazendo três pontos que destacava como importantes num trabalho em grupo e que, de certa forma, estavam alinhados aos pressupostos teóricos do curso.

P. diz:
tem dois elementos que considero importante no trabalho em grupo:
P. diz:
primeiro é que podemos aprender com as percepções de nossos pares, que de certa forma estenderão as nossas
P. diz:
segundo é que posso exercitar a crítica e assim compreender melhor
P. diz:
e tem um terceiro
P. diz:
é que quando o colega critica o meu trabalho, tenho oportunidade de enxergar coisas que não havia percebido antes

As alunas concordaram com o professor sem questionamentos. E o professor, acredito que percebendo a atitude passiva de aceitação de suas ideias fez um novo questionamento para as três alunas participantes do encontro, numa tentativa de fazê-las compreender o que havia exposto na fala anterior sobre os três pontos. Este

incentivo por parte do mesmo em fazê-las escrever o que tinham entendido ou que pensavam entender, pois afinal, numa conversa *on-line* também podem ser forjadas identidades, falas, compreensões, estava produzindo efeitos sobre elas, sobre o modo como pensavam, agiam, trabalhavam com seus alunos a questão do trabalho em grupo. Estava buscando fazer com que as alunas, pela escrita de si, naquele espaço de conversa, se modificassem, fizessem uma análise de suas práticas de professoras. Este exercício de autoreflexão incitado pelo professor e também pela tutora iria aparecer na atuação do grupo no desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem. E, neste momento, pelas análises feitas, posso dizer que os efeitos foram produtivos porque as alunas, ao que tudo indicou, conseguiram trabalhar em grupo dentro do proposto pelo curso. Transcrevo a sequência da conversa em que houve a busca pelo entendimento dos três pontos comentados pelo professor como importantes do trabalho em grupo.

| |
|---|
| <p>P. diz: Mas então, qual seria o primeiro requisito para um trabalho em grupo fluir bem? M1. diz: Acredito que expor as idéias M1. diz: Explorar as idéias M1. diz: Que temos G. diz: Disponibilidade dos participantes em trabalharem em grupo M1. diz: Também G., G. diz: Ter um mesmo objetivo e ir em busca dele S. diz: Cada um analisar e discutir o que pensa. P. diz: Bom, a disponibilidade, como será que podemos conseguir? M1. diz: Inicialmente devemos expor as idéias e encontrar o ponto em comum para buscar as respostas S. diz: Marcamos horários específicos para conversarmos. G. diz: E a partir deste ponto em comum irmos em busca das respostas G. diz: E conciliar as idéias de todos os participantes</p> |
|---|

O professor, após as participações das alunas fez a seguinte pergunta: “Será que este grupo tem um objetivo comum?” Após tal pergunta, cada aluna fez a sua manifestação.

M1. diz:
 Acredito que sim
 G. diz:
 Acredito que seja fazer o melhor possível
 S. diz:
 Acredito que sim, também
 P. diz:
 Será que todas estão envolvidas com a Questão de Investigação?

Esta última pergunta pareceu-me incentivar a “confissão” por parte das alunas. Convocando-as a falarem a verdade acerca de si. Falarem a verdade sobre o seu envolvimento com a questão de investigação, mas num sentido mais amplo, com o Projeto de Aprendizagem proposto pelo Seminário Integrador. Por ser um encontro virtual, arrisco a dizer que funcionou como um modo de subjetivação, em que se buscou “a volta sobre si mesmo”, a mudança sobre o que pensavam e também sobre suas atitudes. Nesse caso, o encontro no *MSN* pode ser entendido como uma das técnicas usadas pelo curso, no Seminário Integrador, para a produção de sujeitos de determinado tipo. Nesse sentido, parafraseando Fischer (2000), as alunas acabaram se “confessando” para o outro, o professor e a tutora, para que esses devolvessem a verdade delas.

Após responderem a pergunta “Será que todas estão envolvidas com a Questão de Investigação” as três alunas que participaram do encontro com o professor e a tutora seguiram conversando com ambos mais especificamente sobre o Projeto de Aprendizagem. A partir da nova pergunta do professor: “o que gostariam de esclarecer em primeiro lugar?” a primeira aluna a responder, manifestou, em certa medida, insegurança com o que estavam fazendo, precisando da aprovação do professor, como pode ser observado na transcrição abaixo:

G. diz:
 Sim, gostaria de saber se o que foi feito até agora está dentro do que foi pedido?

P. diz:
 Sim, estão seguindo num bom caminho

P. diz:
 Precisamos discutir melhor sobre as certezas e as dúvidas que foram colocadas para que possamos compreendê-las bem

G. diz:
 Depois de ler o fórum de orientação, mudei um pouco a pergunta para atender as orientações, mas preciso que vocês do grupo vejam e acrescentem algo que julgarem mais importante.

P. diz:
 Exato G., o grupo precisa debater bem sobre esta Questão!

S. diz:
 Estava mesmo observando as certezas e dúvidas, podemos acrescentar e até modificar.
 P. diz:
 É o ponto de partida e é sobre ela que terão que no final construir uma síntese.

