

MAPAS COM MOBILIDADE RIZOMÁTICA COMO EXPRESSÃO DE UM MODO DE ORGANIZAR O CURRÍCULO

Osório- RS- Maio de 2012

Joyce Munarski Pernigotti - FACOS - joycemp@terra.com.br

Cláudia Cisiane Benetti - FACOS - cisiane@terra.com.br

Marcio Fenili Antunes- FACOS - marfenili@yahoo.com.br

Categoria: C Setor

Educacional: 3

Classificação das Áreas de Pesquisa em EaD

Macro:D / Meso: I/ Micro:M

Natureza: C

Classe: 2

RESUMO

Neste trabalho serão explicitados pressupostos filosóficos e metodológicos que ancoram a proposta educativa de uma instituição de ensino superior (IES) privada pertencente a uma rede de abrangência nacional, bem como sua expressão na forma de um modelo de planejamento curricular aqui denominado de Mapa de Mobilidade Rizomática. Visa explorar um modo de povoar o espaço-tempo EaD e suas interconexões, assim como apresentar alternativas para a organização do ensino na modalidade EaD. Sob essa ótica, trata-se de uma proposta que almeja encontrar brechas para fazer frente a lógicas regulatórias, criar linhas de fuga que deem vazão às necessidades e interesses de aprendizagens que viabilizem uma formação profissional calcada na ética, na cidadania e na desnaturalização de práticas consagradas. O que se discute nesse trabalho é uma proposta educativa particular que se propõe a promover transformações nas concepções curriculares tradicionais e que se coloca como uma problematização em Educação a Distância.

Palavras chave: rizoma; currículo; educação a distância

1- Introdução

Ainda que a Educação a Distância (EaD) seja uma modalidade de Ensino que já conta décadas de presença na educação brasileira, a revitalização propiciada pelas tecnologias digitais data do final do século XX. Emerge, portanto, no cenário da chamada *sociedade de controle* e como tal a EAD não fica imune, ou melhor, se produz dentro da lógica de subjetivação capitalística, estando capturada, codificada e modelada pela visão de mercado, uma vez que é produto dessa sociedade. Numa primeira instância a redução de custos surge como uma das principais motivações para seu aparecimento, ou seja, é possível educar mais pessoas a custo mais baixo. Colada a essa percepção, mas numa vertente contrária, está a de que ela poderia ser uma educação de qualidade mais baixa, uma vez que a quantidade implicaria produção educativa massificada e impessoal, se não se crê na possibilidade pelo desaparecimento da relação face a face. Todas essas asserções são possíveis e cabíveis, e, muito provavelmente, no desenvolvimento dessa modalidade de ensino vamos encontrar muitos projetos que implicam diminuição de qualidade, certificação sem aprendizagem, formação bancária e ensino de transmissão.

Podemos identificar inúmeras iniciativas que buscam povoar essa modalidade de ensino, algumas com sucesso, outras nem tanto. Muitas delas se nutrem pela lógica da transposição de práticas presenciais sem considerar o suporte que armazena e transmite a informação. Certo é que, ainda hoje, o modo de operar a EaD é um campo aberto a experimentações, experimentações essas que vão explorando possibilidades e desenhando formas de habitar o espaço educativo virtual. No presente trabalho, vamos explorar um *modo* de povoar o *espaço-tempo EaD* em uma instituição de ensino superior (IES) privada pertencente a uma rede de abrangência nacional.

Neste trabalho serão explicitados pressupostos filosóficos e metodológicos que ancoram a proposta educativa e suas interconexões bem como alternativas criadas para buscar aproximações de um povoamento que almeja espaços de invenção no que diz respeito à forma de propor a organização do ensino. Sob essa ótica, trata-se de uma proposta que almeja

encontrar brechas para fazer frente a lógicas regulatórias, criar linhas de fuga que deem vazão às necessidades e interesses de aprendizagens que viabilizem uma formação profissional calcada na ética, na cidadania e na desnaturalização de práticas consagradas. Interessou-nos, portanto, os modos de ser, de dar passagem aos afectos, aos poderes de afetar e ser afetado, as micro e macropolíticas que se conjugam nesse ambiente visando potencializar os espaços para aprender. O que se discute nesse trabalho é uma proposta educativa particular que se propõe a promover transformações nas concepções educativas tradicionais e que se coloca como uma problematização em Educação a Distância.

