

CONTRIBUIÇÕES DA EAD PARA UM NOVO PLANEJAMENTO CURRICULAR DAS LICENCIATURAS

TC-A3-006

02/2006

Eliana Povoas Pereira Estrela Brito

UFPEL epovoas@ufpel.edu.br

Estratégias e Políticas

Educação Universitária

Modelos de Planejamento

Experiência Inovadora

O presente trabalho visa contribuir com subsídios teórico-práticos capazes de auxiliar no planejamento curricular de Cursos de Licenciaturas na modalidade da EAD. Ao problematizar a evidente crise no paradigma positivista, recorre à metáfora do rizoma para propor uma estrutura curricular que rompa com modelo linear e seqüencial, produto de um paradigma epistemológico racional-positivista, que se consolidou como hegemônico nas Licenciaturas. Defende a idéia de que a EAD pode desenhar, em seus cursos de licenciaturas, uma nova organização curricular, contribuindo desta forma na formação de profissionais comprometidos com uma educação inclusiva em nosso país.

Palavras-chave: *Educação a Distância - Currículo- Cursos de Licenciaturas-*

A consolidação da educação a distancia no mundo contemporâneo gerou mudanças tanto nas instituições voltadas aos processos de educação formal, quanto nas subjetividades contemporâneas. Mostrou as dificuldades sentidas hoje, pelas instituições de ensino em acompanhar a velocidade tecnológica onde a comunicação (palavras e imagens) se processa. Estas questões não somente evidenciam a crise no paradigma positivista até então dominante, como expressam, com clareza, a transformação veloz na própria natureza do conhecimento científico e a necessidade de se repensar os modelos epistemológicos que estruturam e organizam os sistemas de ensino no Brasil.

As universidades enquanto instituições sociais produtoras de conhecimento científico, não escapam a este processo e são pressionadas a se remodelarem continuamente. No centro destas modificações, os currículos dos Cursos de Graduação, tornaram-se focos centrais das políticas contemporâneas e dos sistemas educacionais.

No que diz respeito à formação continuada e inicial do professorado brasileiro, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, ficou determinado que a formação de profissionais da educação básica far-se-á em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena (Art. 62). Em relação a estes cursos, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 1/2002, diz em seu artigo 7º, inciso I, que "a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em cursos de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;". Isso significa inserir a formação de professores em campos de conhecimentos que permita formar profissionais com um perfil próprio, e, por conseqüência, em um curso com uma estrutura própria.

Sabe-se que as Diretrizes Curriculares tencionaram novas configurações nos currículos de formação de professores. No entanto, as fragmentações por disciplinas ou por campos de conhecimentos especializados ainda persistem. Em outros casos, o esforço tem sido por um currículo de formação orientado pela interdisciplinaridade. Neste sentido, e no que pese a intenção em promover um diálogo entre as disciplinas, importa atentarmos para a sua produtividade em termos de aprendizagens. Será mesmo que a interdisciplinaridade assegura aprendizagens mais abrangentes? A interdisciplinaridade rompe com as demarcações disciplinares?

Sobre estas questões, Edgar Morin (2000, p. 135), faz o seguinte comentário:

“Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não comungam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não consegue conceber-se sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: ‘Façamos a interdisciplinaridade.’ Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas quanto a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende fazer reconhecer a sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de desmoronarem.”

Em “Ciência com consciência”, de onde é extraído o fragmento acima, Morin (ib) defende a necessidade de irmos além de práticas interdisciplinares. Sua proposta é a de que passemos da interdisciplinaridade para a

transdisciplinaridade no contexto de um paradigma da complexidade, capaz de romper com as barreiras entre os vários campos de saber, possibilitando-lhes ampla comunicação.