Neste momento da conversa as alunas acabaram cobrando a participação umas das outras, controlando-se, o que também mostra a vontade de fazer dar certo, agindo dentro do esperado pelo curso, apesar das dificuldades de comunicação e de desenvolver um trabalho com projeto à distância. Isto, em certa medida, está de acordo com as constatações de Saraiva (2006, p.232), quando mostra que nesta modalidade de educação “cada um deve saber controlar a si mesmo, o aluno não apenas deve dominar a capacidade de se auto-avaliar, como também a de escolher quando isso deve ser feito.”

O professor continuou incentivando o grupo a trabalhar efetivamente em grupo, discutindo, trocando ideias, pois parecia perceber a dificuldade inicial das alunas em trabalharem dentro desta modalidade. A dificuldade própria da educação mediada pelo computador que, como aponta Saraiva (2006, p.236), “pode ser entendida como uma educação imaterial, pois modifica a relação dos professores (e também de alunos) com a produção de conhecimento, com o ensino e com a aprendizagem, tornando-a mais fluida, mais volátil, menos materializada.”

É interessante destacar que neste mesmo encontro o professor procurou tranquilizar as alunas com relação ao medo de errar, mostrando o aspecto construtivo do erro, a possibilidade de aprendizagem a partir dele, afirmando:

P. diz:
 é muito importante estender mais esta lista de certezas e dúvidas, não tenham medo de errar
 P. diz:
 é agora o momento de aprender tudo sobre Projetos de Aprendizagem
 P. diz:
 e, claro, os erros são propulsores de nossas aprendizagens

Outro dado relevante desta conversa apareceu ao final do encontro quando o professor desafiou as alunas a pensarem uma forma de dividirem o trabalho. Quando ele fez esta proposição ficou claro que estava falando em divisão das etapas para desenvolverem o trabalho, por exemplo, trabalharem numa semana com as certezas provisórias e na outras com as dúvidas. Mas as alunas compreenderam que era para dividir o que cada um faria no trabalho. O professor,

como mediador, logo percebeu a incompreensão da proposta de trabalho em grupo e começou a fazer perguntas que levassem as alunas a pensarem sobre o significado da divisão de tarefas para cada uma.

P. diz:
o que acontece se cada uma pesquisar um assunto diferente?
S. diz:
Algumas ficam com as dúvidas e outras com as certezas
G. diz:
os objetivos não serão os mesmos
P. diz:
Oi S., achas que este é um bom caminho?
S. diz:
Ou então, complementando, modificando
P. diz:
será que assim não estamos apenas deixando que cada uma estude um pedaço?
P. diz:
o que acontece quando uma faz o arroz e outra faz o feijão?
M1. diz:
dá mistura no final
P. diz:
pode - se dizer que ambas entendem de feijão e de arroz?

Este encontro que marcou o primeiro dos encontros de orientação, ao menos pelo que consta na página das alunas no *pbworks*, encerrou após todas conseguirem compreender o que significava trabalhar em grupo. Pensando nas análises já feitas, consigo neste momento, compreender os motivos que levaram todas as componentes do grupo a enfatizarem nas avaliações a importância de terem trabalhado efetivamente em grupo e o quanto isso foi desafiador para elas.

As alunas fizeram mais dois encontros de orientação com o professor do Seminário Integrador no *MSN*, segundo registro no *pbworks* do grupo. Fazendo a leitura do segundo encontro, que ocorreu no dia 10 de setembro de 2008, percebi que as alunas focaram suas dúvidas no projeto em si. No início do encontro tiveram problemas com a conexão com a internet. Uma das alunas que não havia participado do primeiro encontro por estar sem internet havia conseguido conexão pela adesão ao 3G. O grupo teve que trocar de tela para comunicação diversas vezes até iniciar o encontro.

O professor propôs às três alunas participantes da conversa que pensassem sobre a questão de investigação, dizendo:

P. diz:

Minha primeira provocação é sobre a questão de investigação
 P. diz:
 Que acham dela, não acham que apresenta uma estrutura estranha?

Com o intuito de auxiliar as alunas a melhorarem a questão, o professor foi dando subsídios para que elas fossem pensando e problematizando a construção inicial. Algo muito rico se compararmos a educação presencial que muitas vezes não prevê momentos fixos de orientação dos alunos em seus estudos, projetos. Após ouvir as alunas sobre o que pensavam acerca da questão de investigação, o professor então as levou a reverem as dúvidas e certezas provisórias, se ambas estavam de acordo com a questão que haviam reformulado.

Este encontro, assim como os demais, além de constituir um momento de orientação e acompanhamento, ainda serviu como uma ferramenta de controle das alunas, de tal forma que o professor e a tutora podiam, através dele, saber quem estava participando da conversa, quem estava somente presente e, principalmente, quem estava faltando. Muitas vezes encontrei nas conversas falas do professor incentivando a participação de todas. Até mesmo para assegurar a participação efetiva e comprometida do grupo e um trabalho realizado com mais qualidade.

P. diz:
 Precisamos marcar o próximo encontro
 P. diz:
 Esperamos que seja com todas.

É interessante comentar que durante este segundo encontro, o professor conversou também pelo *MSN* com duas alunas em separado - as alunas M1 e M2 - e ajudou-as a solucionarem um problema de senha do *pbworks* do grupo que as impedia de editarem a página. O que mostra que o encontro de orientação foi ainda importante para dar suporte técnico para as alunas que demonstraram estar preocupadas com a dificuldade enfrentada, o que acabava interferindo no desenvolvimento do projeto do grupo.