2- Proposta Educativa

A construção do espaço-tempo EaD em questão parte de intensa negociação da equipe de trabalho para definir pilares de sustentação do projeto educativo, uma construção que se nutre pela perspectiva do acolhimento de diferentes modos de pensar, problematizando a proposta educativa em suas bases filosóficas, epistemológicas e metodológicas, com o objetivo construir um “[...] lugar de pensamento em que coexistam os diferentes tipos subjetivos, dados nas verdades singulares de seu tempo.” Badiou [1]

Considera-se diferentes “tipos subjetivos” e também, múltiplos e diferentes modos de aprender que se expressam nos princípios escolhidos para conectar todas as ações da EaD proposta. Tais princípios são de uma formação fundamentada na ética aliada à problematização como posicionamento filosófico/pedagógico, que incita a ressignificação e se consubstancia em interatividade, cooperação, autonomia e hipertextualidade. São esses os fios condutores das relações entre professores, equipes dos cursos e desses com os alunos, na ancoragem da operação pedagógica.

A ética no processo pedagógico implica em modos de pensar e de se responsabilizar com as diferentes e heterogêneas manifestações socioculturais constituintes da contemporaneidade. É o comprometimento ético um elemento direcionador das práticas educacionais que visam à constituição de valores voltados ao *encontro* e à *acolhida* (Levinas, apud Carbonara) [2]. Nesta

perspectiva, conforme Carbonara [2], as ações se dão em favor da vida, da alteridade e do reconhecimento do outro e entende-se que:

A educação – espaço de construção do humano – acontece à medida que a responsabilidade pelo Outro é o mote de toda a ação formativa. Educação ocorre sempre que há um encontro humano, em que a abertura ao Outro sobrepõe-se ao interesse do Mesmo, sempre que a escuta antecede a pronúncia, sempre que o esforço da relação se dá em favor da vida.

O posicionamento ético implica responsabilizar-se com modos diferentes de existir, o que exige sensibilidade, produção de encontros, acolhimento e acionamento das potências de cada um e de todos nos processos de aprendizagens. Aliado ao princípio ético torna-se fundamental imprimir um modo de pensar que provoque rupturas às soluções unitárias no que diz respeito a problemas que emergem no mundo da vida. Assim, o ato de problematizar não acontece separado do modo como nos constituímos no âmbito da cultura, naquilo que nos perturba e provoca em nós o desassossego, mas, deflagrando processos reflexivos que nos fazem pensar alternativas àquilo que nos inquieta.

Filosoficamente o exercício de perguntar corresponde a um processo de abertura de horizontes de sentido, no qual a procura pela pergunta mais apropriada é mais importante que o próprio ato de responder adequadamente. A pergunta coloca em movimento novas possibilidades interpretativas, que desnaturalizam certezas e respostas prontas. Em conformidade com Foucault [3] é preciso perguntar-se porque dessa maneira e não de outra que tais acontecimentos e verdades se instituem? Assim, faz-se necessário compor a problematização da realidade como um modo de operação cognitiva e afetiva constante, que requer o enfrentamento do desconhecido na busca da solução ao que nos fez pensar. Neste processo se entende conforme Gallo [4] “[...] pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda não pensado e *construir* algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar.” É necessário que as situações da realidade possam desassossegá-los/afetar o sujeito e arremessá-lo em um movimento de pensamento.

A partir deste incômodo inicial há o desencadeamento cognitivo acompanhado de outro (professor, orientador, colega) que possibilita o

desdobramento de possíveis soluções e aprendizagens. Nisso, a aprendizagem não é solitária e, como se aprende com Deleuze [5]:

[...] nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem 'faça comigo' e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.

O conceito de aprendizagem neste entendimento é tributário da atividade do pensamento que se faz pela força violenta de signos os quais exigem decifração e possibilidades de soluções às problemáticas do presente da ressignificação dos conceitos nelas contidas.

Pode-se dizer que a compreensão e solução de um problema dependem de como se agencia as singularidades que o compõe, resultando em diferentes modos de soluções e aprendizagens. Nesta proposta de EaD busca-se desenvolver o espírito crítico para que, por intermédio de uma postura problematizadora, o aluno possa tornar-se sujeito de sua aprendizagem desenvolvendo, assim, sua autonomia. Entende-se que autonomia significa ser autor da própria fala e do próprio agir, assumindo-se como protagonista na integração do conhecimento com a ação. De tal modo, o processo de formação proposto busca a abertura para debates, diálogos, encontros e experimentações de novos modos de estar no mundo, promovendo resistências aos modos de ser que impedem a potência do pensamento e da vida.