No entanto, é preciso ressaltar que o modelo linear e seqüencial de currículo é produto de um modelo epistemológico racional-positivista que se consolidou como hegemônico no pensamento ocidental e acabou por definir os espaços/tempos da escola moderna, fundado nas noções de norma, seqüência e disciplina. Ressalta-se que o desenvolvimento de modelos curriculares construídos sob a égide dos princípios da homogeneidade, seqüencialidade, fragmentação, e linearidade muito contribuiu para um tipo de prática docente, tutelada e limitada a uma prescrição dos conteúdos disciplinares. Como assinalou Skliar (2003), “a tarefa de educar se transformou num ato de fabricar mesmidades e ali se deteve, satisfeita consigo mesma; estabeleceu uma ordem, uma hierarquia de somas e restos, de sujeitos e predicados, de História e histórias (...).”.

Nesta perspectiva de entendimento, pode-se dizer que a educação institucionalizada e as instituições educativas são produtos da modernidade e emergem nas sociedades das disciplinas (Cf. Foucault, 2000). O vocábulo disciplina serve tanto para designar um determinado campo de saber como para se referir a um mecanismo de poder característico das sociedades disciplinares. Foucault nos ensina que as sociedades disciplinares impuseram uma reorganização do tempo e do espaço, a partir da emergência de um tipo de poder (poder disciplinar) que se exerce a partir do princípio de que é mais rentável vigiar do que castigar. Desta forma, as disciplinas buscam em exercícios de dividir no espaço (o que resultava nas práticas específicas de internar, enquadrar, ordenar, colocar em série); e ordenar no tempo (subdividir o tempo, programar o ato, decompor o gesto...); compor um espaço-tempo (todas as maneiras de “constituir uma força produtiva cujo efeito deve ser superior ao somatório das forças elementares que o compõem”) (Cf. Deleuze, 1991, p.79).

É, ainda, Deleuze (ib) quem afirma estarmos transitando das sociedades disciplinares, analisadas por Foucault - que deram origem à prisão e à escola como conhecemos hoje - para as sociedades de controle, que certamente engendrarão novas instituições, assim como provocarão agudas transformações nas que conhecemos. E, é este espaço de transição - problematizado por diversos autores contemporâneos – que vem sendo apontado como transição paradigmática.

Mesmo que orientados por diferentes pressupostos conceituais, o fato é que as teorizações contemporâneas nos levam a admitir que, a crise da modernidade colocou em questão a linearidade da história e possibilitou o emergir de rupturas de diversas forças: sociais, culturais, econômicas, educativas gerando uma imprevisibilidade que é preciso admitir. Neste contexto, ao aceitarmos a idéia de que a história do conhecimento, da verdade, da certeza, se encontra em conflito, temos também que admitir que esta história não possa ser nem linear, nem carregar a noção de progresso. Também a noção de sujeito e de subjetivação tem de ser compreendida fora da lógica cartesiana em que o sujeito é centro da ação. E, se o homem não é mais o centro e sim uma das forças, o princípio da contemporaneidade deixa de ser o da *Identidade* para ser o da *Diferença*.

Félix Guattari (1993), ao problematizar as transformações tecnológicas

(produções semióticas dos *mass* mídia, da informática, da robótica, da telemática, etc.) defende a idéia de que as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no núcleo da subjetividade humana. Seu argumento supera a idéia de que as TICs interferem apenas nos sistemas de memória e de inteligência dos sujeitos. Para ele, as TICs, vão além destes núcleos para operarem também na sensibilidade, nos afetos, e nos fantasmas inconscientes. Segundo o seu entendimento, é preciso evitar qualquer ilusão progressista em relação às TICs e, também, qualquer visão sistematicamente pessimista. “A produção maquínica da subjetividade pode trabalhar tanto para o melhor como para o pior” (p.13).

O “pior” a que se refere Guattari, na citação acima, está ligado a uma tendência a homogeneização universalizante e reducionista da subjetividade. É a dimensão da “massificação” que tanto preocupa aos críticos da EAD, mas, também, aos estudiosos da EAD. Aqui, vale dizer que a tendência à homogeneização das subjetividades (do reducionismo do outro ao mesmo) não é exclusividade da EAD. Ao contrário, as relações entre as invenções da modernidade e da escola só podem ser traçadas pelo reducionismo do outro a mesmidade da escola. Já, o “melhor”, é a “produção de imagens abrindo para Universos plásticos insuspeitados” (Guattari, 1993, p.13). O melhor é a criação, a invenção de novos Universos de referência.