O terceiro encontro registrado na página do grupo aconteceu no dia 30 de setembro de 2008. Este encontro iniciou com a presença do professor e da aluna M1. A aluna justificou que o grupo esteve reunido na sua casa e que haviam reestruturado o projeto. Nas palavras da aluna:

M1. diz:

Estou representando o grupo hoje. Hoje estávamos reunidas aqui em e elas saíram agora; reestruturamos o trabalho; mudamos o tema e a pergunta;

Após a resposta e explicação por parte da aluna o professor perguntou se haviam modificado em grupo as dúvidas e certezas provisórias. Ela respondeu que sim e que outra colega tinha ficado responsável por colocá-las na página do grupo. O professor insistiu na importância do grupo participar dos encontros *on-line* mostrando-se, de certa forma, não satisfeito com a falta das demais componentes ao encontro, tanto que chegou a perguntar: “por que não vieram para a reunião que eu sugeri?” A aluna respondeu que a reunião que haviam feito na sua casa tinha sido muito produtiva. Esta insistência por parte do professor de que todo o grupo deveria participar do encontro não deixava de estar relacionado ao que Fonseca (2003, p.68) diz: “a exigência sobre cada um reflete sobre todos. O não cumprimento da totalidade de uma exigência compromete todo o sistema”. Neste caso, a falta de algumas integrantes do grupo comprometia o trabalho *on-line*, a discussão, a solução das dúvidas.

O professor a questionou sobre não ter avisado que não iriam participar do encontro virtual e por um certo espaço de tempo o terceiro encontro girou em torno de perguntas do professor e de respostas de explicação/defesa, por parte da aluna. Conforme pode ser observado na transcrição abaixo:

M1. diz:

Estou representando o grupo. Estávamos juntas até agora, pessoalmente.

P. diz:

Tudo bem, posso conversar contigo, mas isto não é a mesma coisa

P. diz:

Gostaria de conversar com o grupo

M1. diz:

É sim professor.

No caso de hoje é porque acabamos de nos separar e as meninas disseram que tudo que acertarmos é como se fosse em grupo, temos algumas dúvidas;

P. diz:

Mas não estou preocupado com os acertos

M1. diz:

Sei disso, foi modo de falar.

P. diz:

E sim com os debates, com a troca de idéias

M1. diz:

Modo de falar. Trocaremos idéias professor

P. diz:

Se converso contigo, nos dois trocamos ideias, mas isto não podemos transferir para o grupo

M1 diz:

Mas as idéias do grupo estão comigo...

Este momento da conversa mostra claramente que o professor, exercendo o controle sobre o grupo, demonstra ter ficado incomodado com a falta das demais componentes do grupo, não conseguindo perceber que o grupo havia se reunido na casa de uma das alunas, tinha pensado, discutido e reelaborado o projeto todas juntas algo que ele tanto tinha incentivado no primeiro encontro *on-line*, no qual trabalhou sobre o significado do trabalho em grupo. A aluna ao ser questionada sobre as trocas necessárias para a aprendizagem chega a relatar para o professor que no encontro na sua casa haviam feito muitas trocas. Contudo, isto não foi explicitado pelo mesmo.

P. diz:
Mas em aprendizagem, o mais importante são as trocas
M1 diz:
Hoje [...] houveram várias trocas
P. diz:
Sem problemas, podemos conversar.

Faço um parêntese para comentar que quando cheguei até este trecho da conversa pensei que o professor não iria perceber a aprendizagem do grupo, fiquei em certa medida tocada com a fala e me deixei envolver, quase que me colocando no lugar da aluna. Ao mesmo tempo em que estava envolvida, pensei no avanço e no crescimento pessoal destas alunas. Pensei que estavam se constituindo alunas do PEAD dentro daquilo que o curso pensa ser o aluno ideal em EAD, o aluno autônomo, crítico, ativo, capaz de construir redes de aprendizagem, de interagir na construção do conhecimento.

Na continuidade da conversa, a aluna então teve espaço para abordar o que em grupo haviam construído, trazendo as dúvidas sobre o plano de ação e as datas que deveriam constar no mesmo. Foi neste encontro que o grupo definiu, a partir da intervenção do professor, como organizariam os dados escritos no *pbworks* do projeto. Também houve uma explicação por parte do professor sobre a funcionalidade do diário de bordo, que nas palavras do mesmo “serve mais para registrar as dificuldades, as conquistas, os impasses, a percepção de novas oportunidades de aprendizagens”.

O professor seguiu diferenciando Projeto de Aprendizagem de Projeto de

Pesquisa e enquanto isso acontecia três colegas, as alunas M2, G e S começaram a participar da conversa. O professor retomou brevemente a discussão que faziam e as alunas manifestaram dúvidas sobre a criação de *links* na página contendo textos de apoio para o PA. Ainda desafiou as alunas a diferenciarem aprendizagem de informação, solicitando que dessem exemplos concretos. Depois fez relação com a prática de sala de aula das mesmas, indagando sobre as produções dos alunos, sobre por que copiavam informações, se sabem elaborar questões e irem em busca de respostas etc.