A interatividade é uma dimensão que se potencializa pelas vias de comunicação, e está na disposição ou predisposição para interação, participação e intervenção dos atores. A interatividade, desejada em qualquer processo educativo, requer movimento dos atores, pois no momento em que se dispõe a se exporem no grupo, seja propondo uma questão, um problema, uma ideia, abre-se uma variedade de zonas de acionamento de novas questões inusitadas aos demais atores. Esse acionamento pode ser gerador de outras aprendizagens não previstas e variadas. Ainda que o movimento que a impulse possa não ser cooperativo, a ação advinda dele pode ser. Ou seja, instaurar interatividade implica tensionamento propício à cooperação,

entendida como esforço empreendido por um agrupamento de pessoas tendo em vista alcançar objetivos relacionados a um propósito em comum.

A hipertextualidade é um conceito central quando falamos de uma educação mediada por tecnologias digitais. Esse suporte incita a superação da noção de que o conhecimento esteja vinculado a um só tempo, na busca do uno através da junção de fragmentos. A noção de conhecimento fragmentado em busca da unidade pauta-se no paradigma de estrutura de conhecimento representado pela metáfora clássica da “árvore do conhecimento”, a qual revela que o fluxo entre os diferentes conhecimentos já é pré-determinado, em que há hierarquia rígida entre os saberes. Em educação, estruturas curriculares rígidas em que disciplinas são fundamentos e ou/fragmentos para o desenvolvimento de outras ao longo de um curso são uma expressão disso. Para Pierre Lèvy [6], a hipertextualidade tem no rizoma a sua melhor descrição e representação teórica.

Contrário à perspectiva arbórea de estrutura do conhecimento, a metáfora do *rizoma*, *um tipo de caule que cresce horizontalmente com pequenas raízes entrelaçadas*, proposta por Deleuze; Guattari [7] remete à construção do saber ao campo do múltiplo, uma vez que as pequenas raízes mostram-se emaranhadas, com linhas que se entrelaçam, permitindo pensar os saberes como um conjunto complexo, entrecruzado em múltiplas formas e relações. Nesse sentido, ao se pensar pela perspectiva rizomática de estrutura do conhecimento no campo da educação, há que se compreender que existem várias formas de conhecimento que dialogam ente si inseridas em diferentes contextos histórico-sociais, rompendo-se com a rigidez e linearidade no trato com os saberes e conteúdos, uma vez que neste entendimento, os conteúdos criam ligações, conexões com diferentes áreas do saber.

Partindo de tais aspectos, foi necessário pensar e articular um modo de tratar dos conteúdos e saberes do currículo dos cursos de maneira que se promova mobilidade e, especialmente, se mantenha princípios de conexão e heterogeneidade que expressam a complexidade e amplitude do conhecimento. Para tanto, se produziu um modo de organização da “matriz” curricular nomeado como mapa de mobilidade rizomática, do qual se trata a seguir.

2. Mapa de Mobilidade Rizomática - Um modo de organização curricular

É importante ressaltar que o processo de construção/articulação do mapa de mobilidade rizomática se colocou como um desafio, já que é a lógica regulatória que normalmente se impõe à organização curricular de diferentes cursos e transfere-se às demais escalas de planejamento educacional, tais como planos de “disciplina” e de aula transferindo-se também, em algum grau, às práticas cotidianas de ensinar e de aprender de professores e alunos. Produzir fissuras no modo tradicional de organizar e apresentar os componentes curriculares e seus diferentes saberes produzindo uma aproximação a princípios do rizoma e aos princípios norteadores da proposta de EaD foi o trabalho da equipe multidisciplinar da IES.

A articulação necessária para desenhar o mapa de mobilidade rizomática dos cursos engendra-se a partir da tensão entre os elementos da lógica regulatória que refletem diretrizes institucionais, legislação, diretrizes curriculares entre outros, e os princípios da proposta educativa, vinculados à concepção epistemológica rizomática. A figura que segue expressa os elementos considerados na construção desses mapas.