Para Pierre Lévy (1996), em termos de tecnologia, o ciberespaço tem se mostrado um ambiente mais acolhedor do que dominador. O ciberespaço não se caracteriza como um instrumento de difusão a partir de centros, como é o caso da imprensa escrita, do rádio e da televisão, mas sim, como um dispositivo de comunicação interativo de coletividades humanas e de contato para comunidades heterogêneas. Para ele, “aqueles que vêm no ciberespaço um perigo de ‘totalitarismo’ cometem um grave erro de diagnóstico... E aqueles cujo papel consistia em impor limites e territórios estão ameaçados por uma comunicação transversal, multipolar, que rompe compartimentos” (ib.). A apropriação do conhecimento poderá se libertar das amarras das instituições de ensino e o saber tornarem-se acessível aos sujeitos que se integrarem às comunidades virtuais destinadas ao aprendizado cooperativo. Argumenta que os meios de informação, imprensa, rádio, cinema e TV, seguem, de certa forma, a linha do universal totalizante iniciada pela escrita. Já a Internet se difere desta proposta, na medida em que, em sua rede, emerge uma nova forma de universal que não se dispõe a totalizar os sentidos.

Possivelmente, uma das contribuições mais instigantes de Lévy, esteja na forma como este autor problematiza a história da inteligência. Seguindo seu raciocínio, a humanidade produz *tecnologias de conhecimento*, ou seja, mecanismos que possibilitam o exame de aspectos da realidade que deseja transformar em objeto de estudo. Estas tecnologias são artefatos históricos construídos de acordo com as condições de possibilidades e problemas de cada época. E, a utilização destas tecnologias “estruturam profundamente nosso uso das faculdades de percepção, de manipulação e de imaginação”.

Lévy (ib) reconhece três momentos da história do conhecimento humano. São eles:

a) O pólo da *oralidade primária*, característico do processo civilizatório em que ainda não se dominava as tecnologias da escrita e o conhecimento era transmitido através da palavra;

b) O pólo *da escrita*, com todo o impacto que essa tecnologia gerou

sobre o saber humano, resultando na constituição da Filosofia e da (s) Ciência(s);

c) O pólo *mediático-informático*, no qual estamos vivendo desde a segunda metade do século passado e que já nos permite vislumbrar assombrosas possibilidades para o conhecimento, dadas à variedade e velocidade que possibilita.

Segundo este autor, estes "estágios" não acontecem de forma isolada uns dos outros, isto é, uma etapa nova não substitui por inteiro a fase anterior, ainda que a recubra, de modo que, ainda que cada revolução do pensamento traga determinadas características próprias, as antigas, de certo modo são preservadas. Para os limites deste ensaio, importa sublinhar que a *oralidade* traz consigo um saber do tipo *narrativo*, baseado na *ritualidade*; a *escrita*, por sua vez, apresenta um saber baseado na *verdade* a ser descoberta pela *interpretação* da realidade, enquanto que a *informática* possibilita um saber *operacional* baseado na *simulação*.

Seguindo os estudos deste autor, podemos dizer que os processos educativos foram historicamente produzidos tendo como lógica pedagógica a aquisição e o desenvolvimento de processos de inteligência fundamentados quase que exclusivamente na *escrita* como pressuposto de todo o processo educativo. Isso é visível no conjunto de todas as políticas e filosofias pedagógicas que fundamentam essas práticas educativas, que norteiam o sistema de ensino como um todo e que vão desde cursos de formação de professores até a construção de currículos que conservam uma racionalidade onde são afastadas outras linguagens, as quais poderiam estar a serviço do processo educativo (cf. Cruz, 2005).