Ao final da conversa o professor lançou a última pergunta: "Uma outra coisa muito importante nas aprendizagens deste semestre: Como aprender em grupo?" E fazendo uso do *MSN* como uma ferramenta de controle faz a seguinte 'cobrança': "já convidei todas a participarem do fórum sobre PA e sobre Aprendizagem em Grupo, estou aguardando os debates". O professor encerrou o terceiro encontro de orientação mostrando para as alunas que as estava acompanhando e averiguando seus acessos ao ambiente, suas postagens e contribuições, em outras palavras, solicitando que se fizessem mais presentes nos debates, que se tornassem mais visíveis, participando das propostas que integravam o Projeto de Aprendizagem.

No dia 30 de setembro o grupo teve um novo encontro *on-line* e chamou-me a atenção que todas as integrantes, pela primeira vez, conseguiram participar juntas da orientação. O professor iniciou a conversa falando sobre a foto do grupo que havia sumido do *pbworks*. Segundo ele, a foto era importante porque pensando no grupo, se constituía "numa boa prótese cognitiva".

Neste encontro percebi que o professor procurou ouvir mais as alunas e a partir de então fazer as suas colocações. Perguntou sobre como estavam caminhando na elaboração do projeto, se já haviam começado o primeiro mapa conceitual e o plano de ação. Insistiu na exigência do registro escrito sistemático dizendo: "meninas [...] o que precisa é irem mostrando para entendermos como anda cada grupo. Bom, mas precisam combinar isto pelo menos uma vez por semana para prosseguirem trabalhando a distância e independente".

O professor retomou a discussão do encontro anterior sobre a diferença entre o diário de bordo e o plano de ação, tentando, ao que pude constatar, tornar as diferenças entre ambos mais visíveis para as alunas. Insistiu ainda, na comunicação principalmente pelo registro escrito, que pensando a partir do Seminário Integrador

atua como um mecanismo de controle das ações e dos seus pensamentos. Isto não é em si negativo. Mas uma forma de se exercer o poder, de se obter dados sobre as alunas para poder governá-las no sentido foucaultiano. Nas palavras do professor:

P: Bom, para que possamos acompanhar e apoiar o trabalho de vocês e mesmo para que fique claro para todo o grupo é muito importante a comunicação.

Nesse encontro as alunas falaram sobre as ações que estavam planejando para o desenvolvimento do projeto, incluindo as entrevistas com especialistas. O professor e a tutora auxiliaram o grupo a pensarem o roteiro destas entrevistas tendo em vista o que estavam estudando. E finalizaram esta conversa desafiando o grupo a escrever o plano de ação publicando o mais rápido possível na página do projeto. Não posso deixar de mencionar que este plano poderia ser visto em uma abordagem foucaultiana como uma tecnologia de dominação, na medida em que por meio dele o professor e a tutora, poderiam obter dados sobre como as alunas estavam se organizando ao longo do desenvolvimento do projeto e também fazendo os devidos registros escritos. Dados esses necessários ao governo das mesmas, em outras palavras, necessários ao controle externo da conduta dessas alunas (Veiga-Neto, 2002).

O último registro de encontro *on-line* foi no dia 20 de outubro. Nesse somente a aluna G. não estava presente. As demais alunas falaram com aparente entusiasmo sobre o projeto buscando saber com o professor o que esse estava achando do mesmo. O professor comentou que a avaliação seria discutida coletivamente por meio de um fórum que já estava aberto no Rooda. Durante a conversa a tutora chamou a atenção das alunas para o mapa conceitual das mesmas que estava olhando. Perguntou onde haviam feito e fiquei surpresa com a resposta da aluna M2. que disse ter feito no *paint*⁸⁵. Fiquei surpresa porque neste momento do desenvolvimento do projeto o grupo já haviam tido contato com o *software Cmap Tools* específico para elaboração de mapas conceituais como já comentei em outra seção. As alunas justificaram o uso do *paint* por não terem achado o tutorial do *Cmap Tools* na página de Sapiroanga. O professor então falou:

⁸⁵ O *Paint* é um *software* utilizado para a criação de desenhos simples e também pode ser utilizado para a edição de imagens. Este programa é um acessório do sistema operacional Windows, da Microsoft.

P: diz:

O link continua na página de projetos de aprendizagem, temos certeza que dando uma lida no tutorial vocês já conseguem trabalhar com aquele programa.

Ao longo da conversa o professor perguntou se o mapa havia sido feito pelo grupo ou por alguém do grupo. As alunas disseram que o elaboraram juntas. O professor elogiou o mapa e lembrou-as de irem atualizando os mapas ao longo da pesquisa, já que haviam criado um mapa para cada assunto estudado.

Depois de falarem sobre o mapa conceitual o professor retornou a conversa para a estrutura do projeto, fazendo perguntas que tentavam levar o grupo a pensar na relação entre as páginas criadas no *pbworks* do projeto. Transcrevo uma parte da conversa a fim de ilustração:

P. diz:

Quem olha para aquele planejamento, gostaria de encontrar os resultados do trabalho que buscava esclarecimento para as dúvidas e como irá encontrar?

M2. diz:

Vamos organizar

P: diz:

Assim, parece que temos duas coisas diferentes

M2. diz:

Como assim, não entendi?