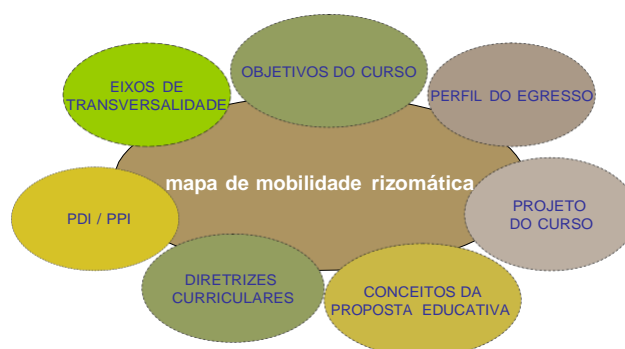


Figura 1 – Elementos constitutivos do Mapa de Mobilidade Rizomática

No PDI e PPI encontramos as grandes linhas institucionais, nas Diretrizes Curriculares as exigências da formação profissional, no projeto dos cursos, em seus objetivos e eixos de transversalidade, no perfil almejado para os egressos e nos pressupostos desta específica proposta de EaD encontramos os balizadores para organização curricular e para a operação pedagógica.

Os eixos de transversalidade são temáticas contemporâneas que marcam a formação profissional nas áreas dos cursos e se constituem em temas de permanente discussão que se desenvolve na operação do curso. Podemos exemplificar com os eixos propostos no curso de Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, que são: Diversidade, Sustentabilidade e Mercado de Trabalho. Esses são temas recorrentes que abastecem e vinculam as atividades propostas no nível das disciplinas, se constituindo no material bruto das ações inter e multidisciplinares. A necessária costura entre as dimensões até aqui citadas, aliada à aposta na multiplicidade, conexão e na problematização dos conteúdos como liame para a produção de saberes. O mapa de mobilidade rizomática propicia torções possíveis ao que no contexto dos cursos é fixo, tais como matrizes curriculares fundadas na linearidade, fragmentação e hierarquia entre os saberes.

Conceber um desenho curricular com mobilidade significa promover uma organização de disciplinas que se comuniquem criando espaços para produção interdisciplinar, tornando visíveis os pontos de contato, os elos e links possíveis entre os conhecimentos, habilidades e competências antecipadamente previstas nos projetos dos cursos, bem como outros que se criam à medida que a análise do projeto se aprofunda. Entende-se que a mobilidade rizomática permite inclusive conexões (entre conhecimentos, habilidades e conceitos) não previstas, uma vez que as propostas educativas que se valem da hipertextualidade rompem com a ideia de hierarquia de conhecimentos, já que é possível construí-los por caminhos diferentes. Assim, nessa organização abandona-se a lógica de que há fundamentos, disciplinas que necessariamente antecedem outras como, por exemplo, a lógica de é preciso conhecer a Filosofia antes de uma disciplina como Didática ou Avaliação. O acionamento e a visibilidade dos conteúdos entre elas é que vai incitar as necessárias conexões para produzir a aprendizagem. Uma vez que os professores dominem a rede de conexões que levam ao oferecimento da sua disciplina, a ação subsequente é o planejamento conjunto com as demais oferecidas.

A modelagem dos cursos pressupõe segmentos de 160 horas que vinculam disciplinas de 80h e 40h e numa primeira edição dos cursos são ofertadas com um ordenamento. A partir das edições subsequentes a ordem e

a combinação dentro do segmento podem ser alteradas, mantendo-se constantes as ações que as interconectam, uma vez que o planejamento do curso como um todo é mais feito pelas conexões entre as disciplinas do que pela característica individual de cada uma delas.

Cada disciplina organiza seu conteúdo programático em Unidades de Estudo que pressupõe 10h semanais de dedicação. Assim, o programa de uma disciplina de 80h tem 8 unidades de estudo. Como as disciplinas são editadas aos pares, o aluno deve dispor de 20h semanais para acompanhar as atividades propostas. Os segmentos de 160 h supõem 2 meses de duração, com um intervalo de uma semana entre eles, de modo que, em um ano, o aluno completa 800 h de formação.