Avançando na agenda do artigo, pode-se dizer que, especialmente, a partir dos estudos arqueológicos realizados por Foucault, dissemina-se entre estudiosos de diversas áreas do saber a compreensão de que a educação institucionalizada e as instituições educativas são produtos da modernidade e emergem nas sociedades das disciplinas. Aqui, o vocábulo *disciplina* serve tanto para designar um determinado campo de saber como para se referir a um mecanismo de poder característico das sociedades disciplinares.

Neste sentido, as teorizações contemporâneas nos levam a admitir que, a crise da modernidade colocou em questão a linearidade da história e possibilitou o emergir de rupturas de diversas forças: sociais, culturais, econômicas, educativas gerando uma imprevisibilidade que é preciso admitir. Neste contexto, ao aceitarmos a idéia de que a história do conhecimento, da verdade, da certeza, se encontra em conflito, temos também que admitir que esta história não possa ser nem linear, nem carregar a noção de progresso. Também a noção de sujeito e de subjetivação tem de ser compreendida fora da lógica cartesiana em que o sujeito é centro da ação. E, se o homem não é mais o centro e sim uma das forças, o princípio da contemporaneidade deixa de ser o da Identidade para ser o da Diferença.

Estas questões apontam grandes desafios para os sistemas educacionais, de modo geral, e para a educação a distância, em particular. É preciso compreender que a disseminação e a popularização das novas tecnologias da informação e da comunicação, permitem passar de um modelo que privilegia a transmissão de conhecimentos e sua suposta assimilação para um modelo pedagógico cujo funcionamento se baseia na aprendizagem colaborativa, na abertura aos contextos sociais e culturais, a diversidade dos

alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses (Cf. Silva, 2002, p.81).

Um currículo rizomático

Quando se pensa em romper com um tipo de pedagogia uniformizante para provocar novas formas de ensinar e de aprender, ou ainda, para se propor uma “pedagogia diferenciada” (Landsheere, 1994), sem dúvida, uma arquitetura curricular, também, diferenciada emerge como correlata. Vale lembrar aqui que o vocábulo currículo, na literatura especializada, vem sendo utilizado para indicar uma ampla gama de significados (Cf. Moreira e Macedo, 2002). Dentre este leque conceitual, seguimos as orientações dos estudos pós-modernos e concebemos a noção de currículo como um campo de luta por significações que, se expressando em meio a tensões e relações de poder, contribui para a produção de subjetividades. Nesta direção, nossa proposta curricular centra-se na possibilidade da construção de um processo que frature a disciplinarização pela qual passou a construção da ciência moderna e que trouxe “embutida em si esta afirmação da equivalência entre saber e poder. Dividir o mundo em fragmentos cada vez menores é facilitar o desenvolvimento de tecnologias que possibilitem seu domínio” (Gallo, 2002).

Entendemos as dificuldades de colocar em prática o desenho de um currículo não disciplinarizado (afinal, somos produtos das disciplinas), mas estamos certas de que é preciso ousar e apostar na construção de redes de conhecimento a partir de um trânsito transversal por entre os campos do saber. Assume-se o conceito de *rizoma* desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), remetendo-o a multiplicidade. “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada até suas concreções em bulbos e tubérculos” (ib.p. 15). Os autores utilizam a metáfora do rizoma para contrapô-la a metáfora arbórea: “a árvore é a imagem do mundo, ou melhor, a raiz é a imagem da árvore-mundo” (ib).