P. diz:

Está difícil saber de onde saíram aquelas páginas

T. diz:

Vocês estão com muitas informações interessantes, mas pouco integradas

P. diz:

Uma coisa é o plano, onde estão listadas as ações que serão realizadas

P. diz:

E outra é um conjunto de páginas que, para quem olha, não percebe a qual parte do plano se referem

M2. diz:

Vamos organizar como desenvolvemos o plano de ação e organizaremos as páginas com as repostas.

P. diz:

Não seria bom, também, além de apresentar o texto geral, tratar de explicar sobre cada uma das Dúvidas e certezas?

O encontro foi encerrado com o professor retomando os passos do desenvolvimento do projeto, reforçando a importância do trabalho em grupo e elogiando o grupo pela produção que já haviam feito.

Pelas conversas no *MSN* com o professor e a tutora o grupo foi ao longo do semestre modificando a escrita do projeto, reelaborando a questão de investigação, reorganizando a página no *pbworks* tornando tudo mais fácil de ser acompanhado e

compreendido. Pela leitura que fiz dos encontros pude perceber que a tutora e o professor ao mesmo tempo em que estavam conversando com as alunas, estavam com a página do grupo no *pbworks* aberta, lendo o trabalho e na medida em que as dúvidas iam aparecendo esclareciam com as alunas, como aconteceu com o mapa conceitual e com a organização da própria página *on-line* do projeto no *pbworks*, em que o professor e a tutora fizeram indagações. O importante neste fato é destacar a utilidade dos usos de ferramentas para comunicação síncrona (*MSN*) neste caso e de um espaço para postagem de trabalhos que para este trabalho foi o *pbworks*. Assim pode haver, ao longo do semestre, maior interação entre o grupo de alunas, o professor e a tutora. Os encontros de orientação foram importantes para a qualificação do trabalho das estudantes, foi uma estratégia de controle das mesmas, desafiaram-nas a escreverem sobre seus processos, escreverem sobre si, e possibilitaram uma comunicação mais frequente entre todos, além dos momentos presenciais.

As orientações e indagações feitas por ambos ajudaram as alunas no processo de escrita e a se aterem ao projeto em si, possibilitando que conseguissem entender o significado do trabalho em grupo e da aprendizagem significativa, ou em outras palavras, da constituição da comunidade de aprendizagem.

Entendo que a realização dos encontros *on-line* não serviu apenas para a orientação das alunas, mas como espaço de linguagem nestes encontros a identidade das alunas também foi se constituindo. Pois como refere Bujes (2005, p.187) “não usamos a linguagem apenas para descrever e interpretar o mundo; as linguagens que utilizamos estão profundamente implicadas na instituição de práticas e na constituição de identidades sociais.”

Estes encontros sem dúvida contribuíram para modificar ou transformar o que as alunas pensavam acerca da proposta de trabalho. Não foram encontros neutros, pois afinal cada um dos participantes estava imbuído de suas crenças, imerso numa trama de relações de poder que os posicionava. Foram encontros *on-line*, síncronos, e, por meio deles as alunas puderam ter um acompanhamento mais sistemático, sendo ouvidas, esclarecendo dúvidas, mas, sobretudo, produzindo significados. Cada um fez a sua interpretação de tudo que foi discutido. Estes encontros não tinham a intenção de “buscar o indizível, não de revelar o oculto [...]” (FOUCAULT, 2006, p.149), mas funcionaram como estratégias de transformação de si.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta dissertação comentei que admirava alguns escritores pela forma como conseguiam fazer deslizar pelo papel ideias envolventes e instigantes. Admirava o modo como eles conseguiam escrever mantendo a coerência com a perspectiva teórica que assumiam em suas escritas. Ao finalizar este trabalho não posso deixar de mencionar que a escrita do mesmo foi desafiador, não somente pelo exercício de pesquisa em si, mas também pelos riscos e perigos que se assumem quando nos lançamos a escrever e pesquisar no campo dos Estudos Culturais em Educação, em uma perspectiva pós-estruturalista e em uma abordagem foucaultiana, pela complexidade de tais abordagens.

Neste momento, chegando ao término da escrita desta dissertação, confirmo o que pensava sobre os escritores, de que realmente escrever é algo difícil, demanda tempo e dedicação “é um ato de criação que exige concentração, disciplina e um exercício de hipercrítica sobre nós mesmos”. (LOPES, 2002, p.175). Por outro lado sinto necessidade de comentar que a escrita deste trabalho, além do cansaço das horas em frente ao computador, gerou muito prazer e satisfação, porque tive a oportunidade de estudar e problematizar um tema que há muito me instigava a constituição do sujeito aluno na modalidade de ensino a distância.

Tendo em vista o meu problema de pesquisa: a produtividade do governo na constituição do aluno no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD/UFRGS), procurei ao longo desta dissertação discorrer sobre as seguintes questões: como os mecanismos de controle e de regulação com os quais a escola moderna operava para produzir corpos úteis e dóceis, numa visão foucaultiana, estão sendo adaptados e incorporados num curso de Educação a Distância (EAD) e atuando na constituição, no governo de alunos? Como a proposta do Curso, mais especificamente do Seminário Integrador, está imbricada no governo dos mesmos?

Diante do tema e das questões selecionadas, esta investigação teve como objetivo apresentar e analisar as estratégias de governo utilizadas no curso de Pedagogia a Distância da FAGED/UFRGS, estratégias essas, responsáveis pela constituição do aluno de um determinado tipo. Procurei ao longo das análises descrever e analisar as atividades desenvolvidas com e por um grupo de alunas do

5º semestre do curso, em 2008/2, propostas pela interdisciplina intitulada Seminário Integrador. Também busquei apresentar e analisar a proposta do referido seminário para o semestre.

Nesta investigação estudei o governo das alunas selecionadas, entendendo o governo como “um conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros” (VEIGA-NETO, 2002a, p.3), procurando assim, dar destaque para a produtividade do mesmo. Para realizar tal estudo, adotei como ferramentas analíticas as chamadas *tecnologias de dominação* e *tecnologias do eu*, entendidas como estratégias determinantes nos processos de governo. Neste caso, considerei como *tecnologias de dominação*, definidas como o controle externo da conduta, a proposta do Seminário Integrador para o 5º semestre, entendendo que a própria proposta podia ser vista como uma prática imbricada na condução das condutas das alunas. E, como *tecnologias do eu*, definidas por Larrosa (1998, p.64) como “toda prática social que sistematicamente produza auto-reflexão”, as propostas de atividades de avaliação e autoavaliação feitas ao grupo de alunas pesquisadas pelos professores do Seminário Integrador.

Na seção intitulada *O Seminário Integrador operando como uma estratégia das tecnologias de dominação* procurei problematizar a proposta do referido seminário, mostrando como se estava exercendo um controle externo da conduta das alunas por meio da elaboração de “guias” para a organização e orientação da escrita das reflexões por parte das mesmas, lembrando que nesses guias as alunas tinham definido o que deveria aparecer no registro escrito, tinham definido os saberes tidos como significativos pelo curso; pela criação de um espaço para orientação das alunas como já comentado – o *pbworks*. Espaço esse em que as alunas eram acompanhadas, controladas em suas atividades, onde se tornavam visíveis pelas suas atividades postadas.

Os professores do Seminário Integrador, neste processo de governo das alunas, investiram em propostas que buscavam via escrita de si, o gerenciamento de seus tempos pessoais e profissionais, tendo em vista as demandas do curso e a preocupação de que as alunas o realizassem de forma qualificada.

Na seção *As escritas de si operando como tecnologias do eu*, procurei analisar as diferentes propostas de escrita ocorridas ao longo do semestre buscando acompanhar o caminho percorrido pelas alunas no mesmo, com relação ao desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem. Nestas escritas, elas destacaram as aprendizagens relacionadas ao uso da tecnologia, à temática estudada no projeto e ao trabalho em grupo. O trabalho em grupo foi destacado em todas as produções escritas e foi somente após a leitura dos encontros *on-line*, realizados no *MSN*, que percebi como esta dinâmica de trabalho tinha sido significativa para as alunas. Pois, conforme apareceu nos encontros aprender a trabalhar em grupo foi algo que demandou bastante tempo, precisou do acompanhamento e orientação do professor e da tutora do mesmo. Os encontros, espaço de escrita de si mediada pelo professor e pela tutora, espaço de controle e constituição das alunas por parte de ambos, foram vistos como produtivos e contribuindo para o crescimento do grupo.

As aprendizagens do grupo ao longo do semestre, as modificações que fizeram no *Projeto de Aprendizagem* após as orientações, as reflexões feitas sobre suas atitudes ao longo do trabalho, o desenvolvimento da autonomia, todas essas mudanças e transformações estavam imbricadas com a constituição do aluno do tipo desejado. Como coloca Xavier (*et al.*, 2008, p.8) “aprender a conviver no grupo, na turma, adequar-se às regras construídas, aprender os conhecimentos escolares configura-se num processo permanente, construído e internalizado na medida em que o indivíduo escolar é instigado a pensar sobre as ações que exerce sobre si e os outros para transformar-se no tipo desejado: o sujeito aluno.”

Todas as estratégias para governar as alunas, as propostas para fazê-las falarem de si, se transformando, se constituindo, vêm a confirmar que “a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou de mediação [...] mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular.” (LARROSA, 2002, p.57).

O estudo feito permitiu visibilizar que o curso, através do Seminário Integrador, investiu numa diversidade de atividades - relatos no diário de bordo, encontros *on-line* no *MSN*, autoavaliação, avaliação do grupo sobre o Projeto de Aprendizagem - entendidas como estratégias de governamento, que buscaram fazer as alunas ao falarem de si, se modificarem como professoras e alunas. Nesse

processo de falar si, por meio da escrita, as alunas foram modificando seus modos de agir, de pensar, de se expressar constituindo-se como alunas desejadas pelo curso, mais autônomas, críticas, competentes e comprometidas com a proposta do mesmo.

Entendo que o curso, por meio do Seminário Integrador, ao promover atividades que instigaram as alunas a falarem e escreverem sobre si, recordando aprendizagens e dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento do projeto, revendo suas atitudes, não estava, por meio destes exercícios de memória, buscando “uma autorevelação, uma exegese, uma tomada de consciência, a descoberta de alguma verdade supostamente oculta”. (LOPONTE, 2005, p.125). Mas sim, estava, através dos diferentes dispositivos pedagógicos, levando as alunas a efetuarem operações sobre seus pensamentos, condutas, promovendo uma transformação de si mesmas (Foucault, 1990). Mas como aponta Xavier (*et al.*, 2008, p.12) “isso não significa dizer que o governo, as ações para conduzir as condutas das pessoas para atingir determinadas finalidades, não acontece sem possibilidade de escapatória, fuga e embate.”

Nesta investigação, não pretendi fixar uma identidade aluno, pois como ressalta Xavier (*et al.*, 2008, p.12) “não há estratégias e práticas que garantam às instituições constituírem sujeitos alunos de determinados tipos e fixar-lhes um modo de ser no mundo”. Mas discorrer pelas diferentes propostas de atividades feitas pelo curso entendendo-as como estratégias imbricadas na constituição das alunas.

Os dados analisados também possibilitam salientar, que no curso de EAD estudado, os processos de acompanhamento, controle e regulação dos alunos em tal modalidade, podem ser vistos como tão ou mais efetivos do que a maioria dos processos de acompanhamento, controle e regulação propostos nos cursos na modalidade presencial. Controle e regulação que, no curso estudado, conforme visibilizado nesta investigação acontecem por meio de encontros *on-line* no *MSN*, pelas postagens dos trabalhos no *pbworks* do grupo e no ambiente *Rooda*, como também pelas participações nos fóruns no referido ambiente.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=636&sid=81&UseActiveTemplate=4abed>. Acesso em: 23 de set de 2007.

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: http://www2.abed.org.br/aviso.asp?Aviso_ID=2. Acesso em: 22 de fevereiro de 2008.

ACORSI, Roberta O que vamos fazer agora? Uma conversa sobre tempo e espaço de aprendizagem. Monografia (Especialização). Curso de Especialização em Educação Especial. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL, Secretaria de Ensino Superior. Instituições Credenciadas/Cursos ou Programas autorizados. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 19 de set de 2007.

BRASIL, Secretaria de Ensino Superior. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 14 de out de 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org) *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p.185-196.

CAÑAS, Alberto J.; DUTRA, Ítalo Modesto; FAGUNDES, Léa da Cruz. *Uma proposta de uso dos mapas conceituais para um paradigma construtivista da formação de professores a distância*. Porto Alegre, s/d. (texto digitado).

CARVALHO, Marie Jane. Educação a Distância - uma modalidade centenária. *Jornal da Universidade*, Porto Alegre, junho, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/comunicacaosocial/jornaldauniversidade/118/pagina4.htm> Acesso em: 13 jul. 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.105-131.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____ (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002;

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 abr. 2009.
DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

COUTINHO, Karyne Dias. *Lugares de criança: shopping centers e o disciplinamento dos corpos infantis*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 85f. Projeto (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvona S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DÍAZ, Esther. *Michel Foucault: los modos de subjetivacion*. Buenos Aires: Almagesto, 1993.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd. São Paulo, mai./jun./jul./ago. nº 5, set./out./nov./dez., nº6, 1997. p.222-31

ESCOLANO, Augustín; FRAGO, Antônio Viñao. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FABRIS, Elí Henn. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, Marisa V. (Org). *Estudos Culturais em Educação. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.257-286.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Técnicas de si na TV: a mídia se faz pedagógica*. In: *Revista Educação UNISINOS*. São Leopoldo, v.4, nº7, 2000. p.111-139.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. A escrita de si. In: _____ Ditos e Escritos V – Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 144 -162.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. *Educação a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS/SEAD, 2004.

FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas Técnicas para o trabalho Científico: Elaboração e Formatação. Explicitação das Normas da ABNT*. 15 ed. Porto Alegre, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

HARTMANN, Fátima. *As tecnologias da informação e comunicação vão à escola : um movimento de captura à lógica disciplinar*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2 ed. 1998.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KENSKI, Vani. O Desafio da Educação a Distância no Brasil. Disponível em: <<http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=12,1>>. Acesso em: 23 set. 2007.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.46-75.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.35-86.

LITWIN, Edith. Introdução. O bom Ensino na educação a Distância. In: LITWIN, Edith (Org). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.p.9-11.

_____. Das tradições à Virtualidade. In: LITWIN, Edith (Org). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001a. p.13-22.

LOPES, Maura Corcini. *Foto & grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos*. Porto Alegre: 2002. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre: 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOURO, Guacira. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, Guacira (Org). *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Conhecer, pesquisar e escrever*. Porto Alegre, 2004, p.1-7 (mimeo);

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Onilza Borges; POLAK, Ymiraci Nascimento de Souza. Curso de Formação em Educação a Distância – UniRede: módulo 1: fundamentos e políticas

de educação e seus reflexos na educação a distância / [Universidade Federal do Paraná]. Curitiba: MEC/Seed, 2000.

_____. *Laboratório de Produção para educação a distância*. Curitiba: MEC/Seed, 2001.

MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza; PELA, Silvia Krueger. *Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil*. Disponível em: <<http://www.miniwebcursos.com.br/atualidade/Tecnologia/Artigos/>> Acesso em: 5 de maio de 2008.

MATO, Daniel. *Prácticas intelectuales latinoamericanas em cultura y poder y la entrada en América Latina de la Idea de “Estudios Culturales”*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org) *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p.56-79.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. *Corpo. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme..* In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Caminhos Investigativos III –riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Hector. *La escuela en el cuerpo: estúdios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Niño y Dávila, 1999.

MORAES, Antônio Luiz de. *Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível*. Canoas: ULBRA, 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRATA, Maria Regina dos Santos. *A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade*. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd. São Paulo, jan./fev./mar./abr . nº28, 2005. p.108 – 115.

PETTERS, Otto. *A Educação a Distância em Transição: tendências e desafios*. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

ROCHA, Cristiane F. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa V. (Org). *Estudos Culturais em Educação. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p.117-141.

_____. *A Escola na Mídia: nada fora de controle*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. As “novas” tecnologias e o(s) dispositivo(s) de controle. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ulbra, 2006, p. 77-91.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.30-45.

SANTOS, João de Deus. *Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SARAIVA, Karla Schuck. Outros tempos, outros espaços: Internet e educação. Porto Alegre: 2006, 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SILVA, Tomaz Tadeu. Apresentação da obra. In: _____.(Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.190- 207.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.247-258.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004, 3 ed.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: _____. (org) *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p.197-209.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. The Learning Society and Governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*. 38 (4), 2006, p. 417-430.

THOMPSON, Kenneth. Estudos Culturais e educação no mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (org) *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p.15-38.

TONINI, Ivaine Maria. *Identidades Capturadas: Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia*. Porto Alegre: UFRGS. 2002, 136 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

TRAVERSINI, Clarice Saete. *Programa alfabetização solidária: o governo de todos e de cada um*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. *Alfabetização na contemporaneidade – desafios da escola pública*. V Fórum de Alfabetização da rede municipal de Ensino. Novo Hamburgo: SME, 22/07/2005 (texto digitado).p.1-11.

UFRGS, Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sead/>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2007.

UNIREDE. Universidade Virtual Pública do Brasil. Disponível em: <http://www.unirede.br/>. Acesso em: 1º de junho de 2008.

VARELA, Julia. Categorias espaços-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa (org). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p.37-56.

VARGAS, Juliana Ribeiro de. *Meninas (mal) comportadas: posturas e estranhamentos em uma escola pública de periferia*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 134 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel *Foucault e educação: há algo de novo sob o sol?* In: _____ (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.9-56.

_____. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós – estruturalistas. *Educação & Realidade*, v.21, n.21, p.161-175, 1996.

_____. *Regulação social e disciplina*. NH na escola – 14 de agosto de 1999.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.

_____. De Geometrias, Currículo e Diferenças. In: *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE* nº 79. Campinas: CEDES, 2002. p.163-186.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B.L. e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze – ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa V. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.103 – 126.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (Org). *Estudos Culturais em Educação. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.37-69.

WIKIPÉDIA. Ciberespaço. Disponível em:
<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ciberespa%C3%A7o>>. Acesso em: 24 de setembro de 2007.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org) *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p.165-181..

XAVIER. Maria Luisa M. A relação pedagógica. In: MORAES, Vera Regina Pires. *Melhoria do ensino e capacitação docente: Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAPI*. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1996.

g

_____. Os incluídos na escola: a negação do processo de disciplinamento. In: XAVIER. Maria Luisa M. *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios. In: Maria Lucia C. Wortmann e outros (Org.). *Ensaio em estudos culturais, educação e ciência*. Porto Alegre: UFRGS EDITORA, 2007.

_____ et al. *Auto-avaliação escolar – espaço para falar de si*. Porto Alegre: 2008, p.1-13. (texto digitado).

ANEXO: Modelo do Termo de Consentimento Informado

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO⁸⁶

Prezados alunos participantes da investigação:

Estou realizando uma investigação no curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS com a finalidade de estudar a constituição do aluno no Curso de Pedagogia a Distância dessa universidade. Para tanto, estarei lendo/ acompanhando as atividades realizadas no Seminário Integrador (2008/2), publicadas no *Pbwiki* do pólo de Sapiranga por um grupo de cinco alunas. Além das atividades referidas também farei uso nesta investigação das orientações feitas pelos professores do referido Seminário Integrador (propostas de atividades, intervenções).

Através desse Termo de Consentimento os participantes têm:

- A garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos procedimentos da investigação.
- A liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isso lhe traga nenhum tipo de prejuízo.
- A segurança de que não será identificado em nenhum momento da pesquisa. Nem mesmo serão mencionados os nomes dos participantes em apresentação oral ou trabalhos escritos, que venham a ser publicados.

A pesquisadora responsável é a Mestranda Alexandra Dalpiaz (telefones – 30627841 e 92643801), orientada pela Prof. Dra. Maria Luisa Merino Xavier.

Tendo em vista o exposto solicito sua assinatura ao presente documento.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui esclarecido de forma clara e detalhada dos objetivos, das justificativas e dos procedimentos a que serei submetido.

Assinatura do participante da Pesquisa

Assinatura da responsável pela Pesquisa

Porto Alegre, _____ de _____ de 2009

⁸⁶ Elaborado em três vias, uma entregue para os participantes, uma para o coordenador do pólo de Sapiranga e outra para a pesquisadora.