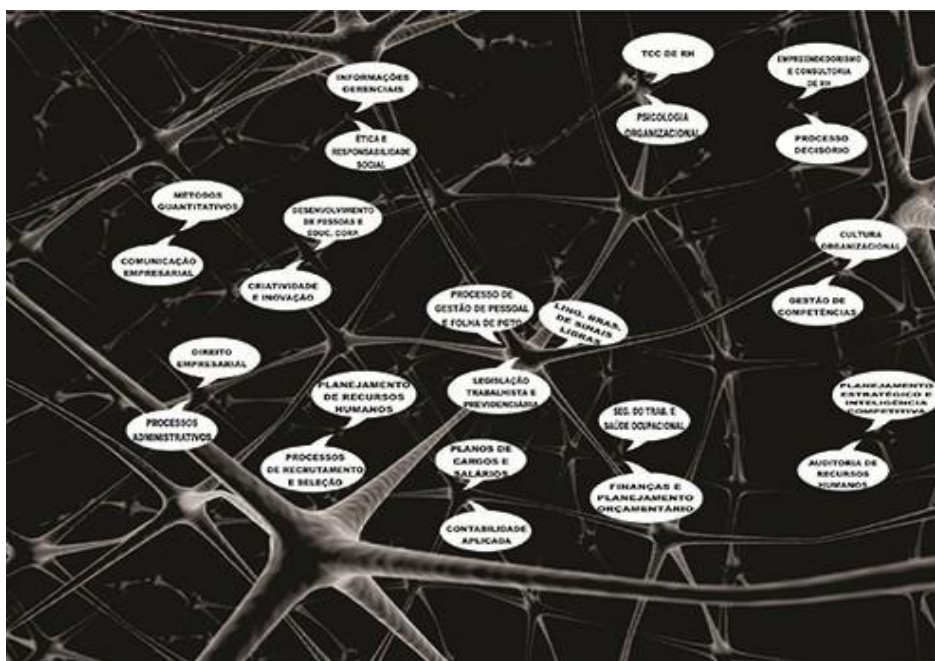


Figura 2: Mapa de Mobilidade Rizomática do Curso Tecnológico de Gestão em Recursos Humanos

Na figura anterior temos o MMR de um curso tecnológico em Recursos Humanos. Os *nós* nesta imagem representam encontros entre disciplinas editadas (segmentos de 160 h) que possibilitam conexões interdisciplinares abertas para produção de saberes não previstos. Os *fiões* que se ligam atravessam todo o curso e representam os eixos de transversalidade, temáticas contemporâneas que marcam a formação profissional nas áreas dos cursos. Estes temas estão em permanente discussão e são trabalhados em diferentes perspectivas ao longo do curso.

3. Considerações finais

O mapa de mobilidade rizomática como um modo de organizar a oferta de cursos foi uma forma criada pela equipe multidisciplinar para buscar dar vazão à necessidade de integrar os conhecimentos propostos para os cursos, não a partir dos fragmentos (disciplinas isoladas), uma vez que as ações inter e multidisciplinares são privilegiadas na operação pedagógica que se desenvolve no nível disciplinar. Ações essas guiadas pelos eixos de transversalidade que problematizam aspectos de fulcro na formação profissional de cada uma das áreas e nascem como fruto de negociação entre os docentes do curso.

A organização rizomática do mapa, sua mobilidade, a flexibilidade na combinação das disciplinas é possível pela lógica que nutre a sua constituição que é a do planejamento a partir das conexões *entre* as disciplinas e não apenas aquela que diz respeito à demanda específica do recorte do conhecimento que a disciplina propõe. Conexões estas que, após a primeira edição do curso, serão outras e proporcionam outras ações e aprendizagens.

Referências

- [1] A. Badiou, *Ética: um ensaio sobre a consciência do Mal*, Rio de Janeiro: Relume - Dumará, p.38, 1995.
- [2] V. Carbonara, “Docência e Ética: um apelo humano por uma Pedagogia da Justiça. In: Kuiava; Sangalli; Carbonara. (orgs),” em *Filosofia, formação docente e cidadania*, Ijuí, Unijuí, p. 134, 2008.
- [3] M. Foucault, *Dits e écrits*, Paris: Gallimart, 1994.
- [4] S. Gallo, “O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: Siomara Borba; Walter Kohan. (Orgs.),” em *Filosofia, Aprendizagem, Experiência*. 1 ed, Belo Horizonte, Autêntica, p. 118, 2008.
- [5] G. Deleuze, *Diferença e Repetição*, Rio de Janeiro: Graal, p. 54, 1998.
- [6] P. Levy, *Tecnologias da Inteligência*, Rio de Janeiro: 34, 1994.
- [7] Guattari. F, G. Deleuze, *Mil Platôs*. Vol. I, São Paulo: 34, 1995.