Para que se possa ter uma compreensão mais ampla das possibilidades de aplicação do conceito de rizoma na construção curricular que propomos para o ensino na modalidade da EAD, a seguir enumeramos alguns de seus princípios e suas aproximações com a formação de um currículo rizomático:

- 1- *Princípio de conexão*: qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro. Uma das principais características do rizoma é, justamente, a ausência de um centro pré-determinado. Assim, os temas apresentados mostram-se apenas como uma possibilidade de dar início ao trabalho do Eixo temático correspondente. Os campos de saberes não possuem uma hierarquia, uma centralização curricular. Apresentam-se como redes de conhecimentos. A cartografia (o rizoma pode ser cartografado) mostra que o rizoma possui entradas múltiplas, ou seja, ele pode ser acessado a partir de inúmeros pontos, podendo daí, remeter a quaisquer outros em seu território.
- 2 - *Princípio de heterogeneidade*: dado que não existe disciplinarização em territórios disciplinares, o rizoma rege-se pela heterogeneidade. Saberes que se desterritorializam e se interpenetram produzindo novas abordagens

conceituais e metodológicas.

3 - *Princípio de multiplicidade*: o rizoma é sempre multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade, ou a homogeneidade. “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente grandezas (...)” (ib.p.16).

4 - *Princípio de ruptura a-significante*: o rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização. Embora constitua um mapa, sua cartografia é um devir. Então, pode-se pensar, desde a perspectiva rizomática, que o Eixo Temático se desterritorializa ao ser trabalhado pelos diversos saberes que o atravessam. Assim sendo, o mapa traçado em cada um dos Eixos Temáticos está em constante constituição, produzindo devires com o sujeito e as redes de conhecimentos. A cartografia (o rizoma pode ser cartografado – Princípio da cartografia) mostra que o rizoma possui entradas múltiplas, ou seja, ele pode ser acessado a partir de inúmeros pontos, podendo remeter a quaisquer outros em seu território.

Algumas considerações finais

A consciência de estarmos vivendo um tempo marcado por nuances culturais, econômicas e políticas diferentes daquelas que caracterizaram a modernidade e seus pressupostos epistemológicos se faz presente em nós, atravessando nossos cotidianos enquanto professores/as que atuam em cursos de formação de professores na modalidade a distância.

A partir deste comprometimento e encorajados pelos paradigmas emergentes, desenhamos um currículo de curso de Licenciatura em Matemática a Distância onde ousamos esboçar uma arquitetura curricular que rompe com a disciplinarização dos saberes e suas relações de poder para comprometer-se com a transversalidade entre os conhecimentos que compõem o currículo do Curso. Sabemos, é bem verdade, que ainda precisamos de elementos extraídos da empiricidade que nos permitam refletir sobre o proposto a partir das práticas efetivas. Neste sentido, será necessário um tempo maior para que novos argumentos possam ser tecidos a partir das redes constituídas nas e pelas práticas docentes e discentes desta novo curso de licenciatura.

Referências Bibliográficas

- CRUZ, A. **Entre a palavra e a imagem**. Texto de apoio à discussão sobre Educação a distância. Pelotas: FaE/UFPel, 2005. (material digitado).
- DELEUZE, G. **Foucault**. S.Paulo: Brasiliense, 1991.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- GALLO, S. Educação e Interdisciplinaridade; **Revista de educação** nº 1. Campinas: SINPRO, 2002.
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34.

- LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996
- MOREIRA, A.F. e MACEDO, E. F. Currículo, identidade e diferença.
- MOREIRA, A.F. e MACEDO, E. F (orgs.) **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Portugal: Porto Ed. 2002
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- SCKLIAR, C. **Pedagogia (Improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SILVA, A. Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. MOREIRA, A.F. e MACEDO, E. F (orgs.) **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Portugal: Porto Ed. 2002.

Termo de Compromisso de Apresentação

“Eu, Eliana Povoas Pereira Estrela Brito, comprometo-me, caso meu Trabalho *Contribuições da EAD para um novo planejamento curricular das licenciaturas*, de minha autoria, seja aprovado pela Comissão Científica do 4º Seminário Nacional da Associação Brasileira de Educação a Distância – “Apoio ao Aluno para o Sucesso da Aprendizagem”, a comparecer para sua apresentação, no dia e hora previamente comunicados, e autorizo sua imediata publicação no site da instituição. Estou ciente da necessidade de ser(em) associado(s), com os pagamentos das anuidades em dia.

Pelotas, 10/02/